



Česká

Andragogická

Společnost

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Vzdělávání dospělých (konference) (2019 : Praha, Česko)

Vzdělávání dospělých 2019 - v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu
= Adult Education 2019 - in the context of professional development and social
capital : proceedings of the 9th International Adult Education Conference : 11-
12 December 2019, Prague, Czech Republic / editor Jaroslav Veteška. -- Praha :
Česká andragogická společnost, 2020. -- 379 stran

Částečně anglický a slovenský text, česká, anglická a slovenská resumé

Podnázev v tiráži: sborník z 9. ročníku mezinárodní vědecké konference

Vzdělávání dospělých 2019 konané v Praze 11. a 12. prosince 2019. -- Obsahuje
bibliografie a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-906894-8-0 (brožováno)

* 374.7 * 005.963 * 331.53 * 304 * 377.44 * 377.8 * (062.534)

- vzdělávání dospělých
- profesní rozvoj
- profesní uplatnění -- sociální aspekty
- vzdělávání zaměstnanců
- vzdělávání učitelů
- sborníky konferencí

374 - Výchova a vzdělávání dospělých. Mimoškolní výchova a vzdělávání [22]

Česká andragogická společnost/Czech Andragogy Society

ISBN 978-80-906894-8-0

ISSN 2571-3841 (Print)

ISSN 2571-385X (On-line)

Copyright 2020

Proceedings of the 9th International Adult Education Conference

11-12 December 2019
Prague, Czech Republic

Vzdělávání dospělých 2019
– v kontextu profesního rozvoje
a sociálního kapitálu

Adult Education 2019
– *in the Context of Professional*
Development and Social Capital

Editor

Jaroslav Veteška

Praha/Prague

2020

Conference Chair

Prof. Dr. Jaroslav Veteška

Czech Andragogy Society and Charles University, Czech Republic

Local Chair

Prof. Dr. Michal Nedělka

Charles University, Czech Republic

Scientific Committee of the Conference

Beáta Balogová, University of Prešov, Slovakia

Martin Bílek, Charles University, Czech Republic

Pavel Doulík, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic

Željko Dugac, Academy of Science and Arts, University of Zagreb, Croatia

Maria Amelia Eliseo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Sao Paulo, Brasil

Slavomil Fischer, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic

Barbara Grzyb, Silesian University of Technology, Poland

Ctibor Határ, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia

Michal Henych, LIGS University, USA

Pertti Kansanen, University of Helsinki, Finland

Soňa Kariková, Matej Bel University, Slovakia

Jiří Koleňák, Newton College, Czech Republic

Beáta Kosová, Matej Bel University, Slovakia

Nadežda Krajčová, University of Prešov, Slovakia

Miroslav Krystoň, Matej Bel University, Slovakia

Lubomír Kubínyi, University of Defence, Czech Republic

Larysa Lukianova, National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Ukraine

Mária Machalová, University of Prešov, Slovakia

Pavel Makovský, LIGS University, USA

Josef Malach, University of Ostrava, Czech Republic

Marta Matulčíková, University of Economics in Bratislava, Slovakia

Miroslava Miklošíková, VŠB – Technical University of Ostrava, Czech Republic

Regina Motz, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Marianna Müller de Morais, Constantine the Philosopher University in Nitra,
Slovakia

Milan Nakonečný, Czech Andragogy Society, Czech Republic

Michal Nedělka, Charles University, Czech Republic

Lenka Pasternáková, University of Prešov, Slovakia

Lucie Paulovčáková, Charles University, Czech Republic

Ivan Pavlov, Matej Bel University, Slovakia

Gabriela Petrová, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia

Ivana Pirohová, University of Prešov, Slovakia

Beata Pitula, Silesian University of Technology, Poland

Katarzyna Potyrała, Pedagogical University of Cracow, Poland
Jan Průcha, Czech Andragogy Society, Czech Republic
Viera Prusáková, School of Economics and Management in Public
Administration, Slovakia
Andrzej Ryk, Pedagogical University of Cracow, Poland
Radomír Saliger, University of Defence, Czech Republic
Ismar Frango Silveira, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Sao Paulo, Brazil
Zofia Szarota, Pedagogical University of Cracow, Poland
Jana Marie Šafránková, Charles University, Czech Republic
Jiří Škoda, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic
Viola Tamášová, DTI University in Dubnica nad Váhom, Slovakia
Łukasz Tomczyk, Pedagogical University of Cracow, Poland
Michaela Tureckiová, Charles University, Czech Republic
David Ullrich, University of Defence, Czech Republic
Ladislav Vaska, Matej Bel University, Slovakia
Jaroslav Veteška, Czech Andragogy Society and Charles University, Czech
Republic
Radka Wildová, Charles University, Czech Republic
Tomáš Zatloukal, Czech School Inspectorate

Program Committee

Ondřej Andrys, Czech School Inspectorate
Danuše Dvořáková, Charles University, Czech Republic
Milan Chmura, University of Ostrava, Czech Republic
Petra Jedličková, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia
Dominika Kadlubeková, Constantine the Philosopher University in Nitra,
Slovakia
Jindřich Kolek, Czech Andragogy Society, Czech Republic
Daniel Koubek, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic
Jaroslav Kříž, Charles University, Czech Republic
Lubomír Kubínyi, University of Defence, Czech Republic
Martin Kursch, Charles University, Czech Republic
Roman Liška, Charles University, Czech Republic
Martin Malčík, VŠB – Technical University of Ostrava, Czech Republic
Július Matulčík, Comenius University in Bratislava, Slovakia
Radek Mitáček, University of Defence, Czech Republic
Krzysztof Pierścieniak, University of Warsaw, Poland
Ivana Pirohová, University of Prešov, Slovakia
Beata Pitula, University of Technology, Poland
Lucie Poprová, LIGS University, USA
Dáša Porubčanová, DTI University in Dubnica nad Váhom, Slovakia
Lucia Rapsová, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia
Milan Rataj, Czech Andragogy Society, Czech Republic
Radomír Saliger, University of Defence, Czech Republic
Martin Schubert, Matej Bel University, Slovakia

Leopold Skoruša, University of Defence, Czech Republic
Zdeněk Svoboda, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic
Zuzana Svobodová, Charles University, Czech Republic
Zofia Szarota, Pedagogical University of Cracow, Poland
Markéta Švamberg Šauerová, Academy of Physical Education and Sport,
Czech Republic
Łukasz Tomczyk, Pedagogical University of Cracow, Poland
Eva Urbanová, Charles University, Czech Republic
Radka Zimanová, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia

Reviewers

Prof. Dr. Željko Dugac, Academy of Science and Arts, University of Zagreb,
Croatia
Prof. Dr. Miroslav Krystoň, Matej Bel University, Slovakia
Prof. Dr. Larysa Lukianova, National Academy of Educational Sciences of
Ukraine, Ukraine
Ass. Prof. Dr. Anna Marianowska, University of Warsaw, Poland
Prof. Dr. Valéria Farinazzo Martins, Universidade Presbiteriana Mackenzie,
Sao Paulo, Brasil
Ass. Prof. Dr. Ing. Zdeněk Matouš, Charles University, Czech Republic
Prof. Dr. Jan Průcha, Czech Andragogy Society, Czech Republic
Ass. Prof. Dr. Ivana Pirohová, University of Prešov, Slovakia
Prof. Dr. Zofia Szarota, University of Warsaw, Poland
Ass. Prof. Dr. Maroš Šip, University of Prešov, Slovakia
Ass. Prof. Dr. Viola Tamášová, DTI University in Dubnica nad Váhom, Slovakia

Czech Andragogy Society has sent complete papers to two members of the program committee for full blind peer review and a summary of review back to the author(s).

Authors retain copyright on their authored papers. Please contact the authors directly for reprint permission.

Obsah

Table of Contents

Přístupy k rozvoji různých skupin pracovníků	15
<i>Approaches to development of different groups of employees</i>	
Michaela Tureckiová	
Autonomie škol pohledem vedoucích školských pracovníků	25
<i>Autonomy of schools in the field of human resources from the perspective of the school executives</i>	
Zuzana Svobodová	
Řízení kvality na střední škole	37
<i>High school quality management</i>	
Roman Liška	
K rozvoji manažerských dovedností budoucích ředitelů škol v ČR	43
<i>A contribution to the development of managerial skills of prospective school principals in the Czech Republic</i>	
Helena Vomáčková	
Potřeby dalšího vzdělávání ředitelů škol v kontextu profesního rozvoje	53
<i>Further education needs of school headmasters in the context of professional development</i>	
Eva Urbanová, Romana Lisnerová, Jana Šafránková	
Možnosti vzdělávání a dalšího rozvoje ředitelů základních škol	61
<i>Possibilities of education and further development of primary school headmasters</i>	
Jiří Kopecký	
Motivace učitelů základních škol k profesnímu výkonu	77
<i>Motivation of primary school teachers to professional performance</i>	
Jan Tírpák, Miriam Uhrinová	
Účinnost prevence v kontextu manažmentu školy	87
<i>Effectiveness of prevention in the context of school management</i>	
Gabriela Gabrhelová, Jana Čubírková	
Time management v širším kontextu se zaměřením na pracovníky v oblasti vzdělávání	95
<i>Time management in a broader context with a focus on workers in the area of education</i>	
Lucie Paulovčáková	

Vzdělávání akademických pracovníků Univerzity Karlovy v oblasti pedagogických dovedností	105
<i>Training of academic staff of Charles University in the field of pedagogical skills</i>	
Michal Zvírotsky, Radka High, Karolina Duschinská, Radka Wildová	
Změny komunikačních dovedností vysokoškolských studentů	113
<i>Changes of communication skills of university students</i>	
Jiří Škoda, Pavel Doulík	
Satisfaction with the university work environment in the context of HR Award	125
<i>Spokojenost s pracovním prostředím na vysoké škole v souvislosti s HR Award</i>	
Petr Adamec	
Znalost postižení jako prediktor sociálního odmítnutí u učitelů	133
<i>Knowledge of disability as a predictor of social refusal in community of teachers</i>	
Ladislav Zilcher, Zdeněk Svoboda, Vlastimil Chytrý, Barbora Růžičková	
Rozvoj profesijních kompetencí učitel'ov pôsobiacich vo vzdelávacích centrách Slovákov v zahraničí	141
<i>Development of professional competences of teachers working in Slovak educational centers abroad</i>	
Alena Doušková, Soňa Kariková, Dagmara Smalley	
Odborné vzdělávání v České republice – aktuální situace a trendy	149
<i>Vocational education in the Czech Republic – current situation and trends</i>	
Roman Vildner	
Analýza účinnosti korektivních prostředků v penitenciární praxi z pohledu andragogiky	161
<i>Analysis of efficiency of correctional instruments for penitentiary practice from point of view andragogy</i>	
Slavomil Fischer, Jaroslav Veteška	
Výzkum, monitoring a prognózy jako nástroje profesního rozvoje dospělých	169
<i>Research, monitoring and forecasting as tools for professional development of adults</i>	
Josef Malach	
Problematika uplatnění jedinců odcházejících z ústavní výchovy na trhu práce	181
<i>Problems of application of individuals leaving institutional care on the labor market</i>	
Jaroslav Kříž	

Možnosti pracovního uplatnění mladých dospělých Romů žijících v sociálně vyloučených lokalitách	187
<i>Possibilities of employment of young adult Roma living in socially excluded localities</i>	
Jaroslav Veteška, Jaroslav Kříž, Daniel Koubek	
Vliv služebního hodnocení na profesní rozvoj vojáků	201
<i>Influence of service evaluation on professional development of soldiers</i>	
Ľubomír Kubínyi	
Řešení dlouhodobé nezaměstnanosti z pohledu andragogiky	209
<i>The solution of long-term unemployment from the perspective of andragogy</i>	
Ivana Kratochvílová	
Vývoj počtu středních odborných škol a žáků technických oborů	217
<i>Development of the number of secondary technical schools and technical students</i>	
Roman Vildner	
Zážitkové učenie ako potenciál rozvoja pedagógov	229
<i>Experiential learning as a potential for educator development</i>	
Alexandra Pavličková	
Analýza interakce mezi pracovním výkonem a složkami nadání – výzkumná studie	239
<i>Analysis of interaction between work performance and talent components – research study</i>	
Martin Kursch, Jaroslav Veteška	
Andragogické poradenstvo pre učiteľov v oblasti rozvoja kritického myslenia	249
<i>Andragogical counseling for teachers in the development of critical thinking</i>	
Michaela Sládkayová, Katarína Krejčíková	
Kariérny rast edukátora pôsobiaceho v sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých	257
<i>Career growth of educators working in social-education care for adults</i>	
Miroslava Debnáriková	
Komparácia profesijných štandardov Slovenskej republiky, Českej republiky a Ruskej federácie	265
<i>Comparison of professional standards of the Slovak Republic, the Czech Republic and the Russian Federation</i>	
Marian Valent	

Specifika edukace personálu Ministerstva obrany České republiky	273
<i>Education specifics of the staff of Czech Republic's Ministry of Defence</i>	
Radomír Saliger, Eva Kozáková	
Komparativní pohľad na modely podpory pedagógov pri zvyšovaní kvality vyučovania na vysokých školách.....	285
<i>Comparative view on support models in improving the quality of teaching in higher education</i>	
Denisa Šukolová	
Vzdělávání dospělých v kontextu požadavků prostředí 4.0	293
<i>Adult education in the context of requirements of environment 4.0</i>	
Eva Ambrozová, David Ullrich, Jiří Koleňák, Vratislav Pokorný	
Manažment učenia sa v profesijnom rozvoji dospelých	303
<i>Management of learning in professional development of adults</i>	
Ivan Pavlov, Michaela Skúpa	
Rozvoj kompetenci pracovníků domovů seniorů.....	311
<i>Development of competences of employees of houses for seniors</i>	
Jiří Vronský	
Múdrosť ako cieľová kategória vzdelávania a učenia sa dospelých	321
<i>Wisdom as a target category of adult education and learning</i>	
Martin Schubert, Zuzana Neupauer	
Analýza připravenosti vychovatele na řešení krizových situací jako východisko pro další vzdělávání.....	327
<i>Analysis of the educator's preparedness to deal with crisis situations as the basis for further education</i>	
Zdeněk Svoboda, Arnošt Smolík, Laura Pérezová	
Profesní jistota a potřeby pedagogů ve vztahu ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním	337
<i>Professional certainty and needs of teachers in relation to education of socially disadvantaged pupils</i>	
Zdeněk Svoboda	
Možnosti vzdělávání seniorů prostřednictvím volnočasových aktivit.....	345
<i>Possibilities of education of seniors through leisure activities</i>	
Lenka Pasternáková, Branislav Tkáč	

**Komparace vzdělávacích programů vybraných nelékařských oborů
studovaných na vyšší zdravotnické škole..... 355**

*Comparison of educational programs of selected non-medical fields studied
at higher medical school*

Martina Muknšnáblová

**Smart Ecosystem for Learning and Inclusion – assumptions, actions
and challenges in the implementation of an international
educational project..... 365**

*Intelligentní ekosystém pro učení a inkluzi – předpoklady, akce a výzvy
při realizaci mezinárodního vzdělávacího projektu*

Łukasz Tomczyk, Solomon Sunday Oyelere, Cibelle Amato, Valéria Farinazzo

Martins, Regina Motz, Gabriel Barros, Özgür Yaşar Akyar, Darwin Muñoz

A Message from the Editor in Chief

Dear Colleagues,

We are very pleased to publish your paper in this book of proceedings. This issue covers the papers presented at the 9th International Adult Education Conference – in the Context of Professional Development and Social Capital (IAEC 2019), held on 11th and 12th December 2019 in Prague, Czech Republic.

The conference was organized by Czech Andragogy Society in main cooperation with Charles University (Czech Republic). They continued to cooperate also with Pedagogical University of Cracow (Poland), Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia), University of Warsaw (Poland) and Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic).

Charles University is the oldest university in Central Europe. The university traditionally supports and implements excellent science in the field of humanities and other sciences. The Czech Andragogy Society is the largest professional organization in the Czech Republic, dealing with the development and research in adult learning and education.

The content of the book of proceedings thematically corresponds with the main topics of the conference:

1. Trends in professional development management,
2. The importance of social and cultural capital in the 21st century,
3. Seniors – quality of life in the context of lifelong learning,
4. E-poster section: Presentation of research results in the field of continuing education, educational management and leadership.

The articles present results of research e.g. in the field of adult education and training, in employees development and research focused on the use of transversal competences in formal education. These papers cover different research scopes and approaches toward new developments and innovation in adult education and learning.

The articles should be original, so far unpublished and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission. The book of proceedings is guided by its editor, reviewers and advisory committee.

This conference proceedings volume published as an e-book and printed book will be submitted for evaluation and possible coverage in Conference Proceedings Citation Index of Thomson Reuters and Scopus database (Elsevier).

February 2020

Prof. Dr. Jaroslav Veteška, editor

Charles University, Prague, Czech Republic
President of Czech Andragogy Society

Přístupy k rozvoji různých skupin pracovníků

Approaches to development of different groups of employees

Michaela Tureckiová

Abstrakt:

V příspěvku je nejprve věnována pozornost profesnímu rozvoji a jeho souvislostem se změnami v nárocích na učení se a vzdělávání v průběhu profesní dráhy. Těžiště příspěvku spočívá ve srovnání teoretických východisek pro oblast rozvoje pracovníků se závěry výzkumného šetření provedeného autorkou příspěvku. Šetření se zabývalo přístupy k rozvoji různých skupin pracovníků (strategiemi a nejčastěji užívanými metodami jejich rozvoje).

Klíčová slova:

Profesní rozvoj, rozvoj pracovníků, strategický přístup k rozvoji pracovníků, cílová skupina, metody rozvoje pracovníků.

Abstract:

In the first part of the paper, attention is paid to professional development and its connection with changes in demands on learning and education during career paths. The focus of the paper is to compare the theoretical background for the development of employees with the conclusions of a survey conducted by the author of the paper. The survey examined approaches to the development of various groups of employees (strategies and the most commonly used methods of employee's development).

Key words:

Professional development, development of employees, strategic approach to employee's development, target group, methods of development of employees.

Úvod

Změny, ke kterým dochází postupně ve stále větším procentu pracovních organizací jsou dosud spíše v menší míře iniciovány rozvojem věd o vzdělávání, učení se a vyučování. Opačným příkladem vlivu praxe na oblast teoretického rámce edukace a na změny v koncepcích profesní přípravy a profesního rozvoje je iniciativa známá jako „průmysl 4.0“ (Iniciativa průmysl 4.0, online) – srov. s Veteška a Kursch (2019). Ta kromě jiného rozproudila diskusi o nutných změnách v cílech, obsazích i metodách vzdělávání tak, aby lépe refletovaly a v lepším případě utvářely změny v požadavcích na transverzální, digitální a další typy kompetencí účastníků vzdělávání. Rozvoj technologií a jejich vliv na kurikulum počátečního i dalšího vzdělávání sice není předmětem tohoto příspěvku, nicméně je jeho zřejmým rámcem. Zejména je ho třeba zohlednit právě v oblasti profesní přípravy, počátečního i kontinuálního/dalšího profesního rozvoje.

Terminologické spojení *profesní rozvoj* je v odborné literatuře užívané již řadu desetiletí. V kontextu managementu vzdělávání je od 60. let 20. století spojováno také právě s rozvojem vzdělavatelů/učitelů (Murphy-Latta, 2011). Do česko-slovenské pedagogické literatury začal tento pojem pronikat o něco později. Nejprve se tak dělo v souvislosti se změnami v nárocích na další vzdělávání pedagogických pracovníků odstartované společenskými změnami uskutečňovanými od 90. let 20. století. Další změny pak souvisely a souvisejí s legislativními požadavky na profesní přípravu i další vzdělávání pedagogických pracovníků. Toto označení, známé také ve zkratce DVPP, dlouho dominovalo i odborné literatuře k tématu profesního rozvoje pracovníků škol a školských zařízení.

Soustavně se problematice profesního rozvoje pedagogických pracovníků věnují například Kohnová (2012), která ho vymezuje jako souhrn aktivit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jejich sebevzdělávání a rozvíjení odborného diskurzu. Pavlov (2012) uvádí také typické rozvojové aktivity uplatňované ve všech základních formách vzdělávání/učení se, tj. ve vzdělávání formálním, neformálním i v rámci neformálního učení se. Týž autor doplňuje i nezbytnost poradenských aktivit (andragogické poradenství) pro učící se jedince v dílčích fázích jejich profesního rozvoje.

Význam přikládáný profesnímu rozvoji a jeho institucionalizované složce (označované v českém kontextu také jako vzdělávání a rozvoj pracovníků, rozvoj lidských zdrojů a v zahraniční literatuře nověji jako učení se a rozvoj pracovníků – podrobněji například Armstrong & Taylor, 2020; Bartoňková, 2010; Šikýř, 2016) se ovšem ani zdaleka netýká jen skupiny pedagogických a vedoucích pedagogických pracovníků. Souvisí s celkovou změnou paradigmatu vzdělávání/učení se pro život a v rámci celého života (*education for life, lifelong learning*).

Podle Vu et al (2014, s. 121) spočívá profesní rozvoj v „*procesu učení se a aktualizaci oblasti vlastní expertízy pro osobní rozvoj a pokrok ve vlastní kariéře*“. Z téhož důvodu se tí, kteří jsou „*zainteresováni v profesním rozvoji, zajímají o rozvoj svých dovedností/znalostí, které jim umožňují lépe vykonávat svoji práci, a o celoživotní učení se*“ (ibid). Podobně definují rozvoj v kontextu people managementu Armstrong & Taylor (2014, s. 283), když ho popisují jako „*růst nebo využívání kompetencí a potenciálu jedince prostřednictvím učení se a vzdělávání*“. Analogicky

pak můžeme vymezit *rozvoj pracovníků* jako systematicky probíhající a cyklicky se opakující růstový proces umožňující optimalizaci potenciálů pracovníků, kterým jsou k tomu vytvářeny podmínky organizacemi, v nichž pracují v průběhu své profesní dráhy.

Vzhledem k prodlužující a měnící se trajektorii profesní dráhy, kdy je nezbytné průběžně udržovat, obnovovat a případně měnit kvalifikaci jednotlivců, ale i celých profesních skupin, je rovněž v rámci rozvoje teorií vzdělávání dospělých a managementu vzdělávání potřebné dále čerpat podněty z inspirativní praxe, analyzovat je a systemizovat.

1. Vybrané trendy v přístupech k rozvoji pracovníků – východiska pro výzkumné šetření

Využívání systematického a systémového (strategického) přístupu k rozvoji pracovníků je zásadní součástí profesního rozvoje v různých fázích profesní dráhy (kariéry) jednotlivců, s významem také pro pracovní organizace a pro společnost. Jako takový je rozvoj pracovníků významnou součástí personální práce a politiky. Rozvoj lidských zdrojů/lidí je komplementární koncepci řízení lidských zdrojů/lidí a společně významnou měrou napomáhají k dosahování strategických cílů pracovních organizací prostřednictvím jejich pracovníků. Rozvoj pracovníků tedy můžeme považovat za strategicky významný personální proces, součást řízení a vedení lidí v organizaci (srovnej například s Armstrong, 2020; Šikýř, 2016; Bláha, Čopíková & Horváthová, 2016) řadí systém rozvoje pracovníků mezi dílčí oblasti personální strategie.

Reynolds (2004, in Armstrong & Taylor, 2014, s. 286-287) uvádí tři možné *strategie rozvoje pracovníků*: vytvoření kultury učení, organizační učení a individuální učení se. Uvedené strategie se mohou vzájemně kombinovat a přispívají k vyšší efektivitě, ale také smysluplnosti rozvoje pracovníků konkrétní organizace. Přitom lze předpokládat, že v aktivitách rozvoje pracovníků má být užívána také vhodná kombinace didaktických metod, které přispívají k dosahování střednědobých i dlouhodobých cílů rozvoje pracovníků (Armstrong & Taylor, 2020; Bartoňková, 2010; Foley, ed., 2004; Průcha & Veteška, 2014 aj.).

Právě uvedenými dvěma charakteristikami rozvoje pracovníků, totiž jeho strategickým pojetím a využíváním účinné kombinace metod pro dosažení cílů rozvoje pracovníků, se zabývalo výzkumné šetření popsané v následující kapitole tohoto příspěvku.

Také další trendy rozvoje pracovníků, postupně se prosazující do většinové praxe, souvisejí primárně s aplikací strategického pojetí rozvoje pracovníků. Jedná se například o odklon od krátkodobé orientace na odstraňování nedostatků v aktuálně potřebných kompetencích pracovníku, zaměření se na dlouhodobou optimalizaci potenciálu jedince nebo o přechod od přetržitosti pořádaných vzdělávacích akcí k průběžnému rozvoji prostřednictvím záměrného učení se a učení se také prostřednictvím práce a samotnou prací (*work based learning; workplace learning*, Foley, ed., 2004). I tyto a další znaky systému rozvoje pracovníků jako významné složky profesního rozvoje byly alespoň v dílčích ohledech popisovány respondenty výzkumného šetření a jsou součástí vyhodnocení jeho výsledků.

2. Metodika a výsledky výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno v říjnu až prosinci 2019 na vzorku 42 respondentů. Účastníci šetření byli vybráni záměrně (časový a místní výběr) vzhledem k požadavku rozvinuté znalosti terminologie, pojetí a strategií rozvoje pracovníků v teorii managementu vzdělávání a v praxi různých typů pracovních organizací. Současně bylo důležité, aby respondenti měli přístup k informacím, týkajícím se systému a procesu rozvoje pracovníků v konkrétní organizaci. Použit byl kvalitativní výzkum, metoda dotazování s volnou písemnou odpovědí na dvě otevřené výzkumné otázky.

Odpovědi respondentů (obvykle v rozsahu 5–7 stran) byly anonymizovány a rozříděny do skupin podle typu organizace, ve které pracují, a podle postavení účastníka šetření v organizační struktuře dané organizace. Výsledkem je rozdělení informantů do následujících skupin: vedoucí pedagogičtí pracovníci (ředitelé škol); pracovníci škol v nemanážerské pozici; pracovníci organizací veřejné správy (včetně metodiků vzdělávání pracovníků); vedoucí pracovníci jiných organizací (ziskový sektor); pracovníci jiných organizací v nemanážerské pozici (ziskový sektor); ostatní. K rozdělení do skupin došlo pro možné rozlišení různých přístupů k rozvoji pracovníků odlišných typů organizací a možným rozdílům v přístupech k informacím o systému rozvoje pracovníků u vedoucích a ostatních pracovníků.

Získaná data byla analyzována otevřeným kódováním s následujícími výsledky:

VO1: Jaká je strategie rozvoje pracovníků v organizaci, ve které pracujete?

Z odpovědí respondentů na uvedenou otázku lze sumarizovat, že všechny jimi popisované organizace, a to bez ohledu na svůj typ, mají vypracovanou strategii rozvoje svých pracovníků. Tato strategie vyplývá z celkové strategie (rozvoje) organizace, případně s ní jinak souvisí. V tomto smyslu lze přístup zkoumaných organizací k rozvoji pracovníků označit za strategický. Tento závěr potvrdily také další dílčí odpovědi respondentů - např. „*další vzdělávání pracovníků... má funkci standardizační a rozvojovou; ... je využíváno k obnově, udržení, případně k doplnění kvalifikace; ... je využíváno ke změně v kompetencích pracovníků i ke změně ve firmě; ...má vazbu na strategii organizace, na řízení a hodnocení pracovního výkonu...*“ aj.

Přístup k rozvoji pracovníků je podle odpovědí respondentů přinejmenším deklarován jako systematický a probíhá ve standardním cyklu identifikace vzdělávacích potřeb/potřeb rozvoje, plánování, realizace a vyhodnocení. Jako podklad pro přípravu strategie rozvoje pracovníků uvedli také respondenti ze skupin vedoucích pracovníků (pedagogických i ze ziskového sektoru) využití technik strategické analýzy pro upřesnění identifikace rozvojových potřeb. Konkrétně byly uvedeny techniky (v sestupném pořadí četnosti): *SWOT analýza, STEP analýza a VRIO analýza*. Nejkritičtější se respondenti šetření naopak vyjadřovali k fázi hodnocení, respektive zjišťování efektivity/k evaluaci rozvojových aktivit a začlenění nově získaných kompetencí do praxe účastníka rozvojové aktivity. Někteří respondenti se o systému rozvoje vyjádřili jako o „*spíše formálním*“, bez zřetelnějšího dopadu do praxe a rozvoje organizace.

Jako pozitivní a inspirativní příklad koncepčního a strategického přístupu k roz-

voji pracovníku může posloužit i respondenty uvedené vzájemné učení se. Konkrétně se jedná o příklady *interorganizačního* učení (v praxi vzdělávacích organizací uváděné i jako tzv. *benchlearning*, tedy učení se od nejlepších mimo vlastní organizaci). Tyto zatím spíše menšinové příklady ukazují na možné využití jiných strategií rozvoje, než je strategie individuálního učení se.

Podle dalších výpovědí respondentů jimi zastoupené organizace ve svých strategiích rozvoje vymezují specifické cílové skupiny, pro které je určen konkrétní typ rozvoje (vzdělávání) pracovníků. V tomto ohledu se pochopitelně organizace liší v nabídce rozvojových aktivit. Vcelku však lze zobecnit čtyři *typické cílové skupiny rozvoje pracovníků*: *noví pracovníci* (ať už absolventi, nebo nováčci v organizaci); *klíčoví pracovníci organizace* (v případě školských vzdělávacích organizací a organizací státní správy se současně jedná o pracovníky s rozšířenými, legislativou vymezenými požadavky na normativní vzdělávání); *vedoucí pracovníci organizace* a blíže nekonkretizovaná skupina, kterou je možné označit jako *ostatní zaměstnanci*.

Výzkumné šetření rovněž potvrdilo skutečnost, že rozvoj pracovníků probíhá nejčastěji v kontextu neformálního vzdělávání a informálního učení se dospělých. Významnější podíl formálního typu vzdělávání v rámci profesního rozvoje vykazuje skupina pedagogických a vedoucích pedagogických pracovníků, v jejichž případě slouží i formální vzdělávání ke splnění kvalifikačních předpokladů, případně formálním vzděláváním plní podmínku dalších kvalifikačních předpokladů. Jinou skupinou, která vykazuje vyšší podíl formálního vzdělávání, jsou pak dle vyjádření respondentů manažeři, případně pracovníci ziskových organizací, kteří se pro výkon manažerských pozic soustavně připravují v rámci plánování nástupnictví (talent managementu). V této souvislosti zmiňovali respondenti nejčastěji profesní studium MBA.

Záměrem výzkumného šetření bylo dále zjistit, které metody (a odvozeně i organizační formy) jsou dle vyjádření respondentů v praxi pracovních organizací spojeny s aplikací strategického přístupu k rozvoji pracovníků a v souladu s teoretickými východisky mohou vést i k naplňování strategických cílů rozvoje organizace prostřednictvím jejich pracovníků:

VO2: Které metody rozvoje pracovníků jsou nejčastěji používány v organizaci, ve které pracujete?

K nejčastěji využívaným metodám rozvoje pracovníků patří podle vyjádření respondentů v souhrnu především metody, které můžeme dle různých hledisek označit jako teoreticko-praktické a praktické, případně jako aktivní, interaktivní nebo aktivizující. Mezi faktory, které podporují aplikaci teoreticko-praktických a praktických metod, patří inspirace z praxe nejlepších (viz již uvedený *benchlearning*) a respondenty dále popisovaná „*možnost sdílet znalosti a zkušenosti*“ v rámci vlastní organizace. K nejčastěji uváděným metodám patřily: *koučování*, *pověření úkolem*, *rotace práce*, *instruktáž* (v ziskovém sektoru) a *workshop*.

Nejtypičtější metodou rozvoje pro začínající pracovníky je dle výsledků šetření aktuálně *mentoring*. Rolí mentora přitom zastává zkušený pracovník organizace, jehož výkon je považován za nadstandardní, případně inspirativní. Mentoring se podle

výsledků šetření již významně prosadil i do praxe školských vzdělávacích organizací (informanti v této souvislosti popisovali „*roli uvádějícího učitele*“), v praxi podniků je uváděn také jako složka procesu „*onboardingu*“ (v podstatě synonymum pro řízený proces adaptace nového zaměstnance, začíná ovšem již před přijetím zaměstnance a zaměřuje se na optimalizaci procesu počátečního profesního rozvoje, čímž zkracuje dobu nutnou pro adaptaci a plné „zapracování“ nováčka – pozn. MT). Mentoring byl v prezentovaném výzkumném šetření vůbec nejčastěji uváděnou rozvojovou metodou.

Mezi metody, které využívají moderní technologie, zařadili respondenti dle očekávání *e-learning a webináře*. Jiné metody, které by byly spojovány s distanční, respektive elektronickou nebo mobilní formou vzdělávání, respondenty uvedeny nebyly, pokud k nim nezařadíme opakovaně zmiňované „*samostudium*“ nebo „*sebevzdělávání*“. Ty však mohou mít nejrůznější podobu a nemusí pro ně být používány digitální technologie.

V rozvoji pracovníků jsou pochopitelně využívány také teoretické metody. Z nich respondenti uvedli *přednášku a seminář*. U nich respondenti považují za největší výhodu možnost předání strukturované informace většímu počtu účastníků. Vzdělavatelem může být v obou případech odborník z prostředí mimo organizaci, případně zkušenější kolega nebo vedoucí pracovník. Zde je jako výhoda uvedena také možnost modifikovat obsah a zasadit ho do reálného prostředí organizace. Přednáška či seminář pro ostatní zaměstnance je současně pro vedoucího pracovníka možným potvrzením efektivity rozvoje v případné posloupnosti: „*nejprve se sám dozvěděl na školení*“, zpracoval (třeba i písemným záznamem uloženým do znalostní databáze/portfolia/jako součást informačního systému) a „*předal ostatním*“. Současně jsou si však respondenti vědomi rizika, které je spojeno s nepřesnou, či dokonce nesprávnou interpretací poznatků, které jsou předávány.

Kromě mentoringu respondenti jen výjimečně uvedli, pro kterou cílovou skupinu jsou metody rozvoje určeny. Podle jejich výpovědí lze očekávat, že rozvoj pracovníků probíhá specificky pro určité cílové skupiny, v souladu s potřebami jednotlivců, případně v souladu „*se strategickým plánem rozvoje organizace*“.

Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Informace získané od respondentů výzkumného šetření potvrzují východiska, uvedená v 1. kapitole tohoto příspěvku. Dokládají také možná překvapivou skutečnost, že všechny organizace, ve kterých respondenti šetření pracují, mají vypracovanou strategii, případně popsany systém rozvoje pracovníků s vazbou na strategické cíle rozvoje organizace anebo pracovníků. Z dokumentů, které popisují optimalizovaný proces rozvoje pracovníků, také čerpala většina účastníků výzkumného šetření v odpovědi na 1. výzkumnou otázku. Ta směřovala právě k určení strategie rozvoje pracovníků v různých typech pracovních organizací.

Z analýzy odpovědí respondentů v této části šetření dále vyplynulo, že mezi organizacemi, ve kterých respondenti pracují, převládá strategie individuálního učení se v možné kombinaci se strategií vytváření kultury učení. Ta umožňuje nejen rozvoj pracovníků uvnitř organizace, ale také učení se od pracovníků jiných organizací,

učení označované jako interorganizační a učení se od nejlepších mimo vlastní organizaci (benchlearning).

Proces rozvoje pracovníků probíhá dle vyjádření respondentů šetření systematicky, případně „*vícetupňově*“ (dle délky působení pracovníka v organizaci, jeho zařazení v organizační struktuře a možné vnitřní mobility pracovníka v rámci organizace). Největší slabinou uplatňovaného přístupu k rozvoji pracovníků je možná formálnost procesu, která se projevuje jednak ve fázi hodnocení efektivity rozvoje, v evaluaci celého procesu rozvoje pracovníků a ve využívání naučeného v praxi také ku prospěchu organizace. To může souviset s obtížemi v uplatňování strategie vzájemného učení se. Tento předpoklad však vzhledem ke konstrukci a rozsahu výzkumného šetření nebyl ověřován.

V souladu se správnou aplikací strategického přístupu k rozvoji pracovníků je i respondenty deklarované rozdělení pracovníků rámcově do čtyř cílových skupin rozvoje. Konkrétně se jedná o skupinu nováčků, klíčových pracovníků, vedoucích pracovníků a skupinu ostatních pracovníků. Posledně uvedená skupina fakticky není homogenní cílovou skupinou rozvoje a pravděpodobně bude nejdiferencovanější i dle specifik organizací, ve kterých informanti působí. Ani tento předpoklad však nebyl v rámci výzkumného šetření vzhledem k jeho konstrukci ověřován. Není-li tedy v textu tohoto příspěvku uvedeno jinak, nerozlišovali respondenti v odpovědi na 2. výzkumnou otázku nejčastěji uváděné metody rozvoje s ohledem na cílovou skupinu.

K nejčastěji používaným metodám rozvoje pracovníků patří podle vyjádření respondentů v souhrnu především metody, které můžeme dle různých hledisek označit jako teoreticko-praktické a praktické, případně jako aktivní, interaktivní nebo aktivizující. Důvodem pro jejich preferované použití jsou vcelku pochopitelně možnosti aplikovat naučené do praxe, případně rozvíjet své kompetence bezprostředně v praktických činnostech. Preference aplikace naučeného v praxi je pro vzdělávání v dospělosti typická, stejně tak jako transfer pozitivních zkušeností z dříve naučeného do dalších činností. Výsledek výzkumného šetření tedy potvrzuje uvedenou charakteristiku i pro oblast rozvoje pracovníků/profesionálního rozvoje.

Jistým překvapením může na druhé straně být, že mezi nejčastěji používanými metodami se podle výsledků šetření objevují v převážné míře ty, které se vyznačují alespoň dílčí interakcí mezi učícím se jedincem (méně často skupinou účastníků rozvojové aktivity) a vzdělavatelem (v různých rolích). Konkrétně se jedná o metody koučování, pověření úkolem, rotace práce, workshop a v praxi ziskových organizací také instruktáž. Vůbec nejčastěji uváděli respondenti mentoring, který je využíván zejména – nikoli však výhradně – pro skupinu nových pracovníků (absolventů a pracovníků, kteří jsou začínajícími v rámci organizace nebo po přechodu na jinou pozici v organizaci). Z metod, při kterých jsou využívány moderní technologie, uvedli respondenti e-learning a webináře. Z teoretických metod pak respondenti popisovali tradiční přednášku a seminář.

Důvody přetrvávajícího stavu, kdy i při dostupnosti ICT a možnostech m-learningu převažuje v rozvoji pracovníků stále prezenčně využívané metody rozvoje, nebyly předmětem zkoumání. Mohou souviset například s věkovou strukturou zejména u pedagogických a vedoucích pedagogických pracovníků, ale například také právě

s potřebou sdílení (alespoň v určitých fázích a typech rozvoje) a s bezprostředností předávání znalostí «tváří v tvář», případně v reálném čase a prostoru, s možností okamžité a přímé zpětné vazby.

Pozitivním zjištěním výzkumného šetření je, že všichni respondenti uvedli existenci strategického dokumentu rozvoje a aplikaci systematického přístupu k rozvoji pracovníků v organizacích, ve kterých pracují. I přes jimi uváděné dílčí nedostatky procesu rozvoje pracovníků zejména ve fázi hodnocení/evaluace umožňuje realizace strategie rozvoje prostřednictvím převážně aktivizačních metod dosahovat žádoucích výsledků, a to i specificky pro určité cílové skupiny.

Potvrzuje se, že mentoring uvedený respondenty jako vůbec nejčastěji využívaná metoda u skupiny nových, ale také méně zkušených pracovníků, je vhodným nástrojem počátečního profesního rozvoje. Také informanty uváděný rostoucí podíl učení se praktickými metodami a prostřednictvím práce a aplikace učení se od nejlepších i mimo vlastní organizaci (benchlearning), případně sdílení informací/znalostí mezi pracovníky různých organizací potvrzuje předpoklady vyplývající z teoretických východisek a ukazuje i na možnosti, jak v kontinuálním profesním rozvoji více zapojit digitální technologie. Zaměření na vhodnou kombinaci tradičních a aktivizačních metod, využívajících digitální technologie, je jednou z možností dalšího zkoumání a obohacení andragogické teorie a praxe managementu vzdělávání.

Literatura

- Armstrong, M. & Taylor, S. (2014). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. 13th edition. London: Kogan Page.
- Armstrong, M. & Taylor, S. (2020). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. 15th ed. London: Kogan Page.
- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Bláha, J., Čopíková, A. & Horváthová, P. (2016). *Řízení lidských zdrojů: Nové trendy*. Praha: Management Press.
- Foley, G. (Ed.). (2004). *Dimensions of Adult Learning: Adult education and training in a global area*. Berkshire: Open University Press.
- Kohnová, J. (2012). Modely dalšího vzdělávání učitelů v historii českého školství. In J. Kohnová a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 19-34.
- Iniciativa průmysl 4.0.* (online). Dostupné z: <https://www.mpo.cz/assets/dokumenty/53723/64358/658713/priloha001.pdf>
- Murphy-Latta, T. (2011). *A Comparative Study of Professional Development Utilizing the Missouri Commissioner's Award of Excellence and Indicators of Student Achievement*. ProQuest Uni Dissertation Publishing.
- Pavlov, I. (2012). Model profesijného rozvoja učitelov na Slovensku, jeho premeny a perspektívy. In Kohnová, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 35-45.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing.

- Šikýř, M. (2016). *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2., aktual. a doplněné vyd. Praha: Grada Publishing.
- Veteška, J., Kursch, M. (2019). Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In Veteška, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 15-23.
- Vu, P. et al. (2014). Factors Driving Learner Success in Online Professional Development. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 120-139. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033095.pdf>.

Příspěvek vznikl v rámci programů Progres Univerzity Karlovy, program Q17 - Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu.

Kontaktní údaje:

PhDr. Michaela Tureckiová, CSc., MBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: michaela.tureckiova@pedf.cuni.cz

Autonomie škol pohledem vedoucích školských pracovníků

Autonomy of schools from the perspective of the school executives

Zuzana Svobodová

Abstrakt:

Tato studie se zaměřuje na vnímání výhod a nevýhod silné autonomie škol v České republice. Opírá se o názory vedoucích pracovníků ve školách (ředitelů a zástupců ředitelů) a studentů oboru Školský management, kteří se vyjadřovali k tématu školské autonomie. Data byla sbírána během dvou let formou dotazníku a skupinových diskuzí. Analýza odpovědí předkládá pohled na klíčové oblasti pravomocí, které jsou pro řízení škol zásadní a rovněž představuje oblasti, které jsou z hlediska školské autonomie problematické.

Klíčová slova:

Školní autonomie, ředitel školy, kompetence, řízení školy, učitelé.

Abstract:

This study focuses on the perception of the advantages and disadvantages of extensive school autonomy in the Czech Republic, based on the views of school leaders (school principals and deputies) and school management students who were commented about school autonomy. Data were collected over two years in the form of a questionnaire and group discussions. The analysis of responses gives an overview of the key areas of authorities that are essential for school management and also presents areas that are problematic in terms of school autonomy.

Key words:

School autonomy, school principal, competencies, school leadership, teachers.

Úvod

České školy patří v mezinárodním srovnání mezi nejvíce autonomní, obdobně rozsáhlé pravomoci svěřené školám jsou například již jen ve Spojeném království a Nizozemí (např. Eurydice, 2007; School autonomy..., 2011), a to jak z hlediska kurikula, tak i z hlediska zdrojů (tedy i lidských). Český ředitel má plně v kompetenci sestavení učitelského sboru, tvorbu specifického profilu své školy, vytváření jedinečného školního vzdělávacího programu a zaměření školy. Pedagogický proces řídí za pomoci definované vize, kterou může ve své škole společně se svým týmem naplňovat. Český ředitel školy je plně zodpovědný za to, jaký pedagogický sbor má, jak je tento pedagogický sbor složený a jak rozvíjí jeho potenciál, jak naplňuje vizi školy, hospodaří se svěřenými prostředky, tj. v podstatě za vše, co se ve škole děje (Svobodová & Trojan, 2018).

Po roce 1989 došlo v České republice k postupné silné decentralizaci škol, která vyvrcholila v roce 2000 reformou státní správy. Silná autonomní pozice ředitele školy byla ukotvena s platností nového školského zákona od 01. 01. 2005 (Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Rozhodovací pravomoc se přesunula z dříve centrálně řízeného školství na nejnižší možnou úroveň, tj. přímo na jednotlivé školy (MŠMT, 2009). Ředitel školy jako statutární zástupce začal mít ve své kompetenci utváření podoby školy, a to v oblasti zdrojů (lidských i finančních) a i v oblasti kutikulární (Trojan & Svobodová, 2019). Jak uvádí také Lukas (2009) je to především ředitel, kdo ovlivňuje svým nepřímým působením kvalitu výuky a školy a působí na učitele po celou dobu jejich kariéry. Výzkumy opakovaně ukazují, že působení vedení škol a práce ředitelů je významnou determinantou kvality a efektivity školní práce a že jde o zcela zásadní jev, jemuž je třeba věnovat pozornost (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015).

V současné době je posilování autonomie škol tématem řady vzdělávacích politik a trendem v zahraničních vzdělávacích systémech (např. Balíček pro školní autonomii v sousedním Rakousku). I v dříve centrálně řízených systémech se nyní hovoří o posilování role ředitele školy a jeho pravomocí, postupně se do jeho rukou předává možnost sestavit si svůj tým, vytvářet specifické školní vzdělávací programy, tj. oblasti, které český ředitel má již řadu let plně ve své kompetenci (např. Die Regierung präsentiert..., 2017; Šťastný, 2017).

S ohledem na aktuálnost tématu pravomocí ředitele a s ohledem na všeobecně známý nedostatek pedagogických pracovníků jsem zaměřila tuto studii na subjektivní pohled českých vedoucích školských pracovníků na jejich jednotlivé oblasti pravomocí s cílem postihnout to, co považují za klíčové a proč to tak vnímají. V rámci výzkumu byly diskutovány otázky autonomie na jedné straně a otázky aktuální problémů ve školství na straně druhé. Pravomoci totiž s sebou logicky přinášejí i zodpovědnost zajistit kvalitní chod školy, což je s ohledem na nedostatek pedagogických pracovníků nelehký úkol. Proto mě také zajímalo, jak právě tento rozpor vnímání samotní aktéři pedagogického procesu a jaké panuje mezi nimi názorové spektrum.

1. Metodologie

Cíl studie a výzkumná otázka

Studie si klade za cíl identifikovat oblasti pravomocí, které čeští vedoucí školští pracovníci a studenti oboru Školský management považují pro svou práci za zásadní a popsat jejich subjektivní vnímání výhod a nevýhod autonomie škol a jejich ředitelů. V souladu se stanoveným cílem jsem definovala tři základní výzkumné otázky:

- Jaké pravomoc považují vedoucí školští pracovníci za zásadní pro svoji řídicí práci?
- Jaké nevýhody spatřují v autonomii škol v ČR?

S ohledem na aktuálně diskutované téma nedostatku pedagogických pracovníků jsem zaměřila poslední výzkumnou otázku směrem k tématu výběru a přidělování pedagogických pracovníků do škol, tj.

- Jaký názor mají vedoucí školští pracovníci na centrální přidělování učitelů do škol?

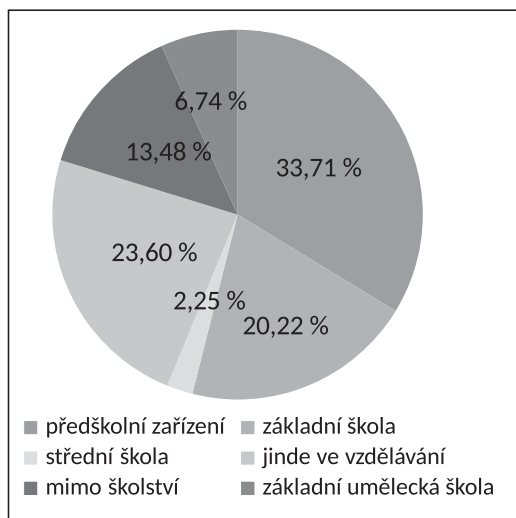
Výzkumná metoda a vzorek, sběr a analýza dat

Metodologicky se studie opírá o kvalitativní přístupy, přičemž využívá i dotazníku spíše jako kvalitativního způsobu dotazování, vzhledem k jeho otevřeným otázkám. Výstupy z dotazníku byly následně podkladem pro realizaci dvou diskuzních skupin. Diskuzní skupina je výzkumnou metodou, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma (Švaříček & Šedová et al., 2007). Témata vzešla z první analýzy dotazníkového šetření. Časově probíhal výzkum takto:

Dotazníkové šetření – seskupení kategorií pro diskuzi – diskuze – dotazníkové šetření – diskuze

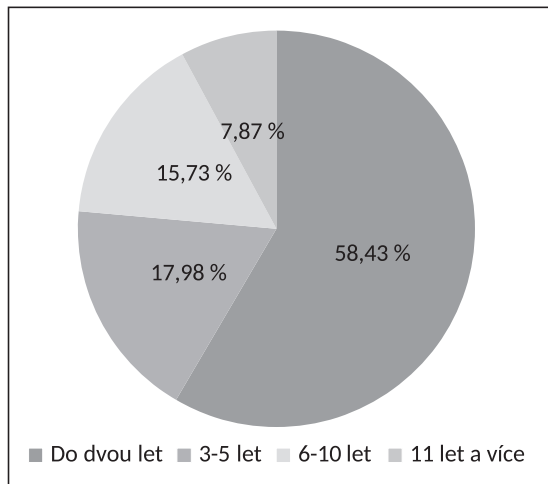
Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 89 respondentů, diskuzních skupin pak vždy cca 20 osob. Respondenty byli vedoucí pracovníci ve školství a studenti třetího ročníku oboru Školský management na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Výběr respondentů byl záměrný, jednalo se o účastníky studia třetího ročníku Školského managementu v letech 2017-2019, z nichž většina pracuje na základních školách s veřejným zřizovatelem, dále na jiných typech škol, školských zařízeních a vzdělávacích institucích, někteří pracují i v oblasti mimo školství. Složení respondentů znázorňují grafy 1 a 2.

Graf 1: Složení respondentů podle typu jejich pracovního působení



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2: Složení respondentů podle délky řídicí praxe



Zdroj: vlastní zpracování

Respondentům byly (kromě otázek na jejich pracovní zařazení a působení) položeny tři základní otázky:

- Jakou oblast pravomocí považujete za nezbytnou pro řízení škol a z jakého důvodu?
- V jaké oblasti naopak cítíte, že má český ředitel autonomie až příliš a proč?
- Co si myslíte o přidělování učitelů do škol?

Na tyto otázky odpovídali respondenti v souladu s kvalitativním přístupem zcela volně, nedocházelo k výběru z předem stanovených odpovědí. V odpovědích byly následně systémem otevřeného kódování definovány klíčové kategorie. Otevřené kódování je nejjednodušší kódovací technikou, je svým pojetím podobné tematické analýze přítomné v každém kvalitativním výzkumu. Při procesu kódování se vytvářejí pojmy, které označují jednotky textu (datové úryvky nebo fragmenty). Vytvořené pojmy jsou dále kategorizovány, což znamená, že jsou seskupovány ty z nich, které se zdají příslušet ke stejnému jevu (Strauss a Corbinová, 1999, Švaříček & Šedová et al., 2007). Při procesu kódování byla dle metodologie rozčleněna získaná data na jednotlivé fragmenty (tzv. indikátory), z nich dále vytvořeny koncepty (kódy), tedy obecnější názvy, které byly dále kategorizovány na základě jednotlicího kritéria (tabulka 1). Tímto způsobem vzešly klíčové kategorie, které byly podkladem pro diskuzní skupiny, ve kterých byly dále rozváděny a prohlubovány.

Tabulka 1: Ukázka postupu kódování dle Šedové

Úroveň	Funkce v analýze	Příklad
1. Datové úryvky	Indikátory	Pokud bude ředitelem osoba s jasnými etickými a morálními zásadami, maximální autonomie neškodí
2. Kódy	Koncepty	Žádoucí charakteristiky ředitele
3. Kategorie	Proměnné	Osobnost ředitele

Zdroj: Švaříček & Šedová et al. (2007)

K jednomu konceptu je možno přiřadit více indikátorů a následně více indikátorů vytváří danou proměnnou (tj. kategorii). Jednotlivé kategorie jsou podrobně popsány ve výsledkové části studie.

V průběhu skupinové diskuze byly promítnuty kategorizované odpovědi na interaktivní tabuli a vytvořeny diskuzní skupiny, které se vyjadřovaly ke zvolené kategorii. Výstupy z diskuze byly zaznamenávány formou průběžných poznámek. Názory účastníků tak plasticky dokreslily data získaná z dotazníkového šetření. Ve výsledkové části jsou data interpretována jako celek s tím, že je u ilustrujících výroků uvedeno, zda se jedná o výstup z dotazníku či diskuzní skupiny.

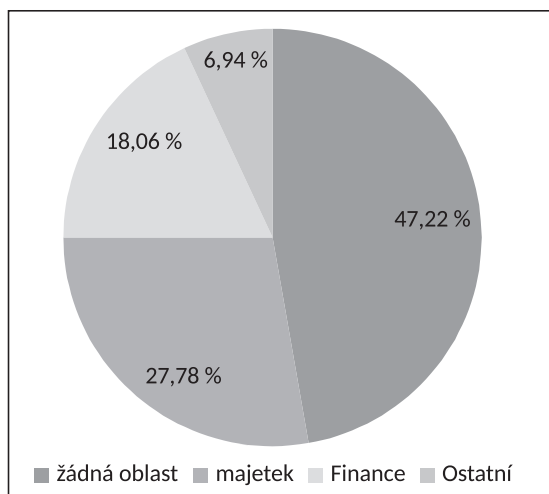
2. Výsledky a jejich interpretace

V této části postupně popíši jednotlivé zjištěné kategorie a to, jak v rámci těchto kategorií respondenti vnímají autonomii škol a jejich ředitelů. V souladu s položenými výzkumnými otázkami reflektujeme pozitiva a negativa silně autonomních škol v České republice. Pro lepší přehlednost odpovídá rozčlenění kapitol dílčím výzkumným otázkám, tj.: zásadní pravomoci, nevýhody, pohled na ostatní vzdělávací systémy a přidělování učitelů do škol.

Jaké pravomoci jsou pro ředitele škol v České republice zásadní?

Vzhledem k otevřeným otázkám bylo nutné seskupit odpovědi do tematických celků, tj. například odpovědi typu: „rozhodovat o skladbě svého týmu“ a „velmi důležitý je výběr pracovníků, se kterými mohu vytvářet svoji školu“ byly seskupeny pod kategorií „personální oblast“. Výroky zaměřené na školní vzdělávací program jsou souhrnně nazvány „ŠVP“, další konkrétně pojmenovanou oblastí jsou „finance“, kam jsem zařadila výroky zaměřující se právě na oblast finanční autonomie a na možnost sestavovat a řídit rozpočet školy. Tyto tři kategorie byly dominantní a tvořily většinu odpovědí. Další výroky zaměřené na různé oblasti jako je například vize školy, řízení projektů apod. jsou seskupeny pod názvem „ostatní“. Rozložení odpovědí a jejich procentuální podíl je patrný z grafu 3.

Graf 3: Definované zásadní pravomoci ředitelů



Zdroj: vlastní zpracování

Převážná většina odpovědí byla zaměřena na personální oblast, kterou respondenti definovali jako stěžejní pro řízení školy. Bez této pravomoci není možné školu kvalitně rozvíjet a realizovat vzdělávací programy. Propojení oblasti výběru pracovníku s oblastí školního vzdělávacího programu bylo z odpovědí zřejmé. Rovněž vnímali, že je tato oblast zásadní pro celkový rozvoj a směřování školy, bylo patrné, že právě bez této možnosti by nebyly ostatní oblasti realizovatelné a nebylo by možné kvalitně řídit pedagogický proces.

„Pokud by nemohl ředitel školy ovlivnit, s kým bude pracovat, neměl by sice tolik personálních starostí, ale realizace jeho vize by byla komplikovaná“

„Pravomoc ve výběru učitelů – jen tak mohu ovlivnit kvalitu a výjimečnost své školy“

„Pravomoc ve výběru pracovníků je dle mého soudu zásadní. Je důležité, aby společně špli k vizi a jako tým pracovali na stabilitě školy a rozvíjeli ji.“

Respondenti si tedy uvědomují a vnímají, že i když je pedagogických pracovníků nedostatek, je možnost jejich výběru klíčová a bez ní by byly všechny ostatní oblasti obtížné. Ve výpovědích se právě tato oblast prolíná s dalšími, s těmi, které jsou pod kategorií ostatní (tj. například vize a koncepce). Při diskuzi jsme se věnovali tomu, zda je klíčovější „ostatní“ nebo možnost sestavovat a rozvíjet svůj tým lidí a zaznívaly názory, že bez stejně naladěných lidí není další rozvoj skutečně možný nebo je minimálně komplikovaný. Jedna respondentka uvedla, že vnímá „*personální práci jako základ úspěšnosti školy*“, protože „*oni pak realizují vzdělávací programy*“.

Je zřejmé, že pravomoci v oblasti školního vzdělávacího programu, tj. kategorie „ŠVP“ je velice pevně spjata se složením týmu. Možnost samostatně vytvářet specifických vzdělávací program jako hlavní potřebnou oblast autonomie uvedlo 12 % respondentů. Nicméně i tito respondenti pak doplňovali „*a vybrat si tým, který ho bude rozvíjet*“. Oblast ŠVP dále respondenti rozšiřovali o vizi a koncepci školy: „*takto se mohou školy lépe profilovat a stanovit si učivo tak, aby jim pasovalo ve všech ohledech a byl patrný záměr vize školy*“.

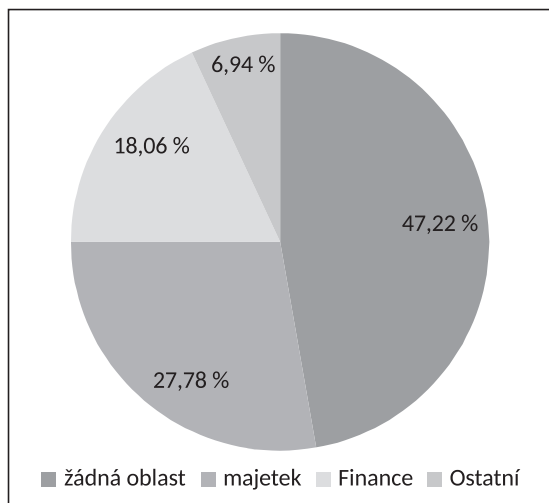
Zdálo by se, že oblast financí by mohla stát mimo tato propojování, nicméně respondenti uváděli, že finance jsou zásadní právě proto, „*aby se mohl kvalitně rozvíjet vzdělávací program školy*“ nebo proto, že od „*ekonomických ukazatelů se odvíjí další možný strategický rozvoj školy*“.

V diskuzích následně vyplynulo, že jednoznačná odpověď není, respondenti nedokázali určit, která oblast je jednoznačně pro řízení školy nejzásadnější, protože se prolínají ve všech směrech. Bez lidí není možné realizovat ŠVP, ŠVP musí ale lidé vymyslet, je nutné s lidmi rozvíjet vizi, ale bez lidí vize nevznikne. Je také nezbytné umět alokovat finanční prostředky tak, aby byl celkový rozvoj školy podpořen, je nutné mít možnost ocenit kvalitní práci a celkově využívat finanční možnosti k posunu školy.

V jaké oblasti má český ředitel autonomie příliš?

Odpovědi na tuto otázku byly opět seskupeny do celkem čtyř kategorií, kdy největší procento bylo zařazeno pod kategorii „žádná oblast“. Zajímavým zjištěním této části šetření totiž bylo, že respondenti převážně nevnímají, že by měl český ředitel v nějaké oblasti příliš autonomie. Pokud už nějakou oblast definovali, uváděli nejčastěji správu majetku školy, což ovšem popisovali spíše z hlediska času, který na jeho správu a činnosti s tím související musí vynakládat, což je na úkor řízení pedagogického procesu. Další rozsáhlejší kategorií byly finance, které respondenti pojímaly z různých úhlů pohledu (viz dále v textu). Pod kategorií ostatní byly zařazeny jednotlivé odpovědi zaměřené na různě definované oblasti jako je například právo s uvedením, že ředitel není právník apod. Rozložení odpovědí dle definovaných kategorií demonstruje graf 4.

Graf 4: Popisované oblasti příliš rozsáhlé autonomie



V rámci odpovědí zaznívalo také, že nelze jednoznačně odpovědět, protože záleží na tom, jaký je konkrétní ředitel, který má v rukou rozhodovací pravomoci. Tyto odpovědi jsem zařadila pod kategorii „osobnost ředitele“, která se vyskytovala celkem u 24 % odpovědí v rámci všech definovaných kategorií.

V oblasti financí se respondenti vyjadřovali právě s ohledem na osobnost ředitele k tomu, že autonomie v oblasti odměňování pracovníků může vést k nespravedlivosti a větším odměnám pro oblíbené členy sboru.

„V této oblasti si může kritéria stanovovat zcela libovolně sám a nemusí to ani nikomu sdělovat. Někdy to vede k jejich nevhodnému nastavení a zvýhodňování oblíbenců, což ale hlavně závisí na morální integritě ředitele, nicméně nevěřejnost kritérií k tomu napomáhá.“

„Neexistují pravidla pro osobní ohodnocení, může si dělat, co chce“

V diskuzi pak respondenti doplnili, že finanční oblast je velmi obtížná, protože ředitel často nemá potřebné znalosti (je pedagog), tj. neumí dobře zhodnotit finanční rizika a může tak ohrozit svým nevhodným přístupem fungování školy. Respondenti uvedli několik svých subjektivně negativních zkušeností s ředitelskými „oblíbenými“ s vyšší nenárokovou složkou platu a vyjádřili se opět k osobnosti ředitele, která určuje, jakou míru autonomie by měl mít.

Na otázku, jak toto téma zohlednit v praxi při vedení škol se nepodařilo ve skupině najít žádné řešení, nicméně respondenti uváděli, že právě proto, že není možné zajistit vysokou morální integritu u všech ředitelů, byl by částečný dohled nad distribucí finančních prostředků žádoucí.

Majetek a správa majetku jsou oblasti, které ředitelům v podstatě vadí nejvíce, nejedná se ani tak o to, že by jim záleželo na autonomii, spíše tuto oblast vnímají nad rámec svých kompetencí a nad rámec jejich povinností vést a řídit školu a pedago-

gický proces. Převzetí správy majetku někým jiným by uvítali jako pomoc, která by jim ušetřila mnoho času a umožnila věnovat ho smysluplnějším činnostem.

„Pro mě je stěžejní pedagogický proces a oblast správy majetku patří z mého pohledu do rukou těm, kteří mají odborné vzdělání v této oblasti a věnují se jí profesionálně.“

„Zajišťování údržby majetku zřizovatele ředitele neúměrně zatěžuje.“

„Tíží mě odpovědnost za každý šroubek.“

Přílišná autonomie je tedy výraz, který se v podstatě pojí s tématy souvisejícími s osobností ředitele, s prioritami, které cítí a se vzděláním, které má. Respondenti vnímají autonomii českých ředitelů jako pozitivní, pokud se jedná o osobnosti s potřebným mravním profilem a omezení autonomie si přejí v oblastech, kterým nerozumí a vnímají, že by je někdo jiný skutečně dokázal dělat lépe a oni by tak mohli mít více času na svůj hlavní úkol, tj. pedagogický proces.

Centrální přidělování učitelů do škol

Hledání výhod u centrálního přidělování učitelů do škol bylo pro respondenty obtížné, zpravidla uváděli, že je tam časová úspora a jistota, že „někdo bude učit“.

Zajímavým názorem bylo tzv. zdědění pedagogického sboru. Respondenti uváděli, že ředitel fakticky svůj tým nesestavuje a pedagogy nevybírám, protože už při jeho příchodu na škole jsou. Sestavování týmu je tedy pouze teoretickou možností a v praxi může být jedno, zda byli přiděleni nebo vybráni předchozím ředitelem.

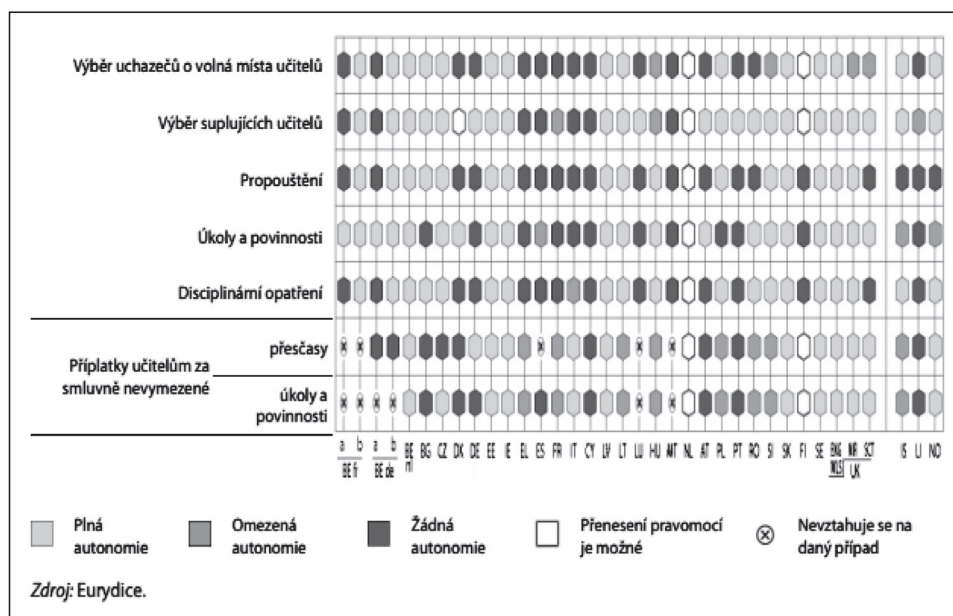
Další otázkou, která se pojí s centrálním přidělováním a která vyplynula z diskuze, je, zda je výběr v praxi skutečně možný ve chvíli, kdy „motivovaní kantoři na trhu nejsou“ a ředitel vybírá z jednoho kandidáta. Pak je v podstatě jedno, zda si ho vybere nebo mu je přidělen. Nicméně i v této situaci má vlastně český ředitel na výběr, jak uvedla jedna respondentka a poukázala na svou osobní zkušenost: „než přijmout marného učitele, kteří se přišli nabídnout, raději jsem upravila úvazky a rozdělila třídy do skupin, abychom to, i za cenu nadúvazkových hodin, odučili ve stávajícím složení.“

V této oblasti si respondenti uvědomují komplikovanou situaci s nedostatkem pedagogických pracovníků, což bylo hlavním tématem skupinových diskuzí. I přes tuto situaci a často pouhou iluzi možnosti výběru z jednoho kandidáta si respondenti nedovedou představit, že by jim byl sbor přidělen a nemohli by jeho složení ovlivňovat. Uváděli, že minimálně občas se podaří se „někoho zbavit“ a nahradit ho kvalifikovaným a kvalitním členem týmu. Centrální přidělování by si nepřál žádný z nich a raději ponese veškerá rizika a odpovědnost a časovou náročnost, která se s výběrem pracovníků pojí.

Diskuze a závěr

V příspěvku jsem se věnovala tomu, co považují z hlediska autonomie vedoucí školští pracovníci za zásadní. Jednoznačně vyplynula oblast personální, a to i přes to, že učitelé obecně nyní tzv. „nejsou“. Tato oblast ale není ve všech evropských státech standardně ředitelům svěřována a v řadě států je běžné, že o umístění učite-

lů do konkrétních škol nerozhodují jejich ředitelé ale příslušné školské orgány, jak vyplývá také z následujícího obrázku, kde má plnou autonomii v oblasti lidských zdrojů třináct států z 36 uvedených.



Autonomie a pozitivní či negativní nahlížení na její rozsah souvisí i s kategorií, kterou jsem nazvala **osobnost ředitele**. Respondenti vnímají, že je to právě z hlediska jejího rozsahu zásadní otázka, kdo má pravomoci v rukách, zda je to člověk s morálními hodnotami nebo zda se jedná o někoho, kdo svých pravomocí bude zneužívat. Osobnost ředitele se totiž promítá do všech oblastí řízení školy a pedagogického procesu, ovlivňuje složení pedagogického sboru, jeho odměňování, obsah vzdělávacího programu a celkové dění ve škole. Je tedy otázkou, zda je Česká republika schopna zajistit výběr člověka, který svěřené pravomoci využije a nezneužije.

Respondenti akcentovali pedagogický proces jako prvořadý úkol pro ředitele, a proto také volili oblasti, které s ním z jejich hlediska tolik nesouvisí jako oblasti, které by byly pro omezení autonomie vhodné. Především byla zdůrazněna oblast správy majetku, která odvádí ředitelovu pozornost a čas od jeho hlavního úkolu.

S ohledem na zjištěné vnímám spíše jako zásadní otázku, kterou je potřeba si položit, nikoli otázku zaměřenou na rozsah autonomie, ale otázku zaměřenou na osobnost ředitele, tj. musíme se ptát, kdo má onu rozhodovací pravomoc v rukách, jací to jsou lidé, kteří vedou české školy a rozhodují o osudech mnoha aktérů pedagogického procesu. Zodpovězení této otázky není v tuto chvíli možné, nicméně by mohla být tématem navazujících výzkumů a zjištěné informace by pak mohli pomoci zacílit potřebnou podporu a případně i určitý směr dohledu na fungování jednotlivých škol.

Literatura

- Die Regierung präsentiert Autonomiepaket als „Herzstück der Bildungsreform“.* (2017). Vídeň: Bundesministerium für Bildung. Dostupné z <https://www.bmb.gv.at/-ministerium/vp/2017/20170317.html>.
- Eurydice (2007). *Autonomie škol v Evropě. Politická a realizační opatření.* Brusel: Evropské oddělení Eurydice. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/-eurydice/documents/thematic_reports/090CS.pdf.
- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013.* Praha: Česká školní inspekce.
- Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia Paedagogica*, 14(1), 127-145.
- MŠMT. (2009). Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství): Č.j.: 25461/2009 – 20 [Online]. In *MŠMT*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/-vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>.
- Pasternáková, L. (2015). Specifics of innovative teaching. *The Turkish online Journal of Educational Technology*, 16(2), 481-483.
- School autonomy and accountability: Are they related to student performance? (2011, October). *PISA in Focus*. Dostupné z www.oecd.org/dataoecd/17/43/48910490.pdf.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Brno: Sdružení Podané ruce.
- Svobodová, Z., & Trojan, V. (2018). Vztah ředitele a učitelského sboru ve vybraných evropských státech v kontextu autonomie škol. *Orbis Scholae*.
- Štátný, V. (2017). Aktuální pohledy na vzdělávání v Rakousku: zpráva ze studijního pobytu ve Vídni. *Pedagogická Orientace*, 27(3), 504-512.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.
- Trojan, V. & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29, 203-222.

Kontaktní údaje:

Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D., DBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: zuzana.svobodova@pedf.cuni.cz

Řízení kvality na střední škole

High School Quality Management

Roman Liška

Abstrakt:

Příspěvek analyzuje názory studentů velké střední školy na faktory ovlivňující jejich spokojenost ve škole a kvalitu školy. K šetření byl použit upravený sebehodnotící dotazník EFQM. Výsledky šetření prokázaly značný vztah mezi indikátory kvality a spokojenosti, pořadí indikátorů je však různé. Zatímco hlavním indikátorem spokojenosti žáků jsou vztahy, za hlavní indikátor kvality školy je žáky považována kvalita učitelů.

Klíčová slova:

Řízení kvality, dotazník EFQM, spokojenost žáků, střední škola.

Abstract:

The paper analyzes the opinions of high school students on factors affecting their contentment in the school environment and its quality. The revised EFQM self-assessment questionnaire was used for the research. The survey results showed a significant relation between the quality and contentment indicators, but the order of the indicators varies. While the relation is the main indicator of students' contentment, the quality of teachers is considered the main indicator of the school quality.

Key words:

Quality management, EFQM questionnaire, students' contentment, high school.

Úvod

Pojmy jako kvalita či řízení kvality se vyvíjejí společně s lidskou společností, technologiemi a ekonomickým rozvojem. Přesto je poměrně obtížné kvalitu jednoznačně definovat, protože ji můžeme vnímat z různých úhlů pohledu i východisek. Vztah ke kvalitě je vždy do značné míry subjektivní a ovlivněný sociálními, demografickými, biologickými a společenskými faktory.

Rozdílné náhledy na kvalitu v minulosti krystalizovaly do dvou pohledů, které se objevují již v raných pracích Deminga a Shewharta (1931) a přetrvávají do současnosti. Oba manažerští guruové již před téměř devadesáti lety upozorňovali na kvalitu jako objektivní skutečnost nezávislou na existenci člověka a zároveň na náš subjektivní pocit nebo emoci z výrobku či služby. Tento přístup ke kvalitě byl následně rozpracováván v pracích řady teoretiků a široce akceptován. Hoyer a Hoyer (2001) definovali dvě úrovně kvality.

Na první úrovni se kvalita týká výroby produktů nebo poskytování služeb s měřitelnými charakteristikami, které splňují pevně stanovený soubor specifikací, jež jsou obvykle definovány numericky (objektivní definice). Na druhé úrovni se kvalita týká produkce výrobků nebo poskytování služeb, které uspokojí očekávání zákazníků o jejich použití nebo spotřebě (subjektivní definice). Měřit tuto kvalitu je obtížné, požadavky spotřebitelů jsou ryze individuální a v čase se mění (Ishikawa, 1985).

1. Teoretický rámec

Stejně jako v ziskovém sektoru i ve vzdělávacích institucích může být kvalitou vzdělávacích procesů chápána žádoucí úroveň fungování anebo produkce procesů, která může být předepsána určitými požadavky, a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena (Průcha, 1996). Tento procedurální koncept je ve vzdělávání postaven na tvrdých indikátorech měřitelného výkonu, např. veřejných zkouškách podle jednotných kritérií (Sallis, 2002), modelu České školní inspekce – Kvalitní škola, příp. obecně známé certifikace dle normy ISO 9000.

Druhou možností jsou nástroje excelence vycházející z transformačního pojetí kvality, která spíše než se systémem a postupy souvisí s neustálým zlepšováním a transformováním školy (Sallis, 2002). Hlavním cílem v těchto modelech je spokojenost zákazníka (Bonstingl, 1992 a další). Zaměřuje se na „měkkčí“ a méně hmatatelné koncepty, jako je například péče, služby zákazníkům či sociální odpovědnost. V tomto chápání kvality má ve škole klíčový význam pojem vůdcovství, jehož součástí je stanovování vizí jako základu pro budování odpovídajících struktur a organizační kultury tak, aby pracovníci organizace byli schopni poskytovat maximálně kvalitní služby (Terzic, 2017). Nástroje excelence vycházejí především z pojetí TQM (Total Quality Management), resp. evropského EFQM (European Foundation for Quality Management) a z něj odvozeného modelu CAF (Common Assessment Framework) nebo BSC (Balanced Scorecard).

V souvislosti s transformačním pojetím kvality je nutné si uvědomit, kdo je ve škole současný či budoucí „zákazník“ a jaké jsou jeho potřeby. Pokud přijmeme myšlenku, že zákaznických skupin je ve škole řada, lze očekávat, že každá skupina bude mít jiná přání a touhy, které spokojenost zákazníků ovlivňují (Schwartzman, 1995). Jak uvádí Beaver (1994), navzdory potřebě rozhodnout, která spokojenost by měla být měřena,

názory žáků a studentů by měly být nejvyšší prioritou. I zde se však, jak se studentská populace stává stále různorodější, zvyšuje pravděpodobnost, že některé skupiny studentů budou mít touhy, potřeby nebo zájmy, které jsou v rozporu s jinými skupinami (tamtéž). TQM nedisponuje žádným mechanismem pro řešení konfliktů mezi skupinami zákazníků (tamtéž). TQM správně identifikuje studenty jako zainteresované strany ve vzdělávacích rozhodnutích, nejsou však jedinou prioritizovanou skupinou a jejich zájmy mohou být v konkrétním kontextu upozaděny na úkor zájmů dalších zákazníků (Schwartzman, 1995).

Pokud se nám podaří identifikovat klíčové zákazníky, je dalším krokem vymezení kvality. Je znakem kvalitního vzdělávání opravdu jen spokojenost zákazníků? Seymour (1993) tvrdí, že hlavním cílem každé vzdělávací instituce by mělo být naplnění zákaznických potřeb. To potvrzuje i Konovalová (2003), která doplňuje, že uspokojování specifických potřeb určitého segmentu zákazníků ve škole umožňuje získání finančních prostředků pro rozvoj a podporu těchto činností. Seymour (2013) dále tvrdí, že centrálním konceptem kvality je dát zákazníkům, co chtějí. Sallis (2002) uvádí: „Kvalita je to, co zákazník chce, a ne to, co instituce rozhodne, že je pro něj nejlepší.“ Toto pojetí je velmi diskutabilní, neboť potřeby žáků a studentů mohou být zcela specifické a diametrálně odlišné od cílů vzdělávací instituce, učitelů, rodičů či systému. Jak uvádí Marchese (1993), pokud je kvalita definována z hlediska zájmu studentů, je vize krátkozraká, neboť bezprostřední touhy studentů jsou často velmi krátkodobé a interní. Ideálem je, pokud se potřeby a požadavky všech zákazníků shodují (tamtéž).

Se zajímavými závěry v oblasti spokojenosti žáků přichází Kočvarová (2013). Při analyzování spokojenosti žáků ve škole upozorňuje na nutnost rozlišovat „pozitivní nespokojenost“, která je utvářena pravidly a povinnostmi ve škole, požadavky učitelů a je omezena spokojeností jiných, a „negativní spokojenost“ žáků, která vyplývá z jejich neomezených požadavků, ale nepodporuje dosažení cílů školy ve vztahu ke společnosti. Mezi těmito dvěma póly by školy měly najít průsečík tak, aby docházelo k uspokojování potřeb klientů, ale také k určitému tlaku nutnému pro dosahování cílů vzdělávání.

Zjišťování spokojenosti ve školách znamená získávání zpětné vazby vybraných aktérů. Probíhá především formou dotazníkových šetření, která jsou navrhována, realizována a vyhodnocována pravidelně či nárazově, často v závislosti na aktuální společenské poptávce. Stejně jako na definice spokojenosti žáků jako indikátoru kvality existují různé názory i na měření spokojenosti. Čapek (2010) upozorňuje na dobrou měřitelnost spokojenosti různými výzkumnými technikami. Proti tomu např. Kočvarová (2013) zdůrazňuje problematiku uchopení a operacionalizace spokojenosti klientů, která často bývá zásadní překážkou pro validitu a reliabilitu šetření.

2. Metodologie

Cílem výzkumného šetření bylo zjištění indikátorů vymezujících kvalitu střední školy a spokojenost z pohledu žáků velké veřejné střední školy. Z obecného určení cíle šetření byla formulována jednoduchá výzkumná otázka: „Jaké indikátory ovlivňují spokojenost žáků se školou a co z pohledu žáků tvoří kvalitní školu?“ Dílčími výzkumnými otázkami byly pak: „Co nejvíce ovlivňuje spokojenost žáků se školou?“, „Jaký je vztah mezi spokojeností žáků a kvalitou školy?“ Na základě formulovaných

výzkumných otázek byly stanoveny následující předpoklady: „Indikátory kvality školy a spokojenosti žáků budou totožné.“ a „Nejdůležitějším indikátorem kvality školy z pohledu žáků budou vztahy mezi jednotlivými účastníky vzdělávání.“

Škola, na které bylo šetření prováděno, se profiluje jako moderní instituce s vysoce motivovanými žáky, kvalitním pedagogickým sborem, stabilně vysokým zájmem ze strany uchazečů a přátelskou atmosférou. V době šetření na škole pracovalo 64 učitelů a 36 nepedagogických zaměstnanců, všichni pedagogičtí pracovníci byli kvalifikováni. Průměrný věk pedagogického sboru byl 41 let. V 28 třídách se vzdělávalo 831 žáků, 432 žáků (52%) bylo mimopražských. Škola vzdělává i cizince, v době šetření jich zde studovalo 49 (5,8%) ze 17 zemí. Sto mimopražských žáků škola ubytovává ve vlastním domově mládeže. Vedení školy klade důraz na přátelské vzájemné vztahy a pozitivní školní klima. Pro tyto účely škola využívá grantové prostředky hlavního města Prahy a učitele zapojuje do řady aktivit zvyšujících jejich pedagogické a psychologické kompetence.

Pro zjištění názoru žáků školy byl použit kvantitativní postup formou standardizovaného dotazníku EFQM upraveného o rozšiřující otevřené otázky. Dotazník byl využit z důvodu vhodnosti pro daný typ zjišťování, možnosti zpracování prostřednictvím moderních komunikačních technologií a účelnosti ve vztahu k anonymitě respondentů. Názory žáků byly ve škole sledovány v období dubna až prosince 2019 a šetření se zúčastnilo 741 žáků prvních až čtvrtých ročníků, 576 dívek a 165 chlapců. Dotazník obsahoval celkem 51 otázek, 45 otázek bylo uzavřených, dvě otázky polouzavřené, čtyři závěrečné otázky byly otevřené a umožňovaly žákům volně odpovídat. Vyplnění dotazníků žákům zabralo průměrně devět minut. Dotazník byl zadáván za totožných podmínek autorem šetření formou elektronického formuláře v programu Microsoft Office 365, žáci dotazník vyplňovali prostřednictvím mobilních telefonů. Dotazník byl zadáván anonymně, z identifikačních údajů žáci vyplňovali jen třídu, datum vyplnění a pohlaví.

3. Analýza a interpretace dat

Pro vyhodnocování dotazníků byl využit program Excel, resp. formulářové prostředí Office 365. V šetření byla zjišťována četnost odpovědí respondentů, naopak nebyl zjišťován index percepce (aritmetický průměr odpovědí všech položek dotazníku jednoho respondenta, který je následně vypočítán jako aritmetický průměr ze všech aritmetických průměrů jednotlivců v každé skupině respondentů) ani směrodatná odchylka (vypovídá o míře shody odpovědí respondentů). Kromě vybraných ukazatelů nebyly plošně sledovány ani shody či rozdíly v odpovědích jednotlivých skupin respondentů na vybrané položky dotazníků.

Jednoznačně nejčastější odpovědí na otázku, co ovlivňuje spokojenost žáků ve škole, byly vztahy, a to s učiteli, mezi učiteli a spolužáky ve třídě. Tuto volbu zvolilo 429 žáků. Druhou nejčastější odpovědí, zvolilo ji 98 žáků, byla kvalita pedagogického sboru, objektivita učitelů, jejich spravedlivé hodnocení a vnitřní integrita. Jako další v pořadí žáci označovali důležitost externích mimoškolních aktivit, kterými jsou výměnné pobyty se zahraničními školami, zájezdy, možnost výjezdů tříd za účelem lépe se vzájemně poznat apod. Tuto možnost zvolilo 67 žáků. Na dalších příčkách žáci uvedli možnost ve škole smysluplně trávit školní čas (61 žáků) a vybavenost školy

moderními ICT prostředky (51 žáků). Relativně nevýznamnou se pro spokojenost žáků jeví organizace výuky, rozvrh studia a suplování. Tento okruh indikátorů spokojenosti považovalo za důležitý pouze 13 žáků.

Za hlavní indikátor kvality školy žáci jednoznačně považovali pedagogický sbor (392 odpovědí). V otevřených otázkách žáci uváděli přístup učitelů k přípravě, jejich znalosti, odbornost, profesionalitu, kvalifikaci, délku praxe, zaujetí, vstřícnost, věk, zájem o žáky, spravedlivé hodnocení a schopnost vzájemně spolupracovat. Za druhý nejdůležitější indikátor kvality školy žáci považují charakteristiky vztahující se k infrastruktuře školy (121 odpovědí). Zde uvádí vzhled školy, její organizaci, vybavení a technologie. Třetím indikátorem v pořadí (96 odpovědí) jsou dle žáků charakteristiky vztahující se ke klimatu školy, dobrým vztahům ve třídě i mimo ni, přátelské prostředí, styl řízení školy ředitelem, atmosféra důvěry spočívající v možnosti řešit individuální problémy žáků.

Dalším indikátorem kvality školy je dle žáků možnost efektivního využívání času ve škole a sportovní vyžití (93 odpovědí), možnost ubytování a stravování (56 odpovědí), využití programů Erasmus+ (52 odpovědí), zahraniční zájezdy, praxe, přednášky (48 odpovědí), akce školy (31 odpovědí) a prezentace školy (28 odpovědí). Relativně ojediněle žáci za indikátor kvality považovali cíle a vize školy (15 odpovědí), kvalitu školního vzdělávacího programu (13 odpovědí), spolupráci školy se sociálními partnery (12 odpovědí), rozsah učiva (10 odpovědí), důraz na vzdělání (10 odpovědí), náročnost výuky (10 odpovědí). Jednotlivci dále za indikátor považují šířku jazykového vzdělávání, pestrost předmětů, možnost uplatnění po ukončení školy, kvalitní přípravu na vysokou školu, kompetence pro život, dobré jméno, ocenění. Mezi odpověďmi jednotlivých tříd, ani děvčaty a chlapci nebyl zjištěn významný rozdíl.

4. Diskuze a závěr

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit indikátory vymezující kvalitu střední školy a spokojenost z pohledu žáků školy. Mezi indikátory vymezující spokojenost žáků se školou můžeme řadit vztahy, učitele, organizaci výuky, možnost smysluplně využít školní čas, infrastrukturu školy a aktivity školy, přičemž nejvíce spokojenost žáků ovlivňují pozitivní vztahy mezi všemi aktéry vzdělávání. Mezi indikátory vymezující kvalitu školy můžeme řadit kvalitu učitelů, kvalitu prostředí, vztahy, aktivity školy, cíle a vize školy, prezentaci školy a kvalitu školního vzdělávacího programu.

Šetření ukázalo značnou korelaci mezi indikátory spokojenosti žáků a kvalitou školy. Aspekty kvality školy se se spokojeností často překrývají, jsou však více abstraktní. Kvalita školy se jeví jako hmatatelnější, spokojenost klientů školy je jejím odleskem. První výzkumný předpoklad byl potvrzen, jednotlivé pořadí indikátorů se však mění. Zatímco spokojenost žáků se školou jednoznačně ovlivňují vztahy a klima na škole, ve vnímání kvality školy je tento indikátor až na třetím místě.

Naopak za druhý nejdůležitější indikátor kvality žáci považují infrastrukturu školy, její vybavenost, vzhled a technologie. Ve vztahu ke spokojenosti však tento indikátor žáci považují za poměrně nepodstatný. Za nejdůležitější indikátor kvality školy žáci považují kvalitu učitelů, jejich odbornost, profesní zaujetí, věk, délku praxe a další osobnostně profesní charakteristiky. Druhý výzkumný předpoklad šetřením nebyl potvrzen.

Literatura

- Beaver, W. (1994). Is TQM Appropriate for the Classroom? In (pp. 111-114). *College Teaching*. <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926837>.
- Bonstingl, J. J. (1992). *Schools of quality: an introduction to total quality management in education*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Corrigan, J. (1995). The art of TQM. *Quality Progress*, (28).
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hoyer, R. W., & Hoyer, B. B. Y. (2001). What is quality? [Online]. *Quality Progress*, 34(7), 53-62.
- Ishikawa, K. (1985). *What is total quality control? The Japanese way* (1st ed.). Prentice-Hall.
- Kočvarová, I. (2013). Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků. In *Orbis Scholae* (pp. 67-77). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Коновалова, И. А., & Газаева, Ф. М. (2013). *РАЗВИТИЕ МАРКЕТИНГА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: междунар. науч.-практ. конф. № 11(31): Экономика и современный менеджмент: теория и практика*. Новосибирск: СибАК.
- Marchese, T. (1993). TQM: A Time for Ideas. *Change*, 25(3), 10-13.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd ed.). Sterling, VA: Stylus Pub.
- Seymour, D. (1993). Total Quality Management in higher education: clearing the hurdles. *Goal/Qpc Report*, 93(01).
- Shewhart, W. A. (1931). *Economic Control of Quality of Manufactured Product* (17 ed.). New York: D. Van Nostrand Company.
- Schwartzman, R. (1995). Are students customers? *The metaphoric mismatch between management and education*, (116), 215-222.
- Terzic, E. (2017). *The implementation of total quality management (TQM) as a function of improving education* [online]. In (pp. 11-15). Oradea: University of Oradea. Retrieved from <http://www.imtuoradea.ro/auo.fmte/>.
- Veteška, J. a Paulovčáková, L. (2018). *Management and Marketing of Educational Institutions*. Karlsruhe: Ste-Com, 2018.

Kontaktní údaje:

PhDr. Mgr. Roman Liška, MBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: rliška@seznam.cz

K rozvoji manažerských dovedností budoucích ředitelů škol v České republice

A contribution to the development of managerial skills of prospective school principals in the Czech Republic

Helena Vomáčková

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá problematikou využitelnosti vybraných typologií osobností v praxi ředitelů škol. Přináší výsledky dílčí sondy realizované v rámci Funkčního studia pro ředitele škol a školských zařízení na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Na základě standardizovaného testu MBTI komentuje celkovou tendenci příklonu skupiny respondentů k jednotlivým typům osobností, které charakterizuje.

Klíčová slova:

Manažerské dovednosti ředitelů, typologie osobnosti, standardizovaný test MBTI, tendence příklonu.

Abstract:

This paper deals with the applicability of selected personality typologies in the practice of headmasters. It presents the results of a partial probe carried out as part of the School Principals' Managerial Training at the University of Jan Evangelista Purkyně in Ústí nad Labem. On the basis of a standardized MBTI test, it comments on the overall tendency of the group of respondents' inclination to individual personality types they characterize.

Key words:

School principals' managerial skills, personality typology, standardized MBTI test, inclination tendencies.

Úvod

Digitální věk 21. století je věkem globalizace a akcelerujících proměnných, které posouvají těžiště významnosti od školního vzdělání ke vzdělávání dospělých (Veteška, Vacínová, 2011 a Veteška, Kursch, 2019), jež představuje završující etapu celoživotního vzdělávání (Průcha, 2009). Vzdělávání dospělých přestalo být na přelomu století nazíráno jen jako individuální záležitost uspokojování vzdělávacích potřeb jednotlivců (Veteška, 2016) a začalo být vnímáno obecně jako investice promítající se jak do osobnostní, tak do společenské a ekonomické prosperity každé země (Matějů, Valachová, 2000). Uvedené platí dvojnásob v případě vzdělávání vzdělavatelů, potažmo vzdělávání top managementu škol (dále jen „ředitelé“), které zahrnuje minimálně dvě roviny: pedagogickou a manažerskou.

Požadované kompetence ředitelů škol jsou ale nesporně širší a krom pedagogické a manažerské oblasti pokrývají minimálně složku odbornou, psychosociální a osobnostní (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012). Platí to bez výhrad i pro celoživotní vzdělávání v rámci Funkčního studia pro ředitele škol a školských zařízení. Lze obecně konstatovat, že pro optimální působení v obou dvou uvedených oblastech je klíčové (pokud možno objektivně a racionálně) orientovat se v typech lidí, a to jak v pozici manažera, tak v pozici pedagoga. V obou případech je na tom závislá efektivita jejich práce. Specifika procesu řízení v oblasti vzdělávání souvisejí s dovedností „čist“ osobnost zejména při intencionálním naplňování cílů, které odrážejí změnu ve smyslu maximálního rozvoje potenciálu každého vzdělávaného jedince (Vališová, Kasíková, 2010).

Vzhledem k tomu, že jde o systémovou záležitost s řadou determinant vnějšího ale rovněž vnitřního charakteru, je třeba pracovat jak s dispozicemi, tak indispozicemi na straně vzdělávaného, ale i na straně vzdělavatele, řízeného ale i řídicího pracovníka. V subjektivě objektově interakci je důležité orientovat se jak v obecných znacích osobností (Bedrnová, Nový, 2009), tak i v jejich specifických projevech: co umí, co chtějí a kam směřují, jací jsou to lidé. Rozlišování typů lidí podle specifických znaků je základem celé řady typologií jednotlivců využívaných v řídicí praxi.

1. Typologie jednotlivců a jejich využitelnost v manažerské praxi

Praxe vždy inklinuje ve své aplikační poloze ke zjednodušování. Sem lze zařadit i celou řadu typologií jednotlivců dle nejrůznějších kritérií, které schematicky dávají nahlédnout na jinakost a rozmanitost typů lidí a tím poskytují jakousi obecnou orientaci a návod pro efektivní práci s nimi. Každý typ vykazuje např. poněkud jiné cíle, preference, ale také hodnoty, cítí jiné zásady a řídí se jinými principy apod. Ke každému typu je třeba přistupovat poněkud odlišně, specificky komunikovat, apelovat na jiné přednosti apod. Sociální dovednost odlišit, o jaký typ člověka se jedná, a podle toho k němu přistupovat, do značné míry rozhoduje o úspěšnosti ale i oblíbenosti každého manažera. Příspěvek poskytuje výběrový vhled na čtyři typologie a na jedné z nich demonstruje možnost jejich využití.

Z hlediska schopnosti vyjednávat lze využít např. dvojdimenzionálního Learyho schématu interpersonálních tendencí. Podle toho, zda má člověk sklon chovat se k druhým lidem přátelsky nebo nepřátelsky, rozlišuje osobnosti agresivní a afiliantní (osa x). Podle toho, zda má člověk spíše tendenci druhé lidi ovládat nebo se

jim podřizovat, rozlišuje autor dominantní či submisivní osobnosti (osa y). Průsečík uvedených dvou souřadnic umožňuje zařadit každého člověka do jedné z osmi základních kategorií podle převažujících tendencí ve vztahu k druhým lidem: osobnost autokratická, egocentrická, agresivní, podezíravá, submisivní, hyperkonformní, hyperafiliantní, hyperprotektivní (Medzihorský, 1991).

Dalším příkladem typového vymezení jedinců může být Plamínkova typologie (2013) pracující s kritériem soutěž vs. spolupráce ve vztahu k druhým lidem (osa x) a s kritériem rozhodování dle správnosti vs. schůdnosti (osa y). Obecná využitelnost této typologie je založena na pochopení, že lidé (ať podřízení či nadřízení, učitelé nebo žáci), kteří se typově nacházejí v levé části spektra, jsou svým založením „bojovníci“ (je v podstatě jedno za co bojují, zda za maximum pohodlí, za správnost svých myšlenek, za obecné principy, za své zdraví, za utajení podvodu apod., ale vždy preferují soutěž a chtějí být vítězi). Jednání s nimi bude tedy v zásadě odlišné od jednání s těmi, kteří se nacházejí na pravé straně spektra (jsou zde seskupeni „lidé vstřícní“, kteří preferují dohodu (potřebují více soulad a harmonii než vítězství).

Vertikálně lze strukturovat výše uvedené typy podle míry zásadovosti a principiálnosti uplatňované ve střetech a podle ochoty odhlédnout od zásad a volit jednoduchá schůdná řešení do čtyř typů osobnosti:

- typ „kazatel“ – vnucuje pravidla, zásady, principy,
- typ „učitel“ – nabízí pravidla, zásady, principy,
- typ „konzument“ – vymáhá pohodlí,
- typ „pohodáři“ – sdílí pohodlí.

Sama pedagogická praxe využívá typologii osob podle učebního stylu na základě Kolbova čtyřkvadrantového modelu (Kolb, Kolb, 1984). Jeho klíčovými kritérii jsou převažující způsob zpracovávání informací (aktivně, pasivně: osa x) a převažující charakter vnímání (konkrétní, abstraktní: osa y). Na základě Kolbova modelu rozlišení učebních stylů vysvětlují Honey a Mumford (2001) učební aktivity, které převážně odpovídají následujícím typům osobnosti:

- aktivní typy – dominantně vnímají konkrétně a poznatky zpracovávají spíše reflexivně, do všeho se vrhají, ale u ničeho dlouho nevydrží,
- reflektivní typy – dominantně vnímají abstraktně a poznatky zpracovávají spíše reflektivně, dlouho váhají, než věc promyslí, potřebují přípravu, selhávají pod tlakem,
- teoretické typy – dominantně vnímají abstraktně a poznatky zpracovávají spíše aktivně, mají systémové myšlení, nedoceňují subjektivní, nepodložené závěry (Kohoutek, 2008),
- pragmatické typy – dominantně vnímají konkrétně a poznatky zpracovávají spíše aktivně, zkoušejí nové nápady, aplikují věci do praxe, někdy až zbrkle.

Se způsobem přijímání a zpracování informací souvisí i typologie MBTI¹ (Čakrt, 1996), která vychází z poznatků Junga (1971). Říká, že lidé se v zásadě liší nejen podle svého vztahu k okolnímu světu, ale rovněž podle svých převažujících psychic-

¹ Myers-Briggs Type Indicator

kých funkcí při řešení úloh či problémů, které v životě překonávají. Odlišuje čtyři fáze a v každé z nich dva protipóly osobností:

1. při získávání dat (jedinci čerpají informace spíše zvenku nebo zevnitř: extraversion vs. introversion),
2. při shromažďování a třídění dat (jedinci využívají informace spíše intuitivně nebo spíše smyslově: intuition vs. sensing),
3. při vyhodnocování dat (jedinci zpracovávají informace spíše hlavou nebo spíše srdcem: thinking vs. feeling),
4. při rozhodování o řešení (jedinci spíše inklinují k vynášení konečných a jednoznačných soudů nebo spíše preferují otevřená rozhodnutí: judging vs. perceiving).

Poslední z výše uvedených typologií se stala základem praktického šetření mezi frekventanty funkčního studia pro ředitele škol a školských zařízení na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem v akademickém roce 2019/2020.

2. Metodický design

Výzkumný vzorek tvořilo 13 respondentů, frekventantů Funkčního studia pro ředitele škol a školských zařízení v akademickém roce 2019/2020. Jejich věk se pohyboval mezi 26 až 58 lety věku, z uvedeného počtu 31 % tvořili muži. Cílem šetření bylo provést ad hoc odhad vlastního osobnostního typu každým frekventantem a následně zjistit, zda odhad odpovídá osobnostnímu typu na základě standardizovaného dotazníku MBTI (Plamínek, 2013). Odhad byl realizován po výkladu podstaty typologie, tj. se znalostí jednotlivých charakteristik typů osobností.

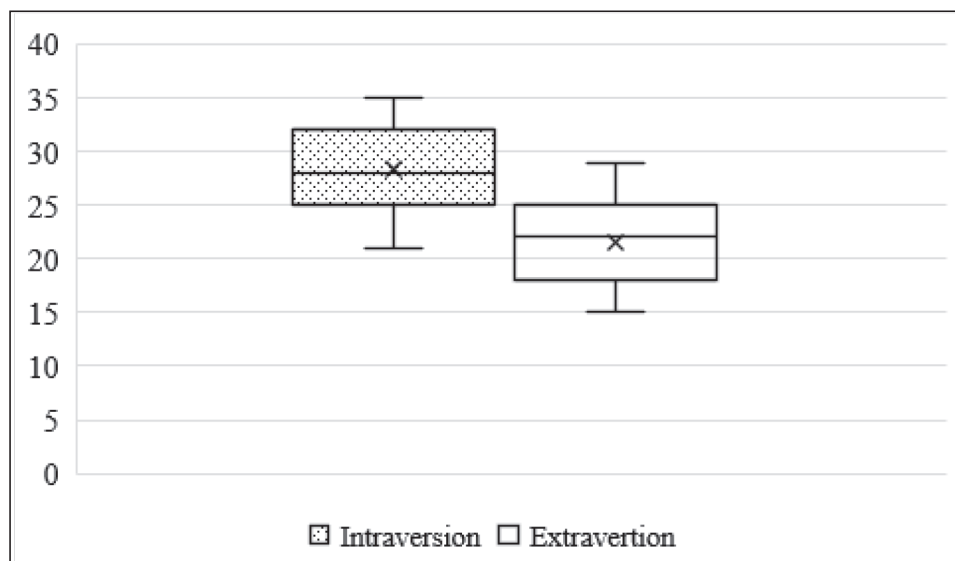
Následně absolvovali frekventanti analytický test v rozsahu 40 otázek standardizovaného dotazníku s cílem objektivizovat původní odhad. Na základě předformulovaných odpovědí ke každé z otázek rozdělovali frekventanti 5 bodů mezi protilehlé osobnostní typy v každé fázi. Na základě prostého součtu bodového ohodnocení odpovědí byli následně rozřazeni k jednotlivým typům osobností.

Dále byly na základě seřazení bodů získaných každým frekventantem v dané fázi a polaritě určeny převažující charakteristiky skupiny jako celku. Ty byly následně vyneseny do krabicových grafů znázorňujících rozložení kvartilů odpovědí v jednotlivých fázích. Závěrem proběhla komparace shod a rozdílů mezi původním odhadem frekventantů a výsledkem analýzy.

3. Interpretace výsledků a diskuse

Na základě výsledků analytického testu bylo zjištěno, že typově ve vzorku respondentů převažují osobnosti INTJ. Jak je patrné i z grafu 1 vykážali frekventanti v první fázi silnější příklon na základě vyššího bodového hodnocení k osobnosti uzavřené (Intraversion). Polovina respondentů, tj. druhý a třetí kvartil, se pohybovala mezi hodnotou 25-32 bodů, medián dosáhl hodnoty 28,45. V případě extravertů byl celkový bodový zisk nižší: horní mez třetího kvartilu představovala hodnota 25 bodů, zatímco spodní mez druhého kvartilu dosáhla pouze hodnoty 18 bodů, medián představovala hodnota 21,54 bodů.

Graf 1: Rozložení frekventantů z hlediska jejich zdrojů informací

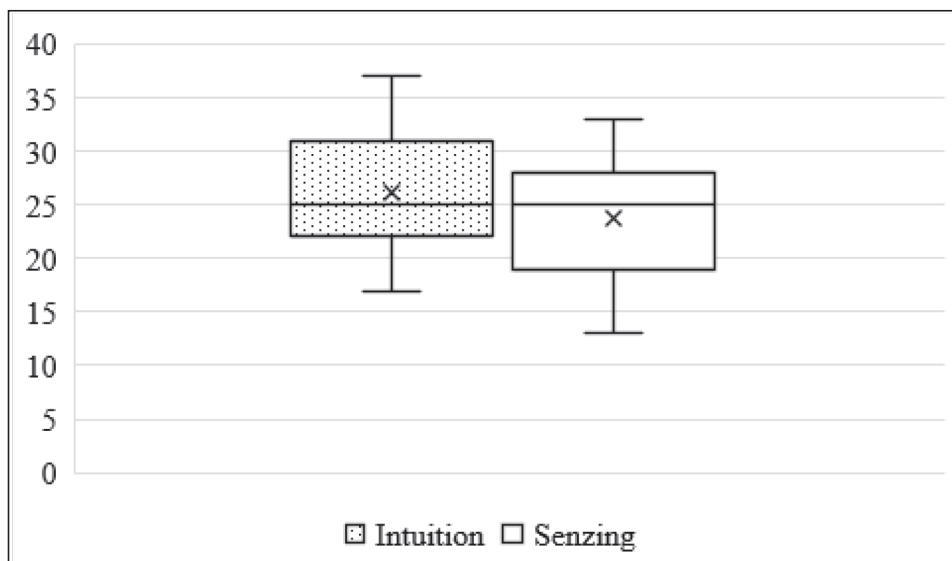


Zdroj: vlastní zpracování

Z hlediska výkonu funkce ředitele se výše uvedené rozložení nejeví jako zcela optimální, neboť platí, že introverty komunikace s jinými lidmi v podstatě vyčerpává, mají rádi klid a tendenci hájit svůj „prostor“, což ve vyhraněné podobě může vést k poruchám vztahů na pracovišti z titulu typové odlišnosti osobností. Naproti tomu extroverti nabízejí svůj „prostor“ ke sdílení, v komunikaci se cítí jako „ryba ve vodě“, ničím je spíše samota, takže se k výkonu funkce ředitele v tomto kontextu mohou jevit jako vhodnější. Na druhé straně ale více mluví, než přemýšlejí a mívají hodně blízkých, ale povrchních vztahů, což je naopak handicapuje.

Ve druhé fázi vykázala skupina frekventantů silnější příklon na základě vyššího bodového hodnocení k intuitivnímu typu osobnosti (iNtuition) – viz graf 2. Ačkoli není v tomto případě rozdíl tak markantní a hranice mezi druhým a třetím kvantilem je totožná (25 bodů), je přesto vychýlení viditelné. Druhý a třetí kvartil intuitivních osobností byl vymezen bodovým ziskem 22-31 bodů, zatímco u typů smyslových se pohyboval níže, mezi 19-28 body. Blízkost hodnot mediánu ve výši 26,18 a 23,81 bodů naznačuje, že vymezení frekventantů nebylo tak diverzifikované jako v grafu 1.

Graf 2: Rozložení frekventantů z hlediska vnímání podnětů

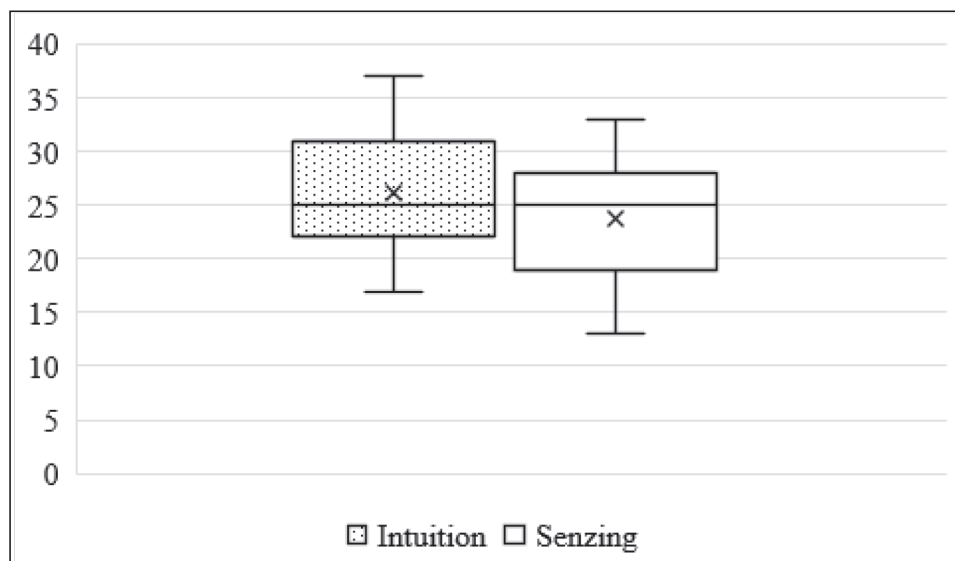


Zdroj: vlastní zpracování

Z hlediska výkonu ředitelské funkce se jako pozitivní jeví, že intuitivní typy s chutí otevírají nová témata a rády začínají pracovat na nových úkolech. Bohužel, tak často činí, aniž by dokončily ty dřívější (nejsou příznivci rutiny). Je pro ně typické košaté myšlení, zájem o budoucnost a nejrůznější alternativy. Na druhé straně ale nevykazují příliš velký smysl pro systematickou práci na úkolech, což k výkonu funkce ředitele rozhodně patří. Na jejich obhajobu je však třeba uvést, že se zpravidla neutápějí v detailech a zaměřují se spíše na kontexty, což je zvýhodňuje před smyslovými typy. S nimi se zpravidla neshodnou v hodnocení situací: co se jeví jako příležitost pro intuitivní typy, o tom smyslové typy spíše pochybují, netouží po nabývání nových schopností. Ředitel „intuitiv“ se asi bude cítit spoutáván racionálními postupy a praktičností, které smyslové typy prosazují.

Ve třetí fázi vykazala skupina frekventantů silnější příklon na základě vyššího bodového hodnocení k typu osobnosti racionálně zpracovávajícímu informace (Thinking) – viz graf 3. U něj se druhý a třetí kvartil pohyboval mezi hodnotami 23-34 bodů.

Graf 3: Rozložení frekventantů z hlediska zpracovávání informací



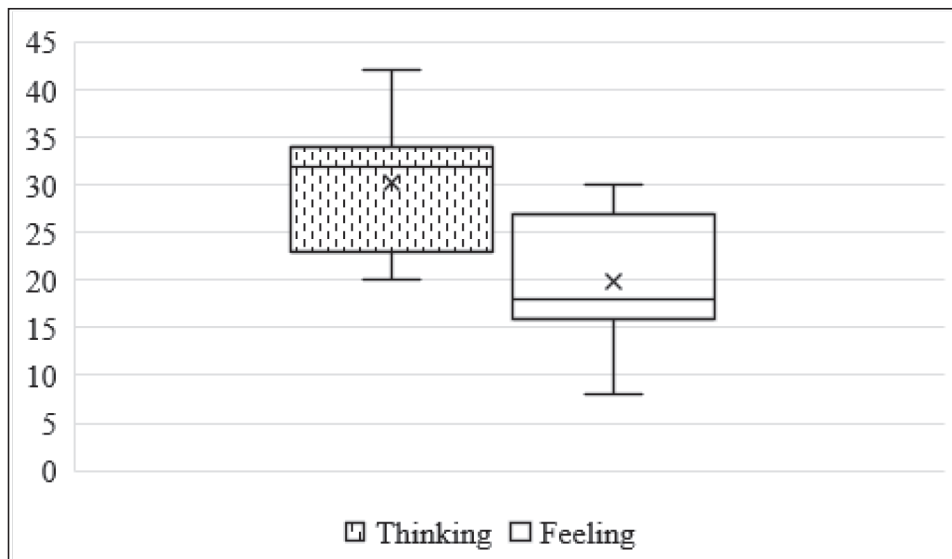
Zdroj: vlastní zpracování

Medián dosáhl hodnoty 30,18 bodů. O poznání níže se nacházel druhý a třetí kvartil u prožitkových typů, který byl vymezen rozpětím 16-27 bodů, medián dosáhl 19,81 bodů.

Příklon k racionálnímu typu osobnosti lze z hlediska výkonu funkce ředitele školy hodnotit spíše pozitivně. Jde o typy, které mají tendenci opírat se o trvalé zákonitosti a prokazatelná fakta, nepodléhat okamžitým okolnostem či subjektivním dojmům. Upřednostňují objektivní pravdu, zajímají je myšlenky, fakta a argumenty, prohršky posuzují přísněji. Nebojí se kritizovat ostatní, pracují analyticky, hodnotí situace, aniž by je příliš vztahovali ke svým individuálním zkušenostem. Na rozdíl od prožitkových typů si nepouštějí k tělu tolik emoce a pocity, dokáží nenesit pracovní problémy domů.

Ve čtvrté fázi vykazala skupina frekventantů největší bodovou diskrepanci mezi danými polaritami a nejsilnější příklon k usuzujícímu typu osobnosti při rozhodování (Judging) – viz graf 4. U něj se bodové rozložení druhého a třetího kvartilu pohybovalo nejvýše ze všech měření, a to v rozpětí 34-15 bodů, medián dosáhl 37,45 bodů. Naopak zastoupení typu vnímajícího při rozhodování vykazovalo u druhého a třetího kvartilu nejnižší naměřené rozpětí 5-16 bodů a nejnižší hodnotou mediánu 12,54 bodů.

Graf 4: Rozložení frekventantů z hlediska způsobů rozhodování



Zdroj: vlastní zpracování

Z hlediska výkonu funkce ředitele lze vyzdvihnout u převažujícího příklonu k usuzujícímu typu osobnosti schopnost plánovat a systematicky postupovat, fázovat povinnosti do racionálních úseků a dodržovat jejich plnění. Výhodou se rovněž jeví, že zpravidla neutíkají před nepříjemnostmi, méně prokrastinují a netrápí se čekáním typu „co bude“, nýbrž vycházejí rozhodování vstříc.

K výkonu ředitelské funkce lze považovat tuto dispozici za zásadní a z jejího pohledu všichni frekventanti obstáli. V čem však neobstáli, byl odhad „ad hoc“, v němž se ex ante pouze třetina respondentů (4) shodla alespoň ze 75 % s testově ex post podloženým rozřazením. Znamená to, že pouze čtyři frekventanti prokázali ex ante znalost sebe sama totožným určením tří ze čtyř typových označení (**ISTJ**, **ENTJ**, **INFJ**, **ENTJ**). Ostatní frekventanti se dopustili více než jedné chyby v odhadu, tj. jejich znalost sebe sama byla pod hranicí 50 %. Z hlediska schopnosti „číst“ osobnosti spolupracovníků či podřízených je toto zjištění více než výzvou k výkonu funkce ředitele školy.

Závěr

Výzkumná sonda upozornila na potřebu více pracovat v přípravě budoucích ředitelů škol s analýzou a technikami odhadu jednotlivých typů osobností. Tuto dovednost lze efektivně využít v manažerské praxi jak u spolupracovníků a podřízených, tak u žáků i u sebe sama.

Významnost této psychosociální dovednosti je dána zejména potřebou účinně dosahovat cílů, v oblasti edukace pak maximálního rozvoje disponibilit vzdělávaných jedinců. Odlišnost typů osobností je při tom klíčem k užití vhodných stylů řízení, způsobů komunikace, účinných stimulů, argumentace, vzorů apod. Bez takové zna-

losti sebe sama a druhých může být cesta k dosažení cílů nepřiměřeně obtížná nebo dlouhá, případně i nereálná.

Literatura

- Bedrnová, E., Nový, I. (2009). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Čakrt, M. (2002). *Typologie osobnosti pro manažery*. Praha: Management Press.
- Honey, S., Mumford, A. (2001). *The Learning styles questionnaire*. Maidenhead: S. Honey Publishing.
- Jung, C., G. (1971). Psychological Types. In: *Collected Works C. G. Jung*. XX (6), 319-651.
- Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 18 (3), 3–22.
- Kolb, A., Kolb, D. (2001). *Experiential Learning theory bibliography 1971 – 2001*, Boston: McBer and Co.
- Lhotková, I., Trojan, V., Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR
- Matějí, P., Valachová, K. (2000). *Nerovnosti, spravedlnost a politika*. Česká republika 1991-1998. Praha: SLON.
- Medzihorský, Š. (1991). *Asertivita*. Praha: Alfa.
- Plamínek, J. (2013). *Sebepoznání, sebeřízení a stress*. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Vališová, A., Kasíková, H. (2010). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
- Veteška, J., Kursch, M. (2019). Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In Veteška, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 15-23.
- Veteška, J., Vacínová, T. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. Století*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.

Příspěvek vznikl v rámci projektu SGS UJEP 43201 15 2003-43 01.

Kontaktní údaje:

doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.
Katedra speciální a sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: helena.vomackova@ujep.cz

Potřeby dalšího vzdělávání ředitelů škol v kontextu profesního rozvoje

Further education needs of school headmasters in the context of professional development

Eva Urbanová, Romana Lisnerová, Jana Šafránková

Abstrakt:

Příspěvek je zaměřen na analýzu vybraných činností ředitelů škol se zaměřením na jejich pracovní činnosti související s administrativní zátěží a řízením pedagogických pracovníků. Výsledky ukazují, že v dalším vzdělávání ředitelů škol je třeba klást důraz zejména na rozvíjení spolupráce mezi učiteli, řízení lidských zdrojů, finanční řízení, poskytování účinné zpětné vazby a vytváření programu profesního rozvoje pro učitele.

Klíčová slova:

Ředitel, základní škola, střední škola, celoživotní vzdělávání, profesní rozvoj.

Abstract:

The paper focuses on the analysis of selected activities of school headmasters with a focus on their work activities related to the administrative burden and management of teaching staff. The results show that in the continuing education of headmasters, particular emphasis should be placed on developing cooperation between teachers, human resource management, financial management, providing effective feedback and developing a career development program for teachers.

Key words:

Headmaster, elementary school, high school, lifelong learning, professional development.

Úvod

V České republice patří mezi největší problémy v oblasti řízení škol jejich velmi vysoká autonomie, která vyplynula z decentralizace českého školství ze státu na úroveň nižší, tedy kraje, obce a samotné školy, což přineslo školám od roku 2003 právní subjektivitu, a s ní mnohem více zodpovědnosti pro ředitele. Mezinárodní srovnání ukazují, že Česká republika patří k zemím s největší mírou autonomie škol v agendách organizačních, personálních, kurikulárních i finančních (Federičová, 2019). Vysoká autonomie škol v České republice vytváří silný tlak na ředitele škol a zároveň na objem jejich práce a odpovědnost za vzdělávací výsledky ve škole (Trojan & Svobodová, 2019). Příspěvek je zaměřen na analýzu potřeb dalšího vzdělávání ředitelů škol v kontextu profesního rozvoje. Cílem je analýza vybraných činností ředitelů základních a středních škol se zaměřením na jejich pracovní činnosti související s administrativní zátěží a řízením pedagogických pracovníků. Výsledky analýzy vycházejí z výsledků šetření autorek a ze sekundární analýzy dat z šetření Talis 2018 a Mezinárodního srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno z roku 2019.

1. Teoretický rámec

Termín management se v současné době v oblasti školství již běžně používá v nejrozličnějších souvislostech. Nejčastěji označuje skupinu lidí, která řídí nebo vede školu, jedná se o ředitele školy a jeho zástupce, dále se používá pro označení souboru činností, které tato skupina lidí vykonává a zajišťuje tím řízení i vedení školy. Skupina lidí řídicích organizaci samozřejmě vykonává řadu konkrétních činností, které jsou pro management typické, můžeme tvrdit, že jde o specifické činnosti. Literatura uvádí soubory těchto dílčích činností v rámci manažerských funkcí (Veber, 2000), případně v rámci kompetencí. Veber (2000) rozděluje pohledy na management jako specifickou aktivitu do tří skupin, přičemž vychází z odborné literatury:

- První skupinu podle Vebera zahrnují složky tvořící náplň manažerské profese. Jde o manažerské funkce, jakými jsou např. plánování, rozhodování, organizování.
- Druhou skupinu tvoří definice zdůrazňující smysluplnost managementu se zaměřením na dosahování cílů.
- Třetí skupinu tvoří názory zaměřené na změny a s tím související riziko a efekty, které realizované změny přinášejí.

Manažerské kompetence vymezují Veteška & Tureckiová (2008a) jako schopnosti úspěšně vykonávat nějakou funkci nebo soubor funkcí. Zároveň třídí manažerské kompetence do několika složek:

- znalosti,
- povahové rysy,
- postoje
- dovednosti,
- zkušenosti,
- kompetence technické,
- kompetence v jednání s lidmi (Veteška & Tureckiová, 2008a, upraveno, In Prokopenko & Kubr, 1996).

Identifikace schopností stávajících zaměstnanců a kladení důrazu na potřebné schopnosti nových zaměstnanců jsou pro další práci s nimi pro manažera zásadní. Záleží však na tom, jakým způsobem při personálních činnostech bude manažer postupovat. Každý manažer má svůj vlastní přístup k řízení a vedení lidí. Tyson, Jackson (1997) hovoří o manažerském stylu a uvádějí různé formy chování vůdce, které tento styl přímo ovlivňují.

Jay & Templar (2006) doplňují manažerské dovednosti, které dále třídí podle rolí, do nichž se manažer v průběhu svého konání dostává. Setkáváme se tak s dovednostmi v roli manažera (vedení výběrových pohovorů, hodnocení pracovníků, jednání s různými typy lidí, práce s novým zaměstnancem a koučování), dovednostmi v roli leadera (vedení porad, příprava projektů, rozhodování) a s dovednostmi v roli vykonavatele (práce s rozpočtem, prezentační dovednosti, tvorba návrhů, vyjednávání a práce s časem).

V celé široké oblasti řízení si nachází každý manažer s využitím svého potenciálu (dovedností, vědomostí, zkušeností) své postupy a principy, které mu pomáhají k formulování rozvojových cílů, a také k zapojování lidí do jednotlivých činností vedoucích k dosahování efektivních výsledků. Aby byly činnosti pro každého zaměstnance motivační, je nutné vycházet také z jeho potenciálu, z jeho schopností, vědomostí, dovedností, tedy z jeho kompetencí. Kompetence v tomto případě vymezujeme jako soubory vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro vykonávání konkrétní činnosti.

Veteška & Tureckiová (2008b) hovoří o řízení podle kompetencí. Považují tento přístup k řízení jako velmi progresivní, neboť vede k definování profesních kompetencí, které se stanou specifickými pro danou firmu, školu. Takové kompetence potom mohou pomoci manažerům při objevování nových pracovníků, ale také pomohou pro sebereflexi zaměstnanců zejména při jejich profesním růstu. Sebereflexe každého zaměstnance je potřebná k formulování cílů osobního rozvoje, jež by měly být v souladu s požadavky dané firmy a tedy i s profesními kompetencemi, které si společně zaměstnanci definují a následně je sdílí. Belz & Siegrist (2001) vymezují také klíčové kompetence, které mají přesahovat hranice odbornosti a pomáhat k rozvoji osobnosti.

Ředitel školy je vedoucí pedagog, jehož pracovní činnost je v praxi různorodá a pokrývá mnoho oblastí (manažerských, vzdělávacích, psychologických, právních, ekonomických, řízení lidských zdrojů atd.), které se řídí zejména právními předpisy. Rozdělení kompetencí ředitelů škol přinesl Individuální projekt národní s názvem Kariérní systém, v rámci kterého byl řešen návrh standardu učitele i ředitele školy (MŠMT, 2015). Standard ředitele zahrnuje tyto oblasti kompetencí ředitelů škol:

- vedení a řízení vzdělávání a výchovy,
- vedení postavené na hodnotách a vizi,
- vedení lidí,
- řízení organizace,
- osobnostní a profesní rozvoj.

Mezinárodní šetření Talis 2013 (Lazarová et al., 2013) přineslo mimo jiné Souhrnnou zprávu mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR. Jed-

nalo se o mapování takových aktivit ředitelů, které realizovali v oblasti výchovy a vzdělávání a směřovali k práci s lidmi i ke kultivaci prostředí, v němž se výchova a vzdělávání odehrávaly. Vybrány byly tyto sady aktivit: sdílení vize; spolupráce s rodiči; podpora profesního rozvoje; monitorování vzdělávacích výsledků; zájem o žáky; rozvoj kurikula; stimulující klima; naplňování potřeb učitelů. V rámci aktivit pak bylo zjišťováno, jak často se danou aktivitou ředitelé zabývají a jak úspěšní se v ní cítí. Výzkum rovněž sledoval rozdíly mezi plně organizovanými a neúplnými školami, mezi řediteli a ředitelkami a mezi délkou ředitelské praxe do pěti let, do deseti let a nad deset let.

V rámci mezinárodního šetření Talis 2018 jsou sledovány v České republice zejména tyto činnosti ředitele školy:

- přijímání/propouštění učitelů,
- stanovení platů učitelů,
- rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu v rámci školy,
- stanovení zásad pro hodnocení žáků,
- rozhodování o přijetí žáků do školy,
- volba výukových materiálů,
- určování obsahu předmětu či semináře, včetně školních vzdělávacích programů a rámcových vzdělávacích programů (OECD, 2019).

Problémem českých ředitelů je vysoká administrativní zátěž, která jim zabírá přibližně 40 % jejich času, čímž získali prvenství mezi ostatními evropskými zeměmi. Oproti tomu světem vnímána jako jedna z nejdůležitějších činností ředitele, pedagogické vedení, které má vliv na kvalitu výuky a vzdělávací výsledky a zahrnuje činnosti jako hospitace ve výuce, výuku žáků, mentorování učitelů, koordinaci a usměrňování jejich dalšího profesního vzdělání, koordinaci vzdělávacího obsahu, rozvoj vzdělávacích metod, využívání externích zdrojů atd., představuje jenom 15 % jejich pracovního času. Noví ředitelé nejsou na svoji funkci dostatečně připraveni, kdy oproti průměru evropských zemí zaostává Česká republika v podílu ředitelů, kteří byli připraveni na novou pozici už před nástupem do funkce. V oblasti profesního vzdělání čeští ředitelé pocítují největší mezery a potřebu zlepšení. Relativně hodně jsou naopak čeští ředitelé vzdělávání a připraveni v oblasti legislativní a v oblasti administrativního řízení školy či v ředitelských povinnostech. Dalším problémem je nízké platové ohodnocení práce ředitelů škol a tím se stává tato profese nedostatečně atraktivní. Platy českých ředitelů v porovnání s ostatními vysokoškolsky vzdělanými pracovníky patří v Evropě k nejnižším (Federičová, 2019). V téměř polovině konkurzních řízení na ředitele se ve školním roce 2017/2018 dostavil pouze jeden uchazeč a zřejmě až čtvrtina konkurzních řízení proběhla jen formálně (ČŠI, 2018).

2. Metodologie

Cílem příspěvku je porovnat vybrané pracovní činnosti ředitelů škol ve srovnání s výsledky českých dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a mezinárodního průzkumu Talis 2018 a tyto aktivity zohlednit ve výsledcích autorského průzkumu provedeného mezi studenty studijního programu Školský

management na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kteří absolvovali na vybraných základních a středních školách manažerské praxe.

Na konci zimního semestru akademického roku 2018/2019 bylo realizováno výzkumné šetření mezi 90 studenty 1. a 2. ročníku (47 + 43) studijního programu Školský management Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, zaměřené na hodnocení manažerských praxí, které musí studenti absolvovat v průběhu každého semestru na školách spolupracujících s katedrou. V daném semestru byly praxe zaměřeny na analýzu pracovních činností ředitele školy, se kterými se studenti na manažerských praxích setkali. Šetření probíhalo formou 30 polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření s 15 otevřenými otázkami a 5 otázkami pro identifikaci respondentů.

3. Interpretace výsledků

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že praktická příprava studentů studijního programu Školský management ve formě manažerských praxí na katedrových školách je přínosnou a důležitou součástí studia. Poznatky studentů získané v zimním semestru akademického roku 2018/2019 v rámci praktické části studia reflektují jeho teoretickou část, a školy spolupracující s katedrou umožňují při manažerské praxi studentům seznámit se s vybranými činnostmi ředitele školy v autentickém prostředí školy.

Zjištěné výsledky hodnocení praxí studenty v oblasti pracovních činností ředitele školy:

- tvorba strategických dokumentů,
- vzdělávací a výchovná činnost,
- získání a motivace zaměstnanců pro naplnění strategií,
- stanovení priorit,
- řešení úkolů podle aktuální situace a důležitosti,
- příprava na pedagogické porady,
- rozdělování úkolů a stanovení termínů,
- stanovení rozpočtu školy,
- nastavení způsobu sdílení informací a dokumentů s ostatními kolegy,
- zastupování školy při jednáních se zákonnými zástupci, sociálními partnery, zřizovatelem, úřady atd.,
- delegování pracovních činností na jiné zaměstnance,
- zabezpečení chodu školy po ekonomické stránce,
- zajištění dostatku kvalifikovaných pedagogických pracovníků,
- zajištění adaptace nových zaměstnanců (tvorba manuálu),
- jmenování zástupců ředitele školy a dalších pověřených osob,
- kontrola kvality práce (hospitace) a dodržování pracovních povinností,
- odpovědnost za plnění vzdělávacích programů,
- kontrola pedagogické dokumentace,
- hledání finančních zdrojů nad rámec státního rozpočtu a rozpočtu stanoveného zřizovatelem (granty, projekty, sponzorství),
- zabezpečení propagace školy na veřejnosti,

- komunikace se zákonnými zástupci, zaměstnanci, sociálními partnery, zřizovatelem,
- vedení lidí,
- studium legislativy,
- operativní řešení vzniklého problému,
- tvorba systému hodnocení a odměňování zaměstnanců,
- nastavení vzdělávacího plánu každého zaměstnance (plán profesního rozvoje),
- vedení školské dokumentace,
- rozhodování v přijímacím řízení.

Z výzkumného šetření mezi studenty vyplynulo, že jsou ředitelé díky mnoha povinnostem, které ani nemají vymezeny v náplni práce, zatíženi natolik, že jim častokrát nezbývá čas na povinnou přímou pedagogickou činnost, kterou jako jednu z pracovních činností mají danou právními předpisy, a musí je zastoupit kolegové. Nejhorší je situace v malých školách, ve kterých není na koho vybrané pracovní činnosti delegovat.

Závěr

Na rozdíl od firem, které mají často pro každou oblast svého působení jiného vedoucího pracovníka, je ředitel školy ve své funkci často sám a musí si poradit s mnoha nečekanými situacemi. Ředitel školy vykonává funkce jako učitel, zaměstnavatel, ekonom, právník, psycholog, personalista a má zodpovědnost za bezproblémový chod školy, který spočívá zejména v zabezpečení výuky a vzdělávání po personální a obsahové stránce. Musí řídit a vést lidi, komunikovat, rozhodovat o použití finančních prostředků, hledat další finanční zdroje, hodnotit a odměňovat zaměstnance a v neposlední řadě vykonávat přímou pedagogickou činnost.

Ve výzkumném šetření se studenti studijního programu Školský management přiklání k pracovním činnostem, které souvisí zejména se zabezpečením řádného provozu školy.

- vzdělávací a výchovná činnost,
- zajištění dostatku kvalifikovaných pedagogických pracovníků,
- zabezpečení chodu školy po ekonomické stránce (rozpočet),
- hledání dalších finančních zdrojů nad rámec rozpočtu (granty, projekty, sponzorství),
- zajištění naplnění kapacity školy,
- zabezpečení propagace školy na veřejnosti,
- delegování pracovních činností na jiné zaměstnance, pokud je to možné,
- řešení úkolů podle aktuální situace a důležitosti,
- zastupování školy při jednáních se zákonnými zástupci, sociálními partnery, zřizovatelem, úřady atd.,
- kontrola kvality práce (hospitace) a dodržování pracovních povinností.

Ředitel školy může samozřejmě vybrané pracovní činnosti delegovat na jiné zaměstnance, ale zodpovědný bude vždy on sám. V malých školách ale častokrát není na koho delegovat. Vysoká míra autonomie škol v České republice je bohužel často

ředitelům škol na obtíž, protože v praxi nejednou dochází ke střetu s právními předpisy, které neodpovídají reálné situaci ve školství. Na druhou stranu řediteli školy do vysoké míry kompetencí častokrát zasahuje zřizovatel školy. Jedním z poznatků studentů na manažerských praxích vázaných na množství žen-ředitelek v základním školství v České republice bylo, že nedoporučují vykonávat ředitelskou funkci ženám s malými dětmi, protože tato funkce přináší velký zásah do osobního života a je třeba mít v rodině podporu, aby byla funkce zvládnutelná. Pro další výzkum se autorky zaměří na monitoring pracovních činností ředitelů škol v České republice.

Výsledky ukazují, že v dalším vzdělávání ředitelů škol je třeba klást důraz zejména na rozvíjení spolupráce mezi učiteli, řízení lidských zdrojů, finanční řízení, poskytování účinné zpětné vazby a podporu profesního rozvoje pro učitele.

Literatura

- Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- ČŠI (2018). Konkury na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018. Dostupné z <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Informace-Konkurzy-na-reditele-skol-a-skolskych-za/Konkurzy-na-reditele-informace.pdf>
- Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR.
- Jay, R. & Templar, R. (2007). *Velká kniha manažerských dovedností*. Praha: Grada Publishing.
- Lazarová, B., Pol, M. & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI.
- MŠMT (2015). *Kariérní systém*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Trojan, V. & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2).
- Tyson, S. & Jackson, T. (1997). *Organizační chování*. Praha: Grada Publishing.
- Veber, J. et al. (2000). *Management. Základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press.
- Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008a). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008b). *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Poděkování

Článek byl podpořen programem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy PROGRES Q17 - Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu.

Kontaktní údaje:

RNDr. Ing. Eva Urbanová
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1, Czech Republic
E-mail: eva.urbanova@pedf.cuni.cz

PhDr. Romana Lisnerová
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1, Czech Republic
E-mail: lisnerova@post.cz

Doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1, Czech Republic
E-mail: janamarie.safrankova@pedf.cuni.cz

Možnosti vzdělávání a dalšího rozvoje ředitelů základních škol

Possibilities of education and further development of primary school headmasters

Jiří Kopecký

Abstrakt:

Studie přináší dílčí výsledky z analýzy systému dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR a zaměřuje se na způsoby studia pro výkon funkce ředitele a formy následného formálního i neformálního vzdělávání. Dává studium a rozvoj ředitele školy do souvislosti s dříve navrhovaným kariérním řádem, analyzuje možné dopady jeho absence a sleduje aktivity a návrhy, které mají tento chybějící systém částečně nahradit. Posuzuje roli zřizovatele v dalším profesním vzdělávání a zkoumá situaci v Praze. Upozorňuje na aktuální trendy v oblasti vzdělávání a rozvoje ředitelů škol s důrazem na získávání zahraničních zkušeností a jejich aplikaci v praxi. Rovněž se zabývá tvorbou koncepčního dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+.

Klíčová slova:

Kariérní řád, podnikové vzdělávání a výcvik, potřeby ředitelů škol, projekty podporující rozvoj ředitelů škol, ředitel školy jako pedagogický lídr, studium ředitelů škol, systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR.

Abstract:

The study brings partial results from the analysis of the system of further professional education of pedagogical staff in the Czech Republic and focuses on ways of studying for the function of school director, and forms of subsequent formal and non-formal education. It links the education and development of the school headmasters in relation to the previously proposed career rules, analyses the possible impacts of its absence and monitors activities and suggestions to partially replace this missing system. It assesses the role of the founder of school in further professional education and examines the situation in Prague. It draws attention to current trends in the field of education and development of school headmasters with an emphasis on gaining foreign experience and its application in practice. It also deals with the creation of the conceptual document Educational Policy Strategy of the Czech Republic for 2030+.

Key words:

Career system, corporate education and training, needs of headmasters, projects supporting the development of headmasters, school headmaster as a pedagogical leader, study of schoolmasters, system of further education of pedagogical staff in the Czech Republic.

Úvod a teoretická východiska

Jednou ze základních podmínek rozvoje každé školy je i profesní rozvoj všech jejich nepedagogických zaměstnanců, pedagogů a vedení školy především. Je tedy samozřejmou součástí kritérií kvalitní školy podle České školní inspekce, která ve svém každoročně aktualizovaném dokumentu Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (2019) zdůrazňuje povinnost vedení školy „cíleně pečovat o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytvářet podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy“ (ČŠI, 2019, s. 32). Vedení školy mj. také „klade důraz na vlastní profesní rozvoj ... má plán vlastního manažerského a pedagogického rozvoje, který dlouhodobě realizuje a který má efektivní dopad na kvalitu řízení školy“ (ČŠI, 2019, s. 33).

Současný systém dalšího vzdělávání pedagogický pracovníků (DVPP) v ČR lze pro pedagogy, kteří se rozhodnou pro rozvoj profesních kompetencí či rozšiřovat svoji kvalifikaci ke specializovaným pozicím, považovat za propracovaný a smysluplný. Učitelům, kteří se rozhodnou pro kariérní cestu k funkčním pozicím je také stanoveno vzdělání pro výkon funkce ředitele. Zajímavou otázkou je právě další rozvoj a podpora již „kvalifikovaných“ ředitelů a její zodpovězení je tedy podstatou práce.

Každé vzdělávání, aby bylo smysluplné, musí vycházet z potřeb vzdělávaného (více viz Prokopenko a Kubr, 1996; Armstrong, 2007; Veteška, 2016), proto se práce také věnuje identifikaci toho, jaké vzdělávací potřeby vedoucí pracovníci českých škol vnímají (srov. s Veteška, Svobodová a Tureckiová, 2018 a Veteška, 2019). Další vzdělávání a rozvoj by měl určovat kariérní řád, práce tedy porovnává současný stav se stavem (a kariérním řádem) nedávno připravovaným a upozorňuje na využitelnost předchozího návrhu.

Další vzdělávání, rozvoj a podporu ředitelů škol velmi ovlivňuje i zřizovatel, proto bylo uskutečněno dotazníkové šetření, které je, společně s vyhodnocením, součástí práce. Cílem studie je tedy nejen analyzovat současný stav a možnosti dalšího vzdělávání ředitelů základních škol, ale také upozornit na zajímavé a přínosné možnosti jejich rozvoje.

1. Předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy a další vzdělávání

Ředitel školy i nadále zůstává pedagogickým pracovníkem, na nějž se podle § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících¹, vztahuje povinnost dalšího vzdělávání, které může probíhat jako samostudium (§ 24 odst. 4 b) nebo se uskutečňuje ve vzdělávacích institucích – na vysokých školách, v zařízeních pro DVPP a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené MŠMT (více viz Veteška, 2016 a 2019).

Zákonná podmínka vzdělávání ředitele školy je uvedena v již zmíněném zákoně č. 563/2004 Sb., a to v § 5. Kromě toho, že výkon činnosti ředitele školy je podmíněn splněním všech předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (učitele) a dosažení minimální délky praxe (např. pro ředitele ZŠ jsou to 4 roky přímé pe-

¹ Více viz zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony.

dagogické činnosti), musí „do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnosti ředitele školy, získat znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a). To znamená, že toto tzv. „funkční studium“ může uskutečnit „na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních – „vzdělávacích institucích“ na základě akreditace udělené ministerstvem.“ (§ 5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

Avšak tato povinnost se nevztahuje na ředitele, „který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.“ (§ 5 Předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy, zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících). Oba tyto způsoby studia a zároveň splněním předpokladu pro výkon činnosti ředitele školy jsou určeny Vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, a to v § 5 Studium pro ředitele škola a školských zařízení a v § 7 Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky. Pro shrnutí a upřesnění jsou obě možnosti v následující tabulce č. 1.

Tab. 1: Studium pro ředitele škol

	právní předpis	délka trvání nejméně	ukončení	vzdělávací instituce
1.	§ 5 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. a § 5 vyhlášky č. 317/2005 Sb. (Studium pro ředitele škol a školských zařízení) – povinné	100 vyuč. hodin	závěrečná zkouška před komisí	– vysoká škola – zařízení pro DVPP (akreditace MŠMT) – jiná zařízení (akreditace MŠMT)
2.	§ 5 odst. 3 zákona č. 563/2004 Sb. a § 7 vyhlášky č. 317/2005 Sb. (Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky) – nepovinné, ale nahrazuje možnost 1.	350 vyuč. hodin	obhajoba závěrečné písemné práce a závěrečná zkouška před komisí	– vysoká škola

Zdroj: vlastní zpracování

Lze jen doporučit, že pokud pedagogický pracovník do budoucna uvažuje o výkonu činnosti ředitele, aby jednu z výše uvedených forem studia absolvoval ještě před nástupem do funkce. Situace, kdy ředitel nastoupí do své funkce, přebírá vedení školy, seznamuje se svými novými povinnostmi a do toho také studuje, je více než náročná. Proto je jistě velmi vhodné, aby ředitel umožnil studium svým zástupcům, případně vhodně podpořil další pedagogy, pokud o něj projeví zájem. Vhodnou motivační podporou pro studujícího zástupce může být např. částečná úhrada finančních nákladů ze strany školy.

Další formy DVPP pro ředitele

Kromě již výše zmíněného povinného studia, které může být uskutečněno formou tzv. „funkčního studia“ pro ředitele nebo studiem pro vedoucí pedagogické pracov-

níky, může i ředitel využít další možnosti studia např. studium pro výchovné poradce, k výkonu specializovaných činností apod., to lze zejména předpokládat, pokud se ředitel do budoucna připravuje na změnu kariéry.

Místo těchto forem zvýšení kvalifikace může využít formu prohlubování kvalifikace, jedná se o tzv. průběžné vzdělávání, které je zaměřeno na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy. Z témat uváděných § 10 vyhlášky č. 317/2005 Sb. pro průběžné vzdělávání lze vybrat pro ředitele jako nejvhodnější tyto obsahy: „nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, ... prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví.“ (dtto, § 10).

Zcela určitě je pro ředitele vhodné i jazykové vzdělávání, které může být v rámci průběžného vzdělávání uskutečněno, a to vzhledem k rostoucímu významu cizích jazyků, navazování mezinárodních partnerství a účasti v mezinárodních projektech (Comenius, Erasmus+, eTwinning), dále při účasti na seminářích a konferencích v zahraničí, při cizojazyčných webinářích, při komunikaci s rodiči žáků s odlišným mateřským jazykem a samozřejmě při studiu zahraničních zdrojů. Průběžné vzdělávání, tak jak je upraveno v § 10, se uskutečňuje především prostřednictvím účasti na kurzu a semináři, délka trvání činí nejméně 4 vyučovací hodiny a dokladem o absolvování je osvědčení.

Kariérní řád a ředitel školy

Současný platný kariérní systém, který vychází ze zákona č. 563/2004 Sb. (zákon o pedagogických pracovnících) a vyhlášky č. 317/2005 (vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků), např. určuje a umožňuje zařazení učitele základní školy do šesti kariérních stupňů. Výkon funkce ředitele umožňuje takovému pedagogovi, který je zařazen minimálně ve druhém kariérním stupni, což je dáno minimální délkou praxe 1 rok pro zařazení do druhého stupně. Jak však uvádí Valenta (2017), je takovéto „nastavení kariérního systému pedagogických pracovníků nedůsledné (a v podstatě v praxi nefunkční), a to zejména z důvodu naprosté absence provázanosti s dalšími pracovněprávními a především platovými předpisy.“ Proto je, pokračuje Valenta (2017), „kariérní systém třeba vnímat především jako motivační nástroj k účasti na dalším vzdělávání a jako systém nastavující určitou provázanost DVPP, výkonu specializovaných činností a do jisté míry i platových podmínek.“

Z uvedeného vyplývá, že současný stav týkající se Kariérního řádu, jehož součástí by byl i systém podpory a vzdělávání učitelů a ředitelů, není k dispozici a v současné chvíli ani žádný funkční není připraven k implementaci (nyní jsou aktuálními tématy revize inkluze a nejnověji reforma financování regionálního školství k 1. 1. 2020). Komplexně byl naposledy připravován nový kariérní systém v rámci projektu, který zaštitil NIDV a jehož implementace byla již připravena a k jejímu zrušení došlo až na konci celého legislativního procesu. Projekt byl donedávna stále dostupný na webu NIDV, je hodnocen jako kvalitně zpracovaný, opilotovaný a využitelný a zahrnoval i oblast vzdělávání a dalšího rozvoje. Projekt tvořily tři klíčové aktivity (KA) – kariérní systém, systém vzdělávání a profesní portfolio. Z dokumentu může zdůraznit následující principy jednotlivých oblastí:

Z výše uvedeného obrázku pro účely této studie vyplývá a liší se od současného stavu:

- učitelé i ředitelé postupují jednotlivými kariérními stupni, které mají své časové hranice a postup do vyššího kariérního stupně je umožněn po splnění požadavků (které jsou dány úrovní standardů učitele či ředitele), ověřovaných evaluačními pohovory či atestačními řízeními;
- kariérní cestu k funkčním pozicím (tedy i k ředitelské) by si mohl zvolit pedagog, který dosáhl třetího kariérního stupně, tzn. úrovně vynikajícího učitele a pedagogického lídra školy;
- učitel se na funkci ředitele připravuje již před samotným konkurzem a nástupem do funkce, a to již po dosažení druhého kariérního stupně.

Co se týká podpory profesního růstu ředitele, systém počítal se začleněním stávajících programů přípravy ředitelů na vysokých školách, cíle byly dány kompetencemi rozpracovanými ve standardu ředitele. Přináší ale i další zajímavé způsoby podpory ředitelů (dostupné online na <https://www.nidv.cz/projekty/archiv-projektu-esf/140-karierni-system>) v rámci tzv. přípravného vzdělávání:

- vzdělávací programy a individuální podpora (mentor, kouč) začínajícího ředitele: pro adaptační období a pro post-adaptační období;
- aktualizací vzdělávání – systémové a jednotné, zejména v oblasti právních předpisů;
- sdílení zkušeností ředitelů – vznik sítí škol;
- odborně vedená setkávání ředitelů.

V prvním kariérním stupni ředitele měla být poskytována tzv. stipendia pro začínající ředitele, tvořená účelově přidělenými finančními prostředky, která má začínající ředitel možnost využít v systému podpory profesního růstu (individuální podporu ze strany mentora nebo kouče, účast na vzdělávání ředitelů v prvním kariérním stupni, sdílení zkušeností).“

Závěrem k navrhovanému (a nakonec neschválenému) Kariérnímu řádu lze doplnit, že se zabýval i otázkou kvality nabízených vzdělávacích aktivit, zaváděl *Systém dalšího vzdělávání pro kariérní systém* (DVKS), zabývá se i úrovní a kvalitou institucí, které by nabízely vzdělávání, doplňuje již fungujících akreditačních komisí také hodnotitele DVKS.

Současný návrh Strategie vzdělávací politiky 2030+ (dokument Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+) se ve svých strategických liniích (SL) ke kariérnímu řádu vrací a má ambici „metodicky podporovat strategické plánování na školách, vytvořit systém vzdělávání a podpory ředitelů a zástupců ředitelů v oblasti pedagogického vedení (možnosti uceleného přípravného vzdělávání ideálně ještě před nastoupením do pozice ředitele, modulární nabídka prohlubujícího vzdělávání včetně stáží na jiných školách apod.) (SL 2A: Podpora ředitelů jako garantů kvalitní pedagogické práce školy)“.

K problematice kompetenčního modelu ředitele školy uvádí: „Podobně popsat kompetenční model ředitele, ve kterém bude zdůrazněna jeho role v pedagogickém vedení škol (SL 2C: Popis standardů kvality vzdělávání – výuky, pedagogického

leadershipu a profesní standard učitele a ředitele) a navázat na myšlenku kariéerního systému formulujícího rozvoj profesních učitelských kompetencí a promítnout ji do nabídky kvalitního systematického vzdělávání a podpory učitelů (SL 2C).“ (Strategie vzdělávací politiky 2030+, 2020).

Mezinárodní šetření TALIS 2013 (2014) zjišťovalo mj. také i to, jakých aktivit se ředitelé z ČR účastnili v rámci profesního vzdělávání.

Tab. 2: Účast ředitelů v profesním vzdělávání

Aktivity profesního vzdělávání	Česká republika		průměr šetření TALIS	
	podíl „ano“ (v %)	průměr dní	podíl „ano“ (v %)	průměr dní
v rámci vzdělávacích kurzů, na konferencích, nebo při hospitacích	82 (2,7)	9 (1,2)	83 (0,5)	13 (0,5)
v rámci odborné skupiny, mentorování, nebo výzkumné skupiny	28 (3,3)	12 (2,5)	51 (0,7)	20 (2,5)
jiné	34 (3,6)	7 (1,8)	34 (0,7)	10 (0,7)

Pozn.: V závorkách je uvedena směrodatná chyba.

Zdroj: Šetření TALIS [online]. 2013 [cit. 2019-09-12]. Dostupné: z WWW: <http://www.oecd.org/education/school/Czech-Republic-Talis2013_zprava_cs.pdf>.

Jak vyplývá z tab. 2, nejčastější forma vzdělávání ředitelů v rámci kurzů, konferencí a hospitací odpovídá průměru zúčastněných zemí. Avšak vzdělávání ředitelů českých škol v rámci odborné skupiny, mentorování je téměř pouze poloviční v porovnání se zúčastněnými zeměmi. V poslední době je kladen důraz, např. i ze strany ČŠI, na roli ředitele jako pedagogického lídra; z tohoto pohledu by tedy ředitel měl obsahově akcentovat své další vzdělávání na oblast řízení pedagogického procesu, moderních metod a forem výuky před vzděláváním v oblasti legislativy, práva, financí, vedení zaměstnanců a před zlepšováním dovedností v oblasti manažerských funkcí (plánování, organizování, personálních činností, vedení lidí, kontroly) obecně (více viz např. Trojan a Svobodová, 2019).

2. Výzkumný design a cíle výzkumného šetření

V rámci kvalitativní metodologie bylo využito dotazování (dotazníkové šetření). V rámci I. fáze bylo v období červen až září 2019 osloveno deset vedoucích odborů či oddělení školství jednotlivých Městských částí v Praze, které jsou zřizovateli většiny veřejných základních škol v Praze. Vedoucí byli osloveni emailem se žádostí, zda-li by oni sami či některý z jejich spolupracovníků byl ochoten vyplnit krátký dotazník obsahující 11 otázek. Dotazník vlastní konstrukce byl připraven v programu Microsoft Forms. Pokud vedoucí pracovník nereagoval, byla zaslána urgence.

Z deseti oslovených odborů školství reagovalo šest odborů, jedná se tedy o více než polovinu všech respondentů, což je pro vytvoření jisté představy dostačující. Vytvoření jakéhosi celkového výstupu za všechny zřizovatele by nepřineslo při tomto počtu responsí objektivní výsledky, jsou jednotlivé odpovědi navzájem porovnány a doplněny závěrečným komentářem.

3. Výsledky a interpretace získaných dat

Má MČ jako zřizovatel ZŠ vypracován systém podpory a rozvoje ředitelů, včetně jejich vzdělávání?

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
ne	ne, ale podporu poskytuje	ne, ale podporu poskytuje	ano	ne, ale podporu poskytuje	ne, ale podporu poskytuje

Vzdělávání v rámci adaptačního procesu: *domníváte se, že novým ředitelům ZŠ je dána dostatečná podpora v rámci adaptačního procesu z Vaší strany = ze strany zřizovatele?*

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	spíše souhlasím	maximální podpora	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím

V rámci adaptačního procesu má největší význam pro začínajícího ředitele podpora ze strany (bylo možno vybrat více možností: předchozího vedení školy, uvádějího učitele, kolegy/kolegyně ředitele z okolních škol, spolupráce s mentorem, další zaměstnanci, stávajícího vedení školy (zástupce, zástupkyně školy), zřizovatele):

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
předchozí vedení; kolega ředitel; stávající vedení	kolega ředitel; zřizovatel	předchozí vedení; kolega ředitel; stávající vedení; zřizovatel	kolega ředitel; stávající vedení; zřizovatel	předchozí vedení; stávající vedení	předchozí vedení; stávající vedení; kolega ředitel

Pokud je ředitelům poskytována podpora v rámci adaptačního procesu, uveďte prosím konkrétní kroky, s důrazem na rozvoj a vzdělávání ředitele:

MČ Praha 2: Neposkytujeme žádnou podporu v oblasti vzdělávání.

MČ Praha 3: Dojednání tzv. uvádějího ředitele, nabídka pomoci ze strany zřizovatele.

MČ Praha 4: Individuální konzultace na pracovištích úřadu, sjednání a mediace schůzky s kolegy z okolních škol.

MČ Praha 6: Poskytnutí podpory v seznámení se s metodikami a metodickými doporučeními zřizovatele, zejména v ekonomické oblasti řízení školy, dále pak oblast veřejnosprávní kontroly a koncepční záměry zřizovatele v oblasti vzdělávání.

MČ Praha 9: Pravděpodobní uchazeči o post ředitele bývají nejméně rok před odchodem stávajícího ředitele do důchodu jmenováni zástupcem ředitele a jsou ředitelem cíleně zasvěcováni do všech otázek řízení školy.

MČ Praha 10: Jako zřizovatel nemáme žádnou formu finanční podpory v programu – pouze metodické vedení, rady ze strany ekonomického oddělení atd.

Uveďte svůj názor na následující tvrzení: *při nástupu nového ředitele na ZŠ by měla být ze strany zřizovatele stanovena osoba/zaměstnanec/mentor apod., uvádějící a provázející ředitele adaptačním obdobím ve škole.*

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	spíše souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	spíše nesouhlasím

Pro učitele byl nedávno připravován tzv. kariérní řád. Domníváte se, že by kariérní řád pro ředitele (začínající ředitel – ředitel s praxí – ředitel expert po vykonání „atestací“), měl ve školství svůj význam?

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
spíše nepodporuji	spíše podporuji	spíše nepodporuji	zcela podporuji	zcela nepodporuji	spíše nepodporuji

Nejčastější formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), a tedy i ředitelů, jsou kurzy, semináře, workshopy apod. (nejlépe akreditované MŠMT). Seřadte formy tohoto vzdělávání od pro Vás nejvíce vyhovující po nejméně vyhovující pro další vzdělávání ředitelů, či případně Vámi preferovaných a po ředitelích požadovaných. Jednalo se o uspořádání 6 nabídnutých možností od nejpreferovanějších k nejméně preferovaným:

- společná školení ředitelů,
- společná školení – výjezdní,
- online semináře a webináře,
- individualizované vzdělávání (lektor + max. 3 účastníci),
- e-learning (studium, obsahy vzdělávání, komunikace s lektorem, hodnocení výsledků apod.) prostřednictvím ICT,
- institucionalizované/formální vzdělávání (Mgr., Bc., MBA, Ph.D. atd.).

Do vzájemného porovnání byly vybrány dvě nejpreferovanější volby a dvě nejméně preferované):

dvě nejpreferovanější volby:

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
institucionalizované vzdělávání; individualizované vzdělávání (lektor + max. 3 účastníci);	institucionalizované vzdělávání; společná školení ředitelů	společná školení – výjezdní; společná školení ředitelů	individualizované vzdělávání; společná školení ředitelů	společná školení – výjezdní; individualizované vzdělávání	společná školení ředitelů; společná školení – výjezdní

dvě nejméně preferované volby

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
on line webináře; e-learning	on line webináře; e-learning	e-learning; individualizova- né vzdělávání	on line webináře; e-learning	e-learning; institucionalizova- né vzdělávání	individualizova- né vzdělávání; institucionalizované vzdělávání

Na kterých formách dalšího vzdělávání ředitelů se jako zřizovatel podílíte (organizačně, finančně, apod.):

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
společná školení ředitelů	společná školení ředitelů; společná školení – výjezdní	společná školení ředitelů; společná školení – výjezdní	společná školení ředitelů; společná školení – výjezdní	společná školení – výjezdní	společná školení ředitelů; společná školení – výjezdní

Seřadte následující oblasti v rámci dalšího vzdělávání ředitelů od nejpřírodnější po nejméně přírodné. Na výběr byly následující možnosti – vzdělávání v oblasti:

- školského managementu,
- vedení lidí,
- komunikace s dalšími partnery školy (zřizovatel, úřady, firmy),
- komunikace s rodiči,
- využití výpočetní techniky ve výuce i v provozu školy,
- cizích jazyků (navazování zahraničních kontaktů),
- práva,
- ekonomiky a finančního managementu,
- řízení pedagogického procesu.

Jednalo se pak o uspořádání těchto 9 možností od nejpreferovanějších k nejméně preferovaným; do vzájemného porovnání byly vybrány dvě nejpreferovanější volby a dvě nejméně preferované):

dvě nejpreferovanější volby

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
vedení lidí; školský man- agement	právo; ekono- mika a finanční management	školský man- agement; komu- nikace s partne- ry školy	ekonomika a finanční management; právo	řízení pedago- gického proces- u; ekonomika a finanční man- agement	řízení pedago- gického proces- u; vedení lidí

dvě nejméně preferované volby

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
využití ICT ve výuce i v provozu školy; cizí jazyky	využití ICT ve výuce i v provozu školy; cizí jazyky	cizí jazyky; ekonomika a finanční management	cizí jazyky; školský management	cizí jazyky; právo	využití ICT ve výuce i v provozu školy; cizí jazyky

Považujete vzájemné setkávání ředitelů mezi školami za přínosné pro jejich další rozvoj?

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
spíše přínosné	zásadně přínosné	zásadně přínosné	zásadně přínosné	zásadně přínosné	zásadně přínosné

Máte jako zřizovatel možnost podílet se finančně na dalším vzdělávání ředitelů škol?

MČ Praha 2	MČ Praha 3	MČ Praha 4	MČ Praha 6	MČ Praha 9	MČ Praha 10
ne	ano	ano	částečně	částečně	ne

Zdroj: vlastní zpracování

4. Shrnutí a diskuze

Ředitelům škol je ze strany zřizovatele většinou poskytována podpora, avšak vytvořený systém podpory a rozvoje ředitelů je spíše výjimkou. Právě absenci systému lze považovat za nedostatek, který pak umožňuje měnit koncepci školství po každé změně politické reprezentace dané MČ; vytvořením systému je nástrojem proti mnohdy nekonceptním zásahům. Dále umožňuje případným uchazečům o pozici ředitele vytvořit si lepší představu, co ho čeká, co se od něj bude požadovat a jaké mu budou vytvořeny podmínky pro dosahování požadovaných cílů.

Pro adaptační období je ve všech MČ charakteristické spolehnout se na zaměstnance v dané škole (učitelé, zástupce ředitele), někde i na předchozí vedení (kde však ochota a spolupráce na bezproblémovém předání všech náležitostí závisí na způsobu ukončení funkce předchozího ředitele a nelze toto automaticky předpokládat). Zajímavé se jeví oslovení tzv. uvádějícího ředitele, zkušeného ředitele z jiné školy dané MČ, což považuji za dobrý krok, jehož analogii známe u tzv. uvádějících učitelů pro učitele nové.

Nejčastěji preferovanou volbou dalšího rozvoje a vzdělávání ředitelů zůstávají u zřizovatelů společná školení (i výjezdní) ředitelů, a na nich se také finančně zřizovatelé podílejí. Naopak vzdělávání formou e-learningu či webinářů zřizovatelé označili jako nejméně preferovanou – tuto jejich volbu lze považovat za určité zklamání, neboť se jedná o efektivnější způsob vzdělávání a v komerční sféře patří již k běžným

způsobům rozvoje zaměstnanců či manažerů. Pokud by se ředitel vzdělával nejen v rámci jednotlivých školení, při všech povinnostech, které v dnešní době musí zastat, by se mohl vzdělávat kontinuálně bez využití ICT a možnosti online jen velmi obtížně.

Co se týká preferencí v jednotlivých oblastech, obecně lze shrnout, že ředitelé by se měli vzdělávat především v oblasti tzv. měkkých kompetencí (vedení lidí, řízení pedagogického procesu, komunikace s partnery). Nejméně preferované jsou pak oblasti ICT a cizích jazyků, jejichž rozvoj je však v dnešním globalizovaném světě důležitý. V době, kdy ICT zasahují do všech oblastí našeho života, nemůže být ředitel lídrem pedagogického procesu, pokud se nebude orientovat ve využití ICT při přípravě na výuku či při výuce samotné a nebude v této oblasti sám příkladem. To, že je tato otázka ve školství problematická, dokládají i nejnovější závěry Nejvyššího kontrolního úřadu. NKÚ uvádí, že „Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ani po pěti letech od schválení strategie digitálního vzdělávání nestanovilo a do škol nezavedlo standard klíčových dovedností žáků v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT). Problém pro rozvoj digitalizace vzdělávání představuje i její financování. To je silně závislé na prostředcích z fondů EU.“ (dostupné online na <https://www.nku.cz/cz/pro-media/tiskove-zpravy/digitalizace-vzdelavani:-skolam-chybi-penize-a-msmt-neplni-klicove-ukoly-id10670/>).

Co se týká cizích jazyků, i této oblasti by měla být naopak věnována velká pozornost. Je možné, že zřizovatelé předpokládají, že nastupující ředitelé již mají tyto dovednosti, protože požadavek znalosti cizích jazyků u konkurzních řízení je spíše výjimkou. Ředitel by však měl být schopen komunikovat s rodiči žáků přicházejících ze zahraničí, zajišťovat a poté se domluvit s rodilými mluvčími – učiteli na jeho škole, komunikovat se zahraničními partnery v rámci mezinárodních projektů (e-twinning, Erasmus+, UNESCO), účastnit se seminářů a školení v zahraničí, studovat odborné zahraniční zdroje; v rámci výuky pak využívat zahraniční výukové zdroje a být schopen předávat informace o nich učitelům.

Závěr

Současný stav kariérního systému, který by měl být provázán s dalším vzděláváním a rozvojem pedagogických pracovníků, a tedy i ředitelů, lze označit v podstatě za nefunkční, mající případně pouze roli motivační. Existence skutečného kariérního systému, umožňujícího rozvoj každého učitele a majícího jak část povinnou, tak část volitelnou (dobrovolnou), by přispěla ke zvýšení kvality českého školství.

Dotazníkovým šetřením v rámci I. fáze výzkumného šetření bylo zjištěno, že podpora dalšího (profesního) vzdělávání a rozvoje ředitelů škol zřizovaných jednotlivými MČ v Praze nijak nevybočuje ze standardů klasické a očekávatelné podpory; podpora není (až na jeden případ) nikterak systematizována.

Jak již bylo uvedeno výše, vzhledem k absenci kariérního systému je další vzdělávání a rozvoj ředitelů škol rozmělněno a probíhá v rámci projektů, jehož nositeli mohou být orgány a organizace státní, municipální (zřizovatel) či různé další (neziskové) organizace; v některých případech i sama škola (např. součástí již končících projektů Šablony I a II bylo DVPP). Nevýhody jsou zřejmé – projekty nemají vždy celostátní působnost a dostupnost, jsou časově ohraničeny stejně jako jejich financování.

Zjištěným závěrem je také to, že možností vzdělávání a dalšího rozvoje ředitelů základních škol je velmi široké a pestré, což na jedné straně přináší do systému mnoho zajímavých myšlenek a nápadů, na druhou stranu se tím více projevuje nesystematičnost, nekoncepčnost a roztříštěnost, na což upozorňuje i Strategie vzdělávací politiky 2030+ a navrhuje řešení některých dílčích problémů, k zavedení kariérního řádu a povinnému systematickému vzdělávání učitelů a manažerů ve školství se však nevrací.

Literatura

- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing.
- Digitalizace vzdělávání: školám chybí peníze a MŠMT neplní klíčové úkoly*. Dostupné z <https://www.nku.cz/cz/pro-media/tiskove-zpravy/digitalizace-vzdelavani:-skolam-chybi-penize-a-msmt-neplni-klicove-ukoly-id10670/>.
- Dvořák, D. a J. Trunda. (2017). *Pedagogické vedení škol – analytická zpráva*. Dostupné z: https://projekty.nidv.cz/media/-materialy/projekty/-strategie_rizeni/-znanostni-databaze/analyticke_zpravy/-ANALYZA_Pedag_vedeni.pdf.
- Dlabola, Z. (2017-2018). *Mentoring, tentokrát optikou ředitele školy I. – VII., Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- Fairley, S. a Ch. Stout. (2004). *Getting Started in Personal and Executive Coaching: How to Create a Thriving Coaching Practice*. John Wiley & Sons, Inc.
- Future Classroom Lab – třída budoucnosti*. Dostupné z <https://www.dzs.cz/cz/eun/fcl/>.
- Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, pracovní verze ke dni 11. 11. 2019* Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/51582/>.
- Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Kariérní systém*. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/projekty/archiv-projektu-esf/140-karierni-system>.
- Kašparová, V., S. Boudová, M. Ševců a P. Soukup. (2015). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z http://www.oecd.org/education/school/Czech-Republic-Talis2013_zprava_cs.pdf.
- Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. (2019). Česká školní inspekce. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/2019/-Kriteria_hodnoceni_2019_2020/-html5/index.html?&locale=CSY.
- Křivánek, R. (2018). *Cesta od převažující konkurence mezi školami k jejich vzájemné spolupráci a systémovému leadershipu*. *Řízení školy, speciál 2018*, s. 60.
- Kuhn, J. (2018). *Kariéra – o co jsme přišli*. *Řízení školy, speciál 2018*, s. 21, Wolters Kluwer.
- Kursch, M. a J. Veteška. (2019). *Talent management efficiency – experimental research*. In: Soliman, K. S. (ed.) *Education Excellence and Innovation Management Through Vision 2020: Sustainable Economic Development and Application of Innovation Management*. Proceedings of the 33rd International Business Information Management Association Conference, 10-11 April 2019, Granada, Spain, p. 985-996.

- Lazarová, B., M. Pol a M. Sedláček. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013, Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Navazuji-aktivita/TALIS-2013-Souhrnna-zprava-mapujici-pedagogicke-ve>.
- Makovský, P. (2013). Analýza nabídky manažerského vzdělávání v České republice. In: Veteška, J. a J. Salivarová (eds.). *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service.
- Projekt e-twinning*. Dostupné z <https://www.etwinning.cz/mezinarodni-seminare/>.
- Projekt Pomáháme školám k úspěchu*. Dostupné z <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/>.
- Projekt SRP*. Dostupné z <https://projekty.nidv.cz/strategie-rizeni>.
- Projekt SYPO*. Dostupné z <https://projekty.nidv.cz/sypo>.
- Prokopenko, J. a M. Kubr. (1996). *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada.
- Průcha, J., a J. Veteška. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Směrnice Rady městské části Praha 3 o vztazích orgánů městské části k příspěvkovým organizacím zřízených městskou částí Praha 3*.
- Stálá konference ředitelů měla ustavující jednání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/stala-konference-reditelu-mela-ustavujici-jednani?source=rss>
- Studijní materiály Letní škola Mentoringu*. (2015). Job o. s., srpen 2015.
- Štefflová, J. (2019). Budeme se vzdělávat naživo? *Učitelství noviny*, roč. 122, č. 16, s. 4.
- Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojan, V. a Z. Svobodová. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203-222.
- V Praze budou fungovat superintendenti, poradí s rozvojem škol*. Dostupné z <https://www.skolaprofi.cz/33/praha-superintendenti-rozvoj-skol-uniqueidgOkE4N-vrWuPcrNPYrV2y-bqR3tx0s2nP1UWBS0tlgLw/>
- Valenta, J. (2017). *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem 2017/2018*, 7. aktualizované vydání, Olomouc: ANAG.
- Veteška, J. (2019). Další vzdělávání a rozvoj učitelů v kontextu fenoménu digitalizace a umělé inteligence. In: Krystoň, M. a I. Pavlov (eds.). *Andragogické studie 2019*. Banská Bystrica: Belianum, s. 167-184.
- Veteška, J., Z. Svobodová a M. Tureckiová (eds.) (2018). *Proměny edukačních situací a jejich conceptualizace*. Praha: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Veteška J. a M. Tureckiová. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony*.

Kontaktní údaje:

Mgr. Jiří Kopecký
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: kopecky@lupacovka.cz

Motivace učitelů základních škol k profesnímu výkonu na Slovensku

Motivation of primary school teachers for professional performance in Slovakia

Jan Tirpák, Miriam Uhrinová

Abstrakt:

Příspěvek se zaměřuje na motivaci k výkonu u učitelů prvního stupně základní školy na Slovensku. Výzkum byl proveden za pomoci standardizovaného dotazníkového šetření metodou LMI-Leistungsmotivationsinventar (Schuler & Prochaska, 2011), která je založena na významných teoretických a empirických pracích zaměřených na motivaci k výkonu v profesním kontextu. Výzkumný záměr jsme realizovali na vzorku 65 učitelů prvního stupně základních škol na Slovensku a daný soubor byl dále vnitřně diferencován z hlediska věku a délky pedagogické praxe. Článek reflektuje klíčové aspekty související s tímto výzkumem.

Klíčová slova:

Motivace, výkon, motivační profil, profesní kontext, učitelé, standardizované dotazníkové šetření, Slovensko.

Abstract:

The paper focuses on the motivation for performance of primary school teachers in Slovakia. The research was carried out with the help of a standardized questionnaire survey by the LMI-Leistungsmotivationsinventar method (Schuler & Prochaska, 2011), which is based on significant theoretical and empirical work aimed at motivation to perform in a professional context. The research plan was implemented as a sample of 65 teachers of primary schools in Slovakia and the set was further internally differentiated in terms of age and length of teaching experience. The article reflects key aspects related to this research.

Key words:

Motivation, performance, motivational profile, professional context, teachers, standardized questionnaire survey, Slovakia.

Úvod a teoretická východiska

Vztah k výkonu není u všech lidí stejný. Je-li však pracovní výkon jedince považován za neuspokojivý, bývá to zpravidla dáváno do souvislosti s jeho nedostatečnou motivací. V mnoha případech je to jistě pravda. Problémy výkonu však nebývají automaticky způsobovány nízkou úrovní motivace, ale mohou být zapříčiněny i jinými faktory, jako je nedostatek příležitostí, dovedností či zkušeností. Nelze proto hned dojít k závěru, že problémy s pracovním výkonem jsou problémy motivace. Přesto výkonová motivace představuje určitou osobnostně příznačnou, relativně stálou tendenci člověka dosahovat co nejlepšího výkonu v činnostech, v nichž je možné aplikovat měřítko kvality a které se mohou či nemusí podařit.

Vedle kognitivních schopností považujeme za druhý obecný znak nebo skupinu znaků relevantních pro profesní úspěch obecně pojatou motivaci k výkonu. V některých případech se dokonce motivace k výkonu považuje za nejdůležitější zdroj variance profesního výkonu (Pardee, 1990; Schuler & Prochaska, 2011). Lze říci, že k maximálnímu výkonu vede optimální motivace a podmotivování či například přemotivování vedou k výkonům nízkým (Wagnerová, 2008). Motivaci proto chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti. Jedná se o komplex toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje. Motivace dodává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr (Čáp & Mareš, 2001). Jako motivaci proto označujeme činitele aktivizující organismus k reagování, chování, jednání vedoucímu k dosažení cíle, uspokojení základních potřeb nebo přání (Pardee, 1990). Obecně platí, že motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z potřeby a vyústující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně nebo exogenně (Nakonečný, 2014). Potřeby, zájmy, hodnoty, postoje, vztahy a tendence všeho druhu poté chápeme jako motivy neboli pohnutky. Motivory jsou všechny síly, které přímo či nepřímo uvádějí naše chování do pohybu (Kohoutek, 2002).

Každá lidská činnost je nějak motivována, ať už za ní stojí jakékoliv potřeby nebo zájmy. Pojmy motivace a motiv proto vyjadřují postulované vnitřní procesy a stavy či dispozice (strukturní prvky), které vysvětlují zaměřenost chování na dosažení určitého cíle, jeho intenzitu (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Motivory představují podněty k aktivitě, nutí člověka jednat určitým způsobem (Pardee, 1990). Jako zvláštní druh motivů chápeme zájmy (Říčan, 2007). Zájmy povzbuzují k činnosti a v činnosti samy se i konstituují a prohlubují. Při posuzování zájmů jako motivačních dispozic člověka je třeba rozlišit zájmy setrvalé a spontánně vyvolané (Mikšík, 2001). Zájmy setrvalé jsou charakteristické relativně trvalou, stálou zaměřeností motivačních přístupů a vztahů daného jedince k předmětům a jevům objektivní reality.

Naproti tomu spontánně vyvolané zájmy jsou bezprostřední, dočasné a vzniklé v důsledku uspokojování některé ze základních potřeb. Potřeby a zájmy proto bereme jako základní komponenty motivační struktury osobnosti (Nakonečný, 2014). Toto motivační ladění a zaměřenost osobnosti jeví určitou stabilitu a je vnitřně konzistentní. Hovoříme o tzv. motivačním profilu člověka (Tureckiová, 2004), který je vyjádřením relativně trvalé nebo dlouhodobé orientace a preference určitých potřeb a hodnot, a to v kontextu celkového zaměření (profilu) osobnosti.

S ústředním zájmovým zaměřením osobnosti úzce souvisí i její základní po-

stoje, ideály a hodnotové orientace (Mikšík, 2001). Zásadní rozdíl mezi postojem a motivem spočívá v tom, že postoj determinuje způsob jednání, kdežto motiv je příčinou jednání, vyjadřuje jeho psychologický smysl (Nakončený, 1999). Nejobecnější postoje, které určují celý životní styl a orientaci člověka ve světě, nazýváme hodnoty nebo hodnotové orientace (Říčan, 2007). Vývojově nejvyšší úroveň motivace představuje volní jednání (Nakonečný, 2014), v němž se podstatným způsobem uplatňuje vedle vnější také vnitřní kontrola jednání.

Výkonová motivace (motivace k úspěchu) či jinak řečeno motiv výkonu je téma, jemuž je věnována mimořádná pozornost, protože v současné společnosti patří výkonnost k základním žádoucím charakteristikám člověka. Je definována potřebou vytyčovat si náročné cíle a vyvíjením úsilí jich také dosáhnout. Lidé se co do úrovně (výše) výkonové motivace a jejího konkrétního zaměření liší (Helus, 2018). Je nutné říci, že v rámci našeho příspěvku se přikláníme k alternativě výkonové motivace, kterou chápeme v obecné rovině jako motivaci k dosahování úspěchu, zlepšování výkonu, zvládnutí úkolů a úsilí jedince se zlepšovat ve všech činnostech, v nichž může dosáhnout úspěchu.

Mezi konkrétní faktory ovlivňující pracovní motivaci můžeme zařadit především náplň práce (Tureckiová, 2004). V tomto ohledu lze učitelskou profesi nejnadhodněji charakterizovat tím, že se popíše a objasní to, co vlastně učitelé vykonávají. Tento na první pohled samozřejmý postulát se při podrobnějším pohledu již nejeví tak jednoduchý. Je nutno totiž rozlišit, co učitelé mají vykonávat, od toho, co fakticky vykonávají. V pracovní době stanovené závaznými právními předpisy konají pedagogičtí pracovníci především přímou vyučovací činnost nebo přímou výchovnou činnost a práce související s touto činností (Průcha, 2002).

Pracemi souvisejícími s přímou vyučovací nebo výchovnou činností se rozumějí zejména příprava na vyučování nebo výchovnou činnost, příprava učebních pomůcek, vedení předepsané pedagogické dokumentace, oprava písemných a grafických prací žáků, dozor nad žáky ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a se zákonnými zástupci žáků, nezbytná odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele, účast na poradách svolaných ředitelem školy, studium a účast na různých formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (srov. Tamášová, 2015; Pasternáková, 2017 a Veteška, 2019).

K tomu je nutné započítat i další závazné činnosti, jako například dodržovat učební plány, učební osnovy, případně jiné schválené učební dokumenty, organizační předpisy a předpisy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a při vyučování, výchově, informovat žáky o výsledcích jejich vzdělávání, v případě nezletilých též jejich zákonné zástupce a vykonávat výchovně vzdělávací činnost s přihlédnutím k ochraně žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje. Jak je vidět, repertoár různých druhů činností je dosti rozsáhlý. Jedná se tu v řadě případů o předepsané činnosti, jež jsou ukládány učitelům jako závazné normy. Tyto činnosti jsou taxativně vymezeny v příslušných právních a školských dokumentech. Avšak co jsou fakticky realizované činnosti, o tom samozřejmě právní předpisy nerozhodují.

Základním problémem v dané oblasti je však samotná definice pracovní výkonnosti (Štikar, Hoskovec, Riegel, & Rymeš, 2003). Pracovní výkon lze proto cha-

rakterizovat jako výsledek činnosti člověka, která je zaměřena k danému cíli, probíhá v jistém čase a za určitých podmínek. Výkon můžeme poměřovat sledováním a hodnocením vybraných kvalitativních a kvantitativních znaků pracovní činnosti. Výkonnosti pak bývá označován reálně dosažený výkon, který je pro pracovníka standardní, typický, vyplývá z jeho schopností, pracovního tempa, motivace a aktuálních pracovních podmínek.

Dnešní nároky na všechna povolání narůstají a učitelská profese v tomto ohledu není výjimkou. Společnost očekává, že právě učitel bude nositelem pokroku, poznání a demokratických hodnot. Pro učitele by mělo být přirozené celoživotní zdokonalování, rozvoj znalostí, schopností a dovedností. Další vzdělávání učitelů je nedílnou součástí učitelské praxe. Tento proces zahrnuje získávání, prohlubování a rozšiřování kvalifikace v příslušné aprobaci, ale také v oblasti pedagogicko-psychologické a androdidaktické. Jaký způsob dalšího vzdělávání učitel zvolí, závisí většinou na jeho rozhodnutí, nicméně velkou roli hrají bezesporu motivační a jiné faktory (Veteška & Kolek, 2015).

Mezi zjevné aspekty ovlivňující trh práce a práci samotnou lze zařadit (Veteška, 2019) rychlé změny požadavků na nové dovednosti a znalosti jedinců. Dále pak nepředvídatelné skokové změny, inovace a vynálezy. V neposlední řadě také potřeba zcela nových kompetencí a rozvoj tacitních znalostí vybraných profesních skupin. Uvedené faktory ovlivňují z hlediska učitelské profese zejména obsah počátečního vzdělávání a kladou nové požadavky i na oblast dalšího vzdělávání a rozvoje učitelů.

Podobně jako jiná odvětví i oblast školství se musí přizpůsobit čím dál rychleji se rozvíjející společnosti a především nárokům, které na své jedince klade. Dnešní doba je velmi dynamická a turbulentní, je determinována moderními informačními a komunikačními technologiemi, digitalizací a globalizací. Jestliže učitel disponuje potřebnými profesními kompetencemi, které mu usnadňují orientaci v současném světě, získává nespornou výhodu, a to nejenom profesní, na trhu práce pak i konkurenční. Počáteční a další vzdělávání, jako dvě na sebe navazující a prolínající se etapy celoživotního vzdělávání, spoluvytvářejí systém systematického vzdělávání, které zahrnuje veškeré aktivity související s edukací jedince v průběhu jeho životní dráhy.

Výsledky šetření a jejich diskuse

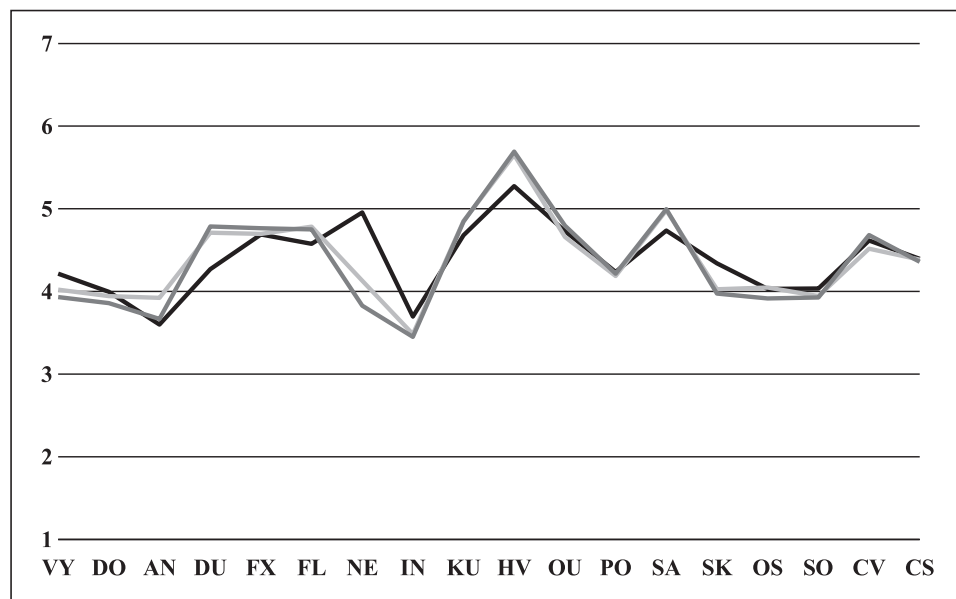
Náš výzkumný záměr jsme realizovali na vzorku 65 učitelů prvního stupně základních škol na Slovensku, kdy bylo 59 žen (91 %) a 6 mužů (9 %). Věkový průměr učitelů byl 39 let a průměrná doba praxe 15,5 let. Výzkumný soubor byl dále vnitřně diferencován a to z hlediska věku respondentů a délky učitelské praxe.

V kontextu výzkumného úsilí pohlížíme na motivační strukturu k výkonu z hlediska standardizovaného Dotazníku motivace k výkonu LMI-Leistungsmotivationsinventar (Schuler & Prochaska, 2011). Konečná verze dotazníku se skládá ze 17 položek, které jsou přiřazeny 17 škálám (dimenzím). Celková střední hodnota všech položek je 4,55 při minimu 2,61 a maximu 6,32. Údaje se vztahují na vzorek $N = 1671$ pokusných osob. Konečnou směrodatnou koncepci 17 dimenzí (škál) motivace k výkonu v profesním kontextu obsahují následující vlastnosti osobnosti podílející se na vlastní výkonnosti: vytrvalost (VY), dominance (DO), angažovanost (AN), důvěra v úspěch (DU), flexibilita (FX), flow (FL), nebojácnost (NE), internalita (IN),

kompenzační úsilí (KU), hrdost na výkon (HV), ochota učit se (OU), preference obtížnosti (PO), samostatnost (SA), sebekontrola (SK), orientace na status (OS), soutěživost (SO), cílevědomost (CV), celkový skóre (CS).

Základní profil motivační struktury výkonu v profesním kontextu dle aritmetických průměrů odpovědí u učitelů na Slovensku ukazuje graf 1, ze kterého je patrné, že většina průměrů výsledného profilu motivační struktury výkonu se drží nad středovou hodnotou.

Graf 1: Profil motivační struktury výkonu v profesním kontextu dle aritmetických průměrů odpovědí u učitelů v Slovenské republice



Zdroj: vlastní zpracování

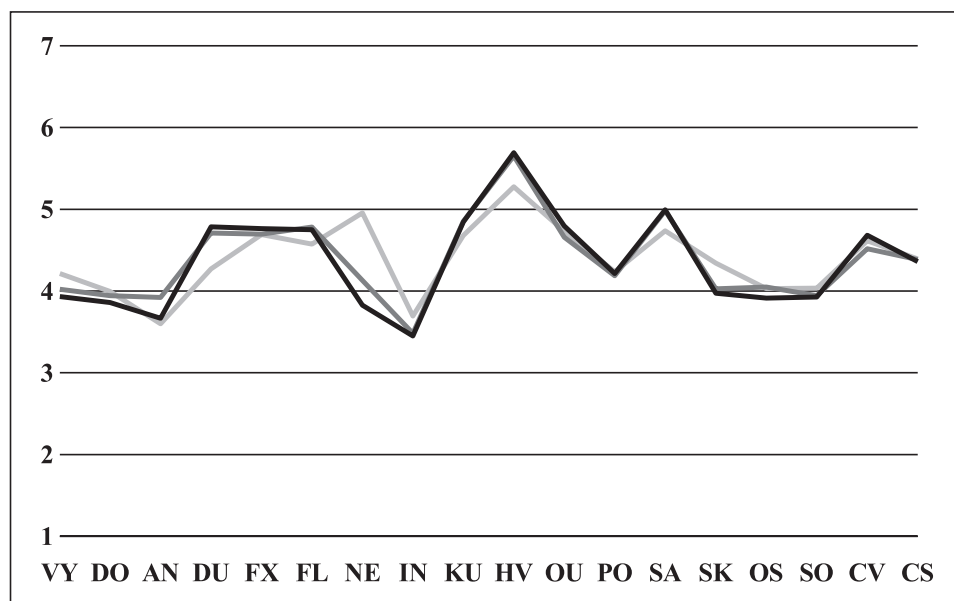
Pokud vycházíme ze základní premisy, že motivační profil představuje v průběhu času relativně stabilní charakteristiku osobnosti člověka, jejímž obsahem jsou dominantní motivační orientace či tendence, respektive jejich skladba, představují nám tyto výsledky motivační profil struktury výkonu v profesním kontextu u učitelů na Slovensku. Samozřejmě si uvědomujeme, že naše tvrzení je dosti odvážné se snahou o určitou paušalizaci. Při samotné aplikaci a zjišťování použitelnosti tohoto přístupu při usměrňování motivace pracovníků, by bylo nutné nejdříve zjistit profil motivační struktury i u jiných typů profesí (Křeménková, 2010), a teprve po jejich vzájemném porovnání bychom byli schopni určit, zda je možné využít těchto profilů na obecnější úrovni jednotlivých profesí (čili zda existují pro určité profese specifické profily motivační struktury pracovníků), nebo zda je použití těchto profilů možné pouze na úrovni jednotlivců.

Zastáváme však názor, že námi uvedené dimenze motivačních profilů jsou příklady obecně platnými, to znamená, že každého člověka (potažmo jednotlivé profese),

Lze charakterizovat jejich prostřednictvím. To by v celkovém pohledu umožňovalo hlubší porozumění jednotlivým projevům jedince (skupiny), celému komplexu jeho chování či jednání a dovolovalo efektivní stimulování, tedy úspěšné ovlivňování motivace daného jedince (skupiny) žádoucím směrem. Chápeme totiž pracovní činnost učitele jako cílevědomou, záměrnou a systematicky vykonávanou, tedy činnost motivovanou. Jedná se o aspekt motivace lidského chování, který je spojen s výkonem pracovní činnosti (Bedrnová & Nový, 1998), se zastáváním určité pracovní pozice a s výkonem jí odpovídající pracovní role, to jest s plněním pracovních úkolů.

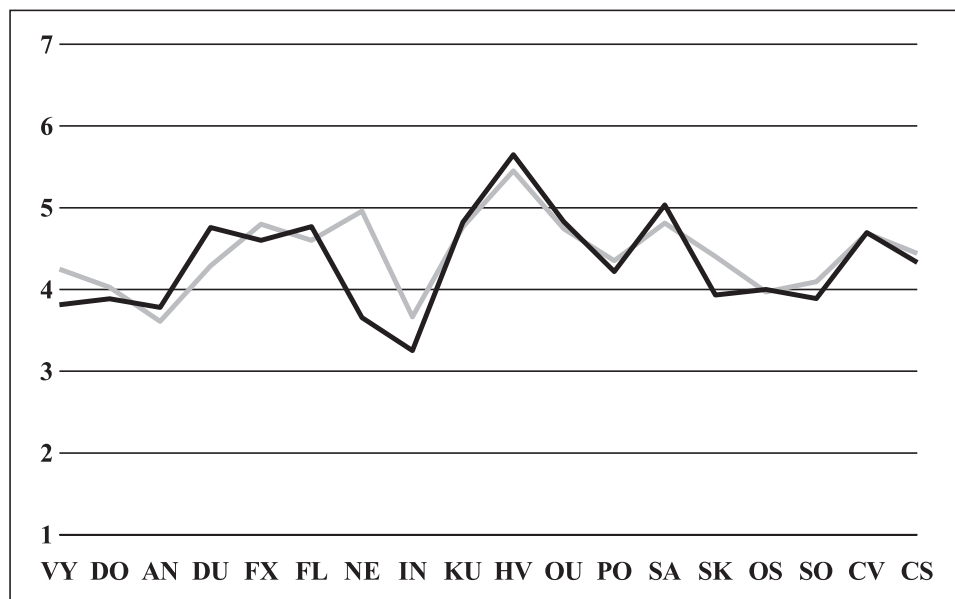
Pracovní motivace vyjadřuje přístup člověka k práci, ke konkrétním okolnostem jeho pracovního uplatnění a pracovním úkolům, vyjadřuje podobu jeho pracovní ochoty. Je samozřejmé, že primárním důvodem k práci je nezbytnost zajistit sobě, respektive dalším členům, základní prostředky k životu. Stále větší množství lidí však výkonem své pracovní činnosti uspokojuje i mnohé další motivy. Z hlediska našeho uvažování pak můžeme rozlišit dvě skupiny motivů k práci, dva typy pracovní motivace: motivace intrinsická a extrinsická (Lea, Tarpy, & Webley, 1994; Nakonečný, 2014). A právě k motivaci intrinsické, která souvisí s prací samotnou, patří potřeba výkonu, jejímž významným aspektem je radost či uspokojení, které člověku přináší prožitek úspěšného výkonu.

Graf 2: Profil motivační struktury výkonu v profesním kontextu dle aritmetických průměrů odpovědí u učitelů Slovenské republiky v závislosti na věku (modrá = U_{SR} 20-30 let, červená = U_{SR} 31-40 let, černá = U_{SR} 41 a více let)



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3: Profil motivační struktury výkonu v profesním kontextu dle aritmetických průměrů odpovědí u učitelů Slovenské republiky v závislosti na délce pedagogické praxe (modrá = U_{SR} 0-9 let, žlutá = U_{SR} 10-19 let, černá = U_{SR} 20 a více let)



Zdroj: vlastní zpracování

Jako nezávisle proměnné empirického šetření byly dále uvažovány věk respondentů a délka učitelské praxe. Pro zjišťování rozdílů mezi učiteli byla zvolena metoda ANOVA. Z výsledků je možné tvrdit, že u učitelů na Slovensku se s věkem nemění motivační profil a nebyly prokázány signifikantní rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů (graf 2). Další intervenující proměnnou výzkumného šetření se stala délka pedagogické praxe. Z hlediska těchto výsledků byl zjištěn statisticky významný rozdíl (graf 3), který se týkal respondentů s délkou praxe 0-9 let a 20 let a více.

Kromě zjištění tohoto rozdílu jsme porovnali směrodatné koncepce 17 dimenzí (škál) motivace k výkonu v profesním kontextu. Provedená statistická analýza s využitím Studentova t-testu prokázala signifikantní rozdíly ve škálách: vytrvalost, nebojácnost, internalita a sebekontrola, které jsou statisticky významně více hodnoceny u učitelů s délkou praxe 0-9 let. Naproti tomu důvěru v úspěch hodnotí učitelé s délkou praxe přesahující 20 let statisticky významně hodnotněji.

Výsledky dle našeho názoru prezentují determinující etapy učitelské profese a charakteristiky příznačné pro učitele, kteří svou profesní dráhu teprve začínají a také ty, jež jsou v dané profesi již dlouholetými a zkušenými odborníky. Vymezuji určité platné a obecné vývojové sekvence stádií související s typickými potřebami, potížemi, očekáváními, závazky a postoji. Zvážení těchto specifík typických pro ur-

čité období profesního vývoje a jejich odlišností od jiných etap profesní dráhy může být rámcem pro pochopení řady jevů (Tirpák, 2019).

Učiněné závěry také skrývají možnosti návazného šetření z hlediska toho, proč jsou právě tyto dimenze profilu motivační struktury výkonu v profesním kontextu statisticky rozdílně hodnoceny u učitelů. Mohou se zde totiž projektovat další proměnné, jako je samotný obsah práce, externí a interní stimulační faktory, identifikace s prací, vzdělávací systém, pedagogická způsobilost učitele, kvalifikace, kvalita pracovních podmínek, pracovní spokojenost či obsah vzdělání.

Závěr

Zkoumání motivace k výkonu je metodicky mnohdy obtížné. Je to dáno tím, že člověk si sám svoji motivaci k výkonu plně neuvědomuje v celé její složitosti a komplexní struktuře. Proniknout ke správnému rozpoznání vnitřních hnacích sil člověka, které nazýváme motivací, je do jisté míry obtížnějším úkolem, než samotná analýza osobnosti pracovníka (Bedrnová & Nový, 1998). Některé osobnostní rysy se totiž alespoň projevují zřetelně a jsou relativně snadno přístupné. Avšak motivace člověka je pouze vnitřní silou, její strukturu a sílu lze tedy pozorovat, hodnotit a měřit pouze zprostředkovaně.

Domníváme se, že další krok v této oblasti by bylo vhodné teoretické a praktické postupy popsané v tomto příspěvku doplnit o další příklady a vytvořit tak vybranou případovou studii profilů motivační struktury výkonu v profesním kontextu u učitelů. Následně se z dalších publikovaných studií (Křeménková, 2010) zaměřit na jejich komparaci v rámci různých profesí a analyzovat i více diferencujících kategorií (s velkým rozdílem průměrů nebo směrodatných odchylek) s cílem zjistit, zda a jak je možné tyto zvláštnosti hodnot interpretovat a využít.

Zastáváme názor, že motivační struktura se v rámci jednotlivých profesí diametrálně odlišuje a v každé z nich jsou žádoucí odlišné motivační dispozice. Pro pracovní proces, potažmo učitelství, je však nezbytné dosahování dlouhodobého výkonu v průběhu celého pracovního procesu a nikoliv jen v jeho koncentrované podobě a časově ohraničené situaci. Poznání motivačního profilu u učitele umožňuje porozumění jednotlivým projevům i celému komplexu jeho chování či jednání. Je předpokladem úspěšného ovlivňování motivace daného jedince žádoucím směrem.

V rámci multidisciplinárního pohledu zmiňujeme také motivaci v dalších profesích v rámci tzv. pomáhajících profesí, kdy se motivace daných pracovníků odráží na přímém působení ke klientům/pacientům, se kterými jsou denně v kontaktu a to i v opačném případě. Motivace je důležitý faktor, který by v praxi neměl být opomíjen (Vostrý, 2018 a Veteška, 2019). S motivací se často setkáváme také v rehabilitaci a příbuzných oborech, kde právě na motivaci stojí další průběh samotné terapie (Vostrý, 2019; Vostrý et al., 2019).

Literatura

- Bedrnová, E., & Nový, I. (1998). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2018.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: Cerm.
- Křeménková, L. (2010) *Pracovní spokojenost učitelů a související determinanty*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lea, S. E. G., Tarpy, R. M., & Webley, P. (1994). *Psychologie ekonomického chování*. Praha: Grada.
- Mikšík, O. (2001). *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.
- Pardee, R. L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation*. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316767.pdf>
- Pasternáková, L. (2017). Učitelská profesie a současná škola [The teaching profession and the current school]. In: Veteška, J. (ed.). *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult education 2016 – bases and inspirations for theory and practice : proceedings of the 6th international adult education conference, 13-14th December 2016, Prague, Czech Republic*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 193-204.
- Průcha, J. (2002). *Učitel-současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Schuler, H., & Prochaska, M. (2011). *LMI – Dotazník motivace k výkonu*. Praha: Testcentrum.
- Štikar, J., Hoskovec, J., Riegel, K., & Rymeš, M. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- Tamášová, V. (2015). Professional and Career Development of the Vocational Subjects Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. *Acta Technologica Dubnicae – AED*, 5(1), 1-20. DOI: 10.1515/atd-2015-0029.
- Tirpák, J. (2019). *Komparácia motivácie k výkonu v profesijnom kontexte u učiteľov prvého stupňa základnej školy na Slovensku a v Českej republike*. Rigorózní práce. Rožumberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
- Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
- Veteška, J. (2019). Další vzdělávání a rozvoj učitelů v kontextu fenoménu digitalizace a umělé inteligence. In: *Andragogické štúdie 2019*. Banská Bystrica: Belianum.
- Veteška, J., & Kolek, J. (2015). Systémové možnosti dalšího vzdělávání učitelů v kontextu motivace. *Andragogická revue*, 15(2), 13-31.
- Vostrý, M. (2018). *Selected opportunities for access to geriatric clients from the perspective of assisting professions*. *Journal of Education Culture and Society*, 9(1), 89-95. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20181.89.95>.
- Vostrý, M. (2019). *Podpora osob s Alzheimerovou chorobou za využití informačních*

a komunikačních technologií z pohledu pomáhajících profesí. Ústí nad Labem: Fakulta zdravotnických studií, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
Vostrý, M. et al. (2019). Podpora sociální adaptability osob s Alzheimerovou chorobou lehkého typu. *Česká a slovenská psychiatrie*, 115(4), 174-178.
Wagnerová, I. (2008). *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji“ (19/SML0723/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

PaedDr. Ing. Jan Tírpák
Katedra sociální a speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: JanTirpak@seznam.cz

PaedDr. Miriam Uhrinová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok
SLOVAKIA
E-mail: miriam.uhrinova@ku.sk

Účinnosť prevencie v kontextu manažmentu školy

Effectiveness of prevention in the context of school management

Gabriela Gabrhelová, Jana Čubirková

Abstrakt:

V odbornej literatúre sa stretávame s niekoľkými prepojenými pojmami, ktoré vymedzujú také formy správania detí a mládeže, ktoré daná spoločnosť alebo kultúra neakceptuje a často bývajú zakázané. Takéto správanie nazývame problémovým správaním. Problémové správanie vzniká vplyvom niekoľkých faktorov a to biologických, sociálneho prostredia, osobnostného nastavenia a systému správania sa jedinca. V príspevku sa zaoberáme problematikou súvisiacou s prevenciou voči problémovému správaniu u žiakov stredných škôl. V tomto kontexte nás zaujíma, aká úloha školy a manažmentu školy je v rámci prevencie a eliminácii problémového správania. Svoju pozornosť sme sústredili na charakteristiku agresie a agresívneho správania.

Kľúčová slová:

Škola, problémové správanie, manažment školy, prevencia, agresia.

Abstract:

There are several interconnected terms in the literature that define the forms of behaviour of children and youth that are not accepted by the society or culture and are often prohibited. We call this behaviour problematic behaviour. Problem behaviour arises from several factors, namely biological, social environment, personality setting and behavioural system of the individual. The paper deals with issues related to prevention of problem behaviour in secondary school pupils. In this context, we are interested in the role of school and school management in preventing and eliminating problem behaviour. We focused our attention on the characteristics of aggression and aggressive behaviour.

Key words:

School, problem behaviour, school management, prevention, aggression.

Úvod

Za jeden z kľúčových predpokladov optimalizácie výchovy a vzdelávania žiaka pokladáme riadenie škôl a školského systému. Desiatky rokov trvajúce obdobie sa v ekonomike i školstve u nás uplatňovala dogmatická predstava, že všetkú činnosť možno dopodrobna naplánovať, presne vymedziť a unifikovať prostredníctvom predpisov, nariadení, jednotných učebných osnov, všetko v školách riadiť tlakom zvonka, uplatňovať antihumánne byrokratické riadenie škôl.

Po roku 1989 prichádza nový trend, ktorý sa usiloval odstrániť spomenuté nedostatky. Často sa dostával na bázu živelnosti, zjednodušeného hodnotenia, podľa ktorého trhový mechanizmus i v školstve vyrieši všetky existujúce problémy a často preceňoval bezbrehý liberalizmus, bagatelizoval cieľové kategórie, ktoré vo výchove a vzdelávaní zohrávajú významné postavenie a na zabezpečenie ktorých je nevyhnutné orientovať riadenie výchovy, vzdelávania a škôl. Zástupcovia tohto trendu boli presvedčení, že iba tento prístup vedie k samostatnosti, autenticite a tvorivosti učiteľov a žiakov.

V súčasnosti existujú oprávnené tendencie nazvať riadiacu činnosť školskej správy pojmom „školský manažment“, ktorý v porovnaní s pojmom spravovanie, alebo po starom chápaní riadenia viac akcentuje dynamické prvky organizácie a riadenia namiesto statických prvkov, akcentuje prvky samosprávy, autoregulácie a sebaorganizovania namiesto vonkajšieho riadenia. Do popredia stavia proces demokratizácie, ktorý mení charakter školskej správy z orgánu prevažne prevádzkového na systém vyznačujúci sa značnou samostatnosťou a zodpovednosťou.

1. Riadenie a edukačný proces

Prioritné ťažisko školskej správy neorientuje na úzko chápané administratívno-správne a ekonomické činnosti, ale najmä na utváranie komplexného vyváženého vzťahu medzi školou a jej okolím. Riadenie predstavuje jednu z najdôležitejších činností, ktoré usmerňuje chod spoločnosti vo výrobnéj aj nevýrobnéj sfére, a ktorej základ je v usmerňovaní ľudí pre dosiahnutie spoločného cieľa. Pod samotným pojmom riadenie rozumieme dosahovanie cieľov prostredníctvom iných ľudí.

Školské riadenie predstavuje špecifický systém riadenia, v ktorom ide o dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov. Zahŕňa v sebe tieto oblasti: a) riadenie pedagogického procesu; b) riadenie materiálnych a finančných potrieb; c) zisťovanie potreby vzdelávacích služieb; d) právny rámec vzdelávania; e) personálnu politiku; f) vedenie ľudí (Pasternáková, 2006).

Je potrebné koordinovať zladenie činností všetkých týchto oblastí, aby sa utvoril dokonale fungujúci celok, prejavujúci sa v dobrých výsledkoch školy (Pasternáková, 2017). Podľa Průchu (1998) riadenie v školstve znamená cieľavedomé plánovanie, organizovanie, operatívne riadenie a motiváciu pracovníkov v oblasti školstva.

Spoločensko-politické zmeny odrážajúce sa v charaktere výchovno-vzdelávacej sústavy nachádzajú svoje logické uplatnenie aj v samotnej škole. Škola zabezpečuje plnenie spoločenských požiadaviek s ohľadom na proces výchovy a vzdelávania, zároveň do nej prúdi obrovské množstvo informácií a podnetov, čo spôsobuje, že riadiaca práca je veľmi náročná. Na kvalitnej odbornej úrovni ju môže zvládnuť riaditeľ iba v spolupráci s ostatnými pedagógmi školy. Ako riešenie sa črtá širšia participácia

na riadení, účelná vnútorná a vonkajšia kooperácia formou tímovej práce a samo-správy Lajčín (2014), Veteška, Vacínová (2011).

Rozhodovanie je každodennou súčasťou práce riadiaceho pracovníka – riaditeľa školy, ale je i súčasťou činnosti každého jednotlivca na rôznej úrovni a vo všetkých oblastiach tej ktorej organizácie – teda i školy. Aké vzdelávacie ciele vymedziť, ktoré metódy alebo formy využiť na vyučovaní, ako motivovať žiakov, ako zefektívniť edukačný proces, zlepšiť správanie atď. To je len časť otázok, na ktoré hľadá odpoveď každý pedagóg, keď si vyberá z viacerých možných alternatív. V podstate ide o proces rozhodovania sa, ktorý je ovplyvňovaný mnohými činiteľmi, ale i samotným subjektom rozhodovania (Porubčanová, 2015; Pasternáková, 2018).

Strategické rozhodnutia sa spravidla týkajú školy ako celku. Tieto rozhodnutia súvisia s formuláciou dlhodobějších cieľov. Príprava a realizácia strategických rozhodnutí si vyžaduje aj dostatok času. Tieto rozhodnutia vykonáva manažment školy. Taktické rozhodnutia sa väčšinou týkajú výberu optimálnych prostriedkov pre dosiahnutie vymedzeného cieľa v určitej etape. Pri tomto druhu rozhodnutí ide prevažne o riešenie momentálnych situácií alebo situácií v blízkej budúcnosti. Tieto rozhodnutia môže vykonávať vedenie školy alebo i stredný manažment školy (Veteška, 2010; Hanuliaková, Porubčanová, 2015). Operatívne rozhodnutia sú každodenné rozhodnutia s krátkodobým dosahom, ktoré zabezpečujú každodenný chod školy i výchovno-vzdelávacej činnosti. Týchto rozhodnutí sa týka tiež problematika problémového správania, a teda aj agresie.

2. Riadenie a problémové správanie

Problematika agresie predstavuje závažný a aktuálny problém interpersonálnych vzťahov stredoškôľakov v podmienkach edukačného prostredia školy. Agresia zahŕňa násilie jedinca či skupiny voči jedincovi či skupine. S jeho rozmanitými prejavmi sa stretávame v rôznych prostrediach i situáciách. Obzvlášť závažným sa javí problém agresie v prostredí stredoškolskom. Z výskumov Hanuliakovej, Porubčanovej (2015) a tiež Tamásovej, Barnovej (2011) sa preukázala významná závislosť školskej klímy vo vzťahu k sociálnemu fungovaniu skupín i jednotlivcov. Týka sa špecifických prejavov agresie medzi učiteľmi a žiakmi, medzi žiakmi navzájom a žiackou skupinou (vrstovníkmi, triedou, výchovnou skupinou) a jednotlivými žiakmi. V súčasnosti zaznamenávame dokonca prípady agresie žiakov smerom k učiteľom a vychovávateľom stredných škôl. Pedagogické riziko agresie medzi stredoškôľakmi spočíva nielen v tom, že žiaci sa veľmi často už v mládežníckom (pubertálnom, postpubertálnom, resp. adolescentnom) veku sami stávajú aktérmi agresie, ale tiež v tom, že si na uvedený jav začínajú zvykať a postupne ho vnímajú ako spoločnosťou akceptovanú súčasť života. Jeho sociálne nebezpečenstvo je o to väčšie, ak sa tento sociálno-patologický jav vyskytuje s aktívnou či pasívnou participáciou dospelých pedagogických zamestnancov, resp. je nimi prehliadaný či ticho trpený.

Agresia tvorí veľmi širokú problematiku; i v odbornom ponímaní je chápaná rôzne. Mnohí odborníci (Lovaš, 1996) sa v snahe o vedeckú čistotu použitia tohto pojmu, ktoré sa pôvodne používalo a stále bežne používa v hovorovom jazyku na označenie širokej triedy správania, usilujú vniesť určitý poriadok a systém. Konštatujú pritom, že v starších prístupoch sa agresia spája predovšetkým

s fyzickým ubližovaním, zranením. Práve tento moment využíva viacero autorov na odlíšenie agresie, agresivity a hostility. Pod pojmom *agresia* sa tradične chápe samotná útočná a násilná reakcia človeka na podnet, snaha poraniť ho, spôsobiť mu bolesť, teda dosiahnuť fyzické poškodenie až deštrukciu organizmu objektu agresie (Bubelíni, 1994). V novších prameňoch sa agresia definuje širšie; označuje pozorovateľné správanie, ktoré je vyjadrované fyziologicky vegetatívnym podráždením a smeruje k použitiu fyzického alebo psychického násillia proti osobám alebo veciam bez toho, aby pre to existovali rozumné alebo adekvátne príčiny. Pri komplexnom skúmaní podmienok a príčin agresie medzi žiakmi stredných škôl je možné konštatovať, že dôležitú úlohu zohráva množstvo vzájomne ovplyvňujúcich sa *faktorov prameňiacich v osobnosti agresora i obeť ako aj vonkajších situáciách a prostredí*.

Správanie stredoškôľakov je ovplyvnené nielen ich osobnostnými charakteristikami, ale aj sociálnym prostredím, v ktorom žiaci žijú a študujú. Sociálne prostredie obklopuje jedinca po celý život. Pôsobí na neho prostredníctvom primárnych výchovných inštitúcií (rodina, škola), spoločenských a kultúrnych inštitúcií. Jedinca sa v tomto prostredí učí žiť, reagovať na podnety prichádzajúce z tohto prostredia a zvládať situácie, ktoré prináša život v spoločnosti.

Sociálne prostredie má schopnosť na jednej strane agresiu podnecovať (napr. neofašistické skupiny, ktorých častým prejavom je násillie), na strane druhej agresiu tmiť (napr. prevenčné programy výchovných, kultúrno-spoločenských a osvetových organizácií). V súvislosti so vznikom agresívneho správania sa žiakov rozlišuje Pothe (1996, s. 58) tri skupiny (systémy) *rizikových faktorov prostredia*: a) faktory mikrosystému: *prostredie rodiny*; b) faktory mezosystému: *prostredie školy*; c) faktory makrosystému: *spoločenské prostredie*.

Práve škola má v tejto súvislosti dôležitú úlohu. Korene problémov a mechanizmus agresie medzi stredoškôľakmi sú v mnohom podobné *prejavom agresie medzi dospelými*. Napriek tomu však agresia stredoškôľakov má svoje vnútorné i vonkajšie špecifiká. Agresia stredoškôľakov sa oproti dospelým vo všeobecnosti vyznačuje *inou „mozaikou“, agresívnych prejavov, nižšou intenzitou, brutalitou, nižším výskytom tzv. dokonalej agresie a šikanovania*. V súčasnosti sme však svedkami toho, že dospievajúci jedinca, odchovaní na akčných filmoch, sa snažia dospelým i v tejto oblasti vyrovnáť, ba ich i prekonať.

Oproti žiakom základných škôl sa stredoškôľáci snažia na seba upútať pozornosť, neraz i prostredníctvom extrémnych a brutálnych foriem. V konfliktných situáciách dokážu potlačiť neistotu a v snahe upútať pozornosť spravia všetko, aby si získali obdiv spolužiakov.

K *základným rizikovým faktorom školy z hľadiska vzniku a stimulácie prejavov žiackej agresie* možno zaradiť *nedostatočnú pripravenosť (a následný nezájum) učiteľov zvládať agresívne prejavy svojich žiakov*. V mnohých prípadoch preto často rezignujú a radšej si ich správanie nevšímajú (zo strachu pred reakciou žiakov, ich rodičov a niekedy i vedenia školy). *Ochranné faktory školy* sa najúčinnšie prejavujú v spojení s prevenciou násillia a agresivity žiakov. Predchádzanie vzniku násillného a agresívneho správania sa žiakov a učiteľov v školskom prostredí začína najmä humanizáciou procesu výchovy a vzdelávania a vytváraním priazni-

vej *sociálno-psychologickej klímy školy* plnej priateľstva, otvorenosti, neformálnosti, partnerstva, kooperácie, opory, istoty, bezpečia. (Rabušicová, 2004).

V školách je potrebné budovať také prostredie, do ktorého by chodili žiaci radi, kde by sa cítili dobre, kde by si bez strachu a stresu osvojovali nové poznatky a schopnosti a učili sa novému zručnosti. V škole by mal byť preto položený dôraz nielen na osvojovanie vedomostí, na kognitívny vývin žiakov, ale aj na ich sociálny a emocionálny vývin.

Žiacu agresiu v podmienkach súčasných škôl podporuje i *nesystematická a neefektívna výchovná a preventívna aktivita školy* vo všetkých jej základných formách (primárna, sekundárna, terciárna), resp. *absencia akejkoľvek stratégie eliminácie* prejavov agresie v podmienkach škôl, *nedostatočne rozpracovaná koncepcia kooperácie* školy s ostatnými relevantnými výchovnými inštitúciami (rodinou, školským internátom, centrami voľného času a i.) a odborníkmi z praxe (psychológmi, pracovníkmi centier prevencie a i.), *negatívne vzory* zo strany pedagogických zamestnancov, *absencia pravidiel správania* a vzájomných vzťahov, resp. neprimerané pravidlá súžitia žiakov a učiteľov a pod. Od školy sa napokon celkom prirodzene očakáva, že svoju výchovnú a preventívnu funkciu bude permanentne posilňovať prostredníctvom *triednych učiteľov*, výchovných poradcov, koordinátorov prevencie v školách a ostatných pedagogických zamestnancov, jej *spolupracou s rodinou a mimoškolskými zariadeniami* výchovnej a psychologickej prevencie a zapájaním sa do špeciálnych projektov prevenčnej práce realizovaných v spolupráci s políciou, súdmi a inými subjektami.

Z ochrannoprávných opatrení voči agresorom môže škola uplatniť *odporúčanie* rodičom agresorov *vyhľadať odbornú pomoc a starostlivosť* CVPP, PPP, *zníženie známky zo správania, preloženie žiaka* do inej triedy, pracovnej či výchovnej skupiny, *regresné výchovné opatrenia* (napomenutie a pokarhanie triednym učiteľom, pokarhanie riaditeľom školy, podmienené vylúčenie a v najzávažnejších prípadoch až vylúčenie zo štúdia na strednej škole) a pod. V mimoriadnych prípadoch sa môžu použiť i *ďalšie konkrétne opatrenia*: odporúčanie rodičom umiestniť žiaka na dobrovoľný diagnostický pobyt do miestne príslušného diagnostického centra, prípadne do liečebno-výchovného sanatória; oznámenie príslušnému Úradu práce sociálnych vecí a rodiny; oznámenie príslušnému útvaru Policajného zboru SR.

V kontexte s danou problematikou sme sa respondentov riaditeľov stredných škôl pýtali, aké sú ich skúsenosti s vyskytujúcou sa agresivitou v školskom prostredí a jej prevenciou (49 respondentov).

Vychádzajúc zo získaných odpovedí vyplýva, že zdrojom najčastejšieho získania informácií z problematiky agresie a jej prevencie je výmena skúseností s kolegami a vlastné skúsenosti. Tak odpovedala až trištvrtin respondentov (78,02 %). 26,17 % uviedlo, že najčastejšie tieto informácie získavajú z internetu. Z odbornej literatúry sa o tomto probléme dozvedá 24,16 % respondentov. Respondenti za ďalšie zdroje informácií súvisiacej s prevenciou agresivity v školskom prostredí označili dennú tlač a časopisy (16,22 %), informácie od žiakov (14,03 %), stretnutia a besedy s odborníkmi (10,04 %), odborné kurzy a školenia (6,13 %).

V rámci prieskumu sme sa tiež zaujímali o pripravenosť učiteľov riešiť v ich škole prípadné problémy súvisiace s agresiou. Podľa ich odpovedí sú títo učite-

lia skôr pripravení ako nepripravení. Tento názor zastáva 76,20 % respondentov. 14,08 % respondentov odpovedala, že sú skôr nepripravení ako pripravení. 8,10% z nich pripravenosť nevedela posúdiť. 1,62 % zastáva názor, že učitelia nie sú pripravení v škole riešiť prípadné problémy agresie. Riaditelia, ktorí sa zúčastnili prieskumu, uviedli, že pravidelne (raz za polrok) mávajú v ich školách odborné prednášky na tému prevencie voči šikanovaniu a agresívnemu správaniu. Všetci sa zhodli na tom, že prednášky takého druhu majú svoj efekt a preto v ich realizácii plánujú pokračovať.

Záver

V priebehu školskej dochádzky sa u žiakov stretávame s rôznymi osobnými ťažkosťami. Často sú to problémy vážne, ktoré spôsobujú dieťaťu traumu. Dôležitým bodom sa v takýchto situáciách stáva pochopenie podstaty týchto negatívnych javov, aby škola, učiteľ alebo školský psychológ mohli žiakom včas pomôcť.

Týka sa to najmä prevencie zo strany učiteľov i školy. V podstate ide o preventívne opatrenia, ktoré spočívajú v obmedzení pravdepodobnosti výskytu daných situácií, alebo v podávaní takých vedomostí a zručností, ktoré žiakom pomôžu aktuálne problémy prekonať.

Literatúra

- Bubelíny, J. (1994). Človek – subjekt agresivity. *Učiteľské noviny*, 40(10).
- Lajčin, D. (2014). Tvorivosť v kontexte s edukačným procesom v rámci odborného školstva. In *Acta educationis 2014*. Nowy Sacz: Wydawnictwo Pasaże.
- Lovaš, L. (1996). Interpersonálna agresia. In: Výrost, J., Zeľová, A. *Vybrané kapitoly zo školskej psychológie*. Bratislava: Veda.
- Pasternáková, L. a kol. (2006). *Kompetencie riaditeľa školy: (príručka pre riaditeľov, zástupcov a ostatných riadiacich pracovníkov v školstve)*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Pasternáková, L. (2017). Učiteľská profesia a súčasná škola In: *Vzdelávaní dospelých 2016 – východiska a inspirácie pro teorii a praxi*. Praha: Česká andragogická spoločnosť, 193-204.
- Pasternáková, L. (2018). The teacher and his role in the educational process through the eyes of pupils. In: *Vzdelávaní dospelých 2017 – v době rezonujících společenských změn*. Praha: Česká andragogická spoločnosť, s. 48.
- Porubčanová, D. (2015). Emócie „uvarené“ v škole. In *Kuchárska kniha pre život alebo Cesty k edukácii pre život*. II. ročník festivalu vzdelávania. Dubnica nad Váhom: DTI.
- Hanuliaková, J. & Porubčanová, D. (2015). Positive School Climate The Condition for High quality Education. In *R&E– SOURCE – Open Online Journal for Research and Education*, Special Issue 4, s. 58-65.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Pothe, P. (1996). *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.

- Tamášová, V. & Barnová, S. (2011). School climate as the determinant of the relationship between the level of students resilience and school satisfaction. In *Acta Technologica Dubnicae*. No.1 (2011), p.19-37.
- Veteška, J. & Vacínová, T. a kol. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského.
- Veteška, J. (2010). *Kompetencie ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., MBA
PaedDr. Jana Čubirková, MBA
Vysoká škola DTI, s. r. o. v Dubnici nad Váhom
Sládkovičová 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
SLOVAKIA
E-mail: gabrhelova@dti.sk
E-mail: cubirkovajana@gmail.com

Time management v širším kontextu se zaměřením na pracovníky v oblasti vzdělávání

Time management in a broader context with a focus on workers in the area of education

Lucie Paulovčáková

Abstrakt:

Příspěvek se věnuje time managementu v širším kontextu s návaznostmi work-life balance a life managementu. Tato témata jsou zkoumána u pracovníků v oblasti vzdělávání, a to prostřednictvím výsledků studií a vlastního šetření. Pozornost je zaměřena na otázky vztahu mezi technikami řízení času učitelů a jejich výkonem, na pracovní vytížení, volnočasové vyžití a spokojenost s vybalancováním osobního a pracovního života.

Klíčová slova:

Life management, pracovníci ve vzdělávání, time management, well-being, work-life balance.

Abstract:

The paper deals with time management in a broader context with the links of work-life balance and life management. These topics are examined by workers in the area of education through the results of the studies and surveys. Attention is focused on the relationship between teachers' time management techniques and their performance, on workload, leisure, and satisfaction with balancing personal and working life.

Key words:

Education staff, life management, time management, well-being, work-life balance.

Úvod

Rostoucí náročnost života v současné době způsobuje, že společnost žije pod značným časovým tlakem, události se často překrývají a je vyžadována okamžitá pozornost k jejich řešení. Zvládnout odpovědnost, mít požadované výsledky a udržet si pozitivní mysl, v tom právě může pomoci správně nastavený časový management. V rámci time managementu se každý stává svým osobním manažerem. Věnovat určitý čas učení se technikám řízení času má nesporné výhody pro rozvoj profesní kariéry i vyladění osobního a pracovního života, tzv. work-life balance (WLB), tedy i možnosti dosažení větší osobní spokojenosti, vyšší míry kreativity a zdravějšího životního stylu, což je někdy nazýváno také life managementem.

Príspevek se zaměřuje na problematiku time managementu a vybalancování osobního a pracovního života u učitelů a dalších pracovníků v oblasti vzdělávání. Cílem příspěvku je přinést obohacující poznatky z této problematiky vyplývající z různých zdrojů, ze studií nebo vlastního šetření, včetně doporučení k možným zlepšením.

1. Východiska problematiky time managementu

V rámci teorie managementu se problematice time managementu, jako jeho nezbytné součásti, věnoval dlouhodobě např. Covey (2015) s dalšími spoluautory. Zaměřoval se zejména na kategorizaci práce, na identifikování nejdůležitějších činností, které by v časovém rozvrhu měly zaujímat první místo. Covey et al. (2015, s. 37) kladl důraz na rozlišování důležitého a naléhavého, a právě v souvislosti se čtvrtou generací time managementu uvedl, že „vychází z paradigmatu důležitosti“.

Řízením času jako dovednosti, kterou je možné se naučit, se zabývá např. Morgenstern (2004). Autorka považuje time management za proces, který umožňuje žít na vyšší úrovni. Mimo jiné se zabývá i prokrastinací, která je bariérou efektivního využití časové kapacity. Problematiku time managementu ve znalostní ekonomice s propojením tématu kultury organizace diskutuje např. autorka Gregg (2018). Zabývá se otázkami, jak jinak by mohl vypadat svět práce, otevírá kreativní prostor pro diskuzi kolektivní konverzace, pro sdílení, pro vybalancování osobního a pracovního života. Gregg (2018, s. 3) upozorňuje, že: „Melodrama podnikových kariér, konflikty v rámci osobního a pracovního života a nekonečné byrokratické bujení se projevuje poměrně naléhavým způsobem.“ Podrobněji viz např. Kursch a Veteška (2019).

Zlepšováním kvality života a otázkami vnímání time managementu v nadnárodních společnostech v čase digitálních technologií se ve svém článku zabývá např. Nita (2019). Prezentuje některé metody a nástroje k navýšení efektivity využití času.

2. Pojetí time managementu v širším kontextu

Řízení času je považováno za důležitou dovednost pro úspěšný život. Důraz na efektivitu a stanovování priorit v souvislosti s time managementem se vyskytují v definování tohoto pojmu zejména ve slovnících. V Cambridge slovníku (online) je time management vnímán jako „praxe využívání času, který má člověk k dispozici, a to užitečným a efektivním způsobem, zejména v oblasti práce“. Podle obchodního slovníku (online) se jedná o „systematické strukturování přidělování času a rozdělení času mezi konkurenční požadavky založené na prioritách“. Jako vhodnější je doporučován termín „rozpočtování času“ (time budgeting). Covey (2015) zastává

v rámci time managementu názor klást to nejdůležitější na první místo, a to každý den, usilovat o naplnění života. Za důležité považuje čtyři základní lidské potřeby a nastolení rovnováhy a synergie mezi nimi. Jedná se o potřeby fyzické, sociální, mentální a duchovní. Jako nejhlubší podstatu vyjádření těchto potřeb Covey (2015, s. 50) uvádí obratem „žít, milovat, učit se a zanechat odkaz“.

Khan et al. (2016, s. 250) považují time management za univerzální fenomén a při jeho definování se rovněž zaměřují na priority. Time management označují jako „proces, který zahrnuje stanovení potřeb a stanovení priorit úkolů“. V otázkách zabývajících se využíváním a prožíváním času je třeba vzít v úvahu i psychologické hledisko. Jak uvádí Mikuláščík (2007), čas může být z tohoto hlediska subjektivně prožíván poměrně různě, jinak je vnímán čas ve věku dítěte, jinak v pozdním věku, jinak je vnímán čas při atraktivních činnostech, jinak při činnostech nudných. Klasické pojetí time managementu propojují Bedrnová et al. (2015, s. 280) s uměním „udělat si v denním či týdenním programu čas na pěstování rodinných a přátelských vztahů, na procházku a další tělesné aktivity, na koníčky a jiné radosti– obecně řečeno na tzv. dobíjení baterek“. Tyto aktivity doplňují a harmonizují fyzické i psychické síly člověka, vytvářejí předpoklady pro životní spokojenost a stávají se prevencí ve vztahu k vyhoření.

Rozlišení time managementu do čtyř generací zmiňují např. Pacovský (2000) nebo Bedrnová et al. (2015), a to od přehledů úkolů přes jejich zařazení do časové osy s využitím konkrétních pomůcek. Třetí generace pracuje s cíli, ale „nedává je do souvislosti s hodnotami každého jedince“ (Pacovský, 2000, s. 29). To se daří až pojetí generace čtvrté, která zahrnuje celkový přístup k času s vnímáním člověka, jeho emoční inteligence, tvořivosti a sebezdokonalování, i když stále zůstává co, kdy a jak udělat. Třetí generace klade důraz na IQ člověka, čtvrtá na EQ, emoční inteligenci, tedy na emoce, vnitřní energii a motivaci. Vysoké EQ napomáhá ke zvládnutí řešení mezilidských vztahů, což dává předpoklad ke zkvalitnění výkonu manažerských činností (Pacovský, 2000).

Pojetím time managementu páté generace se např. zabývá Savage (1996) s důrazem na spoluvytváření dynamiky týmu, virtuálního podnikání a sítě znalostí. Pátá generace ve smyslu udržování velmi dobrého vztahu člověka se svým time managementem je zmíněna v internetovém prostředí (Fifth Time Management Generation, online), protože „právě pak je možné udělat s hodinami téměř cokoli, co se nám líbí“. Time management je možné chápat jako schopnost efektivně využívat svůj čas. Jedná se o proces organizace a plánování konkrétních činností. Správně spravovat čas umožní pracovat chytřeji, a tím dosahovat většího množství výstupů za kratší dobu, samozřejmě při dodržení požadované kvality. Řízením času lze získat takové výhody, kterými jsou:

- vyšší produktivita a efektivita;
- lepší profesní pověst, jelikož stoupá účinnost a výkonnost;
- snížení míry stresu;
- zvýšení příležitostí k osobnímu rozvoji;
- zvýšení příležitostí k profesnímu postupu, jelikož dochází k navyšování osobní tržní hodnoty;
- větší příležitosti k dosažení důležitých životních a profesních cílů.

V případě nezvládnání časového managementu dochází ke snižování efektivity a nárůstu stresu. Dalšími negativními důsledky mohou být zmeškané termíny, neefektivní pracovní procesy, zhoršená kvalita práce, špatná profesní pověst, zastavení rozvoje kariéry apod. Každý člověk má k dispozici pouze 24 hodin denně, a právě jeho úspěchy se odrážejí od úrovně zvládnutí časového managementu. Správné řízení času vyžaduje posun zaměření od aktivit k výsledkům (MindTools, online).

WLB představuje podle Cambridge slovníku (online) rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem. Jedná se o množství času, který je věnován práci ve srovnání s časem, který je tráven s rodinou nebo věcmi, které člověka baví. Vyvážení práce a osobního, rodinného, života obohacují Bedrnová et al. (2015) ještě přídatkem, a to „rozumným způsobem“. WLB tak vytváří základ pro efektivní životní styl. K WLB je třeba přistupovat z více úhlů pohledu. Rovnováhu např. nelze hodnotit jen podle kvantity času, v úvahu musí být bráno i hledisko kvalitativní, tedy kvalita prožitého času.

Dalším hlediskem může být i subjektivní pocit a vnitřní naplnění. Jak uvádějí Bedrnová et al. (2015, s. 339): „Pouhá rovnováha času, který strávíme v práci a s rodinou, ještě nevyovídá o kvalitě života.“ V této souvislosti se více hovoří o tzv. well being, neboli životní pohodě. Pro životní pohodu je nejdůležitější celkový postoj k životu. Vnímání životní pohody může být dáno svým dílem geneticky, vrozenými předpoklady. Vliv má i stanovování smysluplných a realistických životních cílů. Snyder a Lopez (2002, In: Křivohlavý, 2004) v souvislosti s well being pojednávají dvě dimenze, a to psychologickou a sociální. Psychologická dimenze, tedy psychická životní pohoda, zahrnuje způsob, jak přijímáme sami sebe, osobní rozvoj, účel a smysl života, samostatnost a vztah k druhým lidem. Sociální dimenze, tedy zejména sociální životní pohoda, se týká sociálního přijetí, spoluúčasti na sociálním dění, sociální soudržnosti, sociální integrace apod.

Pro životní kondici, udržování tělesné, duševní a sociální pohody, jsou doporučovány wellness programy. Jak uvádí Cathala (2007, s. 16), wellness je „všechno co nám činí dobře“, avšak s respektováním priorit každého člověka, jelikož se zde odráží vnitřní citění a vyvážený stav podle osobního dojmu. Wellness je možné vyjádřit jako stav, cestu, filozofii, program nebo také provoz a prostor, kde aktivity probíhají. Ke třem pilířům wellness tato autorka řadí společenství (pro toho, kdo k pohodovému pocitu potřebuje přátele, rodinu, spřízněnou komunitu), přírodu (pro toho, kdo k pohodovému pocitu potřebuje takové zdroje jako je např. voda, vzduch, oheň, země, pohyb v přírodě k regeneraci, k relaxaci apod.) a sebenaplnění (schopnost nalézt pohodu, vnitřní rovnováhu a harmonii v sobě samém). Cathala (2007, s. 17) předkládá optimální skladbu wellness se zahrnutím „pohybových činností (10 %), zdravé výživy (10 %), péče o tělo (20 %), mentálního rozvoje (20 %), komunikace a vztahů (20 %), duchovního rozvoje (10 %), kontaktu s přírodou (10 %)“.

K life managementu řadí Zandl (2006, s. 16) úroveň života, kterými jsou „fyzická kondice a energie; prostor, ve kterém žijeme a který nás ovlivňuje více, než si připouštíme; organizování času; mezilidské vztahy a dlouhodobé strategické plánování“. Nazývá je také jako pět stupňů ke štěstí.

3. Time management pracovníků v oblasti vzdělávání – poznatky ze studií a šetření

Ve studii Time management pro učitele se Francis (online) zabývá velmi náročnou profesí učitele právě v kontextu řízení času. Na výuku, lekci, je třeba se připravit, při samotné výuce je k dispozici omezené množství času, ve kterém je třeba zvládnout plánovaný obsah, aktivizovat žáky, studenty, účastníky kurzu, věnovat čas konzultačním hodinám, e-mailové korespondenci, psát zprávy apod. Důležitými složkami práce učitele je plánování a rozvrhování. Řízení času je pro učitele mnohem komplikovanější než u jiných profesí. Učitelé čelí jedinečným výzvám:

- většina dne je již naplánovaná, možnost změny rozvrhu je velmi omezená, takže učitel musí pracovat velmi efektivně s velmi omezeným časem;
- důležitou součástí učitelství je být k dispozici studentům i rodičům nad rámec skutečné doby výuky;
- učitel musí věnovat čas také administrativním požadavkům, podílet se na dalším vývoji školy, sám se profesionálně rozvíjet;
- učitel musí k zajištění dobré výuky vyvinout vysoké nasazení energie a dovedností při aktivizačních metodách výuky.

Francis ve studii uvádí výsledky výzkumu, kde se ukazuje, že průměrný učitel ve třídě učiní více než 1 500 vzdělávacích rozhodnutí každý školní den. V průměrném šestihodinovém školním dni to je více než čtyři rozhodnutí každou minutu. Proto není divu, že se učitelé cítí přetíženi.

Z hlediska time managementu klade Francis důraz na identifikaci klíčových problémů, které způsobují neefektivní využití času. Doporučuje využívat otázku: Je toto nejlepší využití mého času? Důležité je identifikovat tzv. úniky času, které mohou spočívat v procesech např. při opakujících se pokynech, vysvětlování úkolů chybějícím studentům, sdělování prostřednictvím e-mailů, kopírování apod. Tyto procesy je třeba nastavit efektivněji. Užitečné je vysledovat čas, kdy má člověk vysokou hladinu energie a dokáže se dobře soustředit a tato „okna“ efektivně využívat pro nejdůležitější úkoly.

Pokud se člověk cítí již hodně zatížený, měl by umět říci NE, i když v této profesi je to jedna z nejobtížnějších věcí. Jestliže se však učitel snaží pracovat příliš mnoho, riskuje tím, že úkoly nedokončí podle standardů nebo v nejhorším případě vyhoří. Francis dále uvádí, že je také poměrně významné dosahování spokojenosti, která pochází ze změny. Organizování je jedním z klíčů k řízení času, je třeba včas třídit a ukládat věci na své místo, do pořadačů apod. Pak se neztrácí čas jejich hledáním. Pozor je třeba také dávat na prokrastinaci, což je závažný zloděj času. Přestěhování do jiných učeben nebo období bez výuky přes den tvoří alespoň 27 %, někdy dokonce 40 %. Tento čas je třeba rovněž efektivně využít.

Khan et al. (2016, s. 250) se ve své studii zabývali zkoumáním vztahu řízení času s výkonem učitele. K měření byl využit vlastní nástroj „Time Management Scale“. Měření probíhalo u učitelů středních škol, vzorek zahrnoval 173 žen a 187 mužů z 84 středních škol. Náhodně bylo vybráno 5 učitelů z každé školy. Úplné informace poskytlo podle stanovených požadavků 360 učitelů ze 420 oslovených. Při zkoumání byl v úvahu vzat výkon studentů na základě jejich procentního výsledku. K hodno-

cení schopností učitelů v rámci time managementu byl využit vlastní dotazník, který byl pilotován s výsledkem spolehlivosti 0,72.

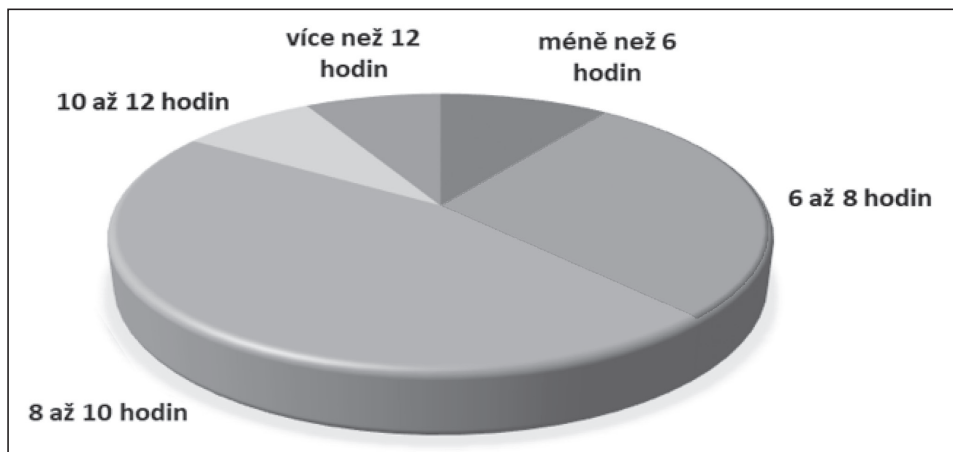
Z tabulek 1 a 2 (Khan et al. s. 256-257) vyplynulo, že existuje významný vztah mezi technikami řízení času učitele a jejich výkonem, mezi technikami výuky učitelů a výkonem studentů. Z dalších dílčích výsledků naměřených hodnot vyplynul poměrně významný vztah mezi časem zapojení studentů a výkonem učitelů, mezi vnímanou kontrolou nad časem a výkonem učitelů. Bylo zjištěno, že neexistuje žádný významný vztah mezi technikou stanovování cílů učitelů a jejich výkonem na sekundární úrovni.

Dále byl zkoumán rozdíl mezi technikami řízení časů učitelů (mužů) a učitelek (žen). Z výsledků vyplynulo, že rozdíl neexistuje, pokud jde o jejich zkušenosti, ale techniky řízení času učitelů jsou lepší než učitelek, výkon venkovských učitelů byl lepší než učitelů z měst.

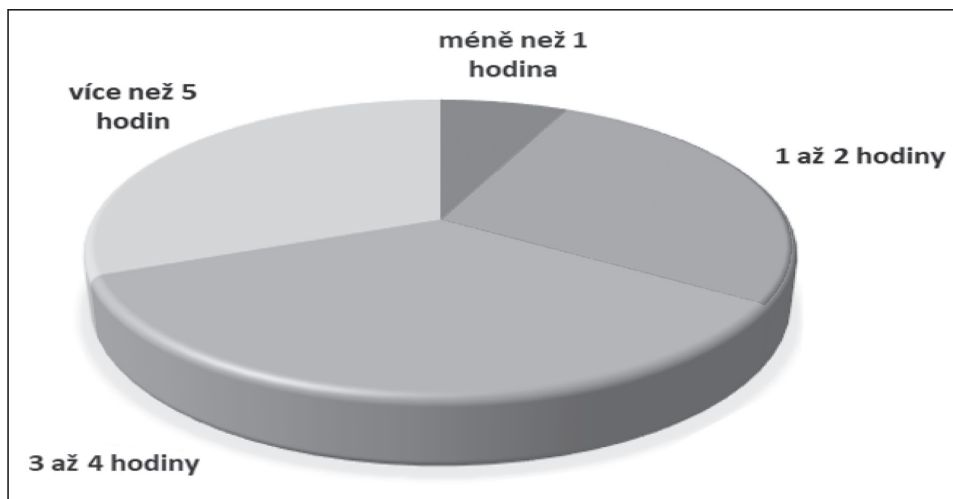
Vlastní šetření autorky probíhalo jako sonda do problematiky time managementu a WLB ve skupině studentů kombinovaného studia vzdělávacích programů Školský management a Andragogika a management vzdělávání (bakalářský a navazující magisterský vzdělávací program) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Zvolena byla metoda dotazníkového šetření, dotazování proběhlo v období října a listopadu 2019 za účasti 124 respondentů. Za účelem tohoto příspěvku byla vybrána témata týkající se doby práce, počtu hodin věnovaných volnočasovým aktivitám, hodnocení vztahu mezi osobním a pracovním životem, zažívání stresu apod.

V návaznostech na témata byla zkoumána i jejich spokojenost s vybranou oblastí na škále 1 až 10, kde 10 znamenalo vysokou spokojenost. Z šetření vyplynulo, že studenti kombinované formy studia pracují převážně 8 až 10 hodin denně (46 %) s průměrnou mírou spokojenosti 7,2. Více než 12 hodin denně pracuje 8 % studentů s průměrnou mírou spokojenosti 7,5, denně 10 až 12 hodin pracuje 8 % studentů s průměrnou mírou spokojenosti 5,3. Méně než 6 hodin denně pracuje 10 % studentů s hodnocením nejvyšší spokojenosti 8,2. Denně 6 až 8 hodin pracuje 28 % s vyjádřenou spokojeností 7,7. Dílčí výsledky obsahuje graf 1. Volnočasovým aktivitám v průběhu pracovního týdne věnuje 3 až 4 hodiny největší část studentů, a to 35 % s průměrnou spokojeností 6,3, dalších 31 % věnuje aktivitám více než 5 hodin se spokojeností 8,5, 27 % studentů 1 až 2 hodiny se spokojeností 4,4 a 7 % studentů méně než 1 hodinu se spokojeností 2,6. Více než polovina studentů, 53 %, hodnotí, že má osobní a pracovní život vybalancovaný s průměrnou mírou spokojenosti 8,1, u 40 % převažuje práce nad osobním životem se spokojeností 4,1 a u 7 % převažuje osobní život nad pracovním se spokojeností 8,0.

Graf 1: Počet hodin práce denně



Graf 2: Volnočasové aktivity – pracovní týden



Zdroj: vlastní zpracování

Poměrně často zažívá stres 50 % studentů, velmi často 18 %, občas 31 % a vůbec 1 %.

Závěr

Otázky řízení času, jeho efektivního využívání a vyladování pracovního a osobního života se týkají nejen výrobní podnikové sféry, ale také vzdělávání jako součásti oblasti služeb. Na učitele i vedoucí pracovníky ve vzdělávání, kteří jsou rovněž i v roli učitelů či lektorů, jsou kladeny vysoké nároky, které vyplývají nejen z různorodosti jejich činností, ale i z velmi intenzivního zapojení při samotné výuce. Práce je náročná psychicky i fyzicky, čas pro práci využívají učitelé ke svým přípravám či

sebevzdělávání často i ve večerních hodinách mimo pracoviště. V tomto povolání je proto obzvláště důležité zabývat se řízením času a zároveň i pro zajišťování psychického zdraví dbát na vyváženost pracovního a osobního života se zařazováním volnočasových aktivit, jinak se učitelé vystavují riziku zhoršení zdravotního stavu či vyhoření.

Francis ve studii s názvem Time management pro učitele analyzuje specifika práce učitele a přináší náměty na zlepšení efektivity časového managementu, klade důraz na využití času v tzv. oknech na pracovišti, na využití osobního maximálního energetického potenciálu pro řešení složitých úkolů v určité denní době, kdy se jedinec cítí nejlépe, opětovné využití již připravených pomůcek pro výuku, vysokou míru organizovanosti apod. Rovněž upozorňuje i na problematiku prokrastinace, která s časovým managementem úzce souvisí.

Hlediskem existence vztahu mezi technikami řízení času učitelů a jejich výkonem ve třídě se zabývala studie realizovaná Khanem et al., publikovaná v roce 2016. Tento vztah byl vyhodnocen s využitím statistických veličin získaných měřením na vybraných středních školách jako relativně vysoký. Studie prokázala, že učitelé s lepšími technikami řízení času vykazovali vysoké výkony ve třídě, a to i s ohledem na výsledky studentů. Výzkum přinesl i zajímavé zjištění, že technika stanovování cílů s výkonem učitele ve třídě nesouvisí, i když technika stanovení cílů je obvyklou charakteristikou řízení času. Zde se otevírá prostor pro diskusi ohledně otázky stanovování cílů a řízení času z pohledu managementu vzdělávacích organizací a organizací v obchodním prostředí. V oblasti vzdělávání se podle Francise (online) jeví jako účinnější plánování lekcí, alokování času na různé aktivity ve třídě, dávání prostoru tvořivosti a inovacím.

Do oblasti time managementu a WLB pracovníků v oblasti vzdělávání bylo zaměřeno šetření autorky. Pozornost byla věnována zejména otázkám pracovního vytížení, prostoru pro volnočasové aktivity, způsobům plánování apod. Byla zkoumána i vazba na spokojenost s danými oblastmi, jelikož bylo respektováno subjektivní hledisko tak, jak ho popisuje např. Mikuláščík (2007). Toto hledisko se projevilo např. při vysokém pracovním nasazení více než 12 hodin denně s poměrně vysokou průměrnou mírou spokojenosti 7,5, hodnocení se většinou pohybovalo na škále v hodnotách 7 až 10, i když by bylo možné očekávat nižší míru spokojenosti, což se projevilo pouze v jednom případě s hodnotou 4.

Studenti, kteří věnují volnočasovým aktivitám méně než 1 hodinu v průběhu pracovního týdne, vykazují nízkou míru spokojenosti. Co je možné hodnotit kladně, že více než polovina studentů i při studiu při práci považuje svůj osobní a pracovní život za vybalancovaný s poměrně vysokou mírou spokojenosti 8,1, i když 50% z nich zažívá stres poměrně často. Za největší zloděje času studenti považují neplánované úkoly od nadřízených, náhlé návštěvy podřízených a kolegů a vyřizování e-mailů. K plánování nejčastěji využívají diář a kalendář v mobilním telefonu.

Čas je vzácným zdrojem a sladění pracovního a soukromého života se stává jednou z největších výzev dnešních pracovníků, jelikož obě zóny se spojují s digitalizací a trvalou dostupností. Hledána jsou nová řešení, jak těmto požadavkům čelit. Na významu stále více nabývá selfmanagement, který posiluje osobnost prostřednictvím inteligentního řízení sebe sama.

Literatura

- Bedrnová E., D. Pauknerová et al. (2015). *Management osobního rozvoje. Duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. 2. akt. a dopl. vyd. Praha: Management Press.
- Business Dictionary. *Time mnagement*. Dostupné z <http://www.businessdictionary.com/definition/time-management.html>.
- Cambridge Dictionary. *Work-life balance*. Dostupné z <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/work-life-balance>.
- Cambridge Dictionary. *Time management*. Dostupné z <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/time-management>.
- Covey, S.R., A.R. Merrill, a R.R. Merrill. (2015). *To nejdůležitější na první místo*. 2. vyd. Praha: Management Press.
- Cathala, H. (2007). *Wellness. Od vnitřního pohybu k vnitřnímu klidu*. Praha: Grada.
- Francis, S. *Time management for teachers*. Dostupné z http://www.timemanagementforteachers.com.au/Time_Management_For_Teachers_files/Time%20Management%20for%20Teachers%20PREVIEW%20Pages.pdf.
- Friendly Ware. *Fifth Time Management generation*. Dostupné z <https://www.friendly-ware.com/dtm/FifthTimeManagementGeneration.htm>.
- Gregg, M. (2018). *Counterproductive: Time management in the knowledge economy*. Durham and London: Duke University Press.
- Khan, H.M.A., M.T.K. Farooqi, A. Khalil a I. Faisal. (2016). Exploring Relationship of Time Management with Teachers' Performance. *Bulletin of Education and Research*, December 2016, Vol. 38, No. 2 pp. 249-263. Dostupné z http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/18_38_2_16.pdf
- Kursch, M., & Veteška, J. (2019). Research on the use of talent management, depending on the size and form of organizations. In 6th SWS International Scientific Conferences on Social Sciences 2019. Conference Proceedings, Albena, Bulgaria, 2019, vol. 6, Issue 2, pp. 715-722. DOI: 10.5593/SWS.ISCSS.2019.2.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha, Portál.
- Mikuláščík, M. (2007). *Manažerská psychologie*. Praha: Grada.
- MindTools. *What is Time Management?* Dostupné z https://www.mindtools.com/pages/article/newHTE_00.htm.
- Morgenstern, J. (2004). *Time management from the Inside Out: the foolproof systém for taking control of your schedule and your life*. 2nd ed. New York: Henry Holt and Company, LLC.
- Nita, M. (2019). Time management – important necessity in the present digital world. *Quality-Access to success*, 20 (3), p. 43-48.
- Pacovský, P. (2000). *Člověk a čas: time management IV. generace*. Tábor: Time Expert.
- Savage, Ch.M. (1996). *Fifth Generation Management*. 2nd. ed. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Zandl, D. (2006). *Life management*. Praha: Grada.

Kontaktní údaje:

Ing. Lucie Paulovčáková, Ph.D., MBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7
116 39 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: lucie.paulovcakova@pedf.cuni.cz

Vzdělávání akademických pracovníků Univerzity Karlovy v oblasti pedagogických dovedností

Training of academic staff of Charles University in the field of pedagogical skills

Michal Zvírotský, Radka High, Karolina Duschinská, Radka Wildová

Abstrakt:

Příspěvek seznamuje se strategií rozvoje pedagogických dovedností akademických pracovníků na Univerzitě Karlově. Informuje o koncepci, teoretických východiscích a obsahovém pojetí kurzu pedagogických dovedností a přináší výsledky výzkumného šetření subjektivně vnímaných pedagogických problémů účastníků kurzu – začínajících vysokoškolských učitelů.

Klíčová slova:

Vysokoškolská výuka, pedagogické dovednosti, profesní rozvoj akademických pracovníků, pedagogické problémy začátečníků.

Abstract:

This paper introduces the strategy of development of pedagogical skills of academic staff at Charles University. Specifically, it discusses the general concept, theoretical background and content of a course entitled, Pedagogical Skills. It furthermore examines the results of a research investigation of subjectively perceived pedagogical problems of the course participants: in this case, entry level university instructors.

Key words:

University education, pedagogical skills, professional development of academic staff, pedagogical problems of beginners.

Úvod

Proměňující se charakter a celospolečenský kontext vysokoškolského vzdělávání vyžaduje, aby se z akademického pracovníka stával dvojjediný profesionál – nejen specialista v oboru, kterému vyučuje, ale i expert na vyučování tomuto oboru. Mnoho významných univerzit u nás i v zahraničí proto v posledních letech systematicky podporuje své akademické pracovníky v získávání a prohlubování pedagogicko-psychologických a didaktických dovedností. Univerzita Karlova stvrдила dlouhodobý zájem o takovou přípravu svých učitelů mj. tím, že ustavila Paedagogium – Centrum pedagogických dovedností.

Tato koordinační platforma zastřešuje rozmanité aktivity směřující k podpoře didaktických kompetencí, sdílení pedagogických zkušeností a příkladů dobré praxe. Patří mezi ně např. semestrální kurz pedagogických dovedností, ale i různé workshopy a tvůrčí setkání s našimi i zahraničními odborníky. Strategie univerzity v oblasti rozvoje pedagogických dovedností vychází nejen z aktuálních trendů vysokoškolského vzdělávání, ale navazuje též na bohaté zkušenosti jednotlivých fakult.

Významným impulzem pro tyto aktivity byly rovněž požadavky hodnocení kvality vzdělávací činnosti v rámci procesů vnitřního hodnocení univerzity coby nositelky institucionální akreditace. V následujícím textu jsou představeny hlavní principy a obsahové pojetí základního kurzu pedagogických dovedností a některé výsledky výzkumného šetření názorů jeho dosavadních frekventantů. Pozornost je věnována zejména identifikaci subjektivně vnímaných náročných pedagogických činností.

1. Principy a obsah kurzu pedagogických dovedností

Kurz pedagogických dovedností je tvořen sedmi výukovými bloky, které jsou doplněny řízeným samostudiem. Je vystavěn na těchto sedmi principech: vzájemný respekt, evidence based přístup, aktivní učení, kooperativní aktivity, kongruentní vyučování, výuka v tandemu a sdílení zkušeností.

Vzájemný respekt považujeme v souladu s Hobanem (1977, cit. in O'Grady, 2011) za otevřenost a úctu k ostatním. Aplikujeme jej ve třech rovinách – především je kurz otevřen všem akademickým pracovníkům a doktorandům univerzity bez ohledu na obor či délku pedagogické praxe. To vede ke značné heterogenitě účastníků, která klade na lektory zvýšené nároky, ale je pro účastníky velkým přínosem. Dále důsledně uplatňujeme otevřenost vůči postojům a názorům všech členů skupiny a konečně otevřenost chápeme také jako maximální možný ohled na vzdělávací potřeby účastníků. Takto pojímaný respekt vytváří bezpečný prostor pro učení.

Evidence based přístup, tzv. na důkazech založená praxe, předpokládá, že výsledky učení lze měřit a díky tomu stanovit, které metody a aktivity jsou efektivní. Jednání učitelů má být v souladu s výsledky experimentálních výzkumů výuky a využívat empiricky potvrzených efektivních výukových postupů (Hattie, 2012; Marzano et al., 2001).

Aktivní učení patří k tradičním didaktickým zásadám, které zabezpečují dobrý průběh a efektivitu výuky. Při (vysokoškolské) výuce lze tyto zásady do jisté míry zanedbávat a vycházet pouze ze zkušenosti či intuice, ale takové počínání bývá často „sysifovsky marné“ (Podlahová, 2012). Naše zkušenost potvrzuje, že prožitek aktivního učení je pro účastníky kurzu nezdídkou velmi inspirativní.

Kooperační učení znamená, že studenti pracují ve skupině, ve které sdílejí podobné výukové cíle a jsou pozitivně závislí na celé skupině (Herrmann, 2013). Díky tomu se podporují ve zvládnání studijních aktivit, poskytují si zpětnou vazbu a hledají argumenty ke společné diskusi. Metaanalýzy ukázaly, že kooperativní aktivity vedou k vyšší akademické úspěšnosti než výuka využívající soutěživosti a individuální práce (Slavin, 1996).

Kongruentní vyučování má tři podstatné aspekty: modelování, metakomentář a propojení s relevantní teorií. Wideen et al. (1998) i Russell (1997) se přiklání k tomu, že v některých případech je způsob vedení výuky důležitější než její obsah. Důležitost modelu (vzoru) je prokázána nejen u mladších žáků, ale i u univerzitních studentů (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007) a lze ji proto předpokládat též u akademiků. Metakomentář, tzn. zdůvodnění zvolených výukových cílů, aktivit a úkolů navazuje na reflexi vyučovacího procesu. Swennen, Lunenberg & Korthagen (2008) píše také o reflektivních přestávkách, při kterých pedagog vyzývá studenty, aby sdíleli postřehy z proběhlé výuky a dále o ní uvažovali a diskutovali a tím rozvíjeli své didaktické myšlení. Metakomentáře i reflektivních přestávek využíváme v průběhu celého kurzu. Propojení těchto prvků s relevantní teorií pak znamená naplnění výše popsaného evidence based přístupu.

Tandemovou výuku lze chápat jako situaci, kdy dva vyučující pracují s různorodou skupinou posluchačů ve stejném čase, přičemž výuku společně nejen vedou, ale i připravují a následně hodnotí (Bacharach, Heck & Dank, 2003). Specifikum tandemu v našem pojetí je takové, že pedagogicko-psychologické aspekty učení a výuky objasňuje psycholožka, didaktické zásady a způsoby výuky didaktička. Společně je tedy u jednotlivých témat možné odpovědět na otázky „proč?“ a „jak?“ Otázka „proč?“ odpovídá psychologickými teoriemi učení a vyučování; na otázku „jak?“ odpovídáme didaktickými doporučeními, jak psychologické poznatky využít v praxi.

Sdílení zkušeností považujeme za stěžejní součást našeho kurzu. Vzhledem k tomu, že o učitelství se v tomto kontextu někdy mluví jako o osamoceném povolání a na mnoha fakultách (katedrách) nefunguje systém kolegiálních konzultací či hospitací, je pro začínající vysokoškolské učitele důležité sdílet své otázky, pochybnosti i obavy. Sdílení zkušeností používáme v rámci různých technik v průběhu celého kurzu. V jeho závěru toto sdílení graduje ve formě supervize s prvky balintovské skupiny.

Samotný obsah kurzu vznikl na základě mnoha diskusí a analýz. Před přípravou kurzu jsme si položili tři základní vstupní otázky: 1. Co vysokoškolští učitelé skutečně potřebují, aby mohli lépe vyučovat a reflektovat svou výuku? 2. Jaké disciplíny potřebujeme? 3. Má být obsah kurzu spíše multidisciplinární nebo transdisciplinární? Na tyto otázky jsme hledali odpovědi v několika zdrojích, především v české a zahraniční literatuře, na specializovaných webových portálech a také reflexí vlastní zkušenosti s vysokoškolskou výukou.

Z analýzy dostupných zdrojů byla sestavena tato témata kurzu:

1. Osobnostní typ učitele i studentů (MBTI), styly učení (ILS), interpersonální chování učitele (QTI), teorie motivace, vynořující se dospělost.

2. Hlubkový a povrchový přístup k učení, modely výuky, constructive alignment, výukové cíle a jejich taxonomie, evaluace výsledků, vytváření vhodných podmínek k učení.
3. Evidence based efektivní výukové strategie, aktivace vstupních znalostí, kooperativní výuka, metakognitivní strategie, formativní hodnocení, dialogické vyučovací techniky, způsoby aktivace studentů.
4. Problematické situace: ukázka bezpečné formy supervize ve struktuře balintovské skupiny.
5. Komunikační dovednosti – verbální i neverbální, psychomotorické vzorce mluvy, hlasová hygiena.

2. Náročné činnosti začínajících vysokoškolských učitelů

V rámci vstupního dotazníkového šetření jsou účastníci kurzu dotazováni nejen na své identifikační údaje (věk, pohlaví, pracovní zařazení, délka dosavadní pedagogické praxe, oborové zaměření, rozsah výuky apod.), ale též na svá očekávání od kurzu a především na pedagogické činnosti, které jim činí nebo činily (relativní) obtíže. U těchto činností navíc mohou upřesnit, zda jim daná aktivita působí mírné, střední nebo velké obtíže.

V našem výzkumném vzorku ($n = 157$), převažují ženy (111) nad muži (46) a představitelé společenskovedních a humanitních oborů (89) nad představiteli přírodovědných a zdravotnických oborů (68). Nejčastěji jde o akademické pracovníky zařazené do kategorie odborný asistent s délkou praxe na vysoké škole do pěti let. Následující tabulka zachycuje pedagogické činnosti seřazené od nejnáročnější po nejméně náročnou.

Interpretovat tyto výsledky je možné tak, že za nejnáročnější pedagogické činnosti považují účastníci kurzu takové, které byly donedávna spojovány především s nižšími stupni škol. V souvislosti s masifikací terciárního vzdělávání však i do vysokoškolského prostředí pronikají takové fenomény, jako je nedostatečná motivace ke studiu, nižší studijní předpoklady, specifické potřeby studujících apod.

Tyto nároky se přirozeně promítají i do většiny ostatních pedagogických činností, jako je např. vysvětlování náročnější látky, hodnocení studentů apod. Je však nutné podotknout, že subjektivně vnímaná náročnost jednotlivých činností neodráží jejich skutečný význam. Veškeré pedagogické činnosti totiž vytvářejí vzájemně provázaný systém, v němž např. správné plánování výuky může významně omezit nejen problémy s nedostatečnou motivací studentů.

Závěr

Dosavadní zkušenosti s podporou pedagogických dovedností akademických pracovníků ukazují, že jde o nezbytnou součást univerzitní péče o kvalitu vzdělávací činnosti. Opakovaně se potvrzuje, že pedagogické dovednosti akademických pracovníků nelze předpokládat jako průvodní jev jejich odborné erudice či nabyté praxe. Naopak jde o nezanedbatelnou součást jejich profesní výbavy, která musí být systematicky kultivována.

Tab. 1: Náročné činnosti vysokoškolských učitelů

Druh pedagogické činnosti vysokoškolského učitele	Celkové pořadí podle deklarované náročnosti*)
Motivace studentů k učení a samostatné přípravě na výuku.	1.
Udržení pozornosti a zájmu studentů při výuce.	2. – 3.
Aktivizace studentů při výuce.	2. – 3.
Přizpůsobování vyučování schopnostem studentů.	4.
Ústní zkoušení a následné hodnocení studentů.	5.
Časové rozvržení vyučovací hodiny (jednotky).	6.
Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování.	7. – 8.
Konstrukce a vyhodnocování didaktických testů.	7. – 8.
Vysvětlování složité látky.	9.
Hodnocení a klasifikace studentů.	10.
Plánování a organizace výuky.	11.
Tvorba interaktivních studijních materiálů.	12.
Propojování vzdělávání a vědy, příp. jiné tvůrčí činnosti.	13.
Vedení pedagogické dokumentace, studijní agenda.	14.
Práce se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.	15.
Psaní učebních textů.	16.
Vedení kvalifikačních prací.	17.
Uplatnění individuálního přístupu ke studentům.	18.
Adekvátní rozvržení učiva na celý semestr, příp. semestry.	19. – 20.
Komunikace se studenty (navázání kontaktu atp.).	19. – 20.
Volba a používání vhodných pomůcek, modelů, přístrojů.	21.
Spolupráce s ostatními akademickými pracovníky.	22.
Oponování kvalifikačních prací.	23.
Organizace a kontrola samostatné práce studentů.	24.
Účast na řešení (prožívání) osobních problémů studentů.	25.
Individuální práce se studenty (např. konzultace).	26.

*) Absolutní i relativní (normované) pořadí se zcela shoduje.

Zdroj: vlastní zpracování.

Literatura

- Bacharach, N., Heck, T. & Dank, M. (2003). Co-teaching: A partnership in the classroom. *Annual meeting of the Association of Teacher Educators*, Jacksonville, FL.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Herrmann, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning in Higher Education*. 14(3) 175-187.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education* 23. Elsevier, p.586-601.
- Marzano, R. J., Pickering, D. & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*.
- O'Grady, E., Hinchion, C. & McNamara, P. M. (2011). The importance of respect in teaching and learning: perspectives of final year pre-service teachers in a regional university in Ireland, *European Journal of Teacher Education*, 34:4, 501-518.
- Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada.
- Russell, T. (1997). How I teach IS the message. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). London/Washington, DC: Falmer Press.
- Slavin, R. E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Swennen, A., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching* 14(5).
- Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

Kontaktní údaje:

PhDr. Michal Zvírotsky, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4
116 38 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: michal.zvirotsky@pedf.cuni.cz

PhDr. Radka High, Ph.D.
Katedra psychologie
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4
116 38 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: radka.high@pedf.cuni.cz

Ing. Karolina Duschinská, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4
116 38 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: karolina.duschinska@pedf.cuni.cz

Prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4
116 38 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: radka.wildova@pedf.cuni.cz

Změny komunikačních dovedností vysokoškolských studentů

Changes of communication skills of university students

Jiří Škoda, Pavel Doulik

Abstrakt:

Článek se zabývá výzkumem změn v komunikačních dovednostech studentů učitelství v průběhu 5 let jejich vysokoškolské přípravy. Byly sledovány změny ve čtyřech doménách: srozumitelnost sdělení, naslouchání druhým, přijímání kritiky, zvládnutí emocí při interakci. Výzkum se uskutečnil na vzorku N = 545 respondentů pomocí dotazníku. Výsledky ukazují zlepšení v průběhu studia především v doméně zvládnutí emocí při komunikaci.

Klíčová slova:

Komunikační dovednosti, učitelství, zvládnutí emocí, profesní kompetence, měkké kompetence.

Abstract:

The article deals with research of changes in communication skills of students within their 5 years of teacher preparation in university. Changes were observed in four domains: clarity of expression, ability to listen to others, acceptance of criticism, managing emotions during the interaction. The research was conducted on a sample of N = 545 respondents by questionnaire. The results show improvement during the study, especially in the domain of controlling emotions in communication.

Key words:

Communication skills, teaching, emotion control, vocational competence, soft skills.

Úvod

Komunikační dovednosti jsou široce pojímány koncept, který v obecné rovině vychází od psycholingvistických základů a klene se až do oblasti sociální a emoční inteligence. DeVito (2008, s. 43) charakterizoval komunikační dovednosti jako „obsáhlý arsenál interpersonálních dovedností, který je připraven k použití podle situace, ve které se nacházíme“. Tato definice *soft skills* (srov. s Veteška, 2011). Mezi ně řadíme i dovednosti komunikační. Velký důraz na rozvoj těchto dovedností se klade nejen v současné politice, marketingu, právu, ale zejména v tzv. pomáhajících profesích, jejichž rozvoj zažívá v poslední době výrazný boom.

Doménou pomáhajících profesí je především komunikace s klientem, s člověkem, který se obvykle nachází v nepříznivé životní situaci a vyžaduje pomoc. Zde je již naznačena nutnost přesahu komunikačních dovedností do oblastí dovedností sociálních a emocionálních. Jistou strukturaci komunikačních dovedností obsahuje již definice Havlenova, který uvádí, že pod pojmem komunikační dovednosti se obecně chápe schopnost efektivně komunikovat s druhými lidmi s ohledem na dosažení předem vytyčeného a požadovaného cíle.

Pokud se na tento pojem podíváme z užšího hlediska, mohli bychom ho zkoumat z několika částí, jako jsou například komunikační techniky a pozice, které zastáváme, umění naslouchat druhým, přesvědčování, argumentace a jiné (In Mikuláščík, 2010). Taylor a Lester (2009) řadí do komunikačních dovedností schopnost argumentace, asertivitu, schopnost naslouchání a zpětnou vazbu. Klíčovou úlohu přiřazují obě autorky především schopnosti naslouchání. Aktivní naslouchání vyvolává v hovořícím jedinci, jemuž je nasloucháno, pozitivní pocity. Člověk, který se svěřuje, může pociťovat vděčnost, že je někdo ochoten ho vyslechnout a neodsuzovat ho či jinak hodnotit. Skutečné naslouchání vyžaduje vědomý výběr toho, čemu chceme věnovat svoji plnou pozornost. Posluchač musí být soustředěný, aby rozuměl mimice mluvčího, musí usilovat o kontakt očí, měl by zachytit skryté motivy (to, co je za slovy), volit správné otázky a nacházet vhodné odpovědi, měl by se umět ve správný čas odmlčet. Schopnost naslouchání tedy vyžaduje i rozvinutou nonverbální komunikaci.

Nonverbální znaky plní v rámci procesu komunikace různé funkce (zčásti u mluvčího, zčásti u posluchače): doprovází a podporují verbální sdělení, oslabují verbální sdělení, zesilují verbální sdělení, odporují verbálnímu sdělení, nahrazují verbální sdělení, vyjadřují zainteresované naslouchání (nebo naopak), vyjadřují stanovisko komunikačních partnerů, regulují hladký průběh dialogu, vyjadřují vyladění a subjektivní stav komunikačních partnerů, vyjasňují vztah mezi partnery (Alberts, Nakayama & Martin, 2019).

Na základě komunikačních dovedností sestavil Riggio model sociální kompetence. Tento model chápe sociální kompetenci jako souhrn různých komunikačních dovedností, které rozčleňuje na tři základní typy:

- dovednosti přijímat informace – komunikační senzitivita,
- dovednosti vysílat informace – komunikační expresivita,
- dovednosti monitorovat nebo kontrolovat, regulovat komunikaci.

Tyto tři základní dovednosti se uplatňují ve dvou oblastech: verbální, kterou označuje jako sociální a neverbální, kterou označuje jako emocionální. Jejich kombinací

získal Riggio šest různých sociálních dovedností: emocionální expresivita, emocionální senzitivita, emocionální kontrola, sociální expresivita, sociální senzitivita a sociální kontrola, které jsou blíže charakterizovány takto (Riggio, 1989):

1. Emocionální expresivita, která se uplatňuje při neverbální komunikaci, je dovednost vysílat emocionální zprávy, neverbálně vyjadřovat emocionální stavy, postoje a status, případně vybudit ostatní k vyjádření svých citů.
2. Emocionální senzitivita je schopnost přijímat a interpretovat neverbální komunikaci od druhých lidí, dekódovat a interpretovat subtilní emocionální klíče druhých, jejich přesvědčení a postoje.
3. Emocionální kontrola je schopnost regulovat emocionální komunikaci a neverbální projevy, ale také schopnost utajovat, skrývat emoce.
4. Sociální expresivita je dovednost verbálního vyjádření, ale i schopnost upoutat a udržet pozornost jiných, schopnost iniciovat konverzaci. Je spojena s verbální fluencí a vedením konverzace.
5. Sociální senzitivita je schopnost interpretovat verbální komunikaci a senzitivitu na sociální pravidla a normy, vhodnost sociálního chování sebe i jiných.
6. Sociální kontrola je dovednost hrát sociální role, dovednost sebeprezentace a regulace verbálního chování. Uplatňuje se v řízení směru a obsahu komunikace v sociální interakci.

Na základě tohoto modelu byl sestaven také dotazník použitý v této výzkumné studii, který pracuje se čtyřmi komunikačními doménami: (1) Srozumitelnost sdělení, (2) Naslouchání druhým, (3) Přijímání kritiky, (4) Zvládání emocí při interakci.

1. Metodologické aspekty

Základní výzkumný problém, který byl řešen v této výzkumné studii, je možné vymežit takto: Jaký je vztah mezi délkou studia studentů učitelství a úrovní jejich komunikačních dovedností? Tento výzkumný problém je relační a byl řešen pomocí kvantitativně orientovaného výzkumného designu.

Z výzkumného problému se odvíjí i základní výzkumná hypotéza, která byla formulována jako nulová:

H^0 : Míra komunikačních dovedností studentů učitelství v 1. roce studia je stejná jako míra komunikačních dovedností studentů učitelství v 5. roce jejich studia.

Tato hypotéza byla ověřována pomocí semilongitudinální výzkumné studie provedené průřezovou technikou. Základní nulová hypotéza byla operacionalizovaná do čtyř hypotéz podle sledovaných komunikačních domén (opět jsou formulovány jako nulové).

H_1^0 : Míra srozumitelnosti sdělení je u studentů učitelství v 1. roce studia stejná jako míra srozumitelnosti sdělení u studentů učitelství v 5. roce jejich studia.

H_2^0 : Míra naslouchání druhým je u studentů učitelství v 1. roce studia stejná jako míra naslouchání druhým u studentů učitelství v 5. roce jejich studia.

H_3^0 : Míra přijímání kritiky je u studentů učitelství v 1. roce studia stejná jako míra přijímání kritiky u studentů učitelství v 5. roce jejich studia.

H_4^0 : Míra zvládnutí emocí při interakci je u studentů učitelství v 1. roce studia stejná jako míra zvládnutí emocí při interakci u studentů učitelství v 5. roce jejich studia.

Platnost těchto dílčích výzkumných hypotéz byla vzhledem k charakteru získaných dat ověřována pomocí neparametrických metod statistické analýzy, konkrétně pomocí testu Mann-Whitney pro porovnávání mediánů jako středních hodnot dvou nezávislých výběrů dat. Všechny statistické analýzy byly prováděny na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ pomocí software Statgraphics Centurion XVI.

Výzkumný vzorek byl ze základního souboru vybrán dostupným výběrem. Prostřednictvím e-mailu, za dodržení podmínek ochrany osobních údajů, byli osloveni studenti vybraných vysokých škol, kteří studovali ve studijních oborech směřujících k učitelské kvalifikaci. Záměrně však byli oslovováni pouze studenti 1. roku studia, tedy studenti v bakalářských studijních programech zaměřených na vzdělávání, což byly studijní programy, které deklarují v profilu svého absolventa propedeutickou přípravu pro navazující magisterské studium učitelského typu a dále byli osloveni studenti v 5. roce studia své pregraduální učitelské přípravy, tedy studenti 2. roku navazujícího magisterského studia učitelství. Respondentů v 1. roce studia, kteří zaslali zpět vyplněný dotazník, bylo celkem 283. Respondentů v 5. roce studia, kteří zaslali zpět vyplněný dotazník, bylo celkem 262. Celková velikost výzkumného vzorku činila $N = 545$ respondentů. Jednalo se o respondenty, kteří vrátili úplně a správně vyplněné dotazníky.

Jako výzkumný nástroj byl v prezentované výzkumné studii použit český překlad standardizovaného inventáře Interpersonal Communication Skills Inventory (Bienvenu, 1971). Tento výzkumný nástroj se skládá ze 40 položek konstruovaných na principu ordinálního měření. Respondent provádí sebehodnocení četnosti užívání jednotlivých komunikačních aktivit. Tuto četnost hodnotí na škále zřídka – občas – obvykle. V rámci bodového hodnocení se přidělují body 0 – 1 – 3, a to podle formulace dané položky (hodnocení může být reverzní). Jednotlivých 10 položek pak sytí jednu ze čtyř sledovaných domén. Každá doména je tedy složena z 10 položek, ve kterých se sčítá dosažené bodové hodnocení. Každý respondent tedy v dané doméně může získat 0 – 30 bodů, přičemž:

- 0 – 15 bodů: nízká míra úrovně dovednosti, tuto dovednost je třeba zlepšit, patří ke slabým stránkám jedince.
- 16 – 21 bodů: průměrná míra úrovně dovednosti, jedinec by se měl snažit danou úroveň alespoň udržet.
- 22 – 30 bodů: vysoká míra úrovně dané dovednosti, tato dovednost patří k silným stránkám jedince.

2. Výsledky a jejich diskuse

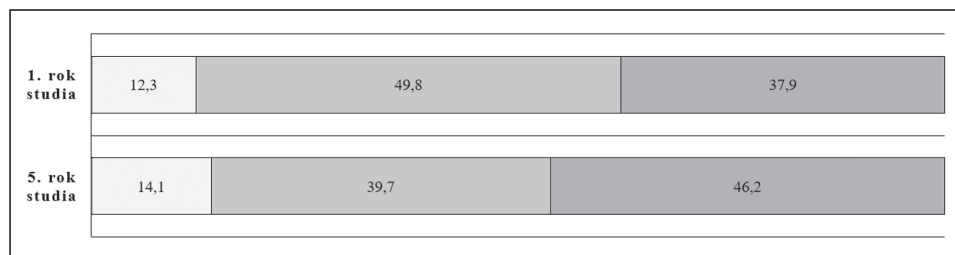
Výsledky jsou prezentovány po jednotlivých komunikačních doménách. Nejprve je vždy představeno procentuální zastoupení studentů z výzkumného vzorku v kategoriích (1) nízká míra úrovně, (2) průměrná míra úrovně, (3) vysoká míra úrovně

dané dovednosti, poté je provedena komparace úrovně míry dané dovednosti mezi skupinou respondentů v 1. a v 5. roce studia za pomoci statistického testu Mann-Whitney, je určena statistická významnost rozdílů, a poté jsou výsledky interpretovány a diskutovány.

Srozumitelnost sdělení

Tato doména komunikačních dovedností se zaměřuje na odesílání jasných a zřetelných komuniké, jejich percepcí ze strany komunikantů a zpětnou vazbou, zda bylo sdělené komuniké správně pochopeno.

Graf 1: Procentuální zastoupení nízké, průměrné a vysoké úrovně srozumitelnosti sdělení



Zdroj: vlastní zpracování

Sloupcový diagram ukazuje celkově vysokou úroveň dovednosti podávat srozumitelná sdělení. Téměř polovina studentů v 5. roce studia vykazuje nadprůměrnou úroveň této dovednosti. Medián dosahuje v obou výběrech dat (studenti v 1. roce studia a studenti v 5. roce studia) stejnou hodnotu $M = 21$. Hodnota testového kritéria testu Mann-Whitney je $W = 36206,5$ a pozorovaná hladina významnosti tohoto testového kritéria činí $P = 0,636$. Lze tedy konstatovat, že na hladině významnosti $= 0,05$ není statisticky významný rozdíl v úrovni dovednosti podávat srozumitelná sdělení mezi studenty učitelství v 1. a v 5. roce studia.

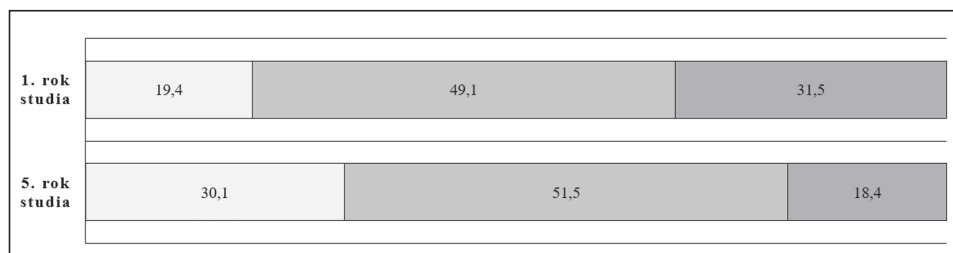
Je zřejmé, že se jedná o klíčovou komunikační dovednost pro každého učitele a že tudíž vysokou mírou úrovně této dovednosti disponují již i studenti učitelství. Že se v průběhu studia úroveň této dovednosti významně nezvyšuje je dáno několika faktory. Studenti učitelství nastupují ke studiu již s vysokou úrovní dovednosti poskytovat srozumitelná sdělení. V průběhu jejich studia obvykle není zařazen předmět zaměřený na rozvoj obecných komunikačních dovedností. Studenti jsou však intenzivně vedeni k rozvíjení pedagogických znalostí obsahu (Shulman, 1987), kam patří i schopnost srozumitelnou a jasnou formou zprostředkovat učivo žákům.

Ačkoliv didaktická transformace učiva zahrnuje podstatně širší spektrum procesů a postupů, přesto mezi nimi zaujímá schopnost jasné a srozumitelné komunikaci klíčovou úlohu, neboť jsou na ni postaveny všechny slovní vyučovací metody, které patří stále k nejintenzivněji využívaným (Zormanová, 2014).

Naslouchání druhým

Tato doména komunikačních dovedností se zaměřuje na způsoby komunikace s druhým člověkem, sledování paralingválních aspektů řeči komunikanta, sledováním nonverbální komunikace a udržení pozornosti při komunikaci.

Graf 2: *Procentuální zastoupení nízké, průměrné a vysoké úrovně naslouchání druhým*



Zdroj: vlastní zpracování

Už ze sloupcového diagramu jsou patrné rozdíly v distribuci dat. Tyto rozdíly potvrzuje jasně i statistická analýza. Medián úrovně naslouchání druhým dosahuje u studentů v 1. roce studia hodnotu $M = 20$, kdežto u studentů v 5. roce studia dosahuje medián pouze hodnoty $M = 18$. Hodnota testového kritéria testu Mann-Whitney je $W = 29355$ a pozorovaná hladina významnosti tohoto testového kritéria činí $P = 2,533 \cdot 10^{-5}$.

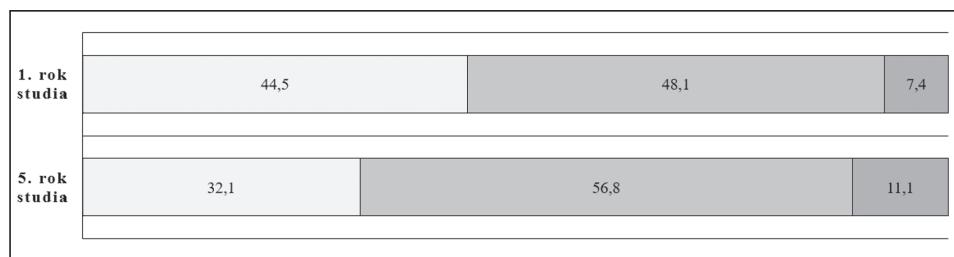
Lze tedy konstatovat, že na hladině významnosti $= 0,05$ hodnotí studenti v 1. roce studia statisticky významně výše úroveň své schopnosti naslouchat v komunikaci druhým, než je to u studentů v 5. roce studia. Tento výsledek se může zdát paradoxní, neboť se obecně předpokládá pozitivní posun v úrovni komunikačních dovedností jedince daný jednak jeho přirozenou maturací v procesu pozdní adolescence a jednak přímým výukovým a výchovným působením na studenta v průběhu vysokoškolského studia.

Domníváme se, že v tomto případě je výsledek ovlivněn působením souvislé pedagogické praxe, kterou studenti v 5. roce studia nedlouho před provedením výzkumné studie absolvovali. V konfrontaci s pedagogickou realitou si učitelství mohou uvědomit, že v oblasti komunikačních dovedností, zejména v případě komunikace se žáky, mají ještě značné rezervy, jak o tom píše např. Švec (2002) nebo Havel (2001). Právě v doméně naslouchání druhým mohou mít studenti dojem, že selhávají, což souvisí i s nároky kladenými na kvalitu pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem, ale i s nastolením a udržení kázně ve třídě apod.

Přijímání kritiky

Tato doména komunikačních dovedností se zaměřuje na komunikační způsoby spojené s hodnocením druhých a s přijímáním kritiky vůči vlastní osobě. Tato doména úzce souvisí zejména se sociální inteligencí jedince.

Graf 3: Procentuální zastoupení nízké, průměrné a vysoké úrovně schopnosti přijímání kritiky



Zdroj: vlastní zpracování

Přijímání kritiky je komunikační kompetencí, která má téměř u poloviny studentů v 1. roce pregraduálního učitelského studia slabou úroveň. Jedná se přitom o kompetenci, kterou budou respondenti ve své budoucí učitelské profesní dráze velmi často používat a využívat, neboť jako učitelé budou kritice vystaveni často, jak ze strany žáků a nadřízených, tak zejména ze strany rodičů, kteří vůči učitelům vystupují velmi kriticky (např. Krejčová. 2010). Schopnost přijímat kritiku se však v průběhu pregraduální přípravy na učitelskou profesi u studentů zlepšuje. Medián úrovně schopnosti přijímat kritiku dosahuje u studentů v 1. roce studia hodnotu $M = 16$, kdežto u studentů v 5. roce studia dosahuje medián hodnoty $M = 17$. Hodnota testového kritéria testu Mann-Whitney je $W = 43457,5$ a pozorovaná hladina významnosti tohoto testového kritéria činí $P = 4,895 \cdot 10^{-4}$.

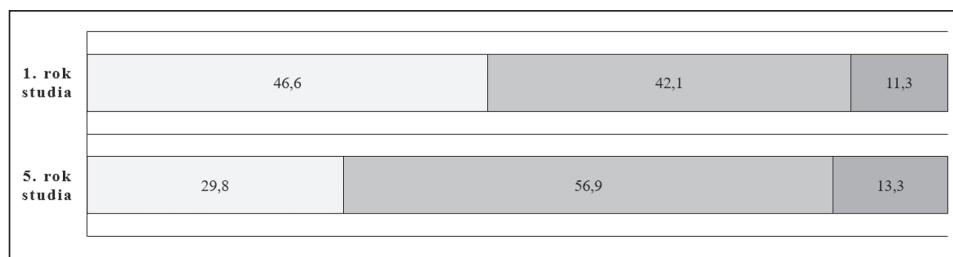
Lze tedy konstatovat, že na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ hodnotí studenti v 5. roce studia statisticky významně výše úroveň své schopnosti přijímat kritiku, než je to u studentů v 1. roce studia. Schopnost přijímat kritiku úzce souvisí se sociální vnímavostí a tento vztah se utváří už od časného dětského věku (Cutting & Dunn, 2002). Sociální vnímavost vyžaduje mimo jiné schopnost vnímat a posuzovat děje z pozice jiného člověka a poznávat věci z pohledu druhého, přičemž ale není nutné sdílet jeho potřeby a názory. To se právě ukazuje jako problematické u adolescentů, neboť vnímání a reakce druhého člověka hodnotí především nebo pouze z vlastního úhlu pohledu, nebo jsou toho schopní pouze u druhých jedinců s podobnými názory a z podobného sociálního prostředí.

Podmínkou pro správné jednání s lidmi je schopnost odhadnout jejich pocity, poznat jejich postoje a úmysly a předvídat jejich chování. Tyto dovednosti se postupně utvářejí zráním osobnosti jedince a navazováním častých sociálních kontaktů k čemuž v průběhu pregraduálního studia učitelství intenzivně dochází. Proto se postupně zlepšuje i úroveň dovednosti přijímat kritiku.

Zvládání emocí při interakci

Tato doména komunikačních dovedností se zaměřuje zejména na zvládání negativních emocí, které může komunikace s druhým člověkem přinášet, reflexi vlastních chyb, způsobům řešení problémů a konfliktů. Tato doména úzce souvisí zejména s emocionální inteligencí jedince a jejím rozvojem.

Graf 4: Procentuální zastoupení nízké, průměrné a vysoké úrovně zvládnání emocí při interakci



Zdroj: vlastní zpracování

Schopnost zvládnání emocí při interakci s druhými je rovněž schopností s relativně nízkou mírou úrovně zvládnutí. Podobně jako tomu bylo v případě schopnosti přijímat kritiku, vykazuje i v tomto případě téměř polovina respondentů z 1. roku pregraduálního učitelského studia jen nízkou úroveň osvojení této dovednosti. Analogicky jako v předchozím případě i zde dochází k postupnému zvyšování úrovně emocionální regulace v průběhu studia.

Medián úrovně schopnosti přijímat kritiku dosahuje u studentů v 1. roce studia hodnotu $M = 15$, kdežto u studentů v 5. roce studia dosahuje medián hodnoty $M = 18$. Hodnota testového kritéria testu Mann-Whitney je $W = 46865,5$ a pozorovaná hladina významnosti tohoto testového kritéria činí $P = 9,081 \cdot 10^{-8}$. Lze tedy konstatovat, že na hladině významnosti $= 0,05$ hodnotí studenti v 5. roce studia statisticky významně výše úroveň své schopnosti zvládnání emocí při interakci, než je tomu u studentů v 1. roce studia. Tento rozdíl je také největší mezi rozdíly ve všech doménách sledovaných v této výzkumné studii. Podle Grose (2014) existuje pět základních oblastí emoční regulace: výběr situace, modifikace situace, zaměření pozornosti, kognitivní změna a modulace odpovědi. Pod výběrem situace chápeme takové chování, které zvyšuje pravděpodobnost nastání situace, která vyvolá požadované emoce.

Modifikace situace je cílené chování, které zapříčiňuje změnu emočního dopadu situace na jedince. Zaměření pozornosti je řízení pozornosti takovým způsobem, aby to ovlivnilo emoce jedince. Její nejčastější formou je rozptýlení pozornosti, kdy se zaměřujeme na pozitivní aspekty negativně vnímané situace, nebo odvedení pozornosti k něčemu zcela jinému, např. příjemným vzpomínkám. Kognitivní změna znamená upravení způsobu vyhodnocení situace tak, aby se změnil emoční dopad této situace.

Toto chování označujeme jako kognitivní přehodnocení. Poslední regulací je modulace odpovědi, která ovlivňuje projev, zážitek nebo fyziologické komponenty emoční reakce. Vývoj komplexu těchto emočních regulací je pozvolný. Dospělí je využívají mnohem častěji než adolescenti, kteří si těchto strategií ještě neosvojili tolik nebo si je neosvojili v dostatečné míře (srov. Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Tím lze také objasnit postupný statisticky významný nárůst úrovně zvládnání emocí při interakci v průběhu pětileté pregraduální přípravy budoucích učitelů.

Závěr

V příspěvku jsme ukázali význam komunikačních dovedností a rozvoje jejich jednotlivých domén pro studenty pregraduální vysokoškolské přípravy učitelů s ohledem na jejich budoucí učitelskou praxi. Ukazuje se, že komunikační dovednosti patří k dovednostem (tzv. soft skills) s velmi dynamickým vývojem. Dynamičnosti rozvoje komunikačních dovedností ve sledovaném věkovém spektru respondentů (19–26 let) je dána jednak přirozeným zráním osobnosti člověka, neboť se jedná o období pozdní adolescence, kdy člověk plně vyzrává v dospělé osobnost, a jednak je obdobím vysoce podnětného vysokoškolského studia a přípravy na budoucí profesní působení.

Učitelské povolání je profesí s nesmírně vysokými nároky na úroveň komunikačních dovedností. Jak ukazují výsledky našeho výzkumného šetření, tak pregraduální příprava učitelů se rozvoji komunikačních dovedností studentů nevěnuje ani zdaleka tak intenzivně, jak by odpovídalo jejich významu pro reálnou školní praxi. Rozvíjena je především pedagogická komunikace, a to ještě s úzkým zaměřením na sdělovací komunikační kanál a zprostředkování poznatků vztahujících se k probíranému učivu. Systematickému rozvoji sociálních a emocionálních dovedností, kam patří i dovednosti komunikační, není v průběhu pregraduální přípravy učitelů věnována dostatečná pozornost (srov. Veteška, 2011).

Těžiště utváření těchto dovedností se tak posouvá až na období tzv. učitele – začátečníka, tedy absolventa, který nastupuje do školy, do reálného edukačního prostředí. Je proto nezbytné, aby alespoň po dobu 2 let pracoval pod dozorem zkušeného mentora, který bude mj. dohlížet i na rozvoj komunikačních schopností nového učitele. Jsme si samozřejmě vědomi toho, že výsledky této výzkumné studie mají své limity, které je třeba mít na zřeteli při posuzování validity předkládaných výsledků.

Jelikož komunikační dovednosti velice silně ovlivňuje i vývoj společnosti a vlastně i vývoj komunikačních prostředků, bylo by vhodnější realizovat celou výzkumnou studii jako longitudinální a nepostupovat tak průřezovou technikou, která přináší nutně určitá zkreslení. Bylo by pochopitelně také žádoucí pracovat s větším a náhodně vybraným výzkumným vzorkem, který by poskytl objektivnější data. Svoji negativní roli sehrává i to, že do řady bakalářských studijních programů se nedělají přijímací zkoušky a ke studiu nastupují studenti, kteří berou studium učitelství jako jakousi „přestupní stanicí“, profesi učitele se do budoucna věnovat nechtějí a při nejbližší příležitosti odcházejí studovat jiný studijní program, který jim více vyhovuje. Ve kterém však již mohou být zcela jin požadavky na úroveň komunikačních dovedností.

Literatura

- Alberts, J. K., Nakayama, T. K. & Martin, J. N. (Eds.). (2019). *Human Communication in Society*. 5th Edition. Pearson Education, Inc.
- Biennu, M. J. (1971). An Interpersonal Communication Inventory. *Journal of Communication*, 21(4), 381-388.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: social

- cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 849-860.
- DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(4), 495-525.
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Havel, J. (2001). Rozvíjení pedagogických dovedností pohledem studentů. *Pedagogická orientace*, 12(4), s. 64-75.
- Krejčová, L. (2010). *Komunikace s rodiči problémových žáků*. Liberec: Technická univerzita.
- Miklošiková, M. & Veteška, J. (2017). Androdidactic competences of teachers at technical universities. In 17th *International Multidisciplinary Scientific Geoconference, SGEM 2017, Albena, Bulgaria*, vol 17, Issue 54, 3-8. ISSN 1314-2704. DOI: 10.5593/sgem2017/54/S22.001.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. vyd. Praha: Grada.
- Riggio, R., E. (1989). *Social Skills Inventory. Manual, research edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Švec, V. (2002). Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace*, 13(1), s. 63-82.
- Taylor, S. & Lester, A. J. (2009). *Communication: Your Key to Success*. Marshall Cavendish Corp.
- Veteška, J. (2011). *Competences in the context of social and economic changes and perspectives of human resources development*. In: Kahn, R., McDermott, J. C. (Eds.). *Democratic access to education*. Los Angeles: Antioch University.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika pro studium a praxi*. Praha: Grada.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji“ (19/SML0723/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.
Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: Jiri.Skoda@ujep.cz

prof. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.
Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Hořeni 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: Pavel.Doulik@ujep.cz

Satisfaction with the university work environment in the context of HR Award

*Spokojenost s pracovním prostředím na vysoké škole
v souvislosti s HR Award*

Petr Adamec

Abstrakt:

Každá univerzita, stejně jako podnik nebo jiná organizace musí věnovat adekvátní péči lidským zdrojům. Na vysokých školách je zároveň důležité rozvíjet tuto oblast se zaměřením na vědecko-výzkumné či akademické pracovníky. Za tímto účelem vytvořila Evropská komise strategii řízení lidských zdrojů ve výzkumu. Mnoho institucí v současné době absolvuje proces související s udělením certifikátu označovaného HR Award. Jeho získání je pro instituce prestižní záležitostí a znamená zvýšení atraktivity pro místní i zahraniční vědce, mezinárodní uznání nebo bonifikaci při získávání finančních prostředků z grantů. Součástí procesu je obvykle analýza souladu reálného stavu řízení lidských zdrojů s Chartou a Kodexem (viz níže) a vytvoření akčního plánu implementace nápravných opatření.

Klíčová slova:

HR Award, vysoké školy, pracovní spokojenost.

Abstract:

Every university, as well as a company or other organization, must pay adequate attention to human resources. At universities, it is also crucial to develop this area with a focus on researchers and academics. For this purpose, the European Commission developed a strategy for the management of human resources in research. Many institutions are currently undergoing the HR Award certificate process. Obtaining it is a matter of prestige for institutions and means increased attractiveness for local and foreign scientists, international recognition or bonus points when applying for grants. The process usually involves analyzing the compliance of the real state of human resource management with the Charter and the Code (see below) and developing an action plan for the implementation of remedial measures.

Key words:

HR Award, universities, job satisfaction.

Introduction

The European Commission awards the HR Excellence in Research Award (HR Award) for excellence in human resource management in the scientific environment. For researchers, the HR Award-winning organization means a guarantee of a European standard of care for employees, openness and transparency in the selection process and the quality of the work environment.

For the organization, the HR Award logo makes it more attractive to reach researchers from abroad or to receive grants. For the institution, being awarded the HR Award means an increase in the quality of human resource management, increased prestige and attractiveness, international recognition or bonus points when applying for grants (cf. Horizont, 2018). This paper presents essential information on the process of obtaining this award and partial results of the survey related to this process at one university.

1. General information about the HR Award

The HR Award is now recognized as an international standard in the field of human resources management and development in science and research. An institution willing to apply for the HR Award must adhere to the principles anchored in *the European Charter for Researchers*, a set of general principles and requirements that specify the responsibilities and entitlements of researchers and their employers (Horizont, 2018).

Table 1: Categories and principles contained in the European Charter for Researchers

General principles and requirements applicable to researchers	Research freedom	Good practice in research
	Ethical principles	Dissemination, exploitation of results
	Professional responsibility	Public engagement
	Professional attitude	Relation with supervisors
	Contractual and legal obligations	Supervision and managerial duties
	Accountability	Continuing professional development
General principles and requirements applicable to employers and funders	Recognition of the profession	Access to career advice
	Non-discrimination	Intellectual property rights
	Research environment	Co-authorship
	Working conditions	Supervision
	Stability and permanence of employment	Teaching
	Funding and salaries	Evaluation/appraisal systems
	Gender balance	Complaints/appeals
	Career development	Participation in decision-making bodies
	Value of mobility	Recruitment
	Access to research training and continuous development	

Source: European Commission, 2006, (author's own work)

The principles anchored in the *Charter* and the *Code* then form the basis for the creation of the so-called *Human Resources Strategy for Researchers* (HRS4R). The implementation of this strategy takes several months and includes several steps. The first step is an analysis through which the organization maps its deficiencies and draws up a concrete plan to improve them (Horizont, 2018).

Gap Analysis enables to identify and realistically evaluate which changes can be achieved, e.g. related to legislative options. Based on the gap analysis, an action plan is developed in cooperation with the whole institution. The progress of the action plan implementation is then coordinated and monitored and evaluated at regular intervals by external evaluators (Jarošová, 2017).

If the applicant institution successfully completes this phase, it receives an HR Award certificate. Receiving the HR Award binds the institution to create and develop favourable conditions for researchers and represents a sign of quality. Two years after earning the award, an additional assessment takes place, being then repeated every three years (Horizont, 2018).

As part of the HR Award process, organizations must also adhere to the *Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. The code consists of a set of general principles and requirements that should be followed by employers and/or funders when appointing or recruiting researchers. These principles and requirements should guarantee compliance with those set out in the *European Charter for Researchers* and complement them.

Table 2: Categories and principles contained in the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers

General principles and requirements for the code of conduct	Recruitment	Recognition of qualifications
	Selection	Seniority
	Transparency	Postdoctoral appointments
	Judging merits	Researchers
	Variations in the chronological order of CVs	Employers
	Appointment or employment	Funders
	Recognition of mobility experience	

Source: European Commission, 2006, (author's own work)

The text of the *Charter* and the *Code*, established in 2005 as a framework of the general principles of the labour market for research, development and innovation in the newly established European Research Area, appeals not to individual scientists, rectors or heads of grant agencies but to the member states. The Charter and the Code were formally adopted by about nine hundred organizations in Europe and beyond. Currently, about half of them have received the award, and hundreds of others are waiting for it (Jarošová, 2017).

The Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic supports Czech research organizations in obtaining the HR Award through the Operational Program Research, Development and Education call *The Development of Research and Development Capacities* (MEYS, 2017). The first Czech university to receive

the prestigious award from the European Commission was Mendel University in Brno (MENDELU, 2018a). In Slovakia, for example, only the Matej Bel University in Banská Bystrica has been awarded the HR Award (cf. EURAXESS, 2019).

2. HR Award at Mendel University in Brno

On 6 October 2017, Mendel University in Brno endorsed the principles anchored in the *European Charter for Researchers* and the *Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. The university carried out an internal gap analysis to compare current practice at the university with the Charter and Code, while also preparing an action plan for the implementation of measures to meet the principles anchored in the Charter and Code (MENDELU, 2018a).

The university worked towards the award within the OP RDE project *The Development of Research and Development Capacities at Mendel University in Brno* CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_028/0006175 where the key activity 1 aimed at setting up the strategic management of the research organization complying with the requirements for the HR Award. The project output was the HRS4R Action Plan (MENDELU, 2018b). The gap analysis also included a questionnaire survey among university employees described below.

2.1 The survey methodology

In June 2018, the university conducted a survey to find out how university staff feel, how they perceive the work environment and, last but not least, which areas could be improved in the future. Researchers were the main respondents of the survey, although all categories of university staff were addressed. The results of the survey then helped to develop and set up action plans in connection with the HR Award process more objectively. The overall results of the questionnaire survey are available at the university website (cf. Korvasová et al., 2018).

The survey was conducted using a Google Forms questionnaire and was available in two languages (Czech and English). The questionnaire contained 34 questions, 5 of which focused on the socio-demographic characteristics of respondents. The questions were further divided into areas based on the Researchers' Charter and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers principles. There were four areas:

1. Ethical and professional aspects
2. Recruitment and selection of employees
3. Working conditions
4. Training and development

All questions were optional, and therefore the number of evaluated responses varied. The questionnaire contained both closed-ended and open-ended items, which provided respondents with space for comments on the current situation and suggestions for improvement. In four-point scale items, respondents chose from 1 - „agree or satisfying“ to 4 - „disagree or unsatisfying“, in other items there were options to choose from or they reacted to open-ended questions.

The questionnaire survey was anonymous and, at the same time, it was decided

that the results would be transparent and each respondent could see the interim (and summary) results of the questionnaire survey including answers to open questions after filling in the last item.

The request to participate in the survey was sent to the e-mails of all Mendel University employees. The questionnaire was filled in by a total of 447 respondents from a total of 1,600 employees addressed. The response rate was 28%. The survey involved employees from all units of the university. The structure of the respondents is provided in the following table.

Table 3: Questionnaire respondents structure

General principles and requirements applicable to researchers	Research freedom	Good practice in research
	Ethical principles	Dissemination, exploitation of results
	Professional responsibility	Public engagement
	Professional attitude	Relation with supervisors
	Contractual and legal obligations	Supervision and managerial duties
	Accountability	Continuing professional development
General principles and requirements applicable to employers and funders	Recognition of the profession	Access to career advice
	Non-discrimination	Intellectual property rights
	Research environment	Co-authorship
	Working conditions	Supervision
	Stability and permanence of employment	Teaching
	Funding and salaries	Evaluation/appraisal systems
	Gender balance	Complaints/appeals
	Career development	Participation in decision-making bodies
	Value of mobility	Recruitment
	Access to research training and continuous development	

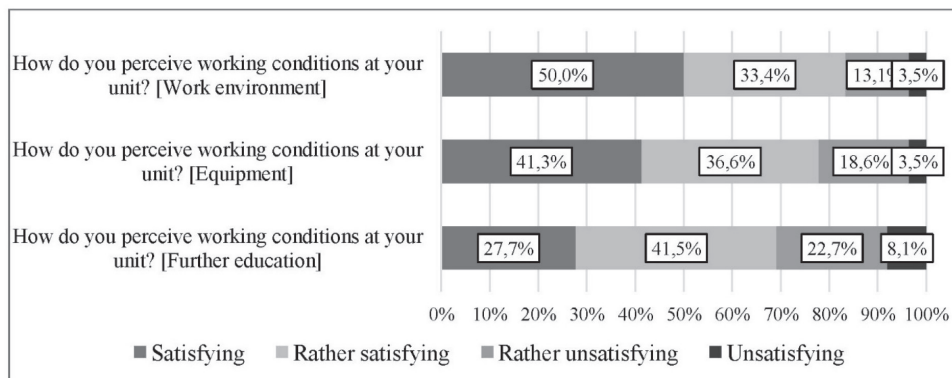
Source: Korvasová et al., 2018, (author's own work)

2.2 Employee Satisfaction According to Survey Results

The following text presents the results based on the responses to the items included in the part of the questionnaire entitled *Working Conditions*. They relate to the satisfaction of the university staff with the indicators presented in the following two figures. The values were calculated only based on valid responses - invalid or not filled responses were excluded when calculating absolute and relative frequencies.

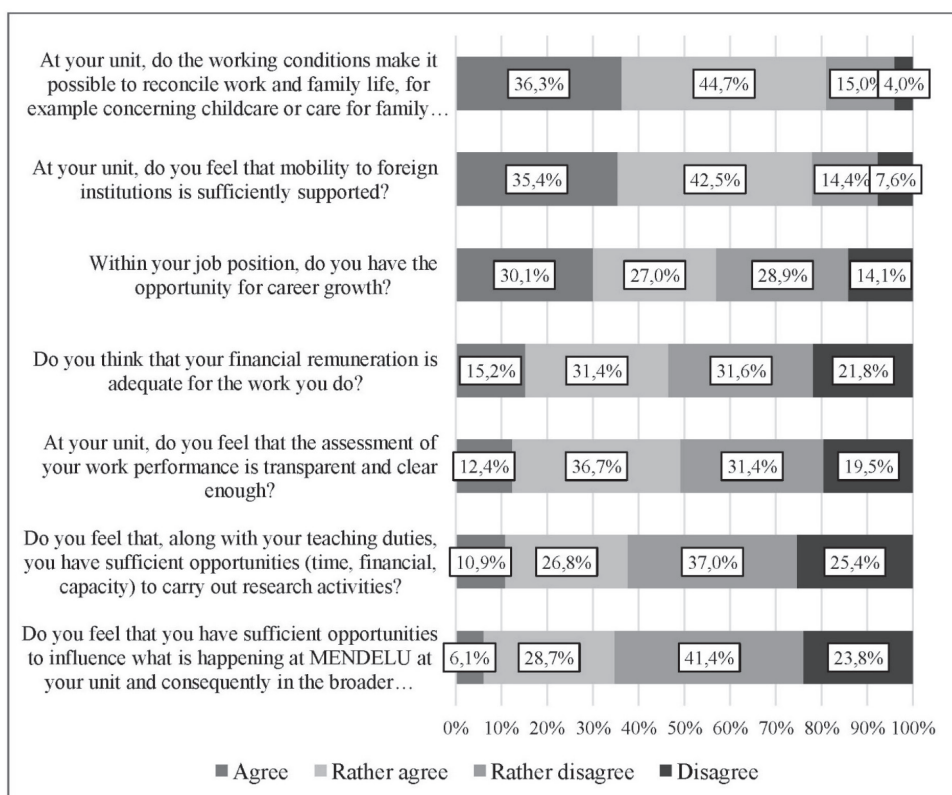
The following graphs show the results based on the items focused on working conditions and job satisfaction. The overall results of the survey showed that working conditions are perceived quite positively by university staff. More than four-fifths (81%) of the respondents are satisfied with the work environment and equipment. Slightly less, but still a majority - two-thirds of employees (69%) are content with the conditions for their further education.

Figure 1: Responses to items focused on working conditions



Source: Korvasová et al., 2018, (author's own work)

Figure 2: Responses to items focused on job satisfaction



Source: Korvasová et al., 2018, (author's own work)

More than 80% of respondents identified their work environment as enabling work and family life to be reconciled, for example, concerning childcare or care for family members. At the same time, three-quarters of respondents are satisfied with

the university's approach to promoting mobility abroad. However, only half of the respondents believe that they have a career growth opportunity in their job position. Less staff are satisfied with their financial remuneration than in the previous items - only two-fifths. If we classify the results according to job positions, in particular, academic staff do not consider their financial remuneration adequate to the work performed.

Only less than half of the total number of respondents (49%) believe that their performance assessment is sufficiently transparent and clear. Also, in this area, academic workers are the least satisfied. Only a third of respondents agreed that they had sufficient opportunities (time, financial, capacity) to carry on research activities along with their teaching duties. The smallest share of respondents, also about a third, expressed the opinion that they do not have sufficient opportunities to influence what is happening at their university unit and subsequently in the broader institutional context.

Summary and conclusion

The findings and results of the survey are a very important source of information for the management of the university for further work with both academic, research and non-academic staff. The problematic areas will serve as starting points for improving human resource management, and they will be incorporated into the Human Resource Development strategy in a way that is consistent with the principles anchored in the *Charter* and the *Code*.

It is important to mention, however, that these principles are not only binding on organizations and institutions, but also on the researchers who want to be involved in these organizations and that they are obliged to ensure that they meet all requirements.

References

- EURAXESS (2019). *The Human Resources Strategy for Researchers*. Retrieved from: <https://euraxess.ec.europa.eu/jobs/hrs4r#hrs4r-acknowledged-institutions>.
- Evropská komise (2006). *Evropská charta pro výzkumné pracovníky. Kodex chování pro přijímání výzkumných pracovníků*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from: <https://www.evropskyvyzkum.cz/cs/dokumenty/evropska-charta-vyzkumnych-pracovniku>.
- Horizont 2020 (2018). *HR Award – Excellence lidských zdrojů ve výzkumu*. Retrieved from: <https://www.h2020.cz/cs/eit-jrc-horizontalni-aktivity-euratom/veda-se-spolecnosti-a-pro-spolecnost/informace/novinky/hr-award-excelence-lidskych-zdroju-ve-vyzkumu>.
- Jarošová, S. (2017). *Evropská komise se hodlá zaměřit na kvalitu řízení lidských zdrojů ve VaVaI*. Echo, 1, p. 6-7. Technologické centrum Akademie věd České republiky. Retrieved from: <https://www.tc.cz/cs/publikace/periodika/seznam-periodik/echo/1-2017>.
- Korvasová O., Šlégrová B., Janiš, V. a Adamec, P. (2018). *Průzkum spokojenosti zaměstnanců MENDELU 2018*. Brno, Mendelova univerzita v Brně. Retrieved from: <http://mendelu.cz/29776-hrs4r-hr-award>.

- MENDELU (2018a). *MENDELU získala jako první česká univerzita HR AWARD*. Retrieved from: <http://mendelu.cz/29776-hrs4r-hr-award>.
- MENDELU (2018b). *Action Plan HRS4R*. Retrieved from: http://orlz.mendelu.cz/wcd/w-rek-orlz/thumb/thumb/template_4-actionplan.pdf.
- MŠMT ČR (2017). *Konference How to best attract talented researchers*. Retrieved from: <http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/konference-how-to-best-attract-talented-researchers>.

Contact details:

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
Department of Social Sciences
Institute of Lifelong Learning
Mendel University in Brno
Zemědělská 5
613 00 Brno
CZECH REPUBLIC
E-mail: petr.adamec@mendelu.cz

Znalost postižení jako prediktor sociálního odmítnutí u učitelů

Knowledge of disability as a predictor of social refusal in community of teachers

Ladislav Zilcher, Zdeněk Svoboda, Vlastimil Chytrý, Barbora Růžičková

Abstrakt:

Výzkumná studie je zaměřena na vnímání osob s postižením a na sociální distanci ze strany učitelů 1. stupně k těmto lidem. Text zpracovává výsledky výzkumu, kde jsme zjišťovali, jaký má vliv u učitelů 1. stupně znalost osob s postižením na jejich distanci vůči těmto lidem. K výzkumu byly použity kvantitativní metody za pomoci nástrojů zjišťující sociální distanci učitelů indexem ISO, který vychází z Bogardusovi škály sociální distance.

Klíčová slova:

Sociální distance, inkluze, integrace, postižení.

Abstract:

The research study is focused on the perception of people with disabilities and on social distance by teachers of elementary school. In the empirical part are processed the results of the research, where we investigated the influence of the knowledge of persons with disabilities on their distance to these people. For the research were used quantitative methods with the help of tools to determine the social distance of teachers by the ISO index and Bogardus scale of social distance.

Key words:

Social distance, inclusion, integration, disability.

Úvod

Realizovaný výzkum se zaměřuje na problematiku sociální odmítnutí či sociální distance u učitelů na 1. stupni základních škol, a to v kontextu jejich osobní znalosti lidí s postižením. Námi presentované výsledky vycházejí z již realizovaných výzkumů v zahraničím (McEvoy, Keenan, 2014; de Boer, et al., 2014) i českém prostředí (Zilcher, 2016; 2019; Pančocha, 2013, Požár, 1997). Zkoumání problematiky postojů vůči lidem s postižením je již řadu let běžné téma v různých vědních disciplínách. Největší rozmach však má tato problematika až od vydání MKF (Mezinárodní Klasifikace Funkčních Schopností, Disability a Zdraví), která byla vydána v roce 2001 (Švestková, Hoskovcová, 2010).

Právě MKF popisuje problematiku osob s postižením, kdy se již neorientuje na pouze medicínské či funkční pojetí osob s postižením, avšak poprvé reflektuje i faktory prostředí (Zilcher, Svoboda, 2019). Faktory prostředí jsou dále členěny na architektonické, či obecně neživé prostředí a faktor sociální. Do faktorů sociálních spadají právě postoje lidí vůči lidem s postižením (Švestková, Hoskovcová, 2010).

Vzhledem ke skutečnosti, že dle MKF jsou postoje společnosti vůči lidem s postižením brány jako objektivní znevýhodňující příčina, považuje řada autorů zkoumání těchto postojů za velmi důležité k vytváření mechanismů pozitivní změny těchto postojů u celé společnosti (Pančocha, 2013).

V Českém prostředí jsou zkoumány postoje většinové společnosti vůči lidem s postižením (tamtéž), avšak také již existují výzkumy i u naší kohorty, respektive u učitelů na základních školách (Vostrý, 2018; Zilcher, Svoboda, 2019). Stejně jako již zmínění autoři považujeme za důležité zkoumání postojů či sociální distance učitelů vůči lidem s postižením, neboť se jedná o skupinu odborníků, kteří svými hodnotami a postoji ovlivňují budoucí generace žáků.

1. Metodologie výzkumu

Při projektování výzkumu bylo nutné vytvořit vhodný výzkumný problém, při jehož definování jsme postupovali dle zásad Gavory (2010). Vzhledem k tomu že nepracujeme se spojitými daty, tak máme spíše kauzální charakter výzkumu, což dle Ferjenčíka (2000) může evokovat kvaziexperimentální studii, neboť nepracujeme s kontrolní a experimentální skupinou.

Pro potřeby našeho výzkumu však definujeme standardní kauzální výzkumný problém, který však neověřujeme experimentálními metodami. VP: (Kauzální) Jaký má u učitelů 1. stupně ZŠ vliv znalost lidí s postižením na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením? K výzkumnému problému jsme vytvořili také hypotézy, které nám výzkumný problém operacionalizují. Vzhledem k tomu, že výzkumný problém rozpracováváme jak do horizontální, tak vertikální roviny výzkumného nástroje, tak budou vytvořeny hypotézy vždy ke každé subčásti. Abychom udrželi logickou strukturu, umísťujeme hypotézy až do analytické části, kde definujeme jak věcné, tak nulové hypotézy.

Hlavním cílem je zjistit vliv znalosti lidí s postižením u učitelů na jejich sociální distanci. Cílíme nejen na celkovou sociální distanci, avšak plánujeme zjistit, jestli má vliv typ postižení na sociální distanci učitelů, respektive, jestli mají pozitivnější

či negativnější postoje vůči lidem s různým typem postižením. V našem případě se jedná o lidi s tělesným postižením, smyslovým postižením a postižením mentálním.

Výzkumný vzorek čítal 279 respondentů z řad učitelů 1. stupně základních škol z Ústeckého kraje.

Výzkum je orientován do kvantitativního výzkumného designu, kdy využíváme metody dotazníku. Například Gavora (2010) uvádí, že dotazník je nejčastěji využívaná metoda u kvantitativně orientovaných výzkumů. Dotazníkem lze během relativně krátkého času získat velký objem dat, avšak nedostává se natolik hlubokých informací, jako například u kvalitativně orientovaných výzkumných studií (Gavora, 2002; Ferjenčich, 2000). Vzhledem k tomu, že jsme chtěli udržet maximální validitu a reliabilitu výzkumu, rozhodli jsme se využít nástroj, který již byl v českém prostředí několikrát využit a validizován. Jedná se o adaptovaný nástroj MRAI-R (The Mental Retardation Attitude Inventory – Revised), který byl již využíván v zahraničních studiích (Antonak, Harth, 1994; AlKandari, 2015), tak aplikován a využit v prostředí českém (Pančocha, 2013; Vostrý, 2018).

Původní nástroj byl zaměřen primárně na měření sociální distance (Bogardus, 1959), od čehož se nástroj původně nazýval jako Bogardusova škála sociální distance. Ta byla následně adaptována pro měření sociální distance vůči lidem s postižením, nejdříve prioritně vůči lidem s mentálním postižením (Jak i samotný název napovídá), následně byl v českém prostředí rozšířen o sociální distanci vůči lidem s tělesným a smyslovým postižením (Pančocha, 2013). Nástroj je tedy možné členit jak vertikální rovinou (dle třídění sociální distance vůči lidem se smyslovým, tělesným či mentálním postižením), tak rovinou horizontální, a to podle typů jednotlivých položek či sociální sféry, na kterou dané položky cílí. Nástroj je horizontálně členěn do tří sfér sociálního života, a to do sociální, pracovní a školní sféry sociálního života (tamtéž; Vostrý, 2018).

V rámci našeho výzkumu pracujeme jak s horizontálním, tak vertikálním členěním, tedy nás zajímá sociální distance jak vůči jednotlivým lidem s různými typy postižením, tak rozdíly v jednotlivých součástech sociálního života. Samozřejmostí je, že pracujeme i s celkovým součtem položek, který je vymezen jako celkový součtový index ISO (Index Sociálního Odmítnutí). Položky dotazníků jsou orientovány do třístupňové škály. Pro naše účely jsme vycházeli i z analytického procesu Pančochy (2013), který sestavil součtový index sociálního odmítnutí (ISO), který nabývá hodnot od 9 do 27 bodů. Nejnižší číslo či hodnota je minimální, a tedy se jedná o plnou akceptaci všech položek ve vymezeném nástroji a napovídá, že daná osoba nemá prakticky žádnou změřitelnou sociální distanci vůči lidem s postižením. Maximální možná hodnota je 27, a ta je pouze tehdy, kdy respondent odpoví odmítavě na veškeré položky.

2. Analýza a interpretace dat

Před započítáním indukativní statistiky jsme nejdříve testovali normalitu dat Shapiro-Wilkovým testem normality (Shapiro-Wilk, 1965). Vzhledem ke skutečnosti, že ne všechny kategorie vykazují normální rozdělení dat, pracujeme nadále s neparametrickými statistickými testy, konkrétně s Kruskal-Wallisova Anovou, díky které postupujeme k věcné a nulové hypotéze, které zní:

H1: Učitelé 1. stupně ZŠ z vyšší znalostí osob s postižením mají menší sociální distancí vůči lidem s postižením nežli učitelé na 1. stupni ZŠ, kteří mají nižší znalost osob s postižením.

H1.0: Neexistuje rozdíl mezi znalostí osob s postižením a sociální distancí učitelů na 1. stupni základních škol vůči lidem s postižením.

Kruskal-Wallisova Anova byla využita z toho důvodu, že porovnáváme více nežli dva soubory (Chytrý, Kroufek, 2017). Výsledky testu jsou zaznamenány v tabulce číslo 1.

Tab. 1: Induktivní statistika k vlivu znalosti lidí s postižením na ISO

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	H (5, N = 279) = 22,383; p = 0,000
MP	H (5, N = 279) = 60,083; p = 0,000
SP	H (5, N = 279) = 31,642; p = 0,000
Suma	H (5, N = 279) = 45,431; p = 0,000

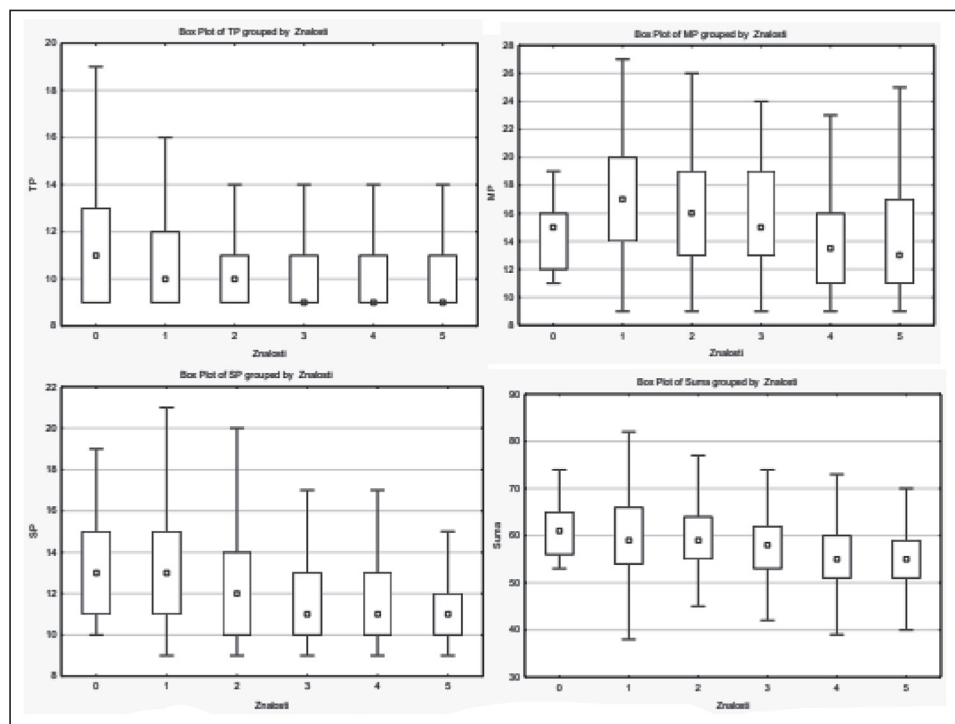
Zdroj: vlastní zpracování

Při testování nulové hypotézy, která tvrdí že mediány mezi jednotlivými jsou si rovny, jsme nemohli nulovou hypotézu potvrdit, tedy je možné přejít k věcné hypotéze. Rozdíly byly prokázány ve všech kategoriích, proto jsme nadále pokračovali post hoc analýzou za pomoci metody vícenásobného porovnávání (Dunn, 1964). Na základě výsledků post hoc analýzy bylo zjištěno, mezi jakými konkrétními soubory existuje statisticky významný rozdíl. Konkrétně, mezi jakou úrovní odpovědi existuje vztah.

Pomocí post hoc analýzy však nemůžeme zjistit, zdali se jedná o vliv pozitivní či negativní, právě z tohoto důvodu následně přestupujeme k vizualizaci dat pomocí kvartilových grafů č. 1. Velice zajímavé je zjištění, že neexistuje rozdíl mezi úrovní 0, tedy žádná znalost či zkušenost s lidmi s postižením a ostatními kategoriemi. Oproti tomu se největší vliv prokazuje mezi kategorií 1 a 3; 4; 5, a to bez ohledu na typ postižení, či na celkový součet ISO.

Po přihlédnutí k deskriptivní statistice a vizualizaci dat můžeme potvrdit, že se jedná o pozitivní vliv znalosti postižením na sociální distancí učitelů vůči lidem s postižením neboli u kategorií s vyšší úrovní znalosti je nižší sociální distancí učitelů 1. stupně ZŠ vůči lidem s postižením. Vzhledem k výše zmíněnému a vyvrácení nulové hypotézy můžeme přejít k věcné hypotéze a potvrdit, že „Učitelé 1. stupně ZŠ s vyšší znalostí osob s postižením mají menší sociální distancí vůči lidem s postižením nežli učitelé na 1. stupni ZŠ, kteří mají nižší znalost osob s postižením.“

Grafy č. 1: Kvartilové grafy k vlivu znalosti lidí s postižením na ISO



Zdroj: vlastní zpracování.

3. Shrnutí a diskuse

Podle aktuálních i starších teorií se ukazuje sociální kontakt jako základní atribut pro pozitivní změnu postojů. Již Allport (1954) vytvořil tzv. Kontaktní teorii, dle které popisuje změnu v postojích lidí po sociálním kontaktu. Další teorie, například teorie plánovaného chování, rozšiřuje původní teorii o atribut znalosti a pozitivní zkušenosti. Jednoduše tedy nelze říci, že samotné setkávání se s lidmi s postižením mění postoje. Důležitější faktor je znalost daných lidí a jejich vzájemné vztahy (Ajzen, Fishbein, 2009).

Již při prvním kontaktu s jedincem s postižením by měl mít člověk alespoň základní znalost o daném postižení, či o specifikách těchto lidí, což mění přístup i sociální distanci a zjednodušuje prvotní kontakt (Pettigrew & Tropp, 2006). Na základě analýzy dat se ukazují jisté zajímavé vlivy. Hlavní výsledky poukazují, že úroveň znalostí učitelů 1. stupně o lidech s postižením má pozitivní vliv na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením. Existuje pozitivní trend, kdy vyšší úroveň znalosti je spojena s nižší sociální distancí učitelů. Z výsledku lze poukázat na to, že čím menší znalost o daném jevu učitel má, tím větší si udržuje sociální distanci.

Stejně jako v dalších, již zmiňovaných výsledcích výzkumů, se objevuje největší sociální distancie právě k lidem s mentálním postižením. Jakmile však nabývá na zkušenostech a získává o problematice více informací, jeho přístup se postupně

mění. Toto tvrzení je podpořeno již zmíněnou teorií plánovaného chování, kdy v momentě, co máme o dané problematice více informací či máme více osobních zkušeností, zmenší se sociální distance vůči danému typu osob a postupně se změni naše postoje k lidem, které mají nějaké postižení (Cairns & McClatchey, 2013).

Závěr

Pro shrnutí si dovoluujeme zmínit jeden pozitivní výsledek, a to že učitelé mají relativně nízkou sociální distanci k lidem s postižením, což se může projevit i na jejich žáky. To, že postoje učitelů mají velký vliv na žáky, nám potvrzuje také Roberts a Lindsell (1997). Na jasnou souvztažnost mezi postoji učitelů a osob s postižením nás upozorňuje také Goodman (1990). V tomto kontextu tedy poukazujeme na velice pozitivní trend, kdy věříme, že pokud bychom byli schopni zajistit větší informovanost učitelů o lidech s postižením, pak bychom dokázali modifikovat, či zlepšit jejich sociální distanci, a snad i následně postoje a výkonnost jejich žáků, jak naznačují i výše zmíněné zahraniční studie.

Učitelé by měli být schopni se svými žáky pracovat, znají je a díky tomu by mělo postupně docházet ke snižování sociální distance podle teorie odůvodněného chování (Avramidis, Norwich, 2002). Pokud porovnáme míru distance u učitelů a u běžné společnosti, tak zjistíme, že výsledky se nijak výrazně neliší (blíže viz Zilcher, Svoboda, 2019). U „neučitelského“ obyvatelstva by se daly výsledky pojmout tak, že tito lidé příliš nepřijdou s postiženými osobami do styku, a tak nemají potřebné znalosti o daném postižení. To následně podle Allportovy teorie vede k tvorbě oné sociální distance.

Pokud bude společnost schopná změnit své postoje vůči osobám s postižením do pozitivního charakteru, odstraní se mezi lidmi s postižením a běžnou společností bariéry a vznikne tak vhodné prostředí na participaci těchto dvou skupin, což povede k vytvoření sociální inkluze (Zilcher, 2019). V tomto směru nejsou výsledky výzkumného šetření příliš kladné. Důvod je míra odstupu ze strany učitelů vůči jedincům s postižením, která je obdobná výsledkům běžné společnosti. Na tento jev upozorňuje například Pančocha (2013).

Literatura

- Abberley, P. (1996). Work, Utopia and impairment. In L. Barton (Ed.) *Disability and Society: Emerging issues and insights*. NY: Longman, 61-79.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Allbarracín, B. T., Johnson, M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bogardus, E. S. (1959). Race reactions by sexes. *Sociology & Social Research*.
- Cairns, B., & McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability, *British Journal of Special Education*, 40(3), 124-129.

- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 59(4), 379-392.
- Dunn, O. J. (1964). Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics*, 6(3), 241-252.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. In A. H. Eagly & S. Chaiken (Eds.). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Hartcourt Brace College.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pasco, S., & King, B. (2004). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings: An Australian perspective, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Goodman, J., & Croyle, R. T. (1989). Social framework testimony in employment discrimination cases. *Behavioral Sciences & the Law*, 7(2), 227-241.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.
- McEvoy, C., & Keenan, S. E. (2014). Attitudes towards People with Disabilities – What Do People with Intellectual Disabilities Have to Say? *British Journal of Learning Disabilities*
- Pančocha, K. (2013). *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 271-280.
- Pujar, L. L., & Gaonkar, V. (2008). Instructional strategies to accelerate science learning among slow learners. *Journal of Farm Sciences*.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V. a Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities, *Exception Children*.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Soukup, P., & Kočvarová, I. (2016). Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 512-536.
- Švestková, O., & Hoskovcová, S. (2010). Nové přístupy k náhledu na občana se zdravotním postižením a Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví [online]. *E-Psychologie*. Dostupné z: http://www.epsychologie.eu/pdf/svestkova_etal.pdf.
- Vostrý, M. (2018). *Selected opportunities for access to geriatric clients from the perspective of assisting professions*. *Journal of Education Culture and Society*, 8(1), 89-95.
- Zilcher, L. (2016). *Vliv proinkluzivního edukačního prostředí na postoje žáků vůči osobám se znevýhodněním*. disertační práce. Praha: Univerzita Karlova.

Zilcher, L., Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji“ (19/SML0723/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.
Katedra speciální a sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8
400 86 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: ladislav.zilcher@ujep.cz

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.
Katedra speciální a sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8
400 86 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: svobodazd@centrum

PhDr. Vlastimil Chytrý, Ph.D.
Katedra preprimárního a primárního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8
400 86 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: vlastimil.chytry@ujep.cz

Mgr. Barbora Růžičková
Katedra speciální a sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8
400 86 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: barbora.ruzickova@seznam.cz

Rozvoj profesijných kompetencií učiteľov pôsobiacich vo vzdelávacích centrách Slovákov v zahraničí

Development of professional competences of teachers working in Slovak educational centers abroad

Alena Doušková, Soňa Kariková, Dagmara Smalley

Abstrakt:

Problematiku vzdelávania detí, ktorých rodičia prechodne, resp. trvalo žijú v krajinách západnej Európy a v zámorí je stále aktuálna. Stala sa tiež predmetom skúmania v projekte KEGA 012UMB-4/2017. Autorky, zapojené do jeho riešenia, vo svojom príspevku prezentujú výsledky výskumného zisťovania v oblasti vzdelávacích potrieb učiteľov pôsobiacich v slovenských vzdelávacích centrách vo svete. Pozornosť sústreďujú aj na prípravu a realizáciu krátkodobých vzdelávacích kurzov, ktoré sú zamerané na rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov a tvorbu podporných učebných materiálov

Kľúčové slová:

Vzdelávanie detí trvalo žijúcich v zahraničí, vzdelávacie potreby detí, vzdelávacie potreby učiteľov.

Abstrakt:

The issue of children's education, whose parents temporarily and/or permanently live in western European countries or overseas, is still up to date. It has happened to be the theme of an examination in the KEGA 012UMB-4/2017 project. The authors involved in its realization present results of a research survey focused on the educational needs of teachers working in Slovak education centers in the world. They also target on preparation and implementation of short-term training courses with the aim of developing the professional competences of teachers and on development supporting teaching materials.

Key words:

Education of children living permanently abroad, educational needs of children, educational needs of teachers.

Úvod

Vstup SR do Európskej únie a otvorenie pracovného trhu si vyžiadalo úpravu právnych noriem SR v oblasti utvárania podmienok pre pobyt občanov členských krajín EÚ v SR a tiež v oblasti akceptovania práv občanov Slovenska, v čase ich pobytu v členskom štáte EÚ a najmä pri ich návrate do SR. Do úvahy je potrebné brať aj skutočnosti súvisiace s integráciou občana SR, s niektorými charakteristikami zhodnými s cudzincom, ako je napríklad neznalosť štátneho jazyka (Sj) detí občanov SR narodených mimo územia SR. V súčasnej migrácii zo SR dominuje prevažne intenzívny kontakt vystahovalcov s domovskou krajinou. Celkovo je migrácia charakterizovaná skôr ako prechodný jav, nie definitívne opustenie SR. Aj z tohto dôvodu je potrebné venovať náležitú pozornosť riešeniu návratu a spätnej integrácie občanov SR do prostredia domovskej spoločnosti.

Slovenské komunity v EÚ si pre uspokojovanie potrieb zachovávajúcich ich národnú identitu, kultúru a duchovný život vytvárajú podmienky prostredníctvom spoločnej činnosti. Narastajúce potreby vzdelávania detí v slovenskom jazyku a príprava na komisionálne skúšky detí v SR si vyžiadali utváranie víkendových vzdelávacích centier, ktoré suplujú individuálne vzdelávanie detí v domácom prostredí poskytovaním doplnkového vzdelávania. Okrem vyučovania slovenčiny a jej udržiavania, je výrazným motívom pre využívanie týchto centier aj príprava školopovinných detí na komisionálne skúšky, ktorá je podmienkou ich postupu do vyššieho ročníka na školách v SR, resp. ukončenia povinnej školskej dochádzky. Tento postup je v súčasnosti upravený Zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v zmysle § 23 písmena b) o formách osobitného spôsobu plnenia školskej dochádzky a vzdelávania v základných a stredných školách mimo územia Slovenskej republiky a § 57 o komisionálnej skúške.

Od roku 2014 vzdelávacie centrá v zahraničí riešia problémy so vzdelávaním detí a príprav na komisionálne skúšky v SR spoločne. Vzniklo Dobrovoľné združenie slovenských vzdelávacích centier, ktoré pôsobí v zahraničí (ISEIA – Medzinárodný inštitút a asociácia slovenských vzdelávacích centier) s cieľom podpory vzdelávania detí Slovákov žijúcich v zahraničí v ich materinskej reči a budovanie spolupráce medzi jednotlivými vzdelávacími centrami. Partnermi združenia sa stalo MŠ VV a Š SR – Sekcia medzinárodnej spolupráce a európskych záležitostí, Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí (ÚSŽZ), štátne inštitúcie pre oblasť neformálneho vzdelávania slovenských detí v zahraničí, UMB v Banskej Bystrici a Rádio International.

PF UMB Banskej Bystrici otázku Slovákov v zahraničí rieši aj prostredníctvom vedeckých projektov. V projekte KEGA 012UMB-4/2017 „Koncept vzdelávania detí novodobých migrantov v západných krajinách EÚ (hlavná riešiteľka prof. Soňa Kariková, PhD.) bola pozornosť zameraná na zvýšenie kvality výučby slovenského jazyka a slovenských reálií vo vzdelávacích centrách, v ktorých sa pripravujú deti na realizáciu komisionálnych skúšok v SR.

Na základe identifikácie sporných bodov v tejto oblasti bolo našim zámerom poskytnúť relevantné a aktuálne údaje štátnym orgánom v SR, ktoré majú vo svojej kompetencii problematiku vzdelávania Slovákov žijúcich mimo územia SR a navrhnúť koncept vzdelávania v centrách v súlade s potrebami detí a učiteľov. Vzdelávanie učiteľov, ktorí pôsobí vo víkendových vzdelávacích centrách rieši PF UMB aj

prostredníctvom projektu MŠVVaŠ SR 2015-8774/13472:1-200A (hlavná riešiteľka prof. Soňa Kariková) „Vplyv edukačných a sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity“. V príspevku prezentujeme výsledky výskumného zisťovania, zameriame pozornosť na vzdelávacie potreby učiteľov pôsobiacich vo vzdelávacích centrách združených v ISEIA a vzdelávacie aktivity realizované pre sledovanú vzorku respondentov.

1. Učítelia a ich potreby v oblasti rozvíjania didaktických kompetencií

Do výskumu bolo zapojených 13 centier v krajinách západnej Európy, (7 centier z Anglicka, 2 centrá z Francúzska a po jednom z centier v Nemecku, Švédsku, Írsku a Cypru), v ktorých v školskom roku 2017/18 bolo vzdelávaných 424 detí a 39 dospelých. Pôsobí v nich 65 kvalifikovaných učiteľov a 44 dobrovoľných pracovníkov z radov rodičov a známych. Vo vzdelávacích centrách v USA a Calgary v Kanade (7 centier z USA a jedno z Kanady) má záujem udržiavať alebo rozvíjať slovenský jazyk a poznanie o reáliách Slovenska vo víkendových školách 295 záujemcov, z toho 275 detí. Pôsobí v nich 27 učiteľov a 20 dobrovoľníkov.

Dotazníkové šetrenie bolo realizované elektronickou formou a komunikované so vzdelávacími centrami registrovanými v ISEIA. Zistili sme, že pedagógovia sa zameriavajú najmä na výučbu slovenského jazyka, vlastivedy, dejepisu a zemepisu. Podľa vzdelávacej oblasti, v ktorej pôsobia, sú prezentované aj ich vzdelávacie potreby. Vysoké, až stredne vysoké potreby v oblasti sebarozvoja uvádzali respondenti v oblasti didaktiky jazykovej výchovy v predškolskom a mladšom školskom veku. Prezentovali svoje nedostatky v oblasti modernej didaktiky, vyjadrovali nedostatok poznania v oblasti využívania aktivizačných stratégií výučby jazyka, nácviku správnej výslovnosti slovenských hlások a slov, rozvíjania slovnej zásoby. Pociťujú tiež výrazné nedostatky v oblasti jazykových hier a učebných aktivít pre deti predškolského veku, v spôsobe výučby slovenskej gramatiky a slohu v inojazyčnom prostredí a tiež v oblasti práce so slovenskou detskou literatúrou.

Všetci respondenti pre skvalitnenie víkendového vzdelávania poukazovali na nedostatok učebných zdrojov. Viac ako polovica respondentov pociťuje výrazný nedostatok funkčných, didakticko-metodických materiálov a audiovizuálnych pomôcok, ktoré značne zvyšujú kvalitu vzdelávania. Je pochopiteľné, že pripraviť vzdelávací program a učebné projekty pre deti, ktoré miesto víkendových voľno-časových aktivít trávia celý deň „opäť“ v škole nie je jednoduché. Vyžaduje to od nich vysokú mieru invencie, nových, zaujímavých podnetov, ktoré posilnia motiváciu detí učiť sa a poznávať.

Medzi najčastejšie uvádzané oblasti, v ktorej by uvítali metodický materiál s praktickými ukázkami a cvičeniami sa týkal výučby slovenskej gramatiky, rozvíjania slovnej zásoby, výučby vlastivedy, dejepisu a zemepisu. Chýbajú im adekvátne možnosti dopĺňať si poznanie o Slovensku prostredníctvom teoreticko-metodických vzdelávacích aktivít. Je pochopiteľné, že aj v oblasti potrieb ďalšieho vzdelávania (pre školské vzdelávanie) preukázali veľký záujem o oblasť dovzdelávania sa v modernej didaktike výučby a nie vo vzdelávacích obsahoch, ktoré sú vymedzené v štandardoch ŠVP a východiskom pre vykonanie komisionálnych skúšok.

Potrebu ďalšieho vzdelávania oslovení respondenti deklarovali aj v oblasti mimo

vyučovacích aktivít, konkrétne v oblasti atraktívnych, zábavných foriem práce, aktivít na zdokonaľovanie jazyka a reálií, vlastivedných, kultúrnych a umeleckých aktivít, ktoré sa realizujú v slovenskom jazyku. Pociťujú potrebu mať k dispozícii metodické materiály na voľnočasové aktivity, zborník slovenských detských ľudových piesní, špecifické didaktické pomôcky na poznávanie reálií Slovenska. Znížený záujem sa objavil o ponuky aktivít v oblasti slovenských detských a ľudových piesní a tancov, nakoľko v tejto oblasti sú ponuky zo strany SR pomerne bohaté.

Pri identifikácii potrieb v oblasti pedagogicko-psychologických a didaktických kompetencií, sme zistili, že respondenti najviac preferujú vzdelávanie v oblasti aktívnych a zážitkových metód výučby, rozvíjania tvorivosti detí a spôsobilosti diagnostiky individuálnych odlišností detí. Vysokú a stredne vysokú potrebu uvádzali aj v oblasti práce s hyperaktívnymi a nadanými žiakmi a vo využívaní multimediálnych výučbových programov, tvorbe projektov a porúch učenia sa detí.

Všetci respondenti prejavili záujem o inovačný typ vzdelávania prostredníctvom krátkodobých 2–3 dňových kurzov, dlhodobejšie, komplexnejšie kurzy sú pre nich neprijateľné, najmä z dôvodu nedostatku časových kapacít, zaťaženia pracovnými povinnosťami v krajine, v ktorej žijú.

2. Realizované vzdelávacie aktivity pre učiteľov

V rámci našej legislatívy existuje status tzv. vysielajúceho učiteľa. Sú to učitelia slovenského jazyka a akademických predmetov ktorí sú vysielaní do zahraničia MŠVVaŠ na základe medzinárodných zmluvných dokumentov medzi ministerstvom školstva SR a ministerstvom školstva príslušnej krajiny. Tým, že vzdelávacie centrá v zahraničí nie sú zaradené v systéme škôl a školských zariadení SR a učitelia, ktorí v nich pôsobia nemajú status vysielajúceho učiteľa, zatiaľ nie sú zaradení v kategórii pedagogických zamestnancov, tak sa im neuznáva ich prax po návrate do SR, nemajú šancu zúčastňovať sa kontinuálneho vzdelávania a tým aj získavania kreditov, nie sú finančne primerane ohodnotení.

Za významný problém považujeme najmä to, že zo strany SR pri riešení tohto problému nie je zatiaľ ponúkaná systematická pomoc a v nedohľadne je aj legislatívne riešenie tohto problému. V súlade s potrebami učiteľov pôsobiacich vo vzdelávacích centrách a s podporou Medzinárodnej sekcie MŠ V a V SR sme zatiaľ pripravili a zrealizovali aspoň podporné vzdelávacie aktivity. Tie im napomáhajú skvalitňovať ich pôsobenie v nie jednoduchej pozícii učiteľa slovenského jazyka detí, pre ktoré je slovenský jazyk už vlastne druhým jazykom a víkendový voľný čas trávia opäť v škole. Pre mnohých je táto situácia veľkou výzvou. Vzdelávacie kurzy boli realizované priamo vo vzdelávacích centrách. Obsah, formy, metódy a spôsob ich realizácie boli nastavené na základe zistených edukačných potrieb učiteľov,

Aktivity vychádzali z princípov zážitkového učenia, dominantnou činnosťou bola priama práca a vlastné angažovanie sa učiteľa. Konkrétnou vzdelávacou aktivitou bolo trojdňové vzdelávanie „Tvorivá dramatika – cesta učenia a poznávania“ (Birmingham, 2017). Hlavným cieľom bola prezentácia konkrétnej aktivity tvorivej dramatiky, štruktúrovanej drámy, v súlade so zámerom nadobudnúť poznanie v oblasti stratégií a techník, ktoré zvyšujú záujem o učenie a umožňujú jednoduchú integráciu jazykového a vlastivedného učiva. Veľmi dobrý ohlas mal aj trojdňový vzdelávací

kury zameraný na súčasnú slovenskú detskú literatúru a interpretáciu vybraných literárnych prác pre deti (Dublin, 2017). Uvedených vzdelávacích podujatí sa zúčastnili učiteľky zo všetkých vzdelávacích centier združených v ISEIA.

V roku 2018 sme zrealizovali trojdňový výjazdový kurz v Paríži, ktorý organizovalo vzdelávacie centrum Slávik v Paríži. Miesto konania a obsah kurzu vyplynul priamo z požiadaviek vzdelávacích centier na koordinačnej porade v Bratislave a bol zameraný na výučbu slovenského jazyka – ako druhého jazyka a využívanie výtvarných aktivít ako podpora pre rozvoj komunikácie a tvorivosti detí. Kurzu sa zúčastnili najmä pedagógovia pôsobiaci vo vzdelávacích centrách v Paríži (VC Slávik a VC Margarétka), zo VC z Nemecka a Londýna. Výjazdový kurz v Dubline (2018) bol obsahovo identický so vzdelávacím kurzom v Paríži, zúčastnili sa ho najmä pedagógovia pôsobiaci vo VC v Írsku a vo Veľkej Británii. V októbri 2019 sme realizovali ďalší vzdelávací kurz na Cypre, ktorého hlavnou témou bolo rozvíjanie tvorivosti a aplikácia tvorivých prístupov vo vzdelávaní.

3. Učebné zdroje pre žiakov a didakticko-metodický materiál pre učiteľov vo vzdelávacích centrách

V oblasti učebných zdrojov sa zo strany učiteľov pôsobiacich vo vzdelávacích centrách vo svete najčastejšie objavovali požiadavky na zabezpečenie takého výučbového a metodického materiálu, ktorý by im umožnil skvalitniť a posilniť nielen výučbu SJ, ale aj zachovanie a upevňovanie národného povedomia a poznatkov o krajine svojich predkov. Prioritne, v súlade s najväčším počtom vzdelávaných detí a žiakov pripravujúcich sa na komisionálne skúšky bola akcelerovaná požiadavka výučby zážitkovou formou tak, aby deti pomocou didaktických hier nadobudli vedomosti a zručnosti z komunikácie v slovenskom jazyku a poznatky o Slovenskej republike.

Za jeden z hlavných problémov pri výučbe bol uvádzaný aj nedostatok času, ktorý je s ohľadom na množstvo obsahov v oboch predmetoch považovaný za nevyhovujúci. Na základe získaných údajov sme na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky na PF UMB vypracovali projekt s názvom „Hráme sa o Slovensku po slovensky“. Jeho cieľom bolo vytvoriť taký učebný materiál, ktorý by umožnil spojiť vyučovanie slovenského jazyka a vlastivedy do jedného vyučovacieho celku, v ktorom by si žiaci zároveň pri získavaní informácií o Slovensku, precvičovali práve tie oblasti v predmete slovenský jazyk, ktoré sa vo výskumnom zisťovaní ukázali ako problematické. Na základe vyššie uvedených skutočností bol v rámci projektu vytvorený didakticko-metodický materiál, ktorý pozostáva z troch samostatných celkov: „Rozprávky o Slovensku“, zábavná kartová hra „Naše Slovensko“ a interaktívna didaktická hra „Hláskovo“.

Rozprávky o Slovensku (Doušková, A., Kováčová, Z., Babiaková, S., 2018) sú špecializované autorské rozprávkové texty zamerané na rozvíjanie predstáv o Slovensku, prezentáciu vlastivedného učiva a zároveň na upevňovanie učiva slovenského jazyka pre žiakov primárneho stupňa vzdelávania. Kompozične tvoria súbor 8 rozprávok o jednotlivých krajoch Slovenska a pri každej je séria pracovných listov, ktoré sa vždy venujú vlastivedne a geograficky vyčlenenému územiu. Obsahom je putovanie dvoch sprievodných postáv, Barbory a Adama, ktorí počas putovania jed-

notlivými kraji Slovenska stretávajú rôzne rozprávkové bytosti, ktoré symbolizujú konkrétny kraj a sú strážcami a sprievodcami v jednotlivých rozprávkach. Sprievodné postavy prestupujú aj do pracovných listov, ktoré sú zostavené tak, že sa okrem rozširujúceho vlastivedného učiva venujú opakovaniu a upevňovaniu vedomostí zo slovenského jazyka. Konkrétne ide o opakovanie a precvičovanie učiva 2., 3. a 4. ročníka, od rozdelenia hlások v slovenčine, cez vybrané slová až po slovné druhy a ich využitie. K *Rozprávkam o Slovensku* (2018) sú k dispozícii aj nahrávky prerozprávaných textov rozprávok, aby sa kultivovaným prednesom nielen umocnil estetický zážitok z poznávania krajiny cez umelecký text, ale aj preto, aby žiaci mali kvalitný rečový vzor pri výslovnosti slovenských slov, nakoľko aj toto bola jedna z problematických oblastí pri výučbe žiakov v zahraničí.

Pri príprave *Rozprávok o Slovensku* sme sledovali tieto ciele:

- vzbudiť záujem o Slovensko, jazyk a kultúru prostredníctvom vlastných autorských rozprávok a informačných textov;
- rôznorodými aktivizujúcimi úlohami, zaujímavým obrazovým materiálom a špeciálne vytvorenými umeleckými textami budovať vzťah k Slovensku ako zaujímavej krajine v srdci Európy;
- štruktúrou úloh a cvičení posilniť pragmatickú funkciu jazyka, rozvíjať jazykové a komunikačné kompetencie detí mladšieho školského veku;
- výberom hlavných postáv blízkych deťom, umožniť prežiť autentické príbehy, pocity a emócie postáv.

Zábavná kartová hra “Naše Slovensko” (Doušková, A., Gašparová, M., Čiliaková, R.) je určená deťom a žiakom mladšieho školského veku. Je zameraná na rozvoj jazykových, komunikačných a sociálnych kompetencií hráčov, prostredníctvom poznávania reálií Slovenska a vybraných údajov o človeku. Deti/žiaci si môžu prostredníctvom konkrétnych imitovaných situácií rozvíjať komunikačné kompetencie v slovenskom jazyku v oblasti rozprávania, počúvania, čítania a písania. Môžu poznávať, opakovať a upevňovať predstavy o slovenských reáliách, využívať poznatky z prvouky a vlastivedy a utvárať situácie, ktoré simulujú bežné komunikačné situácie z reálneho života a súčasne sprístupňujú objavovanie nových a fixovanie starších informácií o Slovensku. Súčasťou balíčka kariet je aj metodický sprievodca určený učiteľom a rodičom. Obsahuje metodické postupy na realizáciu vybraných učebných aktivít a pomocný didaktický materiál týkajúci sa výkladových kariet. Pravidelné zaraďovanie hry do učebných aktivít prispieva k tomu, že hráči v oblasti pragmatickej kompetencie dokážu:

- spájať slová alebo skupiny slov pomocou jednoduchých spojovacích výrazov a vedľa tvoriť krátke, väčšinou izolované a naučené výpovede;
- poznávať slovné druhy v rôznych tvaroch;
- sformulovať myšlienky v súlade s dohodnutou stratégiou, naplniť interakciu v situácii v súlade s textom a partnerom v komunikácii;
- používať vhodné jazykové vzťahy na spájanie viet do väčších;
- rozlišovať vhodné a nevhodné správanie v interakcii i inými ľuďmi, poznať pravidlá vhodného správania sa v určitých situáciách;
- získať informácie a rozvíjať si doterajšie poznanie reálií Slovenska.

Zábavná kartová hra Naše Slovensko pozostáva zo súboru 157 hracích kariet rôznej náročnosti, ktoré sú rozdelené na : Obrázkové (identifikačné) karty – mladšie deti, staršie deti, osoby rôznych povolání a osoby s obľúbenými osobnosťami Slovenska. Výkladové karty: samosprávne kraje Slovenska, pohoria a nížiny, rieky a vodné plochy, hrady a zámky, osobnosti z histórie.

Hláskovo (Doušková, A., Kováčová, Z., Babiaková, S. – v záverečnej fáze tvorby), tvorí súbor stolových didaktických hier. Žiaci si v hre precvičia základy komunikácie v slovenskom jazyku a vybrané gramatické a pravopisné javy. Súčasťou tohto materiálu sú: spievajúca kniha, vláčiky, kvety, domino, pexeso a autokorektívne karty. Súbor je pripravený pre hru vo dvojiciach, v skupinách, ale aj pre jednotlivcov, čím plne spĺňa požiadavku individualizácie podľa stupňa, resp. úrovne zvládnutia spisovného slovenského jazyka. V tomto materiáli sa prioritne riešia tie jazykové javy, ktoré sa ukázali ako problematické pri výučbe slovenského jazyka detí Slovákov žijúcich v zahraničí, predovšetkým je to výslovnosť, skloňovanie a tiež pravopis vybraných skupín slov. Tento súbor navyše pracuje s jedinečnou skupinou slov, ktorá umožňuje rozvoj aktívnej slovnej zásoby detí a ich porozumenia, pričom použitím v rôznych hrách, vždy v inom tvare, podobe, či význame otvára cestu k nácviku hlbšieho porozumenia ich obsahu.

Záver

Riešiteľky výskumného a projektového tímu prostredníctvom tvorby podporných učebných zdrojov, prípravy a realizácie vzdelávacích aktivít pre pedagogických zamestnancov napomáhajú riešiť problémy riadiacich pracovníkov a učiteľov vo víkendových vzdelávacích centrách Slovákov v zahraničí. To je zatiaľ, v množstve ich problémov, len záležitosťou rozširovania profesijných spôsobilostí pedagogických pracovníkov a skvalitnenia procesov učenia sa žiakov.

Učitelia a riešenie ich súčasného postavenie na perifériu záujmu tvoria samostatnú oblasť problémov a základ pre nový výskumný projekt. Pokiaľ budú učitelia pôsobiaci vo VC zaradení do kategórie pedagogických zamestnancov v zmysle navrhovaných pripomienok do Zákona č. 317/2009, máme pripravenú základnú osnovu programu ich vzdelávania, ktorý by mal zohľadňovať potreby vzdelávania detí/žiakov, pre ktorých je SJ cudzím jazykom. Dôraz bude kladený aj na teoretické východiská bilingvizmu a tvorbu multimediálnych učebných zdrojov. V rámci aktuálneho pripomienkového konania Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch, sme navrhli ich zaradenie do novovytvorenej kategórie „pedagogický zamestnanec pôsobiaci vo VC v zahraničí“ – konkrétne v § 29 ods. (2) písm. d).

Na základe ankety z posledného seminára na Cypre, vyplynuli aj ďalšie požiadavky na vzdelávacie oblasti, ktoré sú už viac orientované aj na sociálno-emocionálny rozvoj žiakov, teda nielen primárne orientované na oblasť didaktiky a rozvoja slovenského jazyka.

Literatúra

- Doušková, A. et al. (2018). *Slovak educational centres in Western EU countries = slovenské vzdelávacie centrá v krajinách západnej Európy : problems and perspectives*. Praha: Česká andragogická spoločnosť.
- Kariková, S., Rovňanová, L., Vašašová, Z. (2018). Current problems in educating the children of modern slovak migrants.in Social communication. In: Kwapiszewska, M., Jusko, P. Papšo, P. (eds.). *Multiculturalism. Competences, areas, opportunities and threats in social activities*. Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Piłe.
- Doušková, A., Kováčová, Z., Babiaková, S. (2018). *Rozprávky o Slovensku*. Bratislava: Vydavateľstvo AITEC.
- Doušková, A., Gašparová, M., Čiliaková, R. (2018). *Naše Slovensko – zábavná kartová hra*. Bratislava: Vydavateľstvo AITEC.

Podakovanie

Príspevok vznikol v rámci grantovej podpory projektu Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pod názvom Vplyv edukačných a sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity (MŠVVaŠ SR 2015-8774/13472-200A).

Kontaktné údaje:

prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.
Mgr. Dagmara Smalley
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 04 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: alena.douskova@umb.sk

prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 04 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: sona.karikova@umb.sk

Odborné vzdělávání v České republice – aktuální situace a trendy

Vocational education in the Czech Republic – current situation and trends

Roman Vildner

Abstrakt:

Příspěvek se věnuje aktuálním otázkám odborného školství a středního odborného vzdělávání v ČR. Analyzuje vývoj počtu žáků a absolventů, kteří v letech 2005 až 2018 absolvovali tento druh vzdělávání. Lze konstatovat, že pozvolna dochází k navyšování počtu žáků, kteří vstupují do prvních ročníků středních škol. Tento stav není zcela ovlivněn vzdělávací politikou, ale především demografickým (populačním) vývojem. Situace v oblasti zájmu o učební obory je však stále neuspokojivá. Jedním z důvodů je proměna vnímání vzdělávání, ke které došlo na přelomu století. Tento trend může mít neblahé důsledky pro zaměstnavatele a v budoucnu i pro trh práce.

Klíčová slova:

Střední odborné vzdělávání, střední školy, vzdělanostní aspirace, výsledky vzdělávání, socioekonomický status, žáci odborného vzdělávání.

Abstract:

The paper deals with current issues of vocational education and secondary vocational education in the Czech Republic. It analyses a development of the number of pupils and graduates who completed this type of education between 2005 and 2018. The number of pupils entering the first years of secondary schools is gradually increasing. This situation is not affected by education policy, but by demographic (population) development mainly. However, the situation in the field of interest in apprenticeships is still not appropriate. One of the reasons is change in perception of education rising in the beginning of century. This trend can have harmful consequences for employers and, in the future, for the labour market.

Key words:

Secondary vocational education, secondary schools, educational aspiration, results of education, socio-economic status, pupils in vocational education.

Úvod do sledované problematiky

Jak uvádí Průcha (2019), odborné školství a střední odborné vzdělávání mají zásadní význam pro ekonomický a sociální rozvoj společnosti. Je to naprosto logická úvaha, jelikož jím „obecně prochází zhruba 80 % mládeže poté, co ukončí vzdělávání základní“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 203), některé další zdroje dokonce mluví až o 90 % jedinců. Jedná se tedy o téměř všechny střední školy (s výjimkou gymnázií). V České republice má odborné vzdělávání podle Průchy (2019) historicky vybudovanou tradici, a to jak z pohledu sítě středních odborných škol (tzv. průmyslovek) a technických a zemědělských vysokých škol, tak z pohledu využívání poznatků o odborném vzdělávání ze zahraničí (srov. Tamášová, 2015; Backes a Hadjar, 2017, Welsh, 2017 a Dvořák a Vyhnaněk, 2019).

Odborné školy v ČR jsou obvykle veřejné, zřizované kraji. V síti škol najdeme i řadu kvalitních škol soukromých. „Počáteční odborné vzdělávání probíhá ve školách a jeho součástí je vysoký podíl praktické výuky (ve školách, v dílnách, školních statcích nebo provozovnách, centrech odborné přípravy a ve firmách)“ (CEDEFOP, 2013: 2). Tradičně se jedná o tři skupiny studijních oborů: a) nematuritního odborného vzdělávání (tzv. učební obory bez maturity), b) maturitního odborného vzdělávání (střední odborné studium s maturitou) a c) všeobecně vzdělávacích (gymnaziální). Střední škola poskytuje sekundární vzdělání dle mezinárodní klasifikace UNESCO – ISCED 2 a ISCED 3, případně v pomaturitním studiu i ISCED 4. Ve školním roce 2016/17 probíhalo v ČR vyučování na 1 323 středních školách¹.

Problematika sekundárního vzdělávání je v posledních několika letech klíčovým tématem odborné i politické diskuze, a to jak na domácí, tak mezinárodní úrovni. Hovoří se o státní maturitní zkoušce, resp. o její společné části, o možnostech uplatnění absolventů na trhu práce, o diverzifikaci studijních oborů atd. Veteška a Kursch (2019) v této souvislosti zmiňují, že se často setkáváme s novými požadavky na vzdělávání, které souvisejí s nástupem moderních technologií, robotizací, umělou inteligencí a globalizací. Objevují se inovativní koncepty a modely vzdělávání a v kontextu postmoderní doby je třeba aktualizovat (revidovat) i kurikulum odborného vzdělávání v návaznosti na potřeby zaměstnavatelských organizací (srov. s Kofroňová, 2019).

Dnes se poměrně hodně mluví o nutnosti revitalizovat odborné školství a systém odborného vzdělávání, které zásadním způsobem určují vzdělanostní strukturu populace (Veteška, 2016). Podle některých odborníků, popřípadě profesních svazů není stávající systém dobře nastavený a v krátkodobém časovém horizontu se může stát výchova profesně orientovaných pracovníků jedním z největších problémů. To je dáno mnoha faktory, z nichž lze například zmínit jednak nepříznivý demografický vývoj, ale také nedostatečnou a nesystémovou podporou státu či pokles zájmu o technické obory a v neposledním případě také nežádoucí strukturu rozložení odborných technických škol, jejichž kvalita a materiální vybavení neodpovídá úrovni současných technologií (SPS, 2019). S tím souvisí i dostatečné zabezpečení výuky kvalifikovanými učiteli, motivovanými k dalšímu profesnímu rozvoji (srov. s Veteška, 2017).

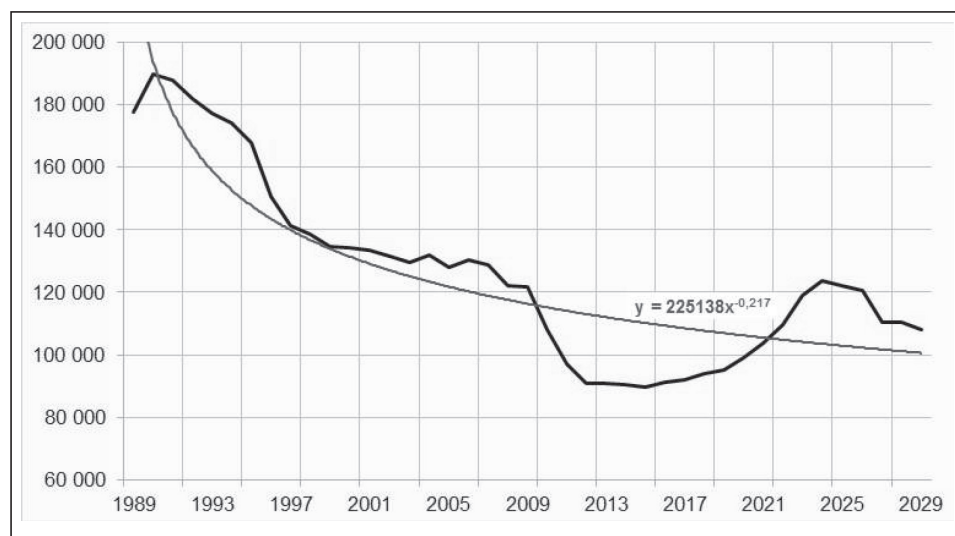
¹ Počet středních škol se za posledních dvacet let snížil zhruba o čtvrtinu – v roce 1998 jich bylo 1 760 (srov. s analýzou Národního ústavu pro vzdělávání).

Tato studie si klade za cíl poskytnout charakteristiku a aktuální statistické údaje o odborném školství, přinést analýzu současného stavu sekundárního odborného vzdělávání v ČR, určit faktory ovlivňující přechod žáků do středoškolských maturitních oborů, případně faktory, které mohou pomoci usnadnit přechod absolventů na trh práce. Celá analýza je však pouze informativní, jelikož podrobné rozpracování těchto cílů by vyžadovalo mnohem větší rozsah.

1. Analýza současného stavu sekundárního odborného vzdělávání v ČR

V dnešní době se začal pomalu zvyšovat počet žáků, kteří vstupují do prvních ročníků středních škol (obr. 1). To je ovlivněno demografickým vývojem a určitým zpožděním, které je dáno jednak odklady při nástupu do prvních tříd základních škol, jednak neúspěšností některých žáků a jejich zdržením v průběhu základní školy. Svůj vliv hraje i posun, který vzniká mezi kalendářním a školním rokem. Situace škol se však bude měnit pozvolna a delší dobu pak ještě bude přetrvávat špatné postavení zaměstnavatelů, protože zvyšování počtu absolventů lze čekat až za několik let (Vojtěch a Chamoutová, 2018).

Obr. 1: Dlouhodobý vývoj počtu 15letých osob vstupujících na SŠ (včetně trendu)

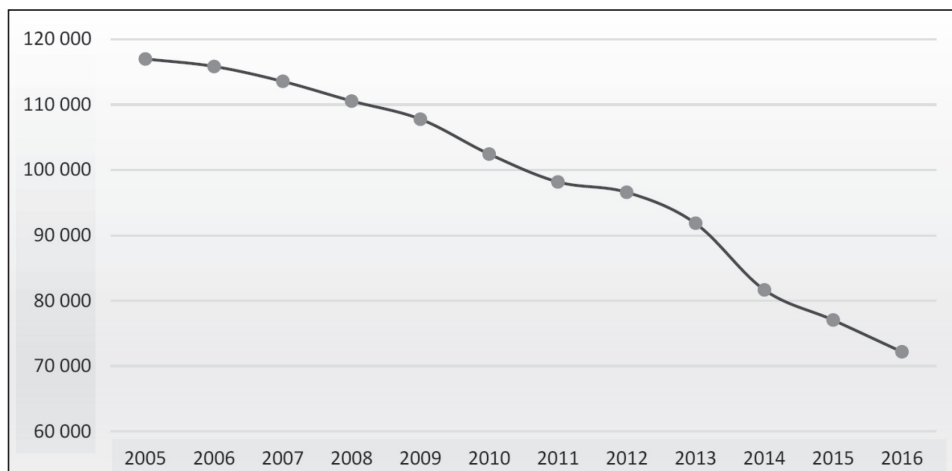


Zdroj: Vojtěch a Chamoutová (2018)

Souběžně lze detekovat klesající vývoj počtu absolventů středních škol (obr. 2). Tento stav není zcela ovlivněn školstvím, ale především vývojem populace a tedy počtem přijímaných před několika lety. Což dokládá, že tento demografický pokles bude pokračovat ještě několik dalších let. Školství však svůj vliv také nemůže popřít – ten je dán poměrně velkým počtem žáků, kteří neuspějí u maturitní zkoušky. „Někteří žáci maturitní zkoušku sice složí v pozdějším termínu, někteří opakují, jiní přejdou do učebního oboru, nezanedbatelná část však odejde ze vzdělávání, a pak

jsou na trhu práce klasifikováni jako pracovníci se základním vzděláním a v počtech absolventů SŠ se neobjeví.“ (Vojtěch a Chamoutová, 2018, s. 4)

Obr. 2: Vývoj počtu absolventů, kteří v letech 2005 až 2016 ukončili vzdělání (všichni po základní škole)

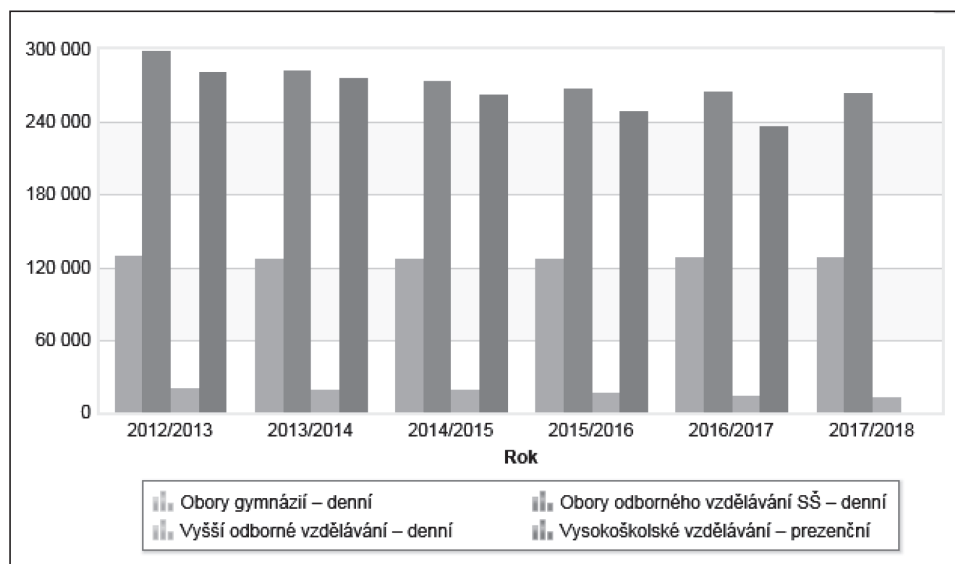


Zdroj: Vojtěch a Chamoutová (2018)

Celkově střední školy vzdělávají více než 95 % populace v odpovídajícím věku, tj. ve věku 15 až 18 let. Podíl na této populaci se mění. Nejvyšší byl podle statistických údajů MŠMT ČR (2018) ve školním roce 2012/13 (100 %), nejnižší pak ve školním roce 2008/2009 (91,9 %). Obecný přehled zastoupení počtu žáků a studentů dle typu vzdělávání přináší obrázek 3.

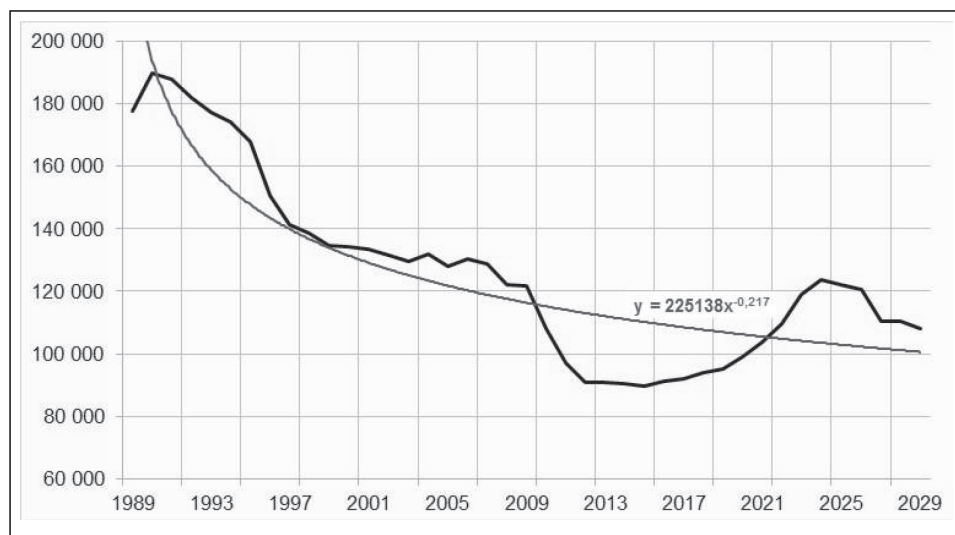
Z hlediska odborného vzdělávání převažuje odborné vzdělávání ukončené maturitní zkouškou (cca 60 %), následované vzděláváním, které je zakončeno získáním výučního listu (cca 40 %). Vývoj v čase zobrazuje obrázek 4, z něhož je patrné, že poměr typů vzdělávání je dlouhodobě zhruba stálý.

Obr. 3: Vývoj počtu žáků a studentů v letech 2012 až 2018



Zdroj: Český statistický úřad (2019)

Obr. 4: SŠ – odborné vzdělávání bez nástavbového studia (denní forma vzdělávání)



Zdroj: MŠMT (2018)

V rámci analýzy časových řad je však možné detekovat vývoj zájmu o studované obory. Některé změny jsou však pouze optické a jsou způsobeny kurikulární reformou, při níž došlo k některým změnám v soustavě oborů. Příkladem toho může být zdánlivý nárůst studentů skupiny 63 *Ekonomika a administrativa* v maturitní úrovni,

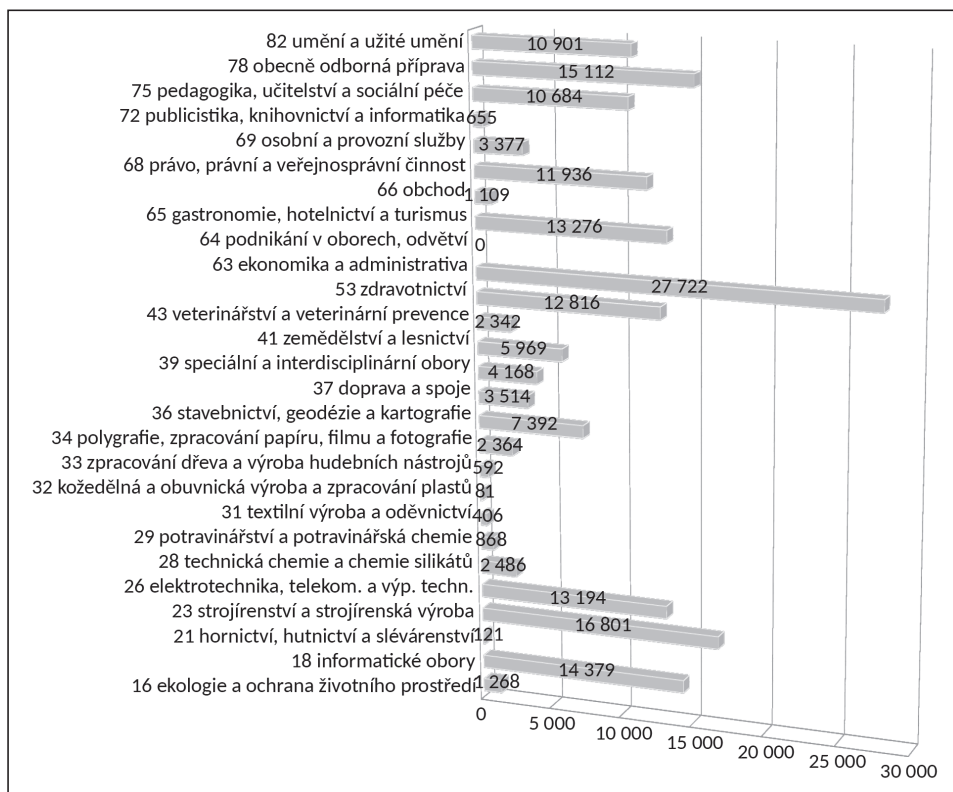
k čemuž došlo sloučením všech dřívějších oborů skupiny 64 *Podnikání v oborech* a jejich začleněním do oboru 63-41-M/01 *Ekonomika a podnikání* (Vojtěch a Chamoutová, 2017).

Přehled počtů studentů oborů s výučním listem ve školním roce 2018/2019 přináší obr. 5. Z pohledu počtu žáků v jednotlivých oborech s výučním listem je setrvalý stav u oborů uměleckých (82 umění a užité umění), které z dlouhodobého pohledu vykazují i mírný nárůst, stejně jako obory 75 *Pedagogika, učitelství a sociální péče*. Naopak dlouhodobě významný pokles lze zaznamenat u oborů 31 *Textilní výroba a oděvnictví* či 66 *Obchod*. Největší procentuální změnu v úbytku studentů za posledních 10 let přinesl právě obor 31 *Textilní výroba a oděvnictví*, ve kterém došlo k poklesu studentů o 70 % a dále obor 21 *Hutnictví a hornická geologie*, ve kterém došlo k poklesu o 65 %. Naopak nejvyšší nárůst v procentuálním vyjádření můžeme zaznamenat v oboru 53 *Zdravotnictví*. Zde došlo za posledních 10 let k nárůstu v celkové výši 166 %. Takhle velkou kladnou změnu jiné obory nevykazují (ČSÚ, tab. 95, 2019).

Svůj vliv na dané počty má trh práce, například minimalizované počty přijímaných studentů do oborů *textilní výroba a oděvnictví* či kožedělná a obuvnická výroba a zpracování plastů v podstatě odpovídá potřebám trhu práce. Dále pak například i u chemických oborů má pak svůj vliv i ta skutečnost, že tříletý učební obor v dnešní době není dostatečnou přípravou pro činnost v těchto výroбах (Vojtěch a Chamoutová, 2018).

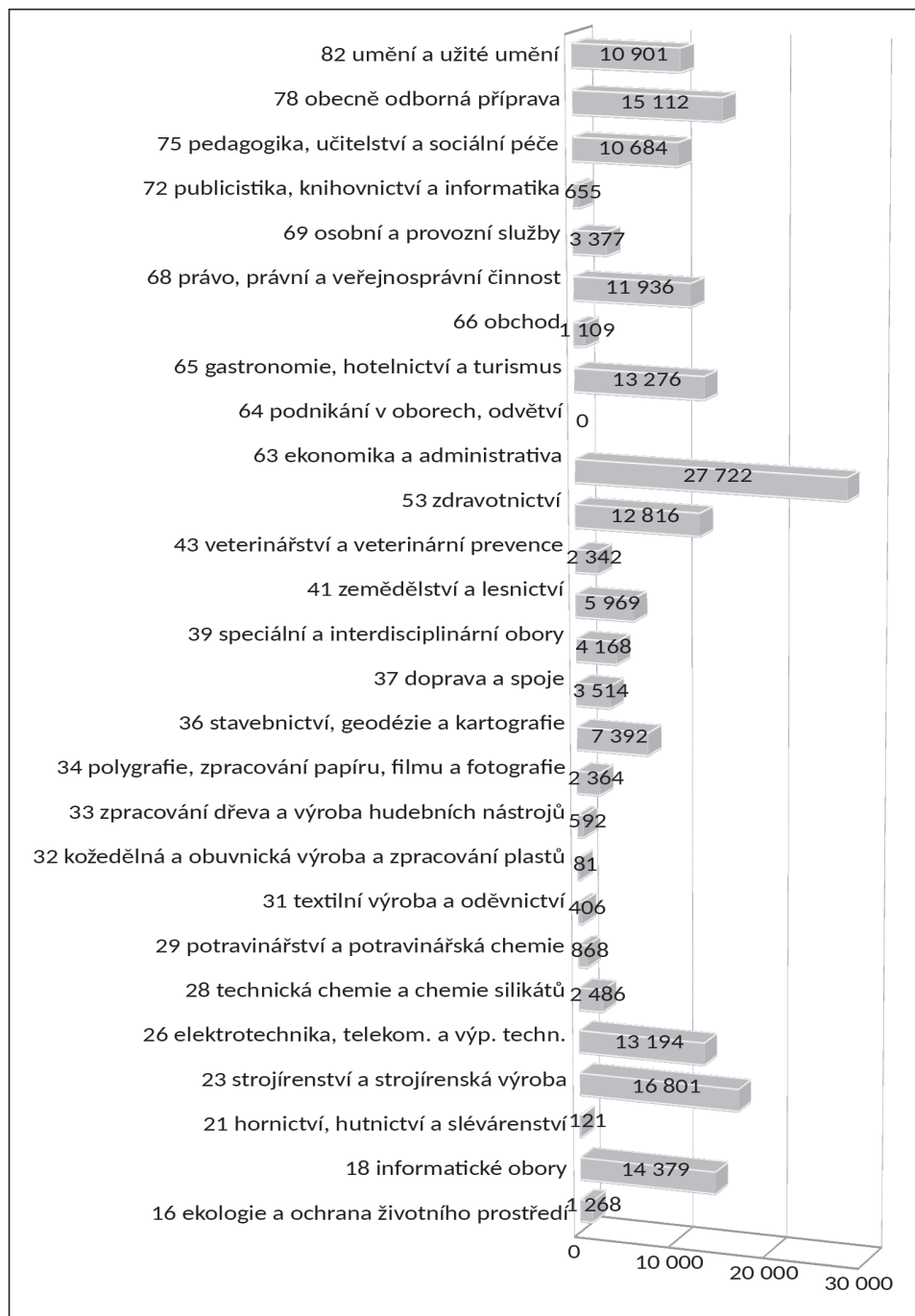
Obdobně lze vývoj sledovat i u oborů, jejichž studium je zakončeno maturitní zkouškou. Zde je stále nejpočetnější kategorií vzdělávání v oblasti *ekonomika a administrativa*. Tato oblast je dlouhodobě zastoupena v odborném vzdělávání zakončeném maturitní zkouškou nejvíce. Přesto však v rámci meziročních změn i tento obor vykazuje pokles, v posledních 10 letech dokonce o téměř 39 %. Značný pokles podílu byl zaznamenán i ve skupině *strojírenství* nebo *hutnictví*. Obdobně jako u oborů s výučním listem prochází útlumem obory kožedělné výroby či hutnické výroby. Naopak začíná růst opět zájem o skupinu *zdravotnictví*, kde po zaznamenaném poklesu dochází v posledních cca třech letech k pozvolnému růstu (ČSÚ, tab. 101, 2019).

Obr. 5: Počty studentů ve školním roce 2018/2019 (vzdělávání s výučním listem)



Zdroj: vlastní zpracování dle ČSÚ, tab. 95 (2019)

Obr. 6: Počty studentů ve školním roce 2018/2019 (vzdělávání zakončené maturitní zkouškou)



Zdroj: vlastní zpracování dle ČSÚ, tab. 101 (2019)

2. Faktory ovlivňující přechod žáků do středoškolských maturitních oborů

V dnešní době se poměrně často mluví o poklesu zájmu o studium odborných a zejména učebních oborů. Jak znázorňuje obr. 4, nejedná se o dlouhodobý a setrvalý pokles. Významná změna přišla na přelomu školního roku 2011/2012 a 2013/2014, kdy se počet žáků v učňovských oborech propadl z 40,3 % na 33,1 %. Následně však tento počet mírně vzrostl a kolísal kolem 33–34 %. Dnes je na 38 % (2019). Je tedy zřejmé, že situace není výrazně odlišná od dlouhodobého stavu. Přesto byly hledány důvody, proč k tomuto poklesu došlo, popřípadě jakým způsobem by tomuto poklesu šlo zabránit. Jedním z důvodů je proměna vnímání vzdělávání, ke které došlo na přelomu století. Dalším determinantem je společensko-politická poptávka a individuální aspirace získat vyšší vzdělání (Veteška, 2017). To souvisí se změnou diferenciací ve vzdělávání a požadavkem na nový socioekonomický status.

Realizované studie nakonec ukázaly, že pokles zájmu o tento druh vzdělávání je dán nastavením systému vzdělávání a potřebou pružně reagovat na trh práce. Z dlouhodobého hlediska je možné obecně říci, že „do roku 1989 byly nejčastější volbou mladých lidí učební obory bez maturity. Po roce 1989 začal zájem o tento typ vzdělávání prudce klesat a mladí lidé místo něj volili střední odborné studium s maturitou. Spolu s nárůstem zájmu o maturitní odborné obory docházelo k pomalému (a méně výraznému) zvyšování zájmu o studium na gymnáziích.“ (Straková, Simonová a Greger, 2019, s. 114)

Tyto změny zapříčinilo několik faktorů. Zmínit lze jednak měnící se zájem uchazečů o jednotlivé obory (viz výše), nebo způsob financování regionálních škol, který je založen na počtu žáků při zachování kapacit jednotlivých oborů. Souběžně pak panuje jistá obava, že dojde k nedostatku kvalifikovaných pracovních sil v určitých oborech. S tím souvisí strategický dokument Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2019). Ten si stanovuje čtyři prioritní cíle (DZ_ČR 2019-2023):

- Inovovat soustavu oborů vzdělání a revidovat rámcové vzdělávací programy středního vzdělávání.
- Zdokonalit systémy přijímacího řízení a ukončování středoškolského vzdělávání.
- Zvýšit zapojení zaměstnavatelů a věcně příslušných resortů, podporovat zavádění a posilování prvků duálního vzdělávání.
- Snížit riziko předčasných odchodů žáků ze vzdělávání.

Je nutné vzít také v úvahu výsledky výzkumných studií, které jsou zaměřeny na odborné školství a jeho proměny. Například mezinárodní studie ukázaly, že pokud mají některé země silný systém odborného vzdělávání, vede to k rychlejšímu přechodu jeho absolventů na trh práce a také k jejich úspěšnějšímu počátečnímu pracovnímu zařazení. Na druhé straně však mají absolventi odborného vzdělávání větší pravděpodobnost, že dříve ztratí práci. Odborníci však v tuto chvíli neznají míru ovlivnění pracovních vyhlídek typem vzdělávacího systému (Straková, Simonová a Greger, 2019).

Především problémům chce Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2019) tím, že učiní kroky k dobře fungujícímu propojení mezi sférou vzdělávání a světem práce. Tvůrci dokumentu si jsou vědomi, že tato vazba musí být oboustranná a komunikace mezi sférou práce (zaměstnavateli) a sférou vzdělávání (reprezentovanou vzdělávací politikou) musí být systémová, funkční a efektivní.

„V souvislosti se zvyšováním kvality odborného vzdělávání bude i nadále probíhat implementace a naplňování významných prvků duálního systému vzdělávání, inovace praktického vyučování ve vazbě na profesní uplatnění korespondující s vymezeným okruhem souvisejících povolání a očekávanými, zdůvodnitelnými potřebami trhu práce a podpora zlepšování podmínek škol pro realizaci odborného vzdělávání. Implementací prvků ECVET dojde k zavedení portfolio žáka a ke stanovení standardů pro hodnocení výsledků žáků na bázi kompetencí, včetně vytvoření vzorových formulářů s využitím jednotek učení.“ (DZ_ČR 2019-2023, s. 51)

Zmínit je také nutné, že pro volbu nematuritního studia je důležité i rodinné zázemí (socioekonomické faktory) daného uchazeče-žáka. Žáci s méně podnětným rodinným zázemím jsou tradičně podle výzkumných studií na přechodu do středoškolského studia znevýhodněni, a tedy raději volí nematuritní studium, které pro ně v budoucnosti může být v mnoha ohledech limitující a činí tak častěji, než by to odpovídalo jejich kognitivním předpokladům (motivace, paměť-učení, myšlení, potenciál, aspirace atd.). Na druhé straně je také ověřeno, že případná volba učebního oboru bez maturity není u žáků spojena s žádnými negativními pocity ke škole ani s případnými pocity akademického zmaru (Straková, Simonová a Greger, 2019).

Při volbě studijního oboru je pro žáka stále nejpodstatnějším motivačním faktorem zájem o obor. Tento motivátor uvádí podle Trhlíkové (2015) až 76,6 % budoucích žáků učebních oborů a 81,7 % žáků maturitních oborů SOŠ. Bohužel je tento faktor stále silnější u žáků, kteří vstupují do maturitních oborů. Naopak budoucí učňové častěji vstupují do oborů, o které vůbec nemají zájem (6,8 % oproti 3,9 %). Dalším důvodem výběru typu odborného vzdělávání je pak snadné uplatnění na trhu práce. Tento faktor má vliv na 64,1 % žáků učebních oborů a 68,8 % žáků maturitních oborů. Dalšími případnými zvažovanými faktory jsou také blízkost a dopravní dostupnost školy či očekávané finanční ohodnocení v zaměstnání. Naopak poměrně nepodstatným faktorem je pro žáky zájem zaměstnavatelů v regionu. Respektive tento faktor zohledňují při své volbě mírně častěji žáci učebních oborů (49,9 % oproti 42,5 %). (Trhlíková, 2015).

Závěr

Cílem studie bylo analyzovat současný stav odborného vzdělávání v ČR a identifikovat klíčové faktory ovlivňující přechod žáků do maturitních oborů. Přestože jsou tyto informace selektivního charakteru a primárně byly zaměřeny především na odborné počáteční vzdělávání, je patrné, že odborné školství je významnou součástí národní vzdělávací soustavy a měla by mu být věnována patřičná pozornost i s ohledem na požadavky zaměstnavatelů a problematiku profesního uplatnění absolventů středních škol.

Obory, které žáci studují, podléhají především tlaku společnosti a tlaku trhu práce, a orientují se tedy nejen na aktuální potřeby současnosti s ohledem na rozvoj informačních a komunikačních technologií, rozvoj digitalizace, umělé inteligence a robotizace, ale také na potřeby zaměstnavatelů. I proto by toto vzdělávání (vč. změny kurikula a jeho inovací) mělo být s případnými potencionálními zaměstnavateli konzultováno a mělo by odpovídat jejich potřebám. Další zásadní otázkou je z hlediska modelování kurikula schopnost reagovat na proměny světa a požadavky společnosti na jedince.

Přestože je dnes často řešeno i učňovské školství a jeho klesající podíl zastoupení

mezi žáky, výše zmíněná statistická data ukázala, že situace není nijak alarmující a že poměr studentů učňovských oborů a studentů oborů s maturitou je dlouhodobě zhruba na stejné úrovni. Protože také realizované studie ukázaly, že neexistují mezi žáky nějaké stigmatizující pocity při volbě učebního oboru bez maturity, je proto zřejmé, že kvalitní nabídka má potenciál přilákat dostatečný počet zájemců i pro tyto obory. Je zde však jistý potenciál pro budoucí vývoj absolventů, který by měl být dále zkoumán, čímž je myšleno především jejich ohrožení ztrátou zaměstnání z důvodu změn na trhu práce.

Literatura

- Backes, S. & Hadjar, A. (2017). Educational trajectories through secondary education in Luxembourg: How does permeability affect educational inequalities? *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 39(3), 437–460.
- CEDEFOP (2013). Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání. [on-line]. *Zaostřeno na odborné vzdělávání Česká republika*. [cit. 2019-11-10]. Dostupné z [www: https://www.cedefop.europa.eu/files/8052_cs.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/8052_cs.pdf).
- Český statistický úřad (2019). [on-line]. *Vzdělávání*. [cit. 2019-11-15]. Dostupné z [www: https://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani](http://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani).
- Český statistický úřad (2019). Tabulka 101. [on-line]. Školy a školská zařízení. [cit. 2019-11-15]. Dostupné z [www: https://www.czso.cz/csu/czso/c1-stredni-skoly-po-skytujici-odborne-vzdelavani-bez-nastavboveho-studia](http://www.czso.cz/csu/czso/c1-stredni-skoly-po-skytujici-odborne-vzdelavani-bez-nastavboveho-studia).
- Český statistický úřad (2019). Tabulka 95. [on-line]. Školy a školská zařízení. [cit. 2019-11-15]. Dostupné z [www: https://www.czso.cz/csu/czso/c1-stredni-skoly-po-skytujici-odborne-vzdelavani-bez-nastavboveho-studia](http://www.czso.cz/csu/czso/c1-stredni-skoly-po-skytujici-odborne-vzdelavani-bez-nastavboveho-studia).
- Doležalová, G., Chamoutová, D., Novotná, H. et al. (2018). *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2017*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Dvořák, D. a J. Vyhnálek (2019). Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice. *Pedagogika*, 69(2), 131–146. DOI: 10.14712/23362189.2018.856.
- DZ ČR. MŠMT ČR (2019). [on-line]. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*. [cit.2019-11-15]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023?highlightWords=dlouhodob%C3%BD+z%C3%A1m%C4%9Br+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>.
- Kofroňová, O. (2019). Revize kurikulárních dokumentů pro střední odborné školy. *Pedagogika*, 69(2), 2019, 252–260.
- MŠMT ČR (2018). [on-line]. *Vývojová ročenka školství 2017/2018*. [cit. 2019-11-15]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18).
- Národní ústav odborného vzdělávání (2012). [on-line]. *Odborné vzdělávání*. [cit. 2019-11-10]. Dostupné z [www: http://www.nuov.cz/pocatecni-odborne-vzdelavani](http://www.nuov.cz/pocatecni-odborne-vzdelavani).
- Průcha, J. (2012). 20 let České asociace pedagogického výzkumu: historie a výzvy současnosti. *Pedagogická orientace*, 22(4), 596–607.
- Průcha, J. (2019). *Odborné vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer.

- Průcha, J. a J. Veteška (2014). *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada.
- ReferNet (2005). Zpracováno pro MŠMT. [on-line]. *Přehled o odborném vzdělávání v ČR*. [cit. 2019-11-10]. Dostupné z www: <https://docplayer.cz/267989-Pocatecni-odborne-vzdelavani-v-ceske-republice-podrobna-zprava-brezen-2005.html>.
- Shewbridge, C. et al. (2016). [on-line]. OECD Reviews of School Resources: Czech Republic 2016, OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264262379-en>.
- Straková, J., Simonová, J. a D. Greger (2019) Faktory ovlivňující přechod žáků do středoškolských maturitních oborů. *Pedagogika*, 69(2), 113–130. DOI: 10.14712/23362189.2018.851.
- Svaz podnikatelů ve stavebnictví ČR (2019). [on-line]. *Výchova profesních pracovníků bude jedním z největších problémů stavebnictví*. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z www: http://www.sps.cz/RDS/_deail_new.asp?id=7626&type=akt-ty.
- Tamášová, V. (2015). Professional and Career Development of the Vocational Subjects Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. *Acta Technologica Dubnicae – AED*, 5(1), 1-20. DOI: 10.1515/atd-2015-0029.
- Trhlíková, J. (2014) Přechod absolventů středních škol na trh práce – srovnání situace absolventů učebních a maturitních oborů. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Veteška, J. (2017). Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání na středních školách v České republice. *Sociální a duchovní revue*, roč. VIII, 2017, č. 3, s. 13–22.
- Veteška, J. a M. Kursch (2019). Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In Veteška, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 15-23.
- Vojtěch, J. a D. Chamoutová (2018). *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2018. Dostupné online na http://www.nuv.cz/uploads/download/-2018/VYVOJ2017_cele_pro_www.pdf.
- Welsh, R. O. (2017). School hopscotch: A comprehensive review of K–12 student mobility in the United States. *Review of Educational Research*, 87(3), 475–511. ERIC Number: EJ1141804.

Kontaktní údaje:

Ing. Roman Vildner, MBA
Metrostav a.s., Divize 8
Koželužská 2450/4
180 00 Praha 8 – Libeň
CZECH REPUBLIC
E-mail: roman.vildner@metrostav.cz

Analýza účinnosti korektivních prostředků v penitenciární praxi z pohledu andragogiky

*Analysis of efficiency of correctional instruments
for penitentiary practice with point of view of andragogy*

Slavomil Fischer, Jaroslav Veteška

Abstrakt:

Obsahem článku jsou výsledky výzkumného šetření, realizovaného v penitenciární praxi u dospělých odsouzených ve výkonu trestu odnětí svobody. Předmětem výzkumného šetření byla analýza účinnosti korektivních prostředků (odměn a trestů), které jsou využívány v rámci resocializačního procesu v průběhu penitenciární praxe (uvěznění). Znalost účinnosti korektivních prostředků je významná pro efektivní práci specialistů, kteří se na resocializaci delikventních jedinců podílejí. V neposlední řadě se jedná o problém resocializační andragogiky. Výsledky a závěry šetření jsou pro tuto vědní disciplínu inspirativní. Mohou být využity pro modifikaci andragogických aktivit (reintegraci, další vzdělávání, podporu a poradenství) uplatňovaných v rámci resocializace.

Klíčová slova:

Resocializace, andragogika, odměny a tresty, penitenciární praxe, penitenciární andragogika.

Abstract:

The article deals with results of the research study realised in penitentiary practice of adult people in imprisonment. The aim of the research was to analyse the effectivity of means of behavioural correction (rewards and punishments), which are used during the resocialization process in treatment to offenders (during incarceration). The results and findings are applicable in the andragogy and other specialist practice. The knowledge of efficiency is important for specialist working with prisoners within penitentiary practice. This is one of important topic of penitentiary andragogy. The results and conclusions can be inspiring. They can be used to modify andragogy instruments (reintegration, further education, support, and andragogical counseling) in the context of the resocialization process (Supported by project „Education as a tool of prevention and social exclusion in Usti Region (CZ) – (19/SML0723/SOPD/KH).

Key words:

Resocialization, andragogy, rewards and punishments, penitentiary practice, penitentiary andragogy.

Uvedení do problematiky

Problematika delikventního (Bartol & Bartol, 2016; Petherick, Sinnamon, 2017; Blažek, Fischer, Škoda, 2019) a kriminálního chování (Welsh, 2006; Lyon, Welsh, 2017; Walters, Morgan, 2017; Veteška a Fischer, 2020) a možnosti jeho eliminace patří ke stěžejním otázkám resocializační či penitenciární andragogiky (Veteška, 2015; Veteška a Fischer, 2020). Zejména správně nastavené psychologické a andragogické působení může vést k eliminaci kriminogenních faktorů a může být efektivním nástrojem resocializace a prevence (vč. recidivy). Samo uvěznění představuje velmi silnou psychickou zátěž (tzv. stresovou situaci). Je totiž spojena s celou řadou dalších náročných osobních situací, které zásadním způsobem – alespoň v dané chvíli či na určitou dobu – mění život jedince a jeho blízkých.

V různých škálách (Holmes, Rahe, 1967), které zátěžové životní situace srovnávají, bývá vězení, tj. uvěznění člověka řazeno nejvýše. Zpravidla hned za takovou událost, jako je úmrtí člena rodiny. Největší zátěž je spojena s uvězněním vazebním, ale z hlediska zátěže je značně náročný také samotný výkon trestu odnětí svobody (Zamble, 2013 a Veteška, Fischer, Žukov, 2017). V první fázi dominuje zejména strádání v oblasti uspokojování psychických a také některých fyziologických potřeb (Žukov, 2009), v další fázi pak zejména v oblasti sociální a profesní (pracovní). Vzhledem k uvěznění dochází ke ztrátě svobody a některých lidských práv (Haney, 2002 a 2006; Sanders, 2016). Dochází ke ztrátě dosavadního společenského postavení, profesních kontaktů, sociálních vztahů, zejména intimně-sexuálních. V případě, jde-li o jedince majícího rodinu, často může dojít k přetržení nebo rozvratu rodinných vztahů (Fischer, 2014).

V rámci pobytu ve vězení a adaptace na toto specifické prostředí jedinci chtě nechtě procházejí procesem prizonizace. V rámci této specifické adaptace ve velkém počtu případů dochází ke změnám v motivaci, bohužel často v negativním smyslu identifikace s kriminálním chováním (Collins, 2012; Fischer, 2014). Adaptace v tomto smyslu znamená přijetí norem a pravidel delikventní subkultury. Ta jsou značně odlišná od sociálně přijatelných a žádoucích (Schappel et al., 2016). Dále znamená osvojení si nových, z hlediska „přežití“ výhodnějších vzorců chování, a postupné vyhasínání adaptivního chování potřebného k životu mimo vězení (Wallace, 2016). Dochází tak k zásadnímu problému psychologické a andragogické práce s delikventy. Tím je snížení či úplná ztráta motivace a následné možnosti a ochoty ke korekci a nápravě, a zvýšení míry nebezpečnosti (Yujin, 2015; Fischer, 2011, 2013).

Odsouzení plní tzv. programy zacházení (tj. probíhá jejich resocializace). Cílem resocializace je snaha o dosažení žádoucích změn (Fischer, 2006). Změny by měly spočívat v korekci dosavadních, společensky nepřijatelných vzorců chování, přičemž by se mělo jednat o změnu pokud možno trvalou. V rámci resocializace lze pak specifickými postupy na vězněné jedince působit, s cílem eliminovat negativní důsledky psychosociálních faktorů, které na ně v různé míře a intenzitě působí. Jedná se o komplex psychologických, andragogických a dalších speciálně terapeutických postupů, které sledují nasměrování osobnosti delikventů do adaptivních sociálních struktur (Fischer, Škoda, 2014).

Jedním z předpokladů toho, aby bylo výše uvedené korektivní působení účinné, je dostatek vědomostí o psychosociálních aspektech souvisejících s uvězněním, znalost

individuálních možností vězňů, aby mohly být stanoveny prostředky jejich pozitivního ovlivňování a působení (Nakonečný, 1996; Smith, Berlin, 1988). Neméně důležitá je pak pochopitelně znalost toho, jak lze modifikovat chování těchto jedinců andragogickými prostředky. Při odborné práci (zacházení) s odsouzenými osobami ve výkonu trestu odnětí svobody, a s tím souvisejícím uvězněním, mohou vybraní pracovníci hodnotit jejich chování a udělovat odměny a ukládat tresty. Jejich význam spočívá zvláště:

- v korekci chování vězňů do požadované formy,
- v zpětné vazbě za pracovní výkon,
- v hodnocení plnění stanovených aktivit,
- výsledně v možném podmíněném propuštění z výkonu trestu.

Problematikou a významem sociální práce v kontextu výše analyzované problematiky se zabývá např. Határ (2009), Jůzl a kol. (2014), Kadlubeková (2015) a Šip (2019).

1. Šetřený soubor, cíl výzkumu a použité metody

Na základě výše identifikovaných a charakterizovaných teoretických východisek byl postaven výzkumný design, který reflektuje strategickou, taktickou i operační úroveň. Teoretické i konceptuální zakotvení je uvedeno výše a vychází jednak z dlouhodobého teoretického studia, ale také ze samotné praxe autorů založené na výzkumu v terénu a osobních znalostí penitenciárního prostředí.

Předložené šetření bylo realizováno v letech 2018 a 2019 u 316 dospělých odsouzených mužů ve výkonu trestu odnětí svobody z různých typů věznic na území České republiky. Průměrný věk šetřeného souboru činil 30,8 roku. Poprvé ve vězení (tzv. prvovězňů) bylo 122 osob, vícevězňů pak celkem 194. Svobodných jedinců v rámci celého souboru bylo 132 osob, ženatých 118 a rozvedených (majících děti) 64. Těch, kteří ve výkonu trestu odnětí svobody pracovali, bylo 176 odsouzených, celkem 140 osob bylo bez zaměstnání (tj. nebyli pracovně zařazeni).

Cílem výzkumu bylo zejména: a) zjistit, jaká je účinnost odměn a trestů, které jsou vybranými specialisty (odbornými pracovníky Vězeňské služby ČR) využívány v rámci působení na modifikaci chování odsouzených ve smyslu korekce a dosažení sociálně požadovaných změn; b) kvantitativní a následně kvalitativní analýzou zjistit, zda je účinnost jednotlivých odměn a trestů u různých skupin vězeňské subkultury odlišná; c) z následných zjištění stanovit závěry a doporučení z pohledu forenzní psychologie (příp. etopedie) pro práci andragogů a dalších odborníků v průběhu penitenciární péče (uvězněni).

V rámci uvedeného výzkumu byly použity následující výzkumné metody a nástroje: intervalová úplná škála; Pearsonův koeficient korelace; pro vícenásobnou komparaci Fisherův LSD test na hladině významnosti $-0,05$; pro dvou výběrovou komparaci f - test pro zjištění analýzy rozptylu a příslušný t - test pro porovnání aritmetických průměrů.

2. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Odlišnosti v účinnosti, tj. vlastně v preferenci, byly zjišťovány u níže uvedených

skupin, rozdělených na základě faktorů, které jsou významné pro delikvenci a její recidivu. Dosažené výsledky jsou uvedeny v tab. 1 a tab. 2.

Tab. 1: Přehled statisticky významných rozdílů v preferenci (účinnosti) odměn u sledovaných ukazatelů

ODMĚNY									UKAZATEL	TRESTY								
1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6	7	8	9
									PRVOVĚZNĚNÍ A VÍCEVĚZNĚNÍ									
		X							VĚK DO 26 LET A NAD 26 LET				X					
X	X				X				DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ	X	X							X
	X	X	X	X	X	X		X	RODINNÝ STAV A ZÁZEMÍ	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X		X	X			VE VĚZENÍ PRACUJÍ NEBO BEZ PRÁCE				X					X
	X	X	X	X		X	X		ZÁVISLOST A BEZ ZÁVISLOSTI									

x – odlišnost na 5% hladině významnosti

Zdroj: vlastní zpracování

Přehled systému odměn a kázeňských trestů definuje v ČR zákon č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody a o změně některých souvisejících zákonů. Hierarchický přehled odměn uvádí § 45, přehled trestů pak § 45.

U pořadí jednotlivých odměn byla v rámci výzkumu zjištěna korelace na hranici střední míry a u trestů pak mírně vyšší pozitivní míra korelace. Na základě kvalitativní analýzy můžeme vyvodit následující závěry, tj. že jako nejvýznamnější odměnu uvádějí prvověznění zvýšení kapesného, vícevěznění pak opuštění věznice případně možnost mimořádného přijetí návštěvy.

Tab. 2: Korelace odměn a trestů u sledovaných ukazatelů a celého souboru

	UKAZATEL	ODMĚNY	TRESTY
1.	PRVOVĚZNĚNÍ	0,933	0,833
2.	VÍCEVĚZNĚNÍ	1,000	0,717
3.	VĚK DO 26 LET	1,000	0,300
4.	VĚK NAD 26 LET	0,933	0,817
5.	SVOBODNÍ	1,000	0,783
7.	ŽENATÍ	0,783	0,750
8.	ROZVEDENÍ	1,000	0,650
9.	ZVLÁŠTNÍ ŠKOLA	0,850	0,017
10.	ZÁKLADNÍ VZDĚLÁNÍ	1,000	0,817
11.	VYUČENÍ	1,000	0,667
12.	MATURITA A VŠ	0,783	0,733
11.	MAJÍCÍ ZÁZEMÍ	0,933	0,717
12.	BEZ ZÁZEMÍ	0,983	0,683
13.	PRÁCE VE VT	1,000	0,983
14.	VE VT BEZ PRÁCE	0,933	0,783
15.	ZÁVISLOST	1,000	0,967
16.	BEZ ZÁVISLOSTI	0,933	0,783

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky šetření (pozorované skutečnosti) lze v rámci jednotlivých kategorií shrnout takto:

1. Provověznění a vícevěznění
Nepodstatné minimální (statisticky nevýznamné) rozdíly na úrovni materiálních potřeb.
2. Věk do a nad 26 let
Opět statisticky nevýznamné rozdíly lze pozorovat u odměn a trestů. Ty souvisejí s kontaktem s blízkými (pochvala, prodloužení doby návštěv) apod. Mezi staršími odsouzenými je větší počet ženatých a osob se sociálními vazbami.
3. Vzdělání
Lze pozorovat rozdíly u většiny odměn a trestů mezi jedinci s praktickou (speciální) školou, ZŠ, vyučenými a jedinci s vyšším vzděláním. Odlišnosti souvisejí s úrovní rozumových schopností.
4. Rodinný stav a zázemí (funkční či nefunkční)
Lze pozorovat odlišnosti u odměn, které souvisejí s potřebami sounáležitosti a lásky a s materiálními potřebami. Obdobné, statisticky významné rozdíly, jsou pozorovatelné u všech sankcí.
5. Ve VTOS zaměstnán nebo bez práce
U tohoto velmi důležitého faktoru nebyly zjištěny podstatné rozdíly. Odlišnosti u odměn souvisejí s faktory věku a stavu (zázemí).
6. Závislost na psychoaktivních látkách
U tohoto faktoru nebyly zjištěny rovněž v preferenci (účinnosti) výchovných prostředků podstatné rozdíly. Odlišnosti u odměn souvisejí s preferencí materiálních výhod.

Diskuse a závěr

Pro korekci vzorců chování do sociálně přijatelné formy mají značný význam sociální zázemí a práce. Bez těchto opor je návrat k normálnímu životu prakticky nemožný. V rámci penitenciární péče by proto měly být tyto opory pomocí výchovných prostředků – odměn a trestů podporovány. To ostatně ukazují výše zmíněné výzkumy a šetření (srov. Veteška a Fischer, 2020).

Lze konstatovat, že v účinnosti odměn a trestů nelze zaznamenat takové rozdíly, které by mohly výše uvedený cíl plnit. Určité rozdíly lze pozorovat u ukazatele funkčního zázemí a rodinného stavu. Jedná se však zřejmě o manifestaci frustrace potřeb v důsledku uvěznění. Rozdíly v účinnosti u faktoru vzdělanosti (resp. výše dosaženého vzdělání) souvisejí s úrovní rozumových schopností, které nelze andragogickými nástroji, ani jiným způsobem ovlivnit.

Význam by měly odlišnosti spojené s faktorem práce, tj. zaměstnáním, které plní řadu významných funkcí i ve vztahu k rodině a umožňuje sociální a ekonomickou nezávislost. Ta je významná zejména z hlediska recidivy. U tohoto ukazatele však rozdíly pozorovat nelze.

Stávající systém odměn a trestů nemá z pohledu podpory výše označených faktorů větší účinnost. V rámci realizace programů zacházení, kam patří i výkon práce, není pravděpodobně odsouzeným poskytována dostatečná zpětná vazba. Svědčí o tom zejména mj. i ta skutečnost, že nebyly zaznamenány rozdíly mezi těmi, kteří

byli ve výkonu trestu odnětí svobody poprvé nebo vícekrát (srov. Fischer, Žukov, Ptáček et al., 2014).

Analýza účinnosti odměn a trestů se nabízí jako vhodný způsob nalezení individuálního přístupu k jednotlivcům. Ten spočívá totiž nejen v důkladné znalosti jedince na základě diagnostických postupů, ale nezastupitelně v znalosti účinnosti výchovných prostředků, tj. jakými odměnami, respektive tresty lze na jedince působit co nejúčinněji, a modifikovat jeho chování do sociálně přijatelné formy.

Právní předpis a jeho aplikace v prostředí věznice se bez ohledu na odlišnosti z hlediska jedinečnosti každé osoby snaží výše uvedené výchovné prostředky zobecnit pro většinu delikventní populace. Jsou seřazeny dle významu a důležitosti, kterou u této většiny předpokládá. Zákon však nemůže postihnout specifčnost a jedinečnost individua, jeho přístup je nomotetický, snaží se veškeré skutečnosti co nejvíce zobecnit. Při udělování odměn a ukládání trestů ale musí být respektovány pedagogické zásady, jejichž aplikace posiluje jejich výchovný účinek. Zejména se jedná o zásady individualizace, přiměřenosti, stupňování, důslednosti a spravedlnosti. Jsme nuceni konstatovat, že k realizaci těchto zásad vede naopak přístup idiografický.

Andragogika zde jednoznačně nalézá s určitou mírou nadsázky jakési dominantní postavení. Jde o fenomén cílené a strukturované práce s dospělými, a to nejen v kontextu edukačním, ale zejména v oblasti podpory a celkového působení na osobnost dospělých jedinců.

Literatura

- Bartol, C. R. & BARTOL, A. M. (2016). *Criminal Behavior: A Psychological Approach*. 11th ed. Harlow: Pearson Education.
- Blažek, P., Fischer, S. & Škoda, J. (2019). *Delikvence: Analýza produktů činnosti delikventní subkultury jako diagnostický a resocializační nástroj*. Praha: Grada.
- Cohen, S., Tyrrell D. A. & Smith, A. P. (1993). Negative life events, perceived stress, negative affect, and susceptibility to the common cold. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (1): 131-140.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24 (4): 385-396.
- Collins, E., Begovic-Juhant, A., Kopera-Frye, K., et al. (2012). How Older Inmates Cope with the Psychological Stress of Incarceration. *Gerontologist*, 52 (1): 355-355.
- Fischer, S. (2006). *Etopedie v penitenciární praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Fischer, S., Škoda, J. et al. (2014). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton.
- Fischer, S., Žukov, I., Ptáček, R. (2011). Enduring personality disorder by impact of negative events in childhood and adolescence. In: Needham, I. (ed.). *Violence in Clinical Psychiatry*. Amsterdam (Nederland): Kavanah Publisher, 311-313.
- Fischer, S., Žukov, I., Ptáček, R., et al. (2014). Specific personality disorder as a result of negative events in childhood and adolescence. *Česká a slovenská psychiatrie*, 110 (3), 165 -170.

- Gosein, J. V. et al. (2015). Life Stressors and Posttraumatic Stress Disorder in a Seriously Mentally Ill Jail Population. *Journal of Forensic Sciences*, [Epub ahead of print].
- Haney, C. (2006). The wages of prison overcrowding: Harmful psychological consequences and dysfunctional correctional reactions. *Washington University Journal of Law & Policy*, 22, 265-293.
- Haney, C. (2002). *The psychological impact of incarceration: Implication for post-prison adjustment*. Washington D. C.
- Határ, C. (2009). *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca – teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogikou společností.
- Holmes T. H., Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11 (2): 213-218.
- Jůzl, M. a kol. (2014). *Sociální pedagogika v penitenciární praxi*. Brno: Institut mezioborových studií.
- Kadlubeková, D. (2015). *Penitenciárna a postpenitenciárna edukácia dospelých*. Banská Bystrica: Belianum.
- Lyon, D. R. & Welsh, A. (2017). *The psychology of criminal and violent behavior*. Oxford: University Press.
- Massoglia, M. (2008). Incarceration as Exposure: The Prison, Infectious Disease, and Other Stress-Related Illnesses. *Journal of Health and Social Behavior*, 49 (1), 56-71.
- Nakonečný, M. (1996) *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Petherick, W. & Sinnamon G. (Eds.) (2017). *The Psychology of Criminal and Antisocial Behavior: Victim and Offender Perspectives*. London: Academic Press, Elsevier.
- Raine, A. (1993): *The Psychopathology of Crime. Criminal Behavior as a Clinical Disorder*. San Diego: Academic Press.
- Ruderman, M. A., Wilson, D. F., Reid, S. (2015). Does Prison Crowding Predict Higher Rates of Substance Use Related Parole Violations? A Recurrent Events Multi-Level Survival Analysis. *Plos One*, 10 (10).
- Salekin, R. T. (2004). *Risk-Sophistication-Treatment Inventory (RSTI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Sanders, A. (2016). *Reducing reoffending – can we assess the contribution of prison education?* Dostupné [online] <https://www.excellencegateway.org.uk/content/etf2348>.
- Schappell, A., Docherty, M. & Boxer, P. (2016). Violence and Victimization During Incarceration: Relations to Psychosocial Adjustment During Reentry to the Community. *Violence and Victims*, [Epub ahead of print].
- Schnittker, J., Massoglia, M., Uggen, Ch. (2012). Out and Down: Incarceration and Psychiatric Disorders. *Journal of Health and Social Behavior*, 53,448–464.
- Smith, A. B., Berlin, L. (1988). *Treating the Criminal Offender*. Heidelberg: Springer.
- Šip, M. (2019). *Sociálna práca v zdravotníctve*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Terry, D., Abrams, L. S. (2015). Dangers, Diversions, and Decisions: The Process

- of Criminal Desistance Among Formerly Incarcerated Young Men. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. Sept. 1, [Epub ahead of print].
- Veteška, J. (2015). *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Praha: Wolters Kluwer.
- Veteška, J. a S. Fischer (2020). *Psychologie kriminálního chování: Vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Praha: Grada.
- Veteška, J., Žukov, I., Fischer, S. (2017). Uvěznění a rozvoj nevhodných obranných mechanismů jako problém pro resocializaci. *Česká a slovenská psychiatrie*. 113 (4), 185-189.
- Wahlstrom L. C. et al. (2015). Posttraumatic stress disorder symptoms, emotion dysregulation, and aggressive behavior among incarcerated methamphetamine users. *Journal of Dual Diagnosis*, 11 (2), 118-127.
- Walters, G. D. & Morgan, R. D. (2017). Assessing criminal thought content: preliminary validation of the criminal thought content inventory (CTCI). *Psychology, Crime & Law*, 1-18. DOI: 10.1080/1068316X.2017.1396333.
- Wallace, D., Fahmy, Ch., Cotton, L., et al. (2016). Examining the Role of Familial Support During Prison and After Release on Post-Incarceration Mental Health. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 60 (1), 3-20.
- Welsh, A. (2006). Evolutionary Psychology and Criminal Behavior. In Barkow, J. H. *Missing the Revolution: Darwinism for social scientists*. Oxford: University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195130027.003.0008.
- Western, B. et al. (2015). Stress and Hardship after Prison. *American Journal of Sociology*, 120 (5), 1512-1547.
- Yujin, K. (2015). The Effect of Incarceration on Midlife Health: A Life-Course Approach. *Population Research and Policy Review*, 34 (6), 827-849.
- Zamble, E., Porporino, F. J. (2013). *Coping, Behavior, and Adaptation in Prison Inmates*. Research in Criminology. Springer.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji“ (19/SML0723/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

PhDr. Slavomil Fischer, Ph.D., MBA
prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: fischerslavomil@seznam.cz

Výzkum, monitoring a prognózy jako nástroje profesního rozvoje dospělých

Research, monitoring and forecasting as tools for professional development of adults

Josef Malach

Abstrakt:

Profesní rozvoj dospělého jedince se realizuje ve vzájemné interakci individuálních cílů a ambicí a společenských nároků, vnějších podmínek a andragogických prostředků. Studie se zaměřuje na akcentaci a hodnocení přínosu výzkumu a monitoringu ve vzdělávání a učení dospělých v kontextu jejich profesního rozvoje a identifikaci příslušných prognóz. Vychází především z dokumentů UNESCO, OECD, Evropské komise, statistických úřadů a andragogických šetření.

Klíčová slova:

Andragogický výzkum, monitoring, profesní rozvoj, digitální ekonomika, vzdělávání dospělých.

Abstract:

The professional development of an adult is realized in mutual interaction of individual goals and ambitions and social demands, external conditions and andragogical means. The study focuses on accentuating and evaluating the benefits of research and monitoring in adult education and learning in the context of their professional development and identifying relevant forecasts. It is based primarily on UNESCO, OECD, European Commission, statistical offices, and andragogical surveys.

Key words:

Andragogical research, monitoring, professional development, digital economy, adult education.

Úvod

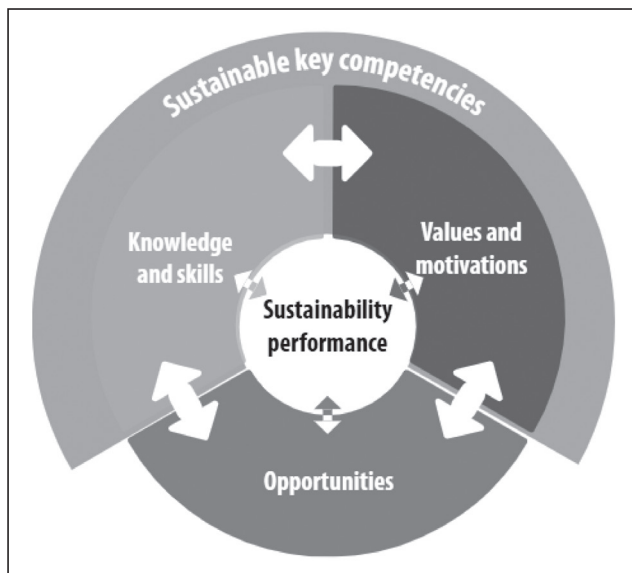
Rozmanitost problémů současné společnosti a různá míra naléhavosti je řešit způsobuje dekompozici společenských systémů a obavy o jejich další budoucnost. Také na úrovni jedinců žijících v současné Společnosti 4.0 se všemi jejími komponentami, mj. Průmyslem 4.0 a Vzděláváním 4.0, se vynořují otázky spojené s jejich společenským uplatněním a především začleněním do současného, rychle se měnícího trhu práce. Přestože některé z novějších dokumentů věnujících se vzdělávání dospělých zdůrazňují jeho další funkce, třeba upevňování zdraví, udržování well-being, pěstování zájmových aktivit a formování občanských kompetencí (UNESCO UIL, 2016), profesní rozvoj zůstává jeho zásadní a nezastupitelnou oblastí. Pro dospělé účastníky formálního i neformálního profesního vzdělávání i jejich zaměstnavatele a další aktéry jsou podstatné odpovědi na mnohé otázky spojené se získáváním, udržováním nebo prohlubováním a rozšiřováním jejich kvalifikace z hlediska procesů jejich dosažení a především z hlediska jejich efektů či benefitů z ní plynoucích.

Z procesuálního hlediska jde o problematiku využívání aktuálních andragogických poznatků, koncepcí a vzdělávacích strategií a zapojení digitálních technologií do výuky a učení. V tomto směru zůstává andragogický – především empirický a experimentální – výzkum nedostatečným zdrojem ověřených zjištění o jejich vhodných aplikacích a účincích. I přesto jsou k dispozici výzkumné závěry potvrzující teoretické předpoklady o přínosech androdidaktických postupů a technologií pro dosažení cílů vzdělávání. Monitoring dalšího vzdělávání by měl poskytovat údaje o vzdělávací realitě z hlediska širších souvislostí a na základě vhodných kritérií umožňovat komparaci dat v národním i mezinárodním měřítku zejména pro potřeby rozhodování. Prognózy jako podmíněné, o vědecké poznatky se opírající výpovědi o možných (a v rámci možného též pravděpodobných a preferovaných) budoucnostech nějakého objektu jsou nejen významnými nástroji příslušné politiky, ale mohou ovlivňovat chování jedinců, a to v pozitivním i negativním směru. Andragogický výzkum, monitoring i prognózování požadavků na kvantitu i kvalitu budoucí pracovní síly se děje v určitém politickém, ekonomickém a kulturním prostředí, která zásadně, a ne vždy zcela odůvodněně, modifikuje globální strategie udržitelného rozvoje (United Nations, 2015).

Vzdělávání jako jeden cíl (č. 4) strategie sám osobě má silné vazby na dosažení cílů dalších. Jako příklad lze uvést vazby: na cíl 3: Vzdělávání může zásadním způsobem ovlivnit řadu zdravotních problémů, včetně předčasné úmrtnosti, reprodukčního zdraví, šíření nemocí, zdravého životního stylu a pohody, na cíl 8: Existuje přímá souvislost mezi takovými oblastmi, jako je ekonomická vitalita, podnikání, zaměstnání, tržní dovednosti a úrovněmi vzdělání, a na cíl 9: Vzdělávání je nezbytné k rozvoji dovedností potřebných k vybudování odolnější infrastruktury a udržitelnější industrializace. (Leicht, Combes, Byun, Agbedahin, 2018, s. 30).

Rieckmann (2018) dokonce volá po nových edukačních teoriích pro dosažení cílů udržitelného rozvoje a modifikuje v tomto směru i koncept klíčových kompetencí.

Obr. 1: Kompetence pro udržitelný rozvoj



Zdroj: Rieckmann (2018)

Mezi deseti dílčími cíli hlavního cíle č. 4 Quality Education (rozpracovaným pod názvem The Education 2030 Agenda) jsou přinejmenším dva, které mají vazbu na profesní vzdělávání a vzdělávání dospělých. Cíl 4.3 Rovný přístup k technickému / odbornému a vysokoškolskému vzdělávání. Do roku 2030 zajistit rovný přístup všech žen a mužů k dostupnému a kvalitnímu technickému, odbornému i terciárnímu vzdělávání a cíl 4.4 Relevantní dovednosti pro důstojnou práci. Do roku 2030 podstatně zvýšit počet mladých lidí a dospělých, kteří mají příslušné dovednosti, včetně technických a odborných dovedností, pro zaměstnání, slušnou práci a podnikání (UNESCO, 2017).

Otázek profesního rozvoje dospělých se dotýká v pořadí již čtvrtá zpráva UNESCO o vzdělávání a učení dospělých GRALE 4 (UNESCO UIL, 2019) publikovaná v závěru roku 2019. Stejně jako předchozí zprávy analyzuje problém bariér v účasti na vzdělávání, které mohou vznikat proto, že „lidé se ocitají v chudobě nebo pod jinými omezeními, jako je monotónní, podřadná nebo jinak neangažovaná práce, možná ani neuvažují o účasti v ALE a jsou přesvědčeni, že ze studia nemají co získat“ (tamtéž, s. 20).

Z řady navrhovaných nástrojů pro zvýšení účasti na vzdělávání pro vlády lze uvést „lepší porozumění tomu, co funguje, zejména pokud jde o zranitelné a vyloučené skupiny, a uznání, že investice do vzdělávání a vzdělávání dospělých mají sociální a občanské výhody, jakož i ekonomické, a větší uznání úlohy vzdělávání občanů při řešení širších sociálních otázek, které formují účast v ALE“ (Adult Learning and Education).

1. Výzkum vzdělávání a učení dospělých a profesní rozvoj dospělých

V této studii není prostor pro obecné pojednání o výzkumu v oblasti vzdělávání a učení dospělých. Zaměřuje se jen zkoumání vzdělávání vedoucího k profesnímu rozvoji nebo pracovnímu uplatnění. V posledním období oživil zájem andragogiky o efektivnost vzdělávání dospělých Průcha (2014), kterou chápe spolu s Veteškou (2014) jako „účinnost, tj. stupeň dosažení stanovených cílů bez ohledu na náklady“. Průcha nastiňuje několik koncepcí efektivnosti a odpovídá také na klíčovou otázku, proč jsou výzkumná měření efektů vzdělávání nedokonalá a zřídka prováděná. Jednu z příčin spatřuje v nízké teoretické rozpracovanosti fenoménu „efektivity vzdělávání“.

Dalšími příčinami může být velmi obtížné nebo až nemožné měření výsledků školení a konečně také to, že je využíván omezený počet výzkumných metod, často jen zjišťující spokojenost účastníků s průběhem školení. Průcha polemizuje se skeptickými názory na reálnost prokázání pozitivních efektů vzdělávání dospělých poukazováním na zjištění nadnárodních nebo národních institucím, které tyto důkazy přinesly. Vedle příkladů snah o měření ekonomického přínosu uvádí i výzkumem potvrzené mimoekonomické efekty, jako jsou dosažení fyzického a mentálního zdraví, intelektová stimulace a posilování kompetencí a dovedností, vyšší sebedůvěra, posílení aktivit mezigeneračního učení a překonávání osobních nesnází (Průcha, 2014, s. 20).

Zcela nedávno připravil Midtsundstad (2019) přehled výzkumných zjištění 27 identifikovaných studií zaměřených na problematiku vztahu vzdělávání a zaměstnatelnosti provedených po roce 2010. Pokud šlo návratnost *formálního vzdělávání*, řada autorů doložila pozitivní efekt zvýšení úrovně vzdělání na jejich zaměstnání. Zvýšení se projevilo také redukcí nezaměstnanosti a zvýšením znovunastoupení do práce nezaměstnaných, nebo zkrácením doby nezaměstnanosti. Bylo také doloženo, že nová terciární úroveň kvalifikace zvýšila pravděpodobnost opuštění nejistého postavení na trhu práce. Mnoho šetření také prokázalo vliv získaného vzdělání na příjmy. Obecně se ukázalo, že ženy získaly více ze zlepšování vzdělání než muži.

Když se budeme zabývat zvláště *terciárním vzděláváním*, pak hodnota vysokoškolského vzdělání může být značně individuální a také proměnlivá v čase a lokalitě. Stanovení nebo měření hodnoty vysokoškolského vzdělání je předmětem velkého zájmu ekonomů, sociologů, politiků i samotných pedagogů i samotných studentů a je snaha ji vyjádřit v nějakých ukazatelích nebo jednotkách. Jednou z možností objektivizace je vyjádřit přínos tohoto vzdělání v příjmech jejich nositelů.

Parker (2018) po analýze australských dat dospěl ke třem zjištěním: 1) Osoby s terciárním vzděláním vydělávají více, než ty, jejichž nejvyšší kvalifikací je maturita. 2) Terciárně vzdělaní muži vydělávají více než ženy terciárně vzdělané. 3) Příplatek za výdělek z průměrné kvalifikace vysokoškolského vzdělávání zůstává vysoký. V této souvislosti však může být zajímavé konstatování, že současní australští absolventi vydělávají méně než předchozí kolegové a tyto účinky silně souvisejí s věkem. (Black & Walsh, 2019 citují Norton & Cherastidham, 2018). Nedávný výzkum v České republice však ukázal, že na českém pracovním trhu zatím k inflaci vysokoškolského vzdělání nedochází, i když se počet absolventů vysokých škol v posledních patnácti letech výrazně zvýšil (Doseděl, Katrňák, 2018).

Zjišťování vlivu *neformálního učení a vzdělávání* na zaměstnanost přineslo smí-

šené výsledky (Midtsundstad, 2019). Zatímco některé studie doložily jeho pozitivní vliv na budoucí zaměstnanost starších zaměstnanců a žen, jiné na druhé straně poukázaly na jeho negativní efekt. Na rozdíl od toho, co by se dalo očekávat, se však zdá, že neformální vzdělávání dospělých v Dánsku zvyšuje riziko nezaměstnanosti a snižuje šanci (znovu) vstoupit na trh práce pro lidi bez práce, přičemž ve Španělsku toto platí současně i pro vzdělávání formální.

Celkově se zdá, že účinky *formálního a neformálního vzdělávání* jsou do značné míry ovlivněny postavením na trhu práce u těch, kteří zlepšují své dovednosti (ať už jsou zaměstnaní, nezaměstnaní, mají smlouvu na dobu určitou nebo jsou trvale zaměstnaní) a úroveň vzdělání (ať už primární, všeobecné nebo odborné vyšší sekundární, nebo terciární vzdělávání) (tamtéž, s. 25).

Podle analytické studie věnované výsledkům politik ve vzdělávání dospělých (ICF, 2015) systematické přezkoumání nejnovějších důkazů potvrzuje významné výhody, které vzdělávání dospělých přináší jednotlivcům, společnostem a společnosti. Statistické důkazy však ukazují, že tyto výhody nejsou dostupné velkému počtu dospělých, kteří se neučí.

Studie prostřednictvím systematického přehledu nedávných výzkumných důkazů shrnula

výhody vzdělávání dospělých pro samotné účastníky studenty, pro zaměstnavatele a pro širší společenství. *Výhody pro účastníky* jsou: Ekonomické: vyšší mzdy, vyšší příjmy a lepší zaměstnatelnost; Blahobyt: zlepšený celkový blahobyt a zdraví; a Sociální: lepší zapojení do komunitních a občanských aktivit. *Přínosy pro zaměstnavatele jsou*: Inovační výkonnost společností může být zvýšena; Lze dosáhnout vyšší motivace pracovní síly; a Lze dosáhnout zvýšené produktivity a ziskovosti. *Výhody pro komunitu jsou*: Ekonomické: větší hospodářská konkurenceschopnost a vyšší HDP; a Sociální: pozitivní účinky na zdraví, životní prostředí a snížená recidiva.

Studie identifikovala šest klíčových faktorů úspěšných politik učení dospělých, které by mohly výrazně zvýšit účast dospělých na učení a pozitivní přínosy, které z toho plynou: 1) Zvyšování dispozice studentů k učení, 2) Zvyšování investic zaměstnavatelů do učení, 3) Zlepšení spravedlnosti přístupu ke vzdělávání pro všechny, 4) Poskytování učení, které je relevantní pro zaměstnavatele a studenty, 5) Poskytování vysoce kvalitního vzdělávání dospělým a 6) Koordinování politiky celoživotního učení.

I další studie mají svým zaměřením blízko k problematice profesního rozvoje dospělých, například Vzdělávání dospělých v ČR (Donat Burson-Marsteller, 2009) nebo zpráva Zaměstnanci a další profesní vzdělávání: postoje zkušenosti, bariéry (Kolomazník, 2015), která mimo toho, že stvrdila již některá dřívější zjištění, např. že zaměstnanci se vzdělávají výrazně častěji v porovnání se skupinami ekonomicky neaktivních nebo nezaměstnaných, odhalila skutečnost, že většina (70%) zaměstnanců má s dalším vzděláváním spojené pozitivní, převážně však pasivní emoce. Pozitivní emoce vzrůstají s výší dosaženého vzdělání a jsou častější u žen.

2. Monitoring ve vzdělávání dospělých a vybraná zjištění pro profesní rozvoj dospělých

Monitoring dalšího (profesního) vzdělávání je realizován z důvodů proměnlivosti světa práce, technologického pokroku i demografických změn. Umožňuje rozhodování založené na datech a dataminingu a uplatnění business inteligence. (Říhová, Salavová, 2012). Současně slouží k vytváření vizí, strategií nebo realizačních plánů na různé řídicí úrovni, včetně jednotlivců. Důležitou podmínkou pro tvoření a využívání monitorovacích databází a z nich formulovaných zpráv je definování sledovaných indikátorů kritérií (ukazatelů), aby mohla být prováděna komparace jim příslušných dat.

Poslední z každoročně vytvářených evropských monitorů „Education and Training Monitor 2019“ byl prezentován 26. září 2019 na Evropském vzdělávacím summitu (European Union, 2019). Učitelé jsou hlavním tématem tohoto vydání. Učitelé jsou považováni za faktor, který má nejsilnější dopad na učení studentů ve školním prostředí. Monitor pomocí nových údajů ukazuje na společné výzvy, kterým členské státy EU čelí, aby přilákaly a udržely nejlepší učitele. Očekává se, že tato výzva se stane ještě výraznější během příštího desetiletí, během kterého se očekává vlna odchodu do důchodu zkušených učitelů.

Ze šesti cílů strategie Education a Training 2020, kterým Monitor 2019 věnuje pozornost, jsou dva poslední tematicky blízké profesnímu vzdělávání dospělých. Pátý cíl – Míra zaměstnanosti posledních absolventů je indikován podílem zaměstnaných 20 až 34 let, kteří úspěšně ukončili ISCED 3–8 jeden až tři roky před průzkumem a kteří již nejsou ve vzdělávání nebo odborné přípravě. Současná hodnota 81,9 % je velmi blízko cílové hodnotě 82 % (pro Česko platí údaj 90 %), přičemž pro středoškolské odborné vzdělávání byla zjištěna hodnota 79,5 % oproti 66,3 % pro střední všeobecné vzdělávání. Znamená to, že trh práce členských zemí absorbuje podstatnou část populace s ukončeným profesním středoškolským vzděláváním a ještě lépe s terciárním vzděláváním konče doktorským (85,5 %).

Je to pravděpodobně ovlivněno relativně dobrými vyhlídkami na zaměstnání absolventů odborného vzdělávání a přípravy, zejména pro ty, kteří se účastní programů odborného vzdělávání a přípravy s podstatnou součástí učení založeného na práci. V roce 2016 uvedlo 56,7 % absolventů odborného vzdělávání a přípravy v rámci svého studia značné pracovní zkušenosti (tamtéž, s. 65).

Méně se daří naplňovat šestý cíl – Účast dospělých na vzdělávání učení, který je indikován podílem 25 až 64letých, kteří obdrželi formální nebo neformální vzdělávání nebo přípravu ve čtyřech týdnech před průzkumem. Dosažená účast 11,1 % však nedává naději splnit cíl 15 % účasti. Česko dosáhlo v roce 2018 úrovně 8,5 % účasti a tendence je od roku 2003, kdy byla účast cca 5 %, mírně příznivá. Lidé s nízkou úrovní kvalifikace tj. ti, kteří nejvíce potřebují přístup ke vzdělávání, mají nejmenší pravděpodobnost, že z toho budou mít prospěch téměř ve všech zemích EU. Některým zemím se však podařilo poskytnout široké příležitosti pro vzdělávání nezaměstnaným dospělým nebo migrantům. Na věku také záleží: mladší dospělí (25–34) mají téměř třikrát větší pravděpodobnost účasti na učení než dospělí ve věku 55–64 let. (tamtéž, s. 71). Česko patří k zemím (vedle Slovenska, Maďarska, Litvy a dalších), kde je mnohem méně pravděpodobné (o 40 % méně pravděpodobné), že

se nezaměstnaní dospělí budou učit. Stejně tak je v Česku, na rozdíl od některých zemí, menší pravděpodobnost účasti na vzdělávání ekonomicky neaktivních občanů.

Hlavní zjištění monitoru 2019 pro Česko byly formulovány takto: „Česko pokračuje ve zvyšování relevantnosti odborného vzdělávání a přípravy pro potřeby trhu práce. Úřady dobře využívají prostředky EU na podporu reformy. Inkluzivní vzdělávání postupuje, ale opatření zaměřená na Romy zůstávají omezená. Atraktivita učitelské profese zůstává nízká.“

Na národní úrovni České republiky již několik let fungující DV monitor obsahuje systém 29 klíčových a 42 doplňkových indikátorů dalšího vzdělávání. Tyto indikátory jsou rozděleny do 4 hlavních pilířů, které popisují kontext, vstupy, procesy a výstupy dalšího vzdělávání (blíže viz <http://www.dvmonitor.cz/system-indikatoru/24-metodika/232-prehled-metodiky-vsech-indikatoru>). Indikátory jsou nastaveny tak aby umožňovaly vyváření specializovaných datových skladů, např. Podnikové vzdělávání. Tenko sklad se 6 indikátory poskytuje údaje např. o tom, že čeští zaměstnavatelé častěji nakupují kurzy pro své zaměstnance (64 % kurzů zajišťují externí dodavatelé, což nás řadí na 2. – 3. místo mezi 27 zeměmi Evropské unie. Bylo by záležitostí hlubší analýzy, zda účinnost takto organizovaných kurzů předčí kurzy zajišťované interními lektory se znalostí problematiky i firemního kontextu, v němž jsou výsledky učení zhodnocovány. Škoda jen, že data v tomto skladu byla naposled aktualizována v roce 2015, na rozdíl od jiných, kde jsou data i z roku 2018.

Pro uživatele DV monitoru jsou vhodnými informace o vývoji situace podle konkrétního indikátoru, které ukazují jednak to, jak si stojí Česku vůči ostatním 27 členským zemím EU a také jaká je tendence ve vývoji indikátoru v ČR a v EU. Obecně hlavním důvodem neposkytování vzdělávání zaměstnancům v českých podnicích (včetně vzdělávání interního) jsou „uspokojivé kompetence zaměstnanců (uvádí 72 % podniků a „nábor vhodných zaměstnanců“ (24 %). Na druhé straně v době nedávno vrcholící ekonomické konjunktury řada podniků avizovala velkou potřebu kvalifikovaných pracovníků a tlačila vládu k opatřením na urychlení jejich „importu“ z kulturně blízkých destinací.

Monitorovacím nástrojem používaným pro průběžné srovnávání a vyhodnocování úspěšnosti strategií v oblasti celoživotního učení na úrovni jednotlivých členských států Evropské unie je Eurostatem připravené výběrové šetření Adult Education Survey. Prvního pravidelného šetření AES 2011 se při použití jednotné metodologie letech 2011–2012 zúčastnily všechny členské státy Evropské Unie (k danému období) plus, Norsko, Švýcarsko a Srbsko. Sběr dat pro další vlnu šetření, tedy AES 2016, probíhal v členských státech Evropské unie, na Islandu, v Norsku, Švýcarsku, Srbsku a Turecku v letech 2016 a 2017, tedy v celkem 33 zemích na vzorku 240 tisíc respondentů ve věku 25 až 64 let.

V České republice proběhl sběr dat prostřednictvím tazatelské sítě ČSÚ v druhém pololetí roku 2016 na výběrovém souboru 7 780 domácností, ve kterých byly finálně shromážděny údaje od 12 272 respondentů (Půbalová, 2018). Účastníci šetření byli dotazováni na vzdělávání, které absolvovali v posledních 12 měsících předcházejících datu šetření. Bylo zjišťováno zejména jejich zapojení do aktivit formálního či neformálního vzdělávání, které tvořilo převažující část dotazování. Doplňkově byly zjišťovány také informace o získávání znalostí a dovedností prostřednictvím

informálního učení, zjišťovala se jazyková vybavenost respondentů či jejich zájem o četbu knih a novin. Zapojení do dalšího vzdělávání a motivace k rozšiřování zapojení do vzdělávání spočívá v České republice zejména v osobní motivaci a obecnějším postoji ke vzdělávání, především pak v hodnotě, která je vzdělávání přikládána. Na druhé straně, z přehledu nejčastěji uváděných důvodů nezapojení se (více) do vzdělávání lze vyvodit, že vliv „vnějších“ bariér přístupu ve vzdělávání je v ČR poměrně nízký. Nejčastěji uváděným důvodem, proč se přibližně 88 % dospělých osob nechtělo dále či vůbec vzdělávat, bylo jejich přesvědčení, že další vzdělávání (nad rámec toho, které již v minulosti absolvovali) nepotřebují a jejich stávající úroveň vzdělání je dostatečná (s. 45).

Zpráva z výzkumu „SKILLS“ realizovaného v roce 2015 (Janičko, Koutná, 2016, s. 2) konstatuje obdobné problémy českého pracovního trhu: „Účast v dalším vzdělávání, motivace i příležitosti k němu jsou výrazně negativně ovlivňovány nízkou kvalitací a kompetencemi jednotlivců. Jedná se o značně rizikový faktor budoucího postavení těchto skupin na trhu práce s ohledem na rostoucí význam vzdělání a informačních dovedností“.

Řešitelé evropského projektu Erasmus+ Strategic Partnership “Designing, monitoring and evaluating adult learning classes – Supporting quality in adult learning” (DEMAL) s cílem podpořit kvalitu vzdělávání dospělých se rozhodli hlouběji rozpracovat dvě kompetence vzdělavatelů dospělých, a to Design vzdělávání dospělých a Monitoring a evaluace ve vzdělávání dospělých, jelikož je považují v evropské prostoru za nedostatečně se projevující. Pro každou z nich připravili odborný kurz v blended-learning formátu. Hodnocení a monitorování se týká celé řady činností, které jsou v konečném důsledku zaměřeny na zajištění kvality a neustálého zlepšování procesů učení a učení dospělých. Vztahuje se na mikro-didaktickou úroveň, tj. na činnosti, které učitelé (a studenti) plánují a realizují v rámci programu výuky a učení. Hodnocení a monitorování se týká jak výsledků, tak procesů, a zahrnuje tak hodnocení kompetencí studentů, jakož i hodnocení kvality procesu učení a výuky.

3. Prognózy a strategie celoživotního učení a profesní vzdělávání

Společným výstupem OECD a UK-based charity, Education and Employers je představa budoucího vzdělávání a práce. Její autoři (Schleicher, Achiron, Burns, Davis, Tessler, Chambers, 2019) ji připravili s cílem napomoci mladým lidem naplnit jejich životní sny. Vzdělavatelé a podnikatelé tím chtějí formulovat požadavky na jejich dovednosti, které budou potřebné nejen k přežití, ale k získání výhody v probíhající revoluci. Budoucnost vidí hlavně v propojování umělé inteligence s kognitivními, sociálními a emočními schopnostmi, což bude vyžadovat vzdělávání prvotřídních lidských bytostí a ne druhořadých robotů. Vedle změn v oblastech globalizace, environmentální bezpečnosti, digitalizace, 4. průmyslové revoluce a kooperace pojmenovávají také proměny a trendy v celoživotním učení a připravenosti pro život.

Celoživotní učení s podtitulem „learning to work, working to learn“ bude muset reagovat na prodlužování délky a pracovního života (v letech 2006 až 2016 se zvýšil podíl zaměstnaných osob ve věku 55–64 let z 53 % na 59 % a ve věku 60–69 let z 20 % na 26 %). Tento vývoj bude vyžadovat zvýšit nabídku vzdělávacích programů pro starší lidi. Nejen pro tyto věkové skupiny, ale pro všechny bude platit, že přímá

kariérní cesta nebo jasné oddělování pracovního a mimo pracovního času bude minulostí. Data zemí OECD ukazují, že veřejné výdaje Česka na vzdělávací programy pro nezaměstnané jsou hluboko pod průměrem a netvoří ani desetinu z hrubého domácího produktu. Připravit mladé pro budoucnost znamená „linking the world of school world of work“ a především řešit nesoulad mezi jejich aspiracemi a požadavky trhu práce (tamtéž, s. 16).

V národním měřítku je pro oblast profesního vzdělávání určitě přínosná prognóza vývoje zaměstnání a vzdělání „2018 skills forecast Czech Republic“ (Cedefop, Eurofound, 2018) zpracovaná do roku 2030. Mezi roky 2016 až 2030 vzroste zaměstnanost o 6,6 %, přičemž největší nárůst pracovních míst bude v sektoru obchod a služby. Je odhadováno, že bude vytvořeno přes 3 miliony nových pracovních míst, z nichž 10% bude zcela nových. Tato místa budou vyžadovat 58 % středoškolsky vzdělaných a 38 % vysokoškolsky vzdělaných pracovníků a jen 4 % lidí s nízkou kvalifikací. 80 % z těchto míst bude spojeno s požadavkem vysoké úrovně dovedností.

Nejvíce vyžadovanými povoláními budou přírodovědci a inženýři specialisté (247 300 míst), právníci, sociální a kulturní pracovníci (225 640 míst) a podnikatelé a administrativní profese (220 250 míst). Tato ukázka umožňuje uvažovat o zajištění předpokládaných potřeb jednotlivých resortů částečně v rámci formálního vzdělávání, ale především v neformálním vzdělávání, které může být rekvalifikačním, certifikačním, atestačním, rozšiřujícím, atd.

Zajímavým údajem pro strategické plánování změn v oblasti celoživotního vzdělávání může být novou metodikou vypočítaná hodnota evropského indexu dovedností (European Skills Index ESI). Na základě verze ESI 2018 byl index stanoven pro každou zemi Evropské unie. ESI se počítá tak, že vyšší skóre znamená lepší dovednostní systém. Na úrovni indexu je Česká republika s hodnotou 75,5 na prvním místě a Španělsko s hodnotou 22,8 na místě posledním.

Teoretický rámec pro výpočet indexu vychází z přístupu k dovednostem jako k lidskému kapitálu a považuje za primární účel osvojování dovedností získání hospodářských a společenských výhod prostřednictvím zaměstnanosti, sociálního začlenění a produktivity. Sociální začleňování je v tomto rámci žádoucím výsledkem, protože úspěch při zlepšování výsledků zaměstnanosti a produktivity bude záviset na tom, jak budou tyto výsledky sdíleny v celé populaci. Výsledky jsou sociálně i ekonomicky optimální. V souladu s tímto rámcem je index tvořen třemi pilíři: utvářením dovedností, aktivací dovedností a přizpůsobování se zaměstnání. Pilíře a dílčí pilíře představují různé, ale vzájemně související aspekty systému dovedností. V rámci ESI lze pilíře interpretovat jako proces: rozvoj dovedností jednotlivce ovlivňuje jejich aktivaci na trhu práce a následně jejich přizpůsobení se zaměstnání (Cedefop, 2019). K této problematice více viz Kursch a Veteška (2019).

Evropská komise vypracovala metodiku tvorby Strategií pro zlepšování účasti dospělých na vzdělávání a povědomí o vzdělávání (European Union, 2012). Vhodně navrhuje k tvorbě strategických záměrů v navazujících etapách za účasti všech zainteresovaných. Cílem studie bylo: a) prozkoumat, jak zvýšit popularitu a přístupnost vzdělávání dospělých pro identifikované cílové skupiny, včetně potenciálních dospělých, tvůrců politik, poskytovatelů vzdělávání a sociálních partnerů; b) analyzovat již

provedené iniciativy v oblasti zvyšování povědomí v oblasti vzdělávání dospělých, zejména na úrovni členských států; a c) poskytnout doporučení pro budoucí činnosti a navrhnout, které stávající strategie by se měly použít.

Závěr

Pro andragogickou teorii i vzdělávací praxi poskytují výzkumná šetření a monitorovací zprávy mnoho nových informací nebo potvrzují platnost názorů na andragogickou realitu získaných osobní praktickou zkušeností vzdělavatelů dospělých i účastníků vzdělávání. Při směřování nabídky vzdělávání mohou být užitečné prognózy i strategické dokumenty nejen z hlediska cílů a obsahu školení, ale také z hlediska volby vzdělávacích a učebních strategií nebo využití moderních technologií.

Studie naplní svůj účel, pokud bude inspirací pro všechny zainteresované na vzdělávání a učení dospělých ke studiu nejen těch dokumentů, z nichž byly pro omezený rozsah článku vybrány jen některé údaje, ale i k vyhledávání dalších pramenů, které již vyšly nebo teprve vyjdou, a možná i k uskutečnění vlastního bádání v konkrétních podmínkách a v aktuálním čase.

Literatura

- Black, R., & Walsh, L. (2019). *Imagining Youth Futures*. Singapore: Springer.
- Cedefop, Eurofound (2018). *Skills forecast Czech Republic*. Dostupné z <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/czech-republic-2018-skills-forecast>.
- Cedefop, Eurofound (2018). *Skills forecast: trends and challenges to 2030*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 108 Dostupné z <http://data.europa.eu/doi/10.2801/4492>.
- Cedefop (2019). *2018 European skills index*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 111. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/564143>.
- Donath Burson-Marsteller (2009). *Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti*. Praha: Donath Burson-Marsteller, AIVD a Factum invenio.
- Doseděl, T., & Katriňák, T. (2018). Finanční a nefinanční návratnost vzdělávání. In D. Hamplová, & T. Katriňák (Eds.). *Na vzdělání záleží. Jak vzdělanostní rozdíly ovlivňují osudy lidí v české společnosti* (s. 11-22). Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- DV Monitor. <http://www.dvmonitor.cz/cr-a-evropa>.
- European Union (2012). *Strategies for improving participation in and awareness of adult learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ICF Consulting Services Limited (2015). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Brussels: EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.

- Janičko, M., & Koutná, M. (2016). *Pracovní dráhy v době ekonomického oživení v České republice*. Praha: Národní vzdělávací fond, Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání.
- Kursch, M., & Veteška, J. (2019). Research on the use of talent management, depending on the size and form of organizations. In 6th SWS International Scientific Conferences on Social Sciences 2019. Conference Proceedings, Albena, Bulgaria, 2019, vol. 6, Issue 2, pp. 715-722. DOI: 10.5593/SWS.ISCSS.2019.2.
- Lattke, S. (2018). *Designing, monitoring and evaluating adult learning classes – Supporting quality in adult learning (DEMAL)*. Bonn, Erasmus+Strategic partnership.
- Latchem, C. (Eds.). (2017). *Using ICTs and Blended Learning in Transforming TVET*. UNESCO and Commonwealth of learning.
- Leicht, A., Combes, B. Byun, W.J., & Agbedahin, A.V. (2018). From agenda 21 to Target 4.7: the development of ESD. In A. Leicht, J. Heiss & W.J. Byun (Eds.). *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (pp. 25-38). Paris, UNESCO.
- Midtsundstad, T. (2019). A review of the research literature on adult learning and employability. *European Journal of Education*, 54, 13-29.
- Parker, S. (2018). *Is tertiary education worth it? The returns from tertiary qualifications in Australia 2006-2016, and what this means for education institutions and government policy*. KPMG.
- Průcha, J. (2014). Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 4(1), 8-22.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada.
- Půbalová, B. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice*. Praha: Český statistický úřad.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. In A. Leicht, J. Heiss & W.J. Byun (Eds.). *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (pp. 39-59). Paris, UNESCO.
- Říhová, H., & Salavová, M. (2012). *Další vzdělávání pod lupou – co přináší DV monitor*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Schleicher, A., Achiron, M., Burns, T., Davis, C., Tessler, R., & Chambers, N. (2019). *Envisioning the Future of Education and Jobs: Trends, Data and Drawings*. Paris. OECD.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development: Partners in action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO UIL (2016). *Third Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO UIL (2019). *4th Global Report on Adult Learning and Education. Leave no one behind: participation, equity and inclusion*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- United Nations (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1.

Veteška, J. a M. Kursch (2019). Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In Veteška, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 15-23.

Kontaktní údaje:

doc. PhDr. Josef Malach, CSc.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava 9
CZECH REPUBLIC
E-mail: josef.malach@osu.cz

Problematika uplatnění jedinců odcházejících z ústavní výchovy na trhu práce

Problems of employment of individuals leaving institutional care on the labor market

Jaroslav Kříž

Abstrakt:

Studie se zabývá problematikou vzdělávání a pracovního uplatnění jedinců opouštějících ústavní výchovu. Text prezentuje dílčí výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno v ústavních zařízeních v roce 2018 a 2019. Výzkum se zaměřil na oblast formálního vzdělávání a s ní související budoucí představy o zaměstnání, resp. uplatnění se na trhu práce. Tyto dvě oblasti jsou z hlediska uplatnění mimo ústavní zařízení klíčové a mohou zásadně ovlivnit začlenění do běžné společnosti. Cílem výzkumu bylo identifikovat, kteří jedinci mají nejlepší předpoklady pro uplatnění na trhu práce a analyzovat faktory znesnadňující začlenění odcházejících jedinců z ústavní výchovy. Dílčí výsledky a jejich interpretace jsou využitelné v praxi andragogů, sociálních pedagogů, psychologů a dalších specialistů.

Klíčová slova:

Dospívající, profesní uplatnění, profesní příprava, ústavní výchova, formální vzdělávání.

Abstract:

The article deals with the issue of education and employment of individuals leaving institutional care. The content of the article is the results of a research conducted in institutional facilities. The research focused on the area of education and the related area of future notions of employment. These two areas are crucial in terms of their employment outside institutional facilities and can fundamentally affect integration into the ordinary society. The aim of the research presented here was to identify which individuals are best placed on the labor market and to analyze factors that make it difficult to integrate outgoing individuals from institutional care. The results and findings of the submitted research are applicable in the practice of andragogy, psychology and other specialists.

Key words:

Adolescent, employment of professions, preparation for the profession, institutional care, formal education.

Uvedení do problematiky

Vývoj dospívajícího jedince v ústavní výchově je složitý a náročný vzhledem k absenci podpůrného rodinného prostředí. Rodina má neopomenutelný význam pro vývoj jedince a jeho integraci do společnosti. Dospívající člověk se v rodině učí konkrétním dovednostem, vzorcům chování, sociálním rolím a mnoho dalších dovedností a schopností důležitých pro reálný život ve společnosti (srov. Jedlička, 2015). Jedinci v ústavní výchově takové možnosti nemají, ale i navzdory absenci rodinného prostředí se školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy snaží co nejlépe nahrazovat funkce rodiny, a připravovat jedince na budoucí život mimo ústavní výchovu.

Přes veškeré snahy odborníků v ústavních zařízeních je však odchod po dosažení zletilosti pro dospívající jedince velmi náročný. Takřka ze dne na den se ocitávají ve světě dospělých, kde se často musí postarat sami o sebe bez pomoci a základního zajištění. Získání zaměstnání tak sehrává stěžejní roli při integraci do společnosti. Mnoho dospívajících jedinců z ústavní výchovy potřebuje podporu ve vzdělávání a zaměstnání po dosažení mladého dospělého věku. Touto problematikou se blíže zabývá např. Kääriälä et al. (2019), Häggman-Laitila et al. (2018) a Cameron et al. (2018).

Život jedinců vyvíjející se mimo původní rodinu, je ohrožen zvláště výskytem různých druhů psychických obtíží nebo potíží v oblasti životního uplatnění a adaptace. Adaptabilita jedinců s poruchou chování je oslabená. Zejména v případě dlouhodobě rozvíjející se obtížné životní situace, která je pro poruchu chování charakteristická. Po odchodu ze zařízení pro výkon ústavní výchovy čelí jedinec mnoha problémům, které mu jeho adaptaci do společnosti sťažují (Pacnerová, Myšková, 2016).

Příčin selhání mladistvých při uplatňování se ve společnosti je celá řada. Jedná se o nedostatky na straně mladistvých poznamenaných psychickou deprivací různého rozsahu, která má vliv na celý život jedince. Za následek deprivace může být demotivace a absence životních cílů. Dále negativně ovlivňuje kognitivní procesy, což má vliv i na školní úspěšnost. V dospělosti se u jedinců, kteří trpěli psychickou deprivací, objevují problémy v seberealizaci a častěji bývají nezaměstnaní (Fischer, Škoda, 2008 a Veteška a Kursch, 2018).

Největším problémem jedinců odcházejících z ústavního zařízení je absence harmonického rodinného prostředí, a tedy i absence sociálního zázemí a naplňování psychických potřeb (srov. s Veteška, Fischer, 2020). Problémem je také ukončení trvání ústavní péče ve věku osmnácti let. Dosažení tohoto věku velmi často neznamená jeho skutečnou dospělost ve smyslu psychické zralosti.

1. Metody a cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumné studie bylo zjistit, zda mají odcházející jedinci z ústavní výchovy představu o svém zaměstnání a posléze uplatnění na trhu práce. Dalším cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakého nejvyššího dosaženého vzdělání dosahují jedinci z ústavní výchovy a zda jsou rozhodnuti pokračovat v dalším vzdělávání. Výzkum se realizoval ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo jedenáct školských zařízení. Jednalo se o náhodný výběr těchto zařízení.

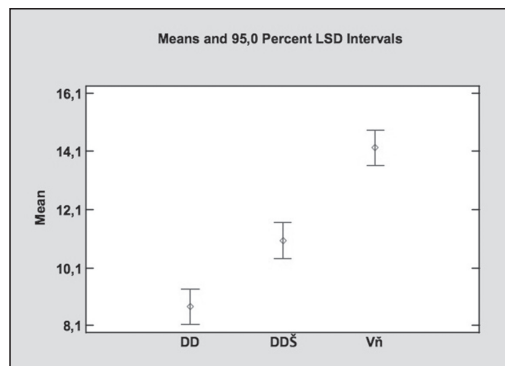
Na základě stanovených cílů výzkumné studie bylo využito kvantitativního přístupu. Výzkumný soubor se následně rozdělil do tří skupin podle školských zařízení, ve kterém se jedinci nacházeli (dětský domov; dětský domov se školou; výchovný ústav). Respondenti (jedinci odcházející z ústavní výchovy) byli ve věku patnáct až osmnáct let. Jako výzkumný nástroj byl v reprezentované výzkumné studii použit autorský dotazník, který měl celkem osmnáct otázek zaměřených na budoucí potřebu související se vzděláním a možnostmi uplatnění na trhu práce.

Využity byly otázky pětistupňové škály, díky kterým bylo možné lépe sledovat a následně analyzovat intenzitu sledovaných jevů. Výzkum byl realizován v letech 2018 a 2018 ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy v Ústeckém kraji, Libereckém kraji, Královéhradeckém kraji a ve Středočeském kraji.

2. Vyhodnocení a interpretace dílčích částí výzkumu

První zkoumanou oblastí bylo uplatnění jedinců na trhu práce. Z výsledků vyplynulo, že zkoumané skupiny z dětského domova se školou a dětského domova, mají jasné představy o svém budoucím zaměstnání a většina z nich má zájem se uplatnit na trhu práce. Respondenti z dětského domova byli zároveň nejvíce motivováni k získání zaměstnání a někteří z nich již měli pracovní zkušenosti. Ovšem rozdílný výsledek je spatřen u skupiny z výchovného ústavu.

Schéma 1: Oblast budoucí představy o zaměstnání



Contrast	Sig.	Difference	+/- Limits
DD – DDŠ		0,0571429	1,70562
DD – VŮ	*	4,91429	0,90762
DDŠ – VŮ	*	4,85714	0,90553

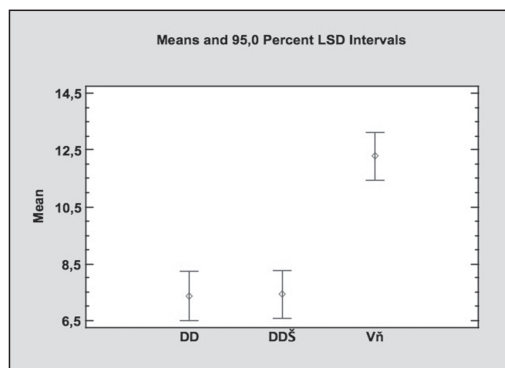
* Statisticky významná odlišnost $\alpha=0,05$

Legenda: DD (dětský domov); DDŠ (dětský domov se školou); VŮ (výchovný ústav)

Zdroj: vlastní zpracování

Tito respondenti nemají jasné představy o svém zaměstnání a nemají zájem uplatnit se na trhu práce, polovina respondentů z této skupiny se dokonce ani nechce uplatnit na trhu práce. V případě jedinců z výchovných ústavů byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve srovnání s dalšími dvěma šetřenými skupinami (schéma. 1). Z více uvedeného grafu je patrné, že výzkumné skupiny z dětského domova a dětského domova se školou mají téměř stejné výsledné hodnoty. Tyto hodnoty znázorňují, že zkoumané skupiny mají jasnou představu o své budoucnosti týkající se zaměstnání, na rozdíl od zkoumané skupiny z výchovného ústavu, která má hodnoty zcela rozdílné a v této zkoumané oblasti dopadla nejhůře. (schéma. 1)

Schéma 2: Oblast vzdělávání a kvalifikace jedinců v ústavní výchově



Contrast	Sig.	Difference	+/- Limits
DD – DDŠ	*	2,28571	1,22048
DD – VÚ	*	5,48571	0,93048
DDŠ – VÚ	*	-3,2	1,45035

* Statisticky významná odlišnost $\alpha=0,05$

Legenda: DD (dětský domov); DDŠ (dětský domov se školou); VÚ (výchovný ústav)

Zdroj: vlastní zpracování

Další zkoumanou oblastí bylo vzdělávání a motivace se dále vzdělávat. Z výzkumného šetření z této oblasti můžeme na základě zjištěných výsledků konstatovat, že existuje významný statistický rozdíl mezi všemi šetřenými skupinami. Graf nám znázorňuje detailnější výsledky (schéma 2). Nejlépe v oblasti vzdělávání a kvalifikace dopadli respondenti z dětského domova. Tito jedinci nemají problémy se vzděláváním a plánují pokračovat v dalším studiu a absolvovat kvalifikační kurzy. Nejhůře dopadla zkoumaná skupina z výchovného ústavu, kde většina dotazovaných respondentů nenavštěvuje žádný typ školy a ani nechtějí v budoucnu dále pokračovat ve svém vzdělávání. Značné problémy v oblasti vzdělávání se také vyskytují u skupiny z dětského domova se školou. U těchto dvou skupin je proces edukace ovlivněn především poruchami chování a mravní zkušeností dotazovaných jedinců. V mnoho násobném porovnávání můžeme vidět významné statistické rozdíly, mezi všemi třemi zkoumanými skupinami, což znázorňuje i grafické zobrazení výsledných dat (viz schéma 2).

Závěr

Realizované šetření ukázalo na značné nedostatky vyskytující se u zkoumané skupiny z výchovného ústavu. Nedostatky se také vyskytují u zkoumané skupiny z dětského domova se školou, a to především v oblasti vzdělání. Toto zjištění ovlivňují především specifické poruchy chování, kterými jedinci ve výše zmíněných zařízeních trpí. Neosvojené správné vzory chování a určitá pravidla jim značně znesnadňují získání zaměstnání a integraci do společnosti. Dalším problémem osob odcházejících z ústavní výchovy při hledání zaměstnání je, že mají často zkrácené představy o práci.

V ústavním zařízení jedinec přijde do styku jen s malým počtem zaměstnání a po odchodu z ústavního zařízení čelí nedostatku obecných zkušeností a dovedností, které se podílejí na tvorbě hodnot a norem vztahujících se k práci. Respondenti z dětských domovů dopadli ve srovnání s dalšími zkoumanými skupinami nejlépe. Mají možnost navštěvovat školu mimo ústavní zařízení, kde se setkávají s dětmi,

vyrůstajícími v rodinném prostředí. Tímto způsobem mají možnost, se alespoň teoreticky seznámit s příkladem skutečného rodinného života a možnost, získávat nové přátele mimo ústavní zařízení.

Všechna školská zařízení pro výkon ústavní výchovy se snaží poskytovat svým jedincům nejlepší možné podmínky pro vzdělání. Většina jedinců však dosahuje pouze vyučení, ale často je jejich potenciál daleko vyšší. V naší výzkumné studii byli pouze čtyři respondenti na střední škole zakončené maturitní zkouškou. Tito respondenti byli z dětského domova. Jednoznačným závěrem je, že nejlepší pracovní předpoklady k uplatnění na trhu práce mají respondenti z dětských domovů.

U dalších zkoumaných skupin by ke zlepšení výchozí situace mohlo pomoci karierní poradenství a zvýšila by se tak úroveň připravenosti odcházejících jedinců z ústavní výchovy. Kvalitní úroveň před profesní a profesní přípravou ovlivňuje ve velké míře kvalitu života člověka. Proto volba povolání je jedním z důležitých momentů v životě každého člověka a o to více u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a poruchami chování.

Literatura

- Cameron, C., Hollingworth, K., Schoon, I., Santen, E., Schröer, W., Ristikari, T., Heino, T., Pekkarinen, E. (2018) *Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany?* Children and Youth Services Review, vol. 87 (4), 163-172. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2018.02.031.
- Fischer, S. a J. Škoda (2007). *Základy speciální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Fischer, S. a J. Škoda. (2009). *Sociální patologie analýza příčin a možnost ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada.
- Friedmann, Z. (2011). *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce: Professional assessment to students with special educational needs and their success at the job market*. Brno: Masarykova univerzita.
- Giddens, A. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Häggman-Laitila, A., Saloekkiläb, P., Karkic, S. (2018) *Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review*. Children and Youth Services Review, vol. 95 (12), 134-143. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2018.08.017.
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
- Kääriäläa, A., Haapakorva, P., Pekkarinen, E., Sund, R. (2019) *From care to education and work? Education and employment trajectories in early adulthood by children in out-of-home care*. Child Abuse & Neglect, vol. 98 (12), 104-144. DOI: 10.1016/j.chiabu.2019.104144.
- Kříž, J. (2018). *Průzkum předpokladů osob odcházejících z ústavní výchovy pro společenské uplatnění*. Bakalářská práce. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Slavomil Fischer, Ph.D., MBA.
- Langmeier, J. a Z. Matějček (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. 400 s.

- Matoušek, O. a A. Matoušková (2011). *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál. 344 s.
- Pacnerová, H., Myšková, L. (2016). *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. Praha: NUV. 90 s.
- Smolík, A., Svoboda, Z. et al. (2012). *Etopedické propylaje I. Aktuální otázky náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 136 s.
- Šip, M. (2019). *Sociální práce v zdravotnictví*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. 850 s.
- Veteška, J. a S. Fischer (2020). *Psychologie kriminálního chování: Vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Praha: Grada.
- Veteška, J. a M. Kursch (2018). The research on the efficiency of the methods of talent management within organizations. *New Educational Review*, vol 52, Issue 2, 2018, p. 28-42. DOI: 10.15804/ner.2018.52.2.02.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji“ (19/SML0723/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

Bc. Jaroslav Kříž, MBA
Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: jaroslavkriz96@seznam.cz

Možnosti pracovního uplatnění mladých dospělých Romů žijících v sociálně vyloučených lokalitách

Possibilities of employment of young adult Roma living in socially excluded localities

Jaroslav Veteška, Jaroslav Kříž, Daniel Koubek

Abstrakt:

Studie přináší dílčí výsledky výzkumné studie realizované v letech 2018 a 2019 v sociálně vyloučených lokalitách v krajském městě Ústí nad Labem. Cílem výzkumu bylo zkoumat sociálně-ekonomické a kulturní determinanty vzdělávání a možností zaměstnávání marginalizovaných skupin obyvatel. Dále pak motivaci mladých dospělých Romů k uplatnění se na trhu práce a k dalšímu vzdělávání. Ve druhé fázi realizace výzkumného šetření byla pozornost věnována ekonomické situaci, resp. možnostem souvisejících s bydlením a finanční gramotnosti. Na základě výsledků výzkumné studie byly navrženy andragogické přístupy, založené na osobnostně-profesním rozvoji cílové skupiny. V rámci projektu byl navržen model sociální integrace jedinců na základě kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání s využitím andragogického poradenství.

Klíčová slova:

Profesní vzdělávání, mladí dospělí, zaměstnatelnost, sociálně vyloučené lokality, sociální integrace, sociální práce, Romové, andragogické poradenství.

Abstract:

The study presents partial results of a research study carried out in 2018 and 2019 in socially excluded localities in the regional capital Ústí nad Labem. The aim of the research was to investigate the socio-economic and cultural determinants of education and employment opportunities for marginalized population group; and the motivation of young adult Roma (aged 18-25) to find their place in the labour market and further education. In the second phase of the research the attention was paid to the economic situation / housing-related options and financial literacy. Andragogical approaches based on the personal and professional development of the target group were designed, based on the results of the research study. A model of social integration of individuals based on qualification and retraining education was proposed. In the model was used the concept of andragogical counselling.

Key words:

Vocational education, young adults, employability, socially excluded localities, social integration, social work, Roma, andragogical counselling.

Úvod a teoretická východiska

Problematika delikventního (Anderson & Hughes, 2009; Blažek, Fischer & Škoda, 2019) a kriminálního chování a možnosti jejich eliminace patří ke stěžejním otázkám sociální pedagogiky a speciální pedagogiky, pokud jsou cílovou skupinou děti a mládež, a (sociální) andragogiky, pokud hovoříme o jedinci dospělém. V rámci vědní diferenciacce pak najdeme aplikované vědní disciplíny – zejména resocializační a penitenciární andragogiku, které se intenzivně věnují teoreticko-metodologické a praktické odborné práci s touto specifickou cílovou skupinou dospělých.

Z pohledu prevence, sociální integrace, resocializace a edukace této marginalizované skupiny se jeví jako optimální zapojení více profesí do řešení této vícefaktorové (interdisciplinární) problematiky (srov. Veteška & Fischer, 2020). Hledání a nastavení efektivních nástrojů řešení vzniklých nežádoucích (negativních) situací a jejich optimalizace v kontextu terénní sociální práce je nezbytné (srov. Šip, 2017).

Mezi zásadní problémy patří např. již zmíněná delikvence, kriminalita, nezaměstnanost, sociální exkluze a chudoba¹, resp. ohrožení chudobou. Např. romská populace, která žije na Slovensku v separovaných a segregovaných romských komunitách², patří mezi nejvíce chudobou ohroženou skupinu obyvatelstva (Pirohová & Lukáč, 2019). Sociální vyloučení je pak tradičně spojeno především s vysokým zastoupením osob s předlužením (probíhající či hrozící insolvenčí, exekucemi), s nízkým dosaženým vzděláním (resp. kvalifikací), nezaměstnaností a výrazným počtem osob pobírajících dávky hmotné nouze (srov. Ginsberg & Wlodkowski a Payne, 2010 a Pirohová & Lukáč, 2019). Dalším problémem je agrese, jednak ve škole (Porubčanová & Pasternáková, 2018), ale i mimo prostředí školy.

Ke změnám romského společenství, jeho postavení a způsobu života viz práce Davidové (1997 a 1998); Mušinky et al. (2014) a Lukáče a Pirohové (2016). Problematiku kriminality romského etnika a jeho specifika v česko-slovenském kontextu zkoumali např. Marešová (1993), Říčan (1998), Štěchová & Večerka (1990); Štěchová, 1993; Žukov, Ptáček & Fischer (2009); Zamble & Porporino (2013) a Terry & Abrams (2015). Prostorové vyloučení nemusí být podle Touška (2007) nutně nedobrovolné, ale může být výrazem svobodné volby jedince. Proto se rozlišuje tzv. prostorová (residenční) separace, tj. dobrovolné odloučení, a segregace, tj. nedobrovolná forma vyloučení. Extrémní formu residenční segregace představuje ghetto (kde však může docházet k segregaci osob bez ohledu na jejich ekonomický status).

Výše uvedená teoretická východiska se stala zásadní pro stanovení a formulování výzkumných předpokladů a pro následnou realizaci výzkumu. Obecně můžeme říci, že cíle projektu³ jsou významné pro řešení aktuálních politicko-sociálních otázek relevantních ke specifické situaci v Ústeckém kraji, o čemž svědčí jak zájem

¹ Koncept sociální exkluze je podle Touška (2007) zpravidla chápán jako multidimenzionální, čímž se má na mysli, že se jeho příčiny projevují v různých oblastech lidského života a nejsou spatřovány pouze v materiálním nedostatku, jak je tomu v případě konceptu chudoby.

² Tato skutečnost přináší a má svůj podíl na prohlubování sociálního vyloučení části romského etnika lokalizovaného v komunitách převážně východního a středo-j jižního Slovenska (Pirohová & Lukáč, 2019).

³ První fáze projektu byla realizována pod názvem Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit (Ústecký kraj, smlouva č. 17/SML1265/SOPD/OKH).

města a kraje na řešení situace, ale i zájem neziskových (nevládních) organizací, které v terénu realizují odbornou práci s touto marginalizovanou cílovou skupinou (v podobě poradenství, pořádáním volnočasových aktivit, nabídkou formálního i neformálního vzdělávání apod.). Výzkum byl proto v letech 2017 až 2019 zaměřen na dvě klíčové oblasti:

- 1) Výzkum vybraných faktorů ovlivňujících učení se a vzdělávání dospělých s ohledem na možnosti uplatnění jedinců ve společnosti a na trhu práce. Analýza andragogických instrumentů v návaznosti na systémové, hermeneutické a konstruktivistické teorie andragogického poradenství (výchovného, kariérového a profesního) v kontextu rozvoje osobnosti jedince a aplikace konceptu celoživotního učení. Analýza a identifikace kompetencí a gramotností dospělých jedinců nezbytných pro uplatnění se na trhu práce a v současné společnosti. Realizace výzkumné studie v penitenciární a postpenitenciární oblasti (se zaměřením na psychosociální a resocializační aspekty výchovy a vzdělávání).
- 2) Výzkum vybraných podmínek a potřeb mateřských, základních a středních škol a vzdělávacích potřeb učitelů v oblasti implementace legislativních změn, realizace společného vzdělávání, práce s dětmi a žáky ohroženými negativními důsledky sociálního vyloučení, školním neúspěchem či předčasným ukončením vzdělávání. Zahrnuta bude rovněž analýza kvalifikační a věkové struktury učitelů v rámci kraje ve vztahu k predikci dalších vzdělávacích potřeb (motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání pedagogických pracovníků).

1. Charakteristika zkoumané lokality a její specifika

Výzkumné šetření bylo realizováno v období let 2018 a 2019 v krajském městě Ústí nad Labem, které leží v severozápadních Čechách poblíž hranic s Německem. Podle posledních údajů ČSÚ (2019) zde k 1. 1. 2019 žilo celkem 119 407 obyvatel a v celém Ústeckém kraji pak 820 789 obyvatel. Výzkumná studie je dílčím výsledkem projektu *Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji*.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na problematiku sociálně vyloučených lokalit v socio-ekonomickém kontextu krajského města. Výzkumný tým⁴ vycházel ze strategických dokumentů týkajících se města Ústí nad Labem. Podle odhadu Agentury pro sociální začleňování (2018) se zde nachází pět hlavních oblastí s největší koncentrací lidí, kteří se potýkají se sociálním vyloučením. Jedná se o Předlice, Mojžíř, Krásné Březno, Střekov a Nový Svět.

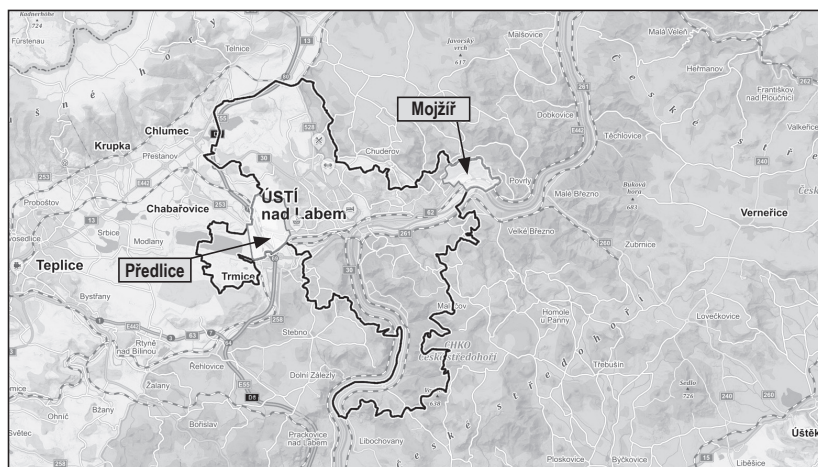
Obecně v Ústeckém kraji se vyskytují sociálně vyloučené lokality, které mají převážně charakter celých městských částí. Tyto lokality se dají považovat za tzv. symbol prostorového vyloučení. Prostorová (residenční) segregace (vyloučení) je jedním ze základních a nejviditelnějších projevů sociální exkluze (Janoušek, 2007) a společenské nerovnosti. Jedná se o stav či proces vylučování některých sociálních skupin do různých oblastí, sídel a lokalit na základě sociokulturních charakteristik či ekonomického statusu (Sýkora a Temelová, 2005).

⁴ Výzkumný tým byl primárně složen z výzkumníků-akademických pracovníků Katedry pedagogiky a aplikovaných disciplín a Katedry sociální a speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Pod vedením prof. Jaroslava Vetešky a dr. Zdeňka Svobody bylo v letech 2017 až 2019 realizováno několik dílčích výzkumných studií. Na jejich realizaci se také podíleli studenti Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Jedná se o městské části, které se vyznačují velice nízkou kvalitou bydlení. Náš výzkum analyzuje současnou situaci mladých dospělých žijících v sociálně vyloučených lokalitách Předlice a Mojžíř v Ústí nad Labem s důrazem na uplatnění se jedinců na trhu práce, možnosti formálního a neformálního vzdělávání a finanční gramotnost. Agentura pro sociální začleňování⁵ popisuje Předlice jako lokalitu, jejíž jádro se nachází na území Nových Předlic a je tvořeno ulicemi Prostřední a Marxovou, bloky mezi nimi a Školním náměstím. Lokalita má rozlohu 420 ha a je téměř kompletně obývána romským obyvatelstvem. Celkový počet obyvatel nelze zjistit vzhledem k situaci, která obecně panuje v sociálně vyloučených lokalitách (Agentura pro sociální začleňování, 2018).

Další lokalita našeho výzkumného šetření se nachází na území obvodu Neštěmice. Jedná se o sociálně vyloučenou lokalitu Mojžíř, která je tvořena sídlištěm, na kterém žije cca 25 tisíc obyvatel. Lokalita Mojžíř je tvořena ulicemi Opletalova v Neštěmicích, 1. Máje v Krásném Březně, Janáčkova, Keplerova a Drážďanská (Agentura pro sociální začleňování, 2018). Sociálně vyloučené lokality můžeme obecně definovat jako prostor, kde žijí jedinci považovaní za sociálně vyloučení. Tito jedinci jsou na daný prostor na jedné straně odkázáni, neboť jiné bydlení je pro ně nedostupné, a na druhé straně právě tento prostor se podílí na jejich vyloučení. Lidé v těchto lokalitách žijí v nevhodných bytových a hygienických podmínkách. Obyvatelé sociálně vyloučených lokalit bývají často spojováni s mnohými sociálními problémy, jako je: nezaměstnanost, nízká vzdělanostní úroveň, špatná dostupnost služeb, delikvence a kriminalita, vandalizmus, drogové závislosti, zadluženost apod. (Mareš 2006).

Obr. 1: Území města Ústí nad Labem



Zdroj: vlastní zpracování

Legenda: mapa znázorňuje území města Ústí nad Labem a dvě sociálně vyloučené lokality, v nichž se realizovala I. fáze výzkumného šetření. Vlevo Předlice a vpravo Mojžíř.

⁵ Agentura pro sociální začleňování je jedním z odborů Sekce pro lidská práva při Úřadu vlády ČR a spadá do gesce ministra pro lidská práva, rovné příležitosti a legislativu. Agentura existuje již od roku 2008 a je vládním nástrojem podpory obcím, které řeší problematiku sociálního vyloučení.

2. Východiska výzkumného šetření

Teoretická východiska pro realizaci dílčí výzkumné studie vycházela z poznatků od neziskových organizací a relevantních institucí městské exekutivy v Ústí nad Labem. Sociální vyloučení je spojeno hlavně s vysokým zastoupením osob s předlužením, probíhající či hrozící insolvenčí, exekucemi, nezaměstnaností a výrazným počtem osob pobírajících dávky hmotné nouze. Proto i náš výzkum byl zaměřen na analýzu finanční situace u mladých dospělých obyvatel ve výše zmíněných lokalitách Předlice a Mojžíř v Ústí nad Labem. Cílem bylo identifikovat finanční gramotnost a možnosti jejího rozvoje.

Kromě finanční situace se naše výzkumné šetření zaměřilo především na pracovní uplatnění cílové skupiny. Pro zaměření na adolescenty a mladé dospělé jsme se rozhodli z důvodu, že zaměstnání pro člověka znamená důležitou součást jeho identity a oblast seberealizace. Práce pro mladého člověka má nejen sociální význam, který souvisí s jeho materiálním zabezpečením, ale rovněž pro něj znamená i určité postavení v sociální skupině. Určení věkové kategorie mladých dospělých není v literatuře zcela jednoznačně vymezeno. Věková kategorie 15 až 20 let je druhou fází úseku dospívání – tzv. období adolescence (Vágnerová, 2000). Můžeme zde zaznamenat určitou individuální variabilitu, zejména v oblasti psychické a sociální (vzácně i somatické). Mladá dospělost zahrnuje období od 20 do 35, resp. 40 let věku jedince (Vágnerová, 2007). Vzhledem k tomu, že respondenti se pohybovali ve věkovém rozmezí 18 až 25 let, můžeme toto věkové období označovat jako dospívání – adolescenci nebo časnou/mladou dospělost (srov. Thorová, 2015, s. 312). Toto přelomové období bylo zvoleno záměrně.

K definování mladé dospělosti je důležité zaměřit se na několik oblastí: sociální, biologickou, psychickou, kognitivní a emocionální. Především oblast sociální má zásadní vliv na identitu dospělého jedince. Dospělost bývá spojována se zakládáním nové rodiny a budováním profesní kariéry či stabilního zaměstnání. Právě tyto skutečnosti mladého dospělého oddělují od adolescence (Vágnerová, 2007).

3. Výzkumný design a cíle výzkumu

V rámci realizovaného výzkumu byl použit kvantitativní design. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je aktuální situace v oblasti pracovního uplatnění u osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Dále jsme si stanovili za cíl zjistit finanční situaci a oblast vzdělání s důrazem na možnosti dalšího vzdělávání mladých dospělých Romů v sociálně vyloučených lokalitách. Výzkumný vzorek byl ze základního souboru vybrán záměrným výběrem.

Základní kritérium výběru respondentů pro výzkumné šetření byl věk 18–25 let, a zároveň trvalé bydliště v sociálně vyloučené lokalitě. Celkový počet respondentů byl 51. Respondenti byli dotazováni v rámci terénního výzkumného šetření, které realizovali pracovníci Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník vlastní konstrukce, který měl celkem 28 položek. V některých případech byl použit strukturovaný řízený rozhovor (u negramotných nebo neochotných⁶ jedinců). Jednotlivé položky byly

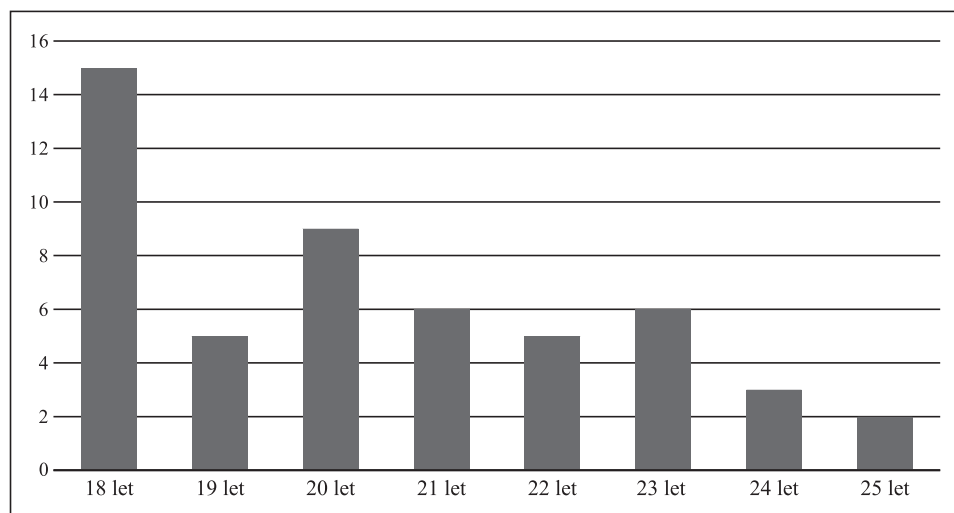
⁶ Myšleno u těch jedinců, kteří sami nechtěli vyplňovat předložený dotazník a vyžadovali asistenci.

zaměřeny na různé oblasti pracovního uplatnění a specifika života v sociálně vyloučených lokalitách, které ovlivňují profesní působení mladých dospělých Romů. Stanovené kategorie měly za cíl sledovat a získat relevantní informace zejména o možnostech profesního uplatnění, sociálního začlenění a motivaci k dalšímu vzdělávání.

4. Výsledky a interpretace I. fáze výzkumu

Výzkumného šetření se v I. fázi zúčastnilo celkem 51 respondentů (31 mužů a 20 žen). Věková struktura respondentů je uvedena v následujícím grafu 1. Tato fáze výzkumného šetření se primárně zaměřila na několik oblastí: aktuální pracovní situace, nejvyšší dosažené vzdělání, finanční situace a zájem o další profesní vzdělávání související s pracovním uplatněním. První zkoumanou oblastí bylo vzdělání, které je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro uplatnění na trhu práce. Ve zkoumané oblasti vzdělávání jsme se zaměřili na identifikaci nejvyššího dosaženého vzdělání, které nám odhalilo 32 % jedinců s nejvyšším vzděláním základním (viz graf 2). Výsledky ukazují na nízkou vzdělanostní úroveň jedinců žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Pouze jeden z respondentů vystudoval střední školu zakončenou maturitní zkouškou.

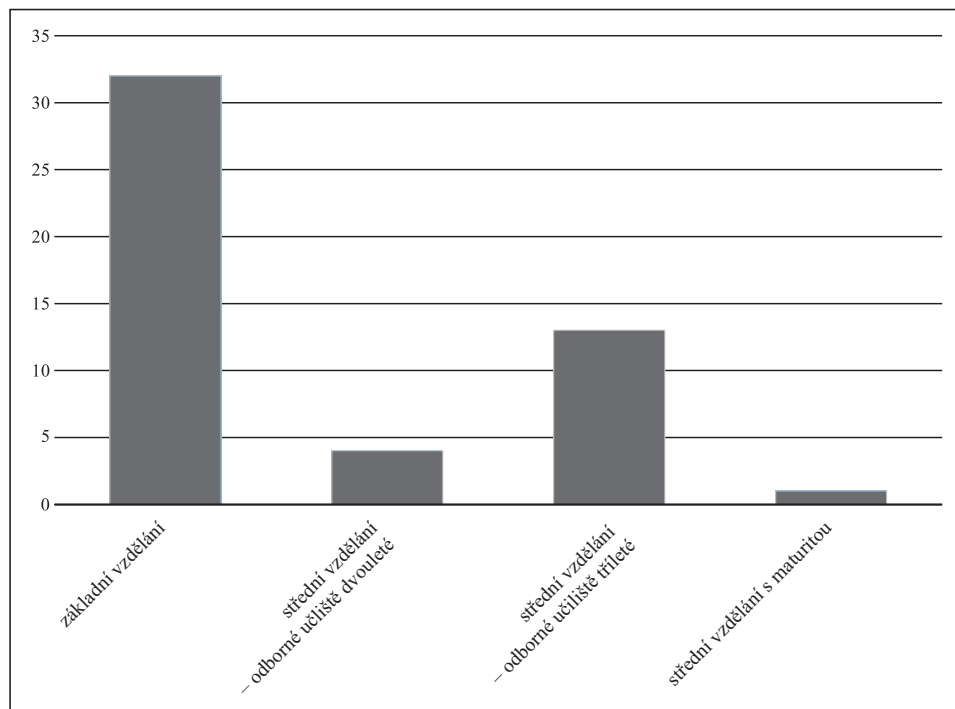
Graf 1: Věková struktura respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

V romských rodinách se často můžeme setkat s absencí vysokých cílů ve vzdělávání a v práci na straně rodičů. Právě takovýto vzor rodičů má negativní dopad na děti a jejich další fáze života. Od rodičů na ně nejsou kladeny nároky na vysoké vzdělání, a nejsou tak efektivně povzbuzovány. Ve vzdělávání romských žáků má Česká republika prozatím určité rezervy. Jak uvádí Strategie sociálního začleňování 2014–2020 (2014), české školství není schopno dostatečně vyrovnávat handicap žáků, kteří jsou znevýhodněni, a rozvíjet individuální potenciál u každého žáka. Na základě těchto skutečností dochází k segregaci žáků dle socioekonomického statusu rodiny v období plnění povinné školní docházky.

Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů (v %)



Zdroj: vlastní zpracování

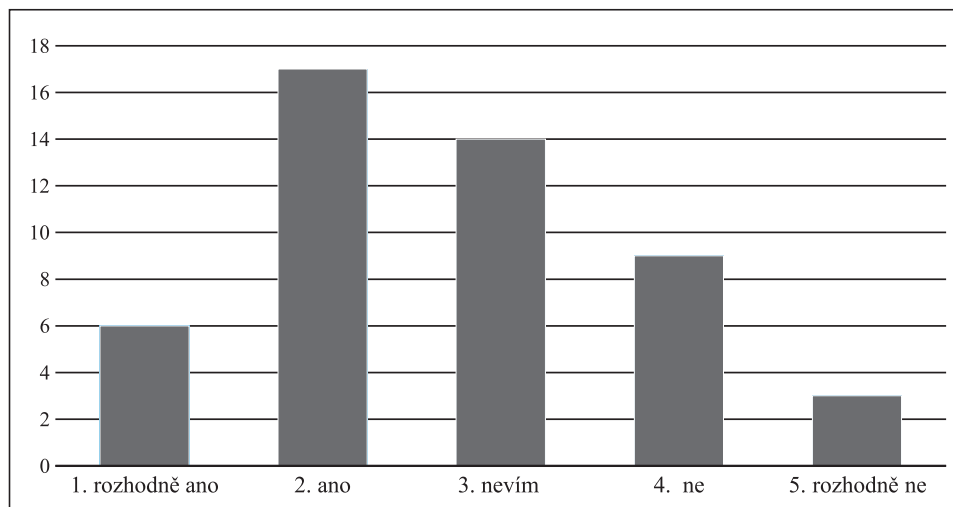
Řešením pro zlepšení situace v oblasti vzdělávání Romů přináší zejména Akční plán strategie boje proti sociálnímu vyloučení 2016–2020 (2016), který si klade za cíl zavést při každé základní i střední škole na území se sociálně vyloučenými lokalitami školní poradenské pracoviště⁷. Těmito kroky by české školství mohlo zvýšit vzdělanost romských žáků a zbavit se nerovného přístupu ke vzdělání, který patří v České republice k dlouhodobému problému.

Zajímavé výsledné hodnoty přináší graf 3, který znázorňuje domnění, že mladým dospělým Romům stačí současné (aktuální) vzdělání k jejich uplatnění na trhu práce. Z níže uvedeného grafu můžeme vyčíst, že 46 % respondentů je přesvědčeno, že jejich současné vzdělání je dostačující. Pouze 26 % respondentů považuje své aktuální vzdělání jako nedostačující. Ostatní respondenti neví, zda je jejich aktuální vzdělání dostačující k uplatnění na trhu práce. Porovnáme-li nejvyšší dosažené vzdělání s domněním, zda je dostačující pro uplatnění na trhu práce, zjistíme, že dvanáct respondentů považuje základní vzdělání za dostačující. Tudíž je u těchto

⁷ Školní poradenské pracoviště na území se sociálně vyloučenými lokalitami by mělo mít kapacity, které by byly odvozeny od potřeb podpůrných opatření žáků dané školy. Ve školním poradenském pracovišti by měl být odborný personál (psycholog, výchovný poradce, metodik prevence, speciální a sociální pedagog apod.) Toto opatření by mělo reagovat na současný nedostatečný stav, kdy přímo ve školách chybí odborníci, kteří by mohli v prostředí školy poskytovat potřebnou komplexní individuální poradenskou a pedagogickou podporu žákům se SVP, jejich rodičům, ale i samotných učitelů (Akční plán strategie boje proti sociálnímu vyloučení 2016–2020, 2016).

jedinců předpoklad, že budou vykonávat manuální nekvalifikované práce, které jsou charakteristické pro jedince s takovýmto vzděláním.

Graf 3: Je vaše aktuální vzdělání dostačující pro uplatnění se na trhu práce?



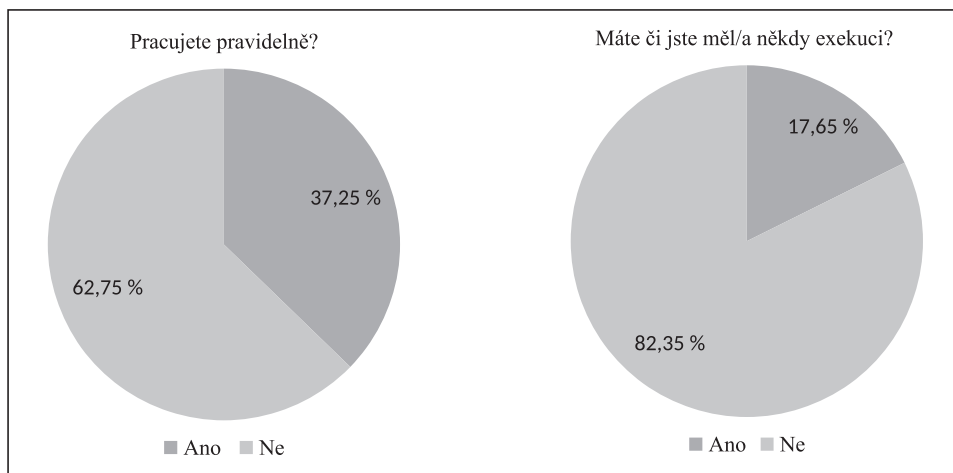
Zdroj: vlastní zpracování

Dále nás zajímala aktuální situace mladých dospělých jedinců na trhu práce. Z výsledků vyplynulo, že aktuálně pracuje přesně polovina respondentů. Dalším zjištěním je, že 62 % respondentů nepracuje pravidelně. Respondenti vykonávají práce nárazové, jedná se především o manuální práce na stavbách. Hledání dlouhodobé práce je pro mladé dospělé velmi složité. Zásadní překážkou integrace na trh práce se často stává prostorová segregace. Mladí dospělí Romové patří ke skupinám, které mají nevýhodné postavení na pracovním trhu, neboť jsou ohroženi výrazným rizikem rasové a vícenásobné diskriminace (absolventi bez praxe, kterými jsou Rom/Romka a uchazeč o zaměstnání do 25 let věku).

Další zkoumanou oblastí výzkumného šetření byla finanční situace. Této oblasti se věnovalo několik položek v rámci dotazování. Zaměřili jsme se na měsíční příjem respondentů. Na tuto otázku odpovědělo pouze 62 % respondentů. Jejich čistý měsíční příjem je podle získaných údajů průměrně 16 500 Kč. Ostatní respondenti nechtěli odpovědět nebo nemají zaměstnání a stálý měsíční příjem.

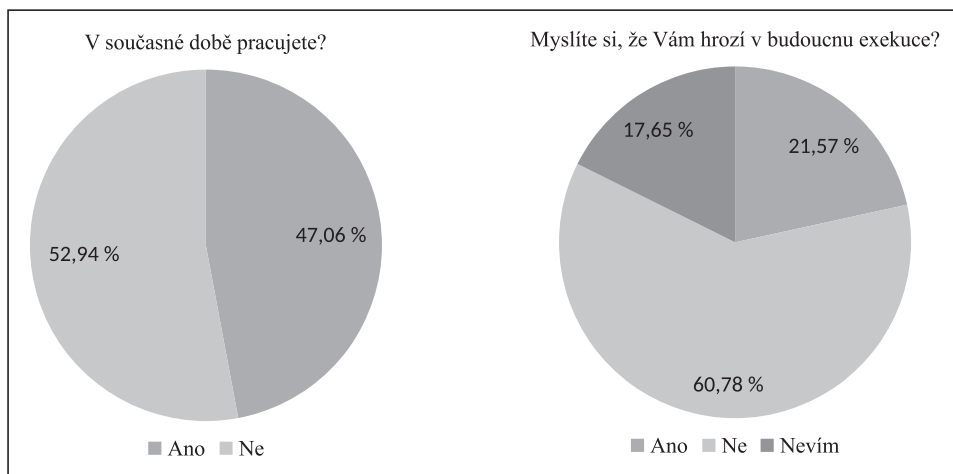
V kontextu finanční situace jsme se zaměřili také na exekuce, které jsou velmi časté pro obyvatele těchto lokalit. Obecně se často potýkají s vysokým předlužením. Výsledky nám ovšem ukázaly, že adolescenti / mladí dospělí většinou exekuce nemají (84 %). Pouze 16 % respondentů má nebo v minulosti mělo exekuci. Finanční situaci u zkoumané skupiny můžeme vyhodnotit jako poměrně nejasnou. Z 51 respondentů jich osm má nebo mělo exekuci, ale dalších dvacet jedna respondentů se nachází v nejisté situaci a v budoucnu se exekuce obávají (viz graf 4).

Graf 4: Sledovaná oblast pracovního uplatnění



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5: Zkoumaná oblast finanční situace



Zdroj: vlastní zpracování

Poslední zkoumanou oblastí bylo další profesní vzdělávání, ve kterém jsme se zaměřili na motivaci obyvatel vyloučených lokalit se dále vzdělávat (viz graf 6).

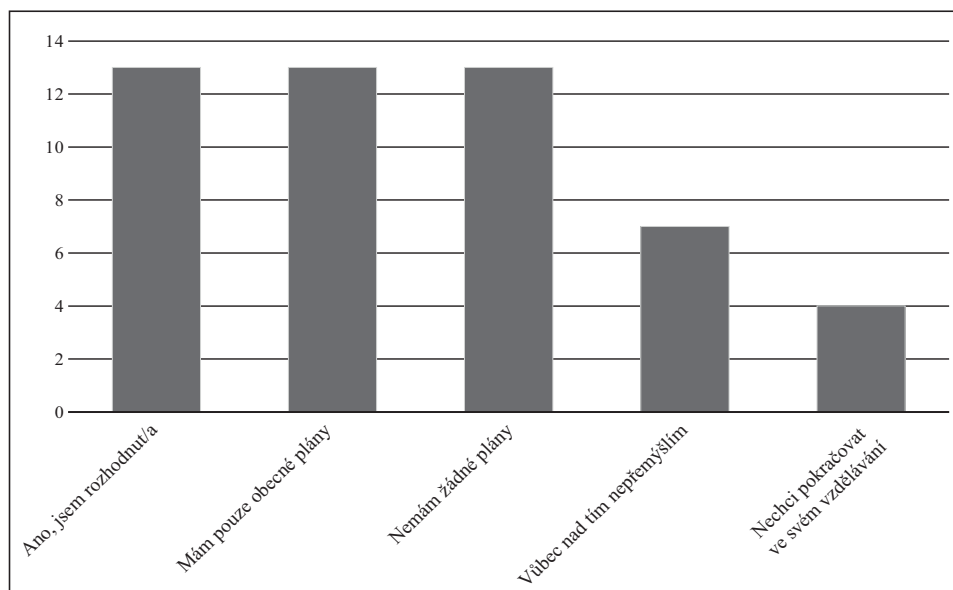
V dotazníkovém šetření uvedlo 62% respondentů konkrétní pracovní pozice, o které by měli zájem. Největší zájem byl zaznamenán o profesi kuchař/ka, řidič a pracovník na stavbě. Ostatní respondenti neodpověděli nebo napsali, že už dále nechtějí pokračovat ve svém formálním vzdělávání (studiu).

Závěr a diskuze

Výzkumné šetření se zaměřilo na pracovní uplatnění mladých dospělých Romů ze sociálně vyloučených lokalit na trhu práce. Z výsledků jednotlivých oblastí výzkumu můžeme konstatovat, že mladí dospělí jedinci mají nelehké výchozí společenské postavení a ztíženou situaci při ucházení o zaměstnání. V našem výzkumu je vysoký poměr respondentů, kteří předčasně ukončili studium nebo odbornou přípravu. Jejich vzdělanostní úroveň je velmi nízká, a proto jsou odkázáni na pracovní pozice, které nepožadují takřka žádnou kvalifikaci. Často se tak jedná o manuální práce.

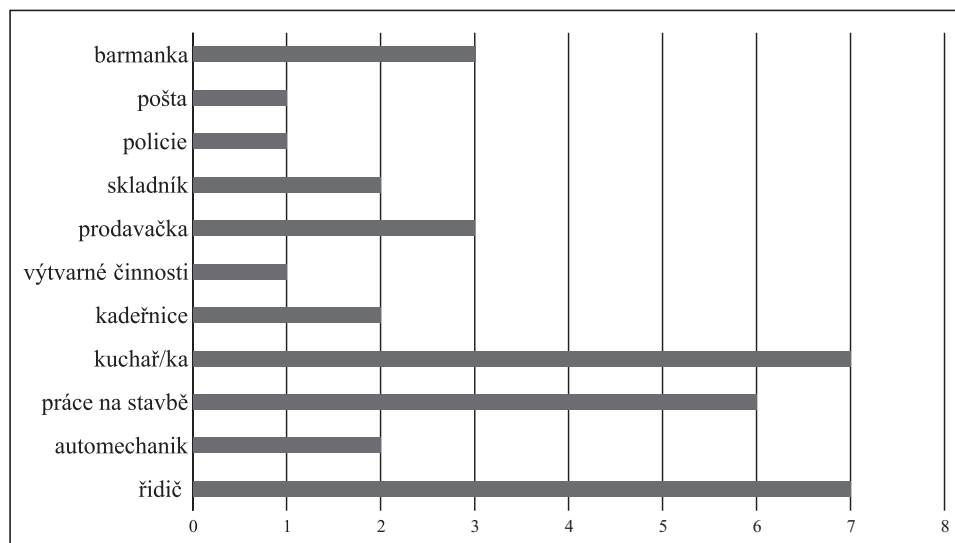
Možností zlepšit současnou situaci adolescentů a mladých dospělých Romů na trhu práce a zlepšit jejich výchozí situaci je vytvoření specifického systému dalšího vzdělávání, který by přispěl k zvýšení kvalifikace (příp. rekvalifikace) jedinců. Tomu musí předcházet prevence/osvěta a speciálně-pedagogické zacházení v rámci formálního vzdělávání (preprimárního a primárního) s následným poradenským modelem (andragogickým, tj. zejména finančním a profesním), podpořeným zájmovými (volnočasovými) aktivitami, které v praxi realizují zejména neziskové organizace. Z výsledků I. fáze výzkumu můžeme konstatovat, že respondenti mají zájem o pokračování ve vzdělávání a absolvování kvalifikačních, resp. rekvalifikačních kurzů. Můžeme hovořit především o zájmu v oborech dělnických profesí, manuálních a znalostně nenáročných (viz graf 6 a 7).

Graf 6: Zájem o pokračování v dalším profesním vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 7: Jakou profesi chcete vykonávat?



Zdroj: vlastní zpracování

Literatura

- Akční plán strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016-2020.* (2016). Praha: Agentura pro sociální začleňování. Dostupné z: <http://www.socialnizac-lenovani.cz/-dokumenty/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení>.
- Bartol, C. R. & Bartol, A. M. (2016). *Criminal Behavior: A Psychological Approach*. 11th ed. Harlow: Pearson Education.
- Behan, C. (2014). Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, October, vol. 1, no. 1, 20-31.
- Blažek, P., Fischer, S. & Škoda, J. (2019). *Delikvence: Analýza produktů činnosti delikventní subkultury jako diagnostický a resocializační nástroj*. Praha: Grada.
- Burjánek, A. (2005). Co je rezidenční segregace. In: Sýkora, L. a J. Temelová (eds.). *Prevence prostorové segregace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze a Ministerstvo pro místní rozvoj, s. 21-28.
- Burjánek, A. (1997). Segregace. *Sociologický časopis*, vol. 33, 423-434.
- Caldeira, T. P. R. (2000). *City of walls: crime, segregation, and citizenship in Sao Paulo*. Berkeley: University of California Press.
- Davidová, E. (1997). K současným změnám romského společenství, jeho postavení a způsobu života. *Pedagogická orientace*, 2, 63-70.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-*
2020. (2015). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvojevzdelavaci-soustavy-3>.

- Engdahl, O. (2015). White-collar crime and first-time adult-onset offending: Explorations in the concept of negative life events as turning points. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 43(1), 1.
- Esteban, F., Alós, R., Jódar, P. & Miguélez, F. (2014). 'Ex-inmates' Job Placement. A Qualitative Approach. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 145, 181-204, DOI: <http://dx.doi.org/10.54777/cis/reis.145.181>.
- Giddens, T. (2015). Criminal Responsibility and the Living Self. *Crim Law and Philos*, 189-206. DOI: 10.1007/s11572-013-9212-2.
- Ginsberg, M. B. and R. J. Wlodkowski (2009). *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College*. 2nded. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glenn, A. L. & Raine, A. (2014). Neurocriminology: implications for the punishment, prediction and prevention of criminal behaviour. *Neuroscience and the law – science and society*, January, vol. 15, 54-63.
- Hirt, T. a M. Jakoubek (2006). "Romové" v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk.
- Linaratou, Ch. & MANOUSOU, E. (2015). THE ROLE OF OPEN AND DISTANCE HIGHER EDUCATION IN DETAINEES IN GREEK DETENTION FACILITIES. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(1).
- Lukáč, M. a I. Pirohová (2016). Sebahodnotenie silných a slabých stránok dospelých nezaměstnaných Rómov a Rómiek – poznatky a skúsenosti z realizácie vzdelávacích aktivít. In: Pavlov, I. a M. Schubert (eds.). *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: Belianum, s. 271-284.
- Lyon, D. R. & Welsh, A. (2017). *The psychology of criminal and violent behavior*. Oxford: University Press.
- Matoušek, O. a A. Matoušková (2011). *Mládež a delikvence*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál.
- Mareš, P. (2006). *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: VÚPSV.
- Marešová, A. (1993). Osobnost pachatelů a jejich typologie. In: Novotný, O. a J. Zapletal et al. *Základy kriminologie*. Praha: Karolinum, s. 40-50.
- Mušinka, A. et al. (2014). *ATLAS rómských komunit na Slovensku 2013*. [online]. Bratislava: Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov. Dostupné na: www.minv.sk/?atlas_2013&subor=203148.
- Navrátil, P. (2003). *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál.
- Payne, R. K. et al. (2010). *Mosty z chudoby: Strategie pre profesionálov a komunity*. Košice: Equilibria.
- Petherick, W. & Sinnamon G. (Eds.) (2017). *The Psychology of Criminal and Antisocial Behavior: Victim and Offender Perspectives*. London: Academic Press, Elsevier.
- Pirohová, I. & Lukáč, M. (2019). Kritická reflexia vo vzdelávaní dospelých Rómov z marginalizovaných komunit. In Veteška, J. (ed.) *Vzdelávaní dospelých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of*

- the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 287-296.
- Pirohová, I., Lukáč, M. & S. Lukáčová. (2019). *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied.
- Počet obyvatel v obcích České republiky k 1.1.2019. (2019) Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/91917344/13007219.pdf/deb188e2-72b4-4047-97e8-ae7975719db4?version=1.0>.
- Polaschek, D. L. (2016). Desistance and dynamic risk factors belong together. *Psychology, Crime & Law*, 22: 1-2, 171-189. DOI: 10.1080/1068316X.2015.1114114.
- Porubčanová, D., Pasternáková, L. (2018). Influence of Socially Disadvantaged Environment on Aggressiveness of Pupils at Primary Schools. *Acta Educationis Generalis*, 8 (1), 104-105.
- Runell, L. L. (2016). Doing time and college: An examination of carceral influences on experiences in postsecondary correctional education. *Journal of Prison Education and Reentry*, December, 3 (2), 92-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.15845/jper.v3i2.1035>.
- Říčan, P. (1997). Socializace romských dětí ve škole. *Pedagogická orientace*, 2, 40-54.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme, jde o to jak*. Praha: Portál.
- Šip, M. (2017). Sociálna starostlivosť v oblasti duševného zdravia. *Sociálna a duchovná revue*, 8(2), p. 29-35.
- Štěchová, M. (1993). Etnicita a kriminalita. In: Novotný, O. a J. Zapletal et al. *Základy kriminologie*. Praha: Karolinum, s. 105-111.
- Štěchová, M. a K. Večerka (1990). *Faktory ovlivňující kriminalitu mladistvých Romů*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- Strategie rozvoje města Ústí nad Labem 2015-2020*. (2015). Ústí nad Labem. Dostupné z: https://www.usti-nad-labem.cz/files/unl_strategie_final_v2.pdf.
- Strategie romské integrace do roku 2020*. (2014). Praha: Úřad vlády ČR. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/Strategie-romske-integracedo-roku-2020.pdf>.
- Terry, D., Abrams, L. S. (2015). Dangers, Diversions, and Decisions: The Process of Criminal Desistance Among Formerly Incarcerated Young Men. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. Sept. 1, [Epubaheadprint].
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Toušek, L. (2007). Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWEBZIN*, 2-3, 12-26. Dostupné na: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vyloucení-a-prostorova-segregace>.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- Veteška, J. a S. Fischer (2020). *Psychologie kriminálního chování: Vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Praha: Grada.
- Vstupní analýza vzdálené dílčí podpory města Ústí nad Labem*. Závěrečná zpráva

- z výzkumného screeningu v Ústí nad Labem.(2018). Agentura pro sociální začleňování. Dostupné z: <http://www.socialnizaclenovani.cz/doku-menty/dokumenty-pro-lokalitu-usti-nadlabem/vstupni-analyza-usti-nad-labem>.
- Walters, G. D. &Morgan, R. D. (2017). Assessing criminal thought content: preliminary validation of the criminal thought content inventory (CTCI). *Psychology, Crime & Law*, 1-18. DOI: 10.1080/1068316X.2017.1396333.
- Welsh, A. (2006). Evolutionary Psychology and Criminal Behavior. In: Barkow, J. H. *Missing the Revolution: Darwinism for social scientists*. Oxford: University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195130027.003.0008.
- Zamble, E., Porporino, F. J. (2013). *Coping, Behavior, and Adaptation in PrisonInmates. Research in Criminology*. Springer.
- Žukov, I., Ptáček, R., Fischer, S. (2009). Brain wave P 300. A comparative study of various forms of criminal activity. *Medical Science Monitor*, 15 (7), 349-354.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji“ (19/SML0723/SOPD/KH).

Kontaktní údaje

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Bc. Jaroslav Kříž, MBA
Daniel Koubek
Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Hořeni 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: jaroslav.veteska@pedf.cuni.cz

Vliv služebního hodnocení na profesní rozvoj vojáků

Influence of service evaluation on professional development of soldiers

Ľubomír Kubínyi

Abstrakt:

Příspěvek popisuje teoretická východiska řízení lidských zdrojů se zaměřením na vzdělávání, rozvoj a hodnocení personálu. Podle Yanga (2004) se současné řízení lidských zdrojů zaměřuje na učení, výkon a změnu, a to jak z hlediska jedince, tak i organizace. Moderní hodnocení pracovníků se zabývá nejenom hodnocením výsledků práce, pracovním chováním, ale také potenciálem pro další profesní a osobnostní rozvoj. Rozvojem kompetencí vojenských profesionálů se v letech 2016 až 2019 zabýval pracovní tým Katedry leadershipu Fakulty vojenského leadershipu Univerzity obrany v Brně. Důležitým motivačním nástrojem je hodnotící rozhovor, v jehož průběhu jsou projednávány a stanovovány jak výkonové, tak i rozvojové cíle na následující rok.

Klíčová slova:

Osobní cíle, služební hodnocení, profesní rozvoj, vojáci, výzkum, vzdělávání vojáků.

Abstract:

This paper describes the theoretical basis of human resources management with a focus on education, development and evaluation of staff. According to Young (2004), current human resource management focuses on learning, performance and change, both in terms of individuals and organizations. Modern evaluation of employees deals not only with the evaluation of work results, work behaviour, but also with the potential for further professional and personal development. In the years 2016 to 2019, the working team of the Department of Leadership of the Faculty of Military Leadership of the University of Defense was engaged in the development of competencies of military professionals. An important motivational tool is the evaluation interview, during which both performance and development goals for the following year are discussed and set.

Key words:

Personal goals, service evaluation, professional development, soldiers, research, education of soldiers.

Úvod

V uplynulých letech dochází k posílení významu řízení lidských zdrojů. Lidské zdroje, jejich výkon a rozvoj, jsou důležitým faktorem pro dosažení konkurenceschopnosti organizace. Profesionální rozvoj je faktorem významným jak pro dosahování cílů individuální kariéry pracovníka, tak i pro naplňování cílů organizace. V uvedeném kontextu pojem profesionální rozvoj tvoří jádro pracovního života člověka, je pojmem andragogické didaktiky a obsahuje prvky zaměřené na porozumění, získávání znalostí, dovedností a profesionální praxe (Mužík, 2011). Problematikou v kontextu vojenské teorie se zabývá např. Kubíny & Veteška (2018).

Důležitým nástrojem podpory zvyšování úrovně profesionálního rozvoje je hodnocení pracovníků, které se zabývá hodnocením pracovního výkonu, posouzením způsobů dosahování stanovených cílů, včetně posouzení potenciálu pro další rozvoj. Jeho prostřednictvím organizace získává rozhodující informace pro optimální využívání potenciálu pracovníků a pro jejich odpovídající rozmístění s výhledem na perspektivní potřeby organizace (Barták, 2010).

1. Profesionální rozvoj vojáků z povolání

Rezort Ministerstva obrany ČR deklaruje a v praxi potvrzuje, že lidské zdroje považuje za nejdůležitější zdroj. Proto usiluje o udržitelnost stávajícího personálu, využití jeho znalostí, dovedností a vytváření podmínek pro jeho rozvoj (Obranná strategie České republiky, 2017). Základním úkolem ozbrojených sil, jejichž součástí je i Armáda ČR, je připravovat se k obraně republiky a bránit ji proti vnějšímu napadení (zákon č. 219/1999 Sb., o ozbrojených silách České republiky, 1999).

Hlavním cílem přípravy vojenského personálu rezortu MO je vzdělávání, výcvik a výchova profesionála „který je charakterizován jako kvalifikovaný odborník v dobrovolném služebním poměru, vzdělaný ve vojenství a speciálně připravený pro vojenskou praxi“ (Koncepte přípravy, 2011, s. 17). Příprava personálu je realizována v prostředí, pro které je typická hierarchická organizační struktura. Vzdělávací a výcvikové aktivity jsou zaměřené na zvládnutí bojové činnosti za podmínek, kdy dochází k ohrožení zdraví a života. Významnou charakteristikou služební činnosti vojenských profesionálů je skupinová povaha plnění úkolů.

Zkušenosti z vojenských misí prokazují, že vojáci potřebují kromě specifických odborných dovedností, fyzické zdatnosti, psychické odolnosti a zvládnutí zvýšené míry zátěže i řadu dalších dovedností nutných pro výkon role velitele-manažera, pro řešení konfliktů spíše politické než vojenské povahy, často v odlišném kulturním prostředí. Diferencovaná profesionální příprava je považována za základní formu přípravy vojáků pro výkon služby na systemizovaném místě. V moderních armádách kvalita každého vojáka ve služebním poměru je závislá na jeho osobním rozvoji a platí, že pokud vyčerpá motivaci pro osobní a profesionální rozvoj, zpravidla dochází k ukončení služebního poměru (Němeček, Bucherie, Čep, Karaffa, Kroulík & Kutný, 2017).

Problematikou vzdělávání, rozvoje a služebního hodnocení vojáků z povolání Armády České republiky se dlouhodobě zabývají nejenom velitelé a náčelníci vojenských organizačních celků, ale také akademičtí pracovníci Univerzity obrany v Brně. Autoři Holcner, Čechová, Saliger se zaměřují na vzdělávání akademických pracovníků (2015). Problematika řízení a plánování kariér je oblastí zájmu auto-

rů Kubinyi & Veteška (2017); Binkové (2018) nebo také Adámkové a Boulaouad (2016). Dolečková (2016) se specializuje na oblast motivace a služebního hodnocení vojenských profesionálů Armády České republiky.

2. Služební hodnocení vojáků z povolání

Významným nástrojem podpory motivace k profesnímu rozvoji a postupu v kariéře je služební hodnocení vojáků z povolání. Jeho důležitost zdůrazňuje skutečnost, že hodnocení vymezuje zákon jako „posouzení plnění služebních úkolů, povinnosti vojáka, jeho odborné a psychické způsobilosti ke služebnímu zařazení, zdravotní způsobilosti a fyzické zdatnosti pro další výkon služby“ (zákon č. 221/1999 Sb., o vojácích z povolání, 1999). Voják z povolání může být zařazen na služební místo s vyšší vojenskou hodností, jenom pokud dosáhl odpovídající umístění v pořadí, podkladem pro stanovování pořadí je posouzení dosažené kvalifikace a výsledků služebního hodnocení (Rozkaz ministra obrany č. 9/2017, 2017). V systému řízení kariér vojenských profesionálů je každoročně stanovované pořadí vojáků pro každou vojenskou hodnost a odbornost.

Proces hodnocení vojáků, jeho hlediska, včetně určení jednotného formuláře hodnocení stanovuje Vyhláška č. 189/2015 Sb. Pro řešenou tematiku je významné, že již v úvodní části formuláře je stanovena povinnost hodnotitele posoudit, jak voják z povolání splnil úkoly a cíle odborného a osobního rozvoje v hodnoceném období a stanovit úkoly pro rozvoj hodnoceného v následujícím období. V rámci služebního hodnocení je prováděno stanovení úrovně uplatňování odborných vědomostí a praktických zkušeností nezbytných pro výkon zastávaného místa a také hodnocení zvyšování vlastní výkonnosti a podílu na odstraňování nedostatků (Vyhláška č. 189/2015 Sb., o postupu při služebním hodnocení, 2015).

3. Vybrané výsledky výzkumu a jejich interpretace

Teoretickým východiskem výzkumu byl sociologický přístup k motivaci, který považuje postoje za představitele klíčových motivů (Dvořáková, 2007). K měření postojů respondentů byl využit strukturovaný dotazník s 21 otázkami. Dotazník měřil zejména míru samostatné aktivity respondentů k dalšímu vzdělávání, motivaci ke vzdělávání, míru podpory nadřízených a umožňoval specifikovat důvody, které respondenti považovali za rozhodující pro zapojení se do dalšího profesního vzdělávání.

Výběrový soubor tvořili vojáci Armády České republiky, celkem bylo osloveno 439 respondentů. Sběr dat byl prováděn u vojenských útvarů členy řešitelského týmu a byl anonymní. Při statistickém vyhodnocení jednotlivých otázek byly započteny pouze validní odpovědi, proto u níže zmíněných otázek je rozdílný počet odpovědí.

Důležitým nástrojem pro posouzení výkonu služebních činností a orientaci hodnoceného pro další období je služební hodnocení. Účelem služebního hodnocení není pouze posouzení dosaženého výkonu a splnění úkolů v uplynulém období, ale také pro projednání a stanovení cílů pro nadcházející období. Proto jedna z otázek byla zaměřená na zjišťování, kolik respondentů v průběhu hodnotícího rozhovoru řešilo problematiku dalšího profesního vzdělávání se svým nadřízeným. Celkem 39,54 % respondentů odpovědělo, že problematika další profesní přípravy byla projednávána

v průběhu hodnotícího rozhovoru. Vzhledem ke skutečnosti, že dosažení vybraných kvalifikačních požadavků je jedním z předpokladů pro postup v kariéře, bylo možné očekávat vyšší počet respondentů s kladnou odpovědí. Lze se domnívat, že část respondentů nemusela správně pochopit otázku nebo část respondentů již stanovené kariérové kurzy, jazykové předpoklady a další odborné požadavky splňovala.

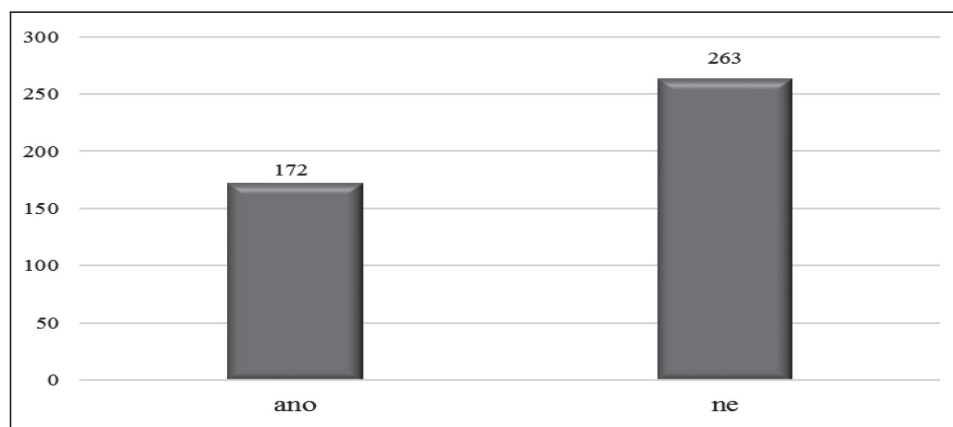
Tab. 1: Statistické údaje k uvedené otázce

Celkový počet validních odpovědí	435
----------------------------------	-----

Možnosti odpovědi	ano	ne
Absolutní četnost	172	263
Relativní četnost %	39,54 %	60,46 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 1: Projednávání dalšího profesního vzdělávání v průběhu hodnotícího rozhovoru



Zdroj: vlastní zpracování

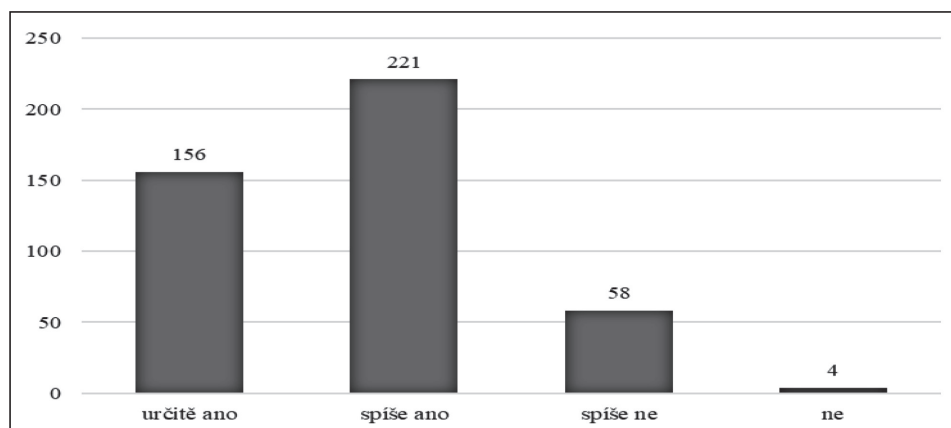
Významným faktorem pro účast jedince na aktivitách dalšího profesního vzdělávání je jeho motivace ke vzdělávání (Průcha a Veteška, 2014). Pokud je jedinec motivován k rozvoji, lze předpokládat, že aktivně vyhledává příležitosti k dalšímu vzdělávání. Proto jedna z otázek byla zaměřená na identifikaci postojů respondentů k vyhledávání příležitostí k rozvoji a průběžnému zvyšování odborných znalostí.

Tab. 2: Statistické údaje k uvedené otázce

Celkový počet validních odpovědí	439			
Možnosti	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
Absolutní četnosti	156	221	58	4
Relativní četnosti	35,54 %	50,34 %	13,21 %	0,91 %

Zdroj: vlastní zpracování.

Graf 2: Aktivní vyhledávání příležitostí pro zvyšování odborných znalostí



Zdroj: vlastní zpracování.

Další kvalifikační požadavky se stanovují v závislosti na potřebě odborných znalostí, které jsou nutné pro výkon služby na služebním místě. Další kvalifikační požadavky stanovuje vedoucí organizačního celku ve spolupráci se správcem vojenské odbornosti. Lze konstatovat, že celkový počet 377 souhlasných odpovědí může vyjadřovat skutečnost, že respondenti si uvědomují požadavky na vysokou míru profesionality při výkonu služebních činností. Je možné předpokládat, že aktivní vyhledávání příležitostí pro zvyšování odborných znalostí může souviset s trendem modernizace zbraňových a technologických systémů, ale také požadavků na uplatňování nejnovějších přístupů k vedení podřízených.

Závěr

V rezortu Ministerstva obrany je vytvořen systém dalšího vzdělávání, jsou zpracované koncepční materiály zabývající se problematikou přípravy personálu. Každoročně je zpracován přehled vzdělávacích aktivit se stanovenou odpovědností za jejich realizaci. Vytváření podmínek pro vzdělávání, profesní růst, stanovení transparentních pravidel pro povýšení a příležitosti ke kariéernímu růstu označovaných za vnitřní odměny (Herzberg, 1966) je v rezortu věnovaná systematická pozornost.

Významným faktorem úspěšné personální práce s vojáky z povolání je propojení procesů služebního hodnocení, vzdělávání a rozvoje s procesy řízení kariér. Důležitou skutečností je i rozsah a zaměření nabídky vzdělávacích aktivit. Podle aktuálních dokumentů z oblasti vzdělávání rezort Ministerstva obrany pro rok 2020 připravil nabídku celkem 1 619 odborných a dalších odborných kurzů. Nejedná se o celkovou nabídku všech vzdělávacích aktivit, která je významně rozsáhlejší, ale pouze o nabídku vztahující se k tématu.

V příspěvku byly využité vybrané výsledky provedeného výzkumu. Za důležité výsledky výzkumu lze označit ochotu respondentů se průběžně vzdělávat, aktivně vyhledávat příležitosti pro průběžné zvyšování odborných znalostí a věnovat část volného času pro profesní rozvoj. Celkem 90,43 % respondentů považuje účast v kurzech za důležitý pro kariérní postup a 76,66 % dotazovaných uvádí, že má možnost získané znalosti z další profesní přípravy uplatňovat ve výkonu služby.

Pro dosažení motivační efektu služebního hodnocení v kontextu postupu v kariéře je nutné, aby služební hodnocení bylo objektivní, transparentní a byly nastavena pravidla pro praktické využívání výsledků. Vzhledem ke skutečnosti, že výsledky služebního hodnocení jsou předpokladem pro kariérní postup, bude vhodné zvážit uplatňování přístupů umožňujících zvyšování objektivitu hodnocení. Jednou z možností, jak dosáhnout zvýšení objektivitu hodnocení je zapojení více hodnotitelů, který je zaveden v americké armádě. Uvedený přístup je doplněn o možnost vyjádření vlastní představy hodnoceného v tzv. self development goals (Dolečková a Kubínyi, 2016).

Výsledky provedeného výzkumu budou využity pro výuku studentů programu Řízení použití ozbrojených sil, jako podklad při rozhodování o dalších projektech a příspěvek k diskusi o možnostech zvyšování objektivitu služebního hodnocení.

Literatura

- Adámková, A., & Boulaouad, J. (2016). Career and language training of the Czech Ministry of Defence sector officers from the economic effectiveness point of view. In: Chova, L., & Martinez, A., & Torres, I. (Eds.) *Edulearn 16 Proceedings*. Barcelona, Spain: IATED Academy, Jul 04-06, p. 2986-2998.
- Barták, J. (2010). *Quo vadis, personalistiko?* Praha: Alfa.
- Binková, K. (2018). Innovative Approach to a Specific Area of Career Management in The Czech Armed Forces. In Dvouletý, O., & Lukeš, M., & Misar, J. (Eds.) *Proceedings of the 6th International Conference on Innovation Management, Entrepreneurship and Sustainability* Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, May 31-Jun 01, 2018. (p. 66-76).
- Dolečková, T., & Kubínyi, L. (2016). The Service Appraisal and Career Management of Soldiers of the Army of the Czech Republic. In: Chova, L., & Martinez, A., & Torres, I. (Eds.) *Inted 2016 Proceedings*. Valencia, Spain: IATED Academy Mar, 07-09, p. 7619-7625.
- Dolečková, T. Motivation and Service Evaluation of the Armed Forces of the Czech Republic Members. (2016). In: Chova, L., & Martinez, A., & Torres, I. (Eds.) *Edulearn16 Proceedings*. Barcelona, Spain: IATED Academy, Jul 04-06, p. 8761-8769.

- Dvořáková, Z. (2007). *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck.
- Herzberg, F. (1996). *The work and the nature of man*. Cleveland: The World Publishing Company.
- Holcner, V., Čechová, I., & Saliger, R. (2015). *Vzdělávání akademických pracovníků jako součást rozvoje lidských zdrojů*. Jihlava: Logos polytechnikos.
- Kubinyi, L., & J. Veteška (2017). Importance of Further Education of Soldiers in the Context of Development and Career Management. In: Soliman, K. S. (ed.) *Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020: From Regional Development Sustainability to Global Economic Growth*. Proceedings of the 29th International Business Information Management Association Conference, 3-4 May 2017, Vienna Austria, p. 1114-1123.
- Kubinyi, L., & J. Veteška (2018). Postoje vojenských profesionálů k sebevzdělávání. In Veteška, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn = Adult Education 2017 – in times of resonant social changes: proceedings of the 7th International Adult Education Conference, 11-12th November 2017 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, p. 131-139.
- Mužik, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer.
- Němeček, V., Bucherie, B., Čep, D., Karaffa, V., Kroulík, J., Kutný, I., et al. (2017). *Trendy kariérového vzdělávání důstojníků ozbrojených sil České republiky*. Brno: Univerzita obrany.
- Obranná strategie České republiky*. (2017). Praha: Ministerstvo obrany ČR.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Rozkaz ministra obrany č. 9/2017 Věstníku. (2017). *Stanovení pořadí vojáků z povolání pro realizaci personálních opatření systému řízení kariér*. Praha: Ministerstvo obrany ČR.
- Vyhláška č. 189/2015 Sbirky. (2015). *O postupu při služebním hodnocení*. Praha: Ministerstvo obrany ČR.
- Yang, B. (2004). Can adult learning theory provide a foundation for human resource development? *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 129-145.
- Zákon č. 219/1999 Sb., *o ozbrojených silách České republiky*.
- Zákon č. 221/1999 Sb., *o vojácích z povolání*.

Příspěvek byl zpracován v rámci řešení dlouhodobého záměru rozvoje organizace Rozvoj sociálních kompetencí vojáka-leADERA.

Kontaktní údaje:

PhDr. Ľubomír Kubinyi, Ph.D.
 Katedra řízení zdrojů
 Fakulta vojenského leadershipu
 Univerzita obrany
 Kounicova 65, 662 10 Brno
 CZECH REPUBLIC
 E-mail: lubomir.kubinyi@unob.cz

Řešení dlouhodobé nezaměstnanosti z pohledu andragogiky

The solution of long-term unemployment from the perspective of andragogy

Ivana Kratochvílová

Abstrakt:

Dlouhodobá nezaměstnanost je problémem dnešní společnosti. To, že jedinec nemůže najít zaměstnání po dlouhou dobu, může mít několik příčin. Pokud má zdravotní omezení, jsou i možnosti pro jeho uplatnění na trhu práce omezeny. Často je však důvodem buď nedostatečná kvalifikace, nebo vzdělání v oboru, o který v daném okamžiku není na trhu práce zájem. Pro zvýšení šance získat zaměstnání je proto stěžejní vzdělávání v dospělém věku, a to jak formální, tak neformální.

Klíčová slova:

Dlouhodobá nezaměstnanost, trh práce, motivace, další vzdělávání, rekvalifikace.

Abstract:

Long-term unemployment is a problem for today's society. There are several reasons why an individual cannot find a job for a long time. If there is a health restriction, the possibilities for its application on the labour market are also limited. Often, however, the reason is either a lack of qualification or education in a field that isn't currently subject of interest in the labour market. Adult education is therefore key to increase employment chances, both formal and non-formal.

Key words:

Long-term unemployment, labour market, motivation, further education, requalification.

Úvod

Pro fungování státu je nutné zajistit efektivní fungování tržního systému, efektivní řízení hospodářské politiky státu. Hospodářská politika je tvořena několika typy. S ohledem na téma našeho příspěvku se zaměříme na politiku zaměstnanosti.

Základním cílem politiky zaměstnanosti je dosažení rovnováhy mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce. Státní politika zaměstnanosti je zaměřena zejména na přípravu adaptabilní pracovní síly, rozvoj infrastruktury trhu práce, na zajištění profesní flexibility, na zmírnění negativních důsledků, které s sebou přináší technický rozvoj a značné strukturální změny na trhu práce. Další důležitou aktivitou v rámci politiky zaměstnanosti je podpora pracovního začleňování osob s omezenou možností uplatňování se na trhu práce, a do této skupiny právě můžeme zařadit osoby dlouhodobě nezaměstnané. V rámci EU jsou nástroje aktivní politiky zaměstnanosti rozděleny do pěti skupin, z nichž jedna je pracovní příprava a výcvik, kam mimo pracovní přípravy řadíme rekvalifikace pro nezaměstnané (Kliková & Kotlán, 2012 a Veteška, 2016).

Práce je považována za nakládání s duševní a svalovou energií s cílem uspokojování potřeb jedince. Je základním výrobním faktorem, nezbytným pro využití pracovních prostředků a přírodních zdrojů. Vlastníci tohoto výrobního faktoru pak za odvedenou práci získávají důchod nejčastěji ve finanční formě.

1. Trh práce

Trh práce je charakterizován tržní poptávkou po práci a tržní nabídkou práce. Na trhu práce existuje konkurence na obou stranách, tedy jak na straně nabídky práce ze strany firem, tak i poptávce po pracovní síle. (Holman, 2007).

Trh práce má svá specifika, která se odvíjejí od skutečnosti, že nositelem práce je člověk, který má biologické a psychické charakteristiky a rovněž je nositelem lidských práv. Proto je trh práce předmětem vládní intervence, a to zejména ve formě pracovního práva. Transakce, které jsou uskutečňované na trhu práce, se liší od transakcí prováděných na trhu výrobků a služeb. Tomu, kdo prodává výrobky je jedno, k jakému účelu budou použity, ale tomu, kdo prodává práci, zpravidla velmi záleží na tom, v jakém prostředí bude práce vykonávána (Jurečka, 2018).

2. Nezaměstnanost

Pojem nezaměstnanost znamená výskyt osob bez placeného zaměstnání, které je aktivně hledají. Nezaměstnanost je sociální a ekonomický jev moderní společnosti spojený s industrializací a tržní dynamikou, který může nabývat povahy sociálního problému, zejména pokud se jedná o masovou a dlouhodobou nezaměstnanost (Mareš, 2002).

Dlouhodobá nezaměstnanost má značný vliv na psychiku člověka. Dochází k poklesu příjmu, k finančním obavám. Často dochází k sociální izolaci nejen tím, že jedinec nechodí do zaměstnání, ale nechodí do společnosti i z finančních důvodů. Jedinec ztrácí zájem o sociální kontakty s širším okolím, uzavírá se. Zmenšuje se prostor pro rozhodování, má nedostatek příležitostí k rozvíjení nových dovedností, získávání nových zkušeností a využívání těch již získaných. Pokud se mu v relativně krátké

době po ztrátě zaměstnání nepodaří získat nové zaměstnání, projevují se u něho negativní pocity, stává se apatickým, má pocit, že selhal. Beznaděj se postupem času prohlubuje a utužuje, takže jedinec přestává vyvíjet aktivity vedoucí k získání nového zaměstnání. Zvládnutí situace ztráty zaměstnání je velmi individuální, záleží např. na schopnosti konkrétního člověka vyrovnat se s vysokou psychickou zátěží. Lépe se také se ztrátou zaměstnání vyrovnávají lidé, kteří nepodléhají panice a jsou aktivní v hledání nového zaměstnání (Buchtová, Šmajš & Boleloucký, 2013; Mareš, 2002).

Dlouhodobá nezaměstnanost postihuje především osoby s určitým handicapem, který jim znesnadňuje přístup na trh práce. Jedním z těchto handicapů je nízká úroveň vzdělání, zdravotní postižení nebo vyšší věk. Dlouhodobě nezaměstnaní mají problémy se získáním zaměstnání, protože k již uvedeným handicapům se postupem času přiřazuje ztráta pracovních dovedností, demotivace, ztráta sebevědomí. Zaměstnatelnost tak klesá. Z těchto důvodů se proto u dlouhodobě nezaměstnaných uplatňují ve větší míře programy pro tvorbu pracovních míst ve veřejném sektoru a motivační kurzy.

Jedním ze základních nástrojů orientovaných na nezaměstnané osoby jsou opatření zaměřená na získání a změnu kvalifikace a pomoc při začleňování osob na trh práce. Úkolem těchto nástrojů je připravit kvalifikovanou sílu pro trh práce. Toho je dosažováno zejména prostřednictvím kvalifikačních a rekvalifikačních programů, kdy hlavní zaměření je na osoby dlouhodobě nezaměstnané a nezaměstnanou mládež (Kliková & Kotlán, 2012).

V rámci kvalifikačních programů frekventant získává teoretické vědomosti ve vzdělávacích centrech a také získává pracovní dovednosti v podnicích (Kliková & Kotlán, 2012).

Rekvalifikační programy jsou realizovány jak pro zaměstnance, tak i pro zájemce o zaměstnání, ale zejména pro uchazeče o zaměstnání. Uchazečem o zaměstnání je občan, který není v pracovním nebo obdobném vztahu, nevykonává samostatnou výdělečnou činnost, ani se nepřipravuje na povolání a osob a osobně se u úřadu práce uchází o zprostředkování práce, v jehož obvodu má trvalý pobyt (Dvořáková, Z., 2012).

3. Vzdělávání dlouhodobě nezaměstnaných

Vzdělávání dospělých je důležitým činitelem ekonomického růstu a výrazně ovlivňuje konkurenceschopnost na trhu práce, proto je vzdělávání dospělých nejen trendem, ale i nutností současné doby. Cílem celoživotního vzdělávání je dosažení potřebné kvalifikace a nabytí kompetencí kdykoliv během života. Další vzdělávání je strategií MŠMT ČR.

Cílem vzdělávání dospělých je dosahování změn v podobě znalostí, dovedností, kompetencí a jiných vlastností na straně vzdělávajících se subjektů. V rámci výuky do procesu vstupuje celá řada různých vnějších vlivů, jako je prostředí, organizace vzdělávání, zpětná vazba mezi účastníky a lektorem (Veteška, 2016).

Pro uplatnění se na trhu práce je nutné, aby se člověk rozvíjel, zdokonaloval, prohluboval své znalosti, ale aby i uměl využívat své schopnosti. Změny na trhu práce přímo vyžadují, aby se člověk v průběhu pracovního života rozvíjel, zdokonaloval,

prohluboval své znalosti, aby byl konkurenceschopný na trhu práce (Zormanová, 2017).

Pro nezaměstnané jsou realizovány projekty spolufinancované z ESF. Nejedná se pouze o rekvalifikační kurzy, ale jsou to i jazykové, počítačové kurzy, kariérní a psychologické poradenství, mohou to být i stáže v podnicích nebo vytváření dotovaných pracovních míst.

V rámci realizovaných kurzů jsou nezaměstnaní podporováni ve zlepšení sebereprezentace při výběrových řízeních, k čemuž by měla napomoci dovednost napsání motivačního dopisu a životopisu. V rámci realizace programu si uchazeč uvědomí, že ve stejné situaci se nachází mnoho dalších jedinců. Účastníci kurzů jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, jak se mohou přičinit o zvýšení své konkurenceschopnosti na trhu práce (Zormanová, 2017).

Pro mladé uchazeče o zaměstnání do 30 let věku jsou možnosti vzdělávání širší. Mohou využít projektu „Práce na zkoušku“, kdy mohou v průběhu 3 měsíců v maximálním rozsahu 20 hodin týdně vykonávat pracovní praxi u zaměstnavatele. Na tuto aktivitu je možno u zaměstnavatele navázat „Odbornou praxí“, která může probíhat až po dobu 1 roku. Zaměstnavatel může za finanční podpory vyčlenit mentora, který dohlíží na kvalitní zaškolení. Další z možností jsou „Stáže v zahraničí“, kde je účastníkům zprostředkováno zaměstnání v zahraničí na dobu minimálně 3 měsíců. Součástí může být i jazyková příprava. Posledním z projektů pro vzdělávání mladých dospělých je projekt „Návrat do vzdělání“. Tento projekt poskytuje podporu pro návrat do škol, poskytuje pomoc při hledání vhodné školy a podporu při studiu (Valešová, 2019).

4. Motivace

Pokud děláme práci, která nás baví, zpravidla dosahujeme lepších výsledků, než ti, kteří stejnou práci dělají jen pro peníze. Zaujetí, vášně pro něco je hnacím motorem lidského jednání (Orlita, 2015).

Pro zapojení do procesu vzdělávání v dospělém věku je potřeba znát motivy vzdělávání, aby bylo možné na jedince efektivně působit a podpořit jeho zájem o vzdělávání. Základním cílem vzdělání je zvýšení výkonnosti pracovníka, s čím jde ruku v ruce sociální jistota a užitek pro jednotlivce. Mezi další důležité motivy patří rozvoj sociálních kontaktů, sociálních podnětů, mohou to být profesní důvody, spoluúčast na komunálním a politickém životě, další vnější očekávání a kognitivní zájmy, kdy se může jednat o získávání nových informací, odborných znalostí či dovedností (Zormanová, 2017).

5. Výzkumné šetření

Nejprve se podíváme na strukturu nezaměstnanosti se zaměřením na dlouhodobě nezaměstnané a absolvované rekvalifikační kurzy.

Tab. 1: Nezaměstnanost podle krajů k 31. 10. 2019

	celkem	OZP	Délka nezaměstnanosti		Rekvalifikace zvolená	Rekvalifikace
			12–24 měs.	nad 24 měs.		
Praha	17 985	1 524	1 583	1 599	486	5
Středočeský kraj	22 366	3 137	1 974	2 972	655	9
Jihočeský kraj	8 592	1 612	551	674	135	189
Plzeňský kraj	8 553	1 630	658	740	363	101
Karlovarský kraj	5 389	646	395	607	139	33
Ústecký kraj	21 384	3 918	2 056	3 209	324	150
Liberecký kraj	8 564	1 365	688	941	377	517
Královéhradecký kraj	8 100	1 520	603	682	131	110
Pardubický kraj	6 600	1 243	431	295	121	180
Kraj Vysočina	8 203	1 542	706	1 093	380	11
Jihomoravský kraj	26 228	4 315	2 664	4 658	229	710
Olomoucký kraj	10 981	2 018	837	1 323	150	218
Zlínský kraj	8 760	1 650	684	799	343	13
Moravskoslezský kraj	34 813	6 344	3 424	8 051	483	1 484
Celkem ČR	196 518	32 464	17 254	27 643	4 316	3 730

Zdroj: MPSV (2019)

Jak vidíme z tabulky, největší počet dlouhodobě nezaměstnaných evidujeme v Moravskoslezském kraji a v Jihomoravském kraji, které jsou následovány Ústeckým krajem a Středočeským krajem.

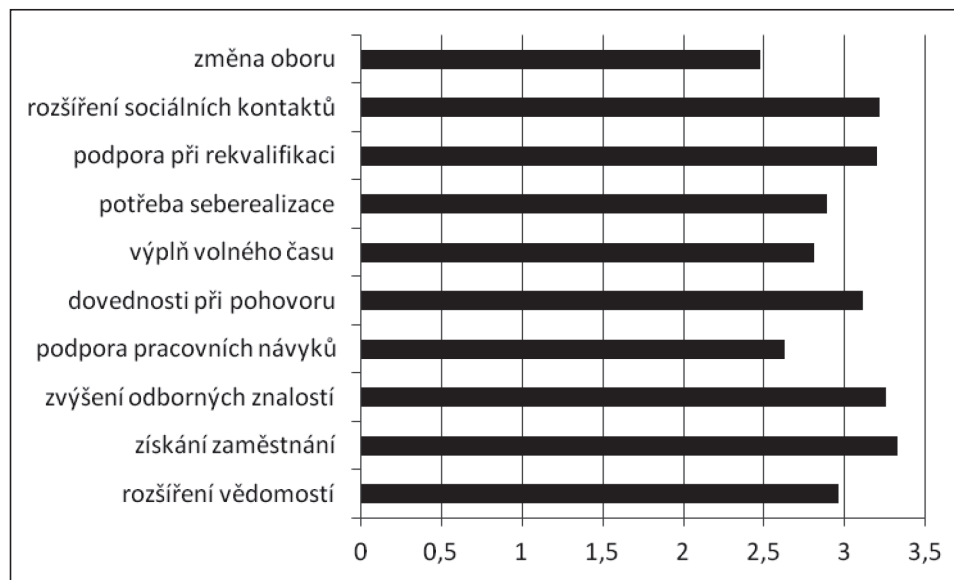
Když se podíváme na rekvalifikace pro uchazeče o zaměstnání, uchazeč může být do rekvalifikace zařazen na základě profesně-poradenského pohovoru nebo může využít možnosti podle ustanovení §109 zákona o zaměstnanosti a rekvalifikaci si zajistit sám. Může si zvolit druh pracovní činnosti, na kterou se chce rekvalifikovat a může si i zvolit zařízení, které má rekvalifikaci provést. Žádost, kterou zájemce o zvolenou rekvalifikaci podá na příslušném kontaktním pracovišti úřadu práce, posuzuje odborná komise zejména z hlediska, zda zvolená rekvalifikace přispěje k uplatnění zájemce o zvolenou rekvalifikaci na trhu práce a je pro něho vhodná i ze zdravotního hlediska.

Z tab. 1 vidíme, že od začátku roku 2019 bylo zařazeno na zvolenou rekvalifikaci více uchazečů, než uchazečů doporučených zprostředkovatelem-poradcem. I tady však vidíme výrazné rozdíly mezi kraji. V Praze, Středočeském kraji, v Kraji Vysočina a Zlínském kraji výrazně převažuje zvolená rekvalifikace. Naopak v krajích s nejvyšším počtem dlouhodobě evidovaných uchazečů, tedy v Moravskoslezském kraji a Jihomoravském kraji výrazně více uchazečů bylo do rekvalifikačního kurzu doporučeno zprostředkovatelem-poradcem. Tato skutečnost ukazuje na snahu v těchto

regionech snížit dlouhodobou nezaměstnanost cestou vzdělávání dlouhodobě nezaměstnaných a tím zvýšení jejich uplatnitelnosti na trhu práce.

Jak jsme již uvedli, je důležité znát motivační faktory dlouhodobě nezaměstnaných, aby na ně mohlo být efektivně působení v rámci snahy o zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce. Výzkumného šetření se zúčastnilo 108 dlouhodobě nezaměstnaných v Ústeckém kraji. Nejprve se podíváme na celkový přehled faktorů, které by dlouhodobě nezaměstnané motivovali k absolvování rekvalifikační kurzu, jaká očekávání mají.

Graf 1: Motivační faktory pro absolvování rekvalifikačního kurzu



Zdroj: vlastní

Jak vidíme, nejvyšší průměrnou váhu dosáhlo u respondentů očekávání získání zaměstnání a získání odborných znalostí. Tento faktor převažoval u respondentů, kteří byli vyučeni nebo měli maturity a nedařilo se jim najít zaměstnání ve svém oboru se stávajícími znalostmi a dovednostmi. Očekávaným zjištěním byla skutečnost, že pro respondenty bude motivem získání podpory při rekvalifikaci. Jak jsme uvedli výše, v průběhu nezaměstnanosti lidé ztrácejí své stávající sociální kontakty, a tak absolvování rekvalifikačního kurzu jim může přinést nové kontakty. Dostávají se do kontaktu s lidmi, kteří jsou v podobné situaci jako oni sami, mohou sdílet podobné problémy, ale i zkušenosti a poznatky.

Nyní se podrobněji podíváme na jednotlivé motivy, zda existuje vztah mezi věkem, délkou evidence či vzděláním k významnosti vybraných faktorů.

U rozšíření vědomostí ve vztahu k věku respondentů byl Pearsonův korelační koeficient $r = -0,29$, to znamená, že se stoupajícím věkem u tohoto faktoru mírně klesalo očekávání. Starší respondenti zřejmě mají pocit, že v průběhu života již získali dostatečné vědomosti, a proto tento faktor nebude pro ně rozhodujícím. Je zajímavé, že při korelaci tohoto faktoru a úrovně dosažené vzdělání byl faktor $r = 0,30$, tzn.,

že byla prokázána mírná závislost úrovně vzdělání a očekávání rozšíření znalostí při absolvování rekvalifikace. Posledním z kritérií byla délka evidence, kde byla zjištěna střední závislost $r = -0,48$, tzn., že s rostoucí délkou evidence klesá očekávání v získání nových vědomostí.

U faktoru získání zaměstnání ve vztahu k věku byl $r = -0,17$, takže v tomto případě se jedná o velmi nízkou závislost. Naopak střední závislost byla zjištěna ve vztahu k úrovni vzdělání respondentů, kdy $r = 0,46$, tedy se stoupající úrovní vzdělání je vyšší očekávání získání zaměstnání po absolvování rekvalifikace. Nepřekvapilo nás poslední hledisko, a to délka nezaměstnanosti, kdy $r = -0,64$, s prodlužující se nezaměstnaností klesá očekávání získání zaměstnání.

Dále jsme vybrali faktor získání dovedností při pohovoru. Šetření ukázalo, že se stoupajícím věkem mírně klesá význam tohoto faktoru, $r = -0,3$. U vzdělání o závislosti nemůžeme hovořit, protože $r = 0,11$. Překvapením bylo zjištění vztahu významu s délkou evidence. Tam $r = -0,35$, takže oproti našemu očekávání se stoupají délkou nezaměstnanosti, mírně klesá očekávání v získání dovedností při pohovoru. Tento fakt může souviset s celkově klesajícím zájmem o získání zaměstnání s prodlužující se dobou nezaměstnanosti.

Dalším faktorem, který jsme podrobili podrobnějšímu rozboru je rekvalifikační kurz jako výplň volného času. Věk na tento faktor nemá vůbec žádný vliv, $r = 0,02$, rovněž tak úroveň dosaženého vzdělání, $r = 0,05$, jen u délky evidence byla prokázána mírná závislost, tzn., že s prodlužující se nezaměstnaností tento faktor mírně zvyšuje svůj význam, $r = 0,2$.

Posledním z vybraných faktorů je rozšíření sociálních kontaktů. U tohoto faktoru opět věk nemá žádnou souvislost s významností, $r = 0,06$, stejně tak vztah s dosaženým vzděláním nebyl prokázán, $r = -0,07$. Neprojevila ani závislost na délce evidence, $r = 0,13$.

Závěr

Jak ukázaly výsledky realizovaného výzkumného šetření, motivační faktory k dalšímu vzdělávání mohou být různé. Nejvýznamnějším motivačním faktorem pro dotazované dlouhodobě nezaměstnané bylo za přispění rozšíření odborných znalostí získání zaměstnání, k čemuž primárně rekvalifikační kurzy jsou směřovány. Pro dlouhodobě nezaměstnané respondenty je významným motivačním faktorem i rozšíření sociálních kontaktů. Předpokládaným zjištěním byla i ta skutečnost, že respondenty bude motivovat vyplácení podpory při rekvalifikaci.

U většiny sledovaných motivačních faktorů v závislosti na věku, úrovni dosaženého vzdělání a délky evidence se neprokázala statisticky významná závislost. Ukázalo se, že motivační faktory jsou nejvíce ovlivněny délkou evidence. S rostoucí dobou nezaměstnanosti klesá očekávání získání zaměstnání, získání nových vědomostí. S prodlužující se délkou nezaměstnanosti je tedy obtížnější nezaměstnané motivovat k dalšímu vzdělávání. Proto je efektivnější aktivně motivovat nezaměstnané, než se vůbec dostanou do kategorie dlouhodobě nezaměstnaných, a pokud k tomu dojde, vytrvat v aktivizaci těchto nezaměstnaných.

Literatura

- Buchtová, B., Šmajš, J. & Boleloucký, Z. (2013). *Nezaměstnanost*. Praha: Grada.
- Dvořáková, Z. (2012) *Řízení lidských zdrojů*. Praha: C.H.Beck.
- Holman, R. (2007) *Mikroekonomie*. Praha: C.H.Beck.
- Jurečka, V. (2018) *Mikroekonomie*. Praha: Grada.
- Kiková, Ch., Kotlán, I. & kol. (2012) *Hospodářská politika*. Ostrava: Sokrates.
- Mareš, P. (2002) *Nezaměstnanost jako sociální problém*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Orlita, V. (2015) *Jak získat vysněnou práci*. Brno: Biz books.
- Valešová, Š. (2019) *Přínos poradenských programů pro uplatnění absolventů středních škol na trhu práce*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Veteška, J. (2016) *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
- Zormanová, L. (2017) *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji“ (19/SML0723/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

Ing. Ivana Kratochvílová, PhD.
Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
Pasteurova 3544/1
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: ivana.kratochvilova@ujep.cz

Vývoj počtu středních odborných škol a žáků technických oborů

Development of the number of secondary technical schools and technical students

Roman Vildner

Abstrakt:

Studie přináší analýzu vývoje počtu středních odborných škol a žáků učebních (technických) oborů v ČR. Učňovské školství dnes tvoří přibližně pětinu oblasti středního vzdělávání. Z predikce vyplývá, že o učňovské obory žáci dlouhodobě nemají zájem. Pokles mezi lety 2004 a 2018 byl ve výši 40 %. Tato tendence může mít negativní vliv na strukturu pracovní síly v některých oborech, kde budou chybět kvalifikovaní pracovníci. Je proto důležité, aby se na obsahu vzdělávání podíleli i zaměstnavatelé a stát podporoval tuto formu vzdělávání.

Klíčová slova:

Technické vzdělávání, střední odborné vzdělávání, střední školy, výsledky vzdělávání, socioekonomický status, žáci odborného vzdělávání, trh práce.

Abstract:

The study provides an analysis of the development of the number of secondary technical schools and students of technical (technical) fields in the Czech Republic. Today, apprenticeship education involves approximately one fifth of secondary education. The prediction shows that pupils are not interested in apprenticeship courses in the long term. The decrease between 2004 and 2018 was 40 %. This tendency may have negative impact on a structure of the workforce in some areas lacking skilled workers. Therefore it is important that employers should participate in the content of education as well as government is supposed to support this kind of education.

Key words:

Technical education, secondary vocational education, secondary schools, results of education, socio-economic status, pupils in vocational education, labour market.

Úvod

Po ukončení základní školy mají žáci v rámci formálního, počátečního vzdělávání další možnosti získání potřebného stupně vzdělání vázaného na kvalifikaci či profesní uplatnění. Obecně platí, že „střední vzdělávání rozvíjí v návaznosti na základní vzdělávání vědomosti, dovednosti a kompetence žáka a připravuje ho na další studium na vysokých a vyšších odborných školách, nebo na kvalifikovaný výkon povolání a pracovních činností. Umožňuje získat stupeň vzdělání a odbornou přípravu jak žákům do 18/19 let věku, tak dospělým.“ (NÚVa, 2019, s. 1).

Technické vzdělávání v rámci vzdělávacího systému jasně zakotvené není, lze ho ale zařadit mezi vzdělávání odborné a jde jak o vzdělávání zakončené maturitní zkouškou, tak o vzdělávání, které je ukončené výučním listem. Střední odborné školy si vytvářejí své vlastní školní vzdělávací programy v souladu s rámcovými vzdělávacími programy. V ČR se stupně středního vzdělání člení na střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Tento text je primárně zaměřen na technické (odborné) vzdělávání v rámci učebních oborů a klade si za cíl přinést přehled nejen o tomto typu vzdělávání, ale také o možnostech uplatnění absolventů na trhu práce. K této problematice více Pasternáková (2015), Cooc (2018) a Muja (2019).

Pokud se tato práce primárně zabývá technickým vzděláváním s důrazem na střední odborná učiliště, je nutné definovat, že tyto vzdělávací instituce zajišťují odborné vzdělávání a přípravu na dělnická (řemeslná) povolání. V rámci tohoto typu vzdělávání jsou nabízeny převážně tříleté, popřípadě dvouleté vzdělávací programy, které jsou ukončeny závěrečnou zkouškou s výučním listem. Pro některá vysoce náročná dělnická povolání lze také získat kvalifikaci ve čtyřletých vzdělávacích programech ukončených maturitní zkouškou (absolventi těchto programů pak získávají střední vzdělání s maturitní zkouškou a výučním listem).

V rámci středních odborných učilišť je pak také možné získat vzdělání v nástavbovém studiu, které je určeno absolventům tříletých učebních oborů s výučním listem (takový typ vzdělávání je pak ukončen maturitní zkouškou) a také je možné poskytnout zkrácené studium pro uchazeče, kteří již získali střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo výučním listem v jiném oboru vzdělání (NÚV, 2019b).

1. Systém středních odborných škol v ČR

Střední školy se v českém prostředí obvykle člení na:

- a) gymnázia¹ (poskytují všeobecné střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou – ISCED 3A; žáci připravují především k vysokoškolskému studiu);
- b) střední odborné školy (poskytují ve čtyřletém studiu střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou – ISCED 3A – a připravují své absolventy k výkonu specializovaných profesí a středních funkcí v oborech technických, zemědělských, ekonomických a dalších);
- c) střední odborná učiliště (poskytují ve dvouletých a tříletých oborech kvalifikaci k dělnickým a obdobným povoláním – ISCED 3C – a někdy nabízejí také čtyř-

¹ Představují střední všeobecně vzdělávací školy nazývané v souladu se středoevropskou tradicí.

leté obory ukončené maturitní zkouškou, které otvírají cestu k vysokoškolskému vzdělávání).

Střední odborná učiliště (SOU) poskytují podle Vetešky (2010) kvalifikaci zejména k náročným dělnickým povoláním a k činnostem provozně-technického charakteru. Mohou také poskytovat roční a dvouleté programy (ISCED 2C) pro žáky, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než 9. ročníku, nebo 9. ročník nedokončili, dále pro mládež se speciálními vzdělávacími potřebami a absolventy základních škol speciálních (Odborné vzdělávání, 2011). Přípravují mj. technicky zaměřené odborníky, tj. kvalifikované pracovníky např. pro strojírenství, dopravu a logistiku, oděvnictví, chemický a automobilový průmysl.

Jakkoli je dnes rozšířena mezi laickou veřejností spíše myšlenka, že technické obory jsou složité, náročné a nejsou „pro každého“, lze spíše tvrdit, že opak je pravdou. Vždyt technika je těsně spjata s člověkem po celou dobu jeho vývoje. Například Paturi (1993) uvádí, že „člověk doslova žije s technikou od okamžiku, kdy se z primáta stal biologický druh HOMO“ (Paturi, 1993, s. 7).

Pokud je zmíněn výuční list, pak je o tomto dokumentu možné říci, že prokazuje získání odborné kvalifikace a také získanou úroveň vzdělání právě absolvováním středního odborného učiliště (úroveň ISCED 3C, která označuje kvalifikaci pro výkon dělnických povolání, například zámečnick, lesník, kuchař a podobně, nebo pro výkon provozně-manipulačních, popřípadě administrativně-technických činností. Výuční list lze také získat absolvováním dálkového studia při zaměstnání, popřípadě absolvováním zkráceného studia jak bylo uvedeno výše (Průcha a Veteška, 2014).

Pro úplnost lze doplnit, že vzdělávání v rámci středních odborných učilišť probíhá i ve věznicích, v rámci práce s jedinci ve výkonu trestu odnětí svobody. Primárním cílem je snaha snížit riziko recidivy a případně i eliminovat riziko vzniku dlouhové pasti (tj. zadlužení). Konkrétně jde v tomto případě o vzdělávání, které probíhá převážně pod záštitou Středního odborného učiliště Vězeňské služby ČR. I toto učiliště svým absolventům vydává celostátně platná vysvědčení a výuční listy. Pro tato osvědčení a výuční listy však platí, že z nich nesmí být patrné, že studium bylo vykonáno v období výkonu trestu odnětí svobody (Biedermanová, 2011).

Obecně je učňovské školství zahrnuto do počáteční, tj. formální etapy vzdělávání. Jedná se o vzdělávání, které je poskytováno vzdělávacími organizacemi (školami) a zahrnuje na sebe navazující stupně. Platí, že ukončení daného stupně s sebou nese oficiální potvrzení, které absolvent získá. V případě středních odborných učilišť tedy výše zmíněný výuční list nebo maturitní vysvědčení (Veteška, 2010).

2. Analýza středního odborného vzdělávání v ČR

Střední odborná učiliště jsou zahrnuta v rámci Mezinárodní klasifikace vzdělávání do stupně ISCED 3, což v českém školském systému komplexně zahrnuje střední školství, tedy čtyřletá gymnázia a vyšší ročníky šesti až osmiletých gymnázií (všeobecné vzdělávání), střední odborné školy (včetně vyšších ročníků tanečních konzervatoří), tří a víceletá střední odborná učiliště (odborné vzdělávání) a rekvalifikační kurzy ukončené výučním listem (ČSÚ, 2018). Problematiku inovací a modernizace

školního kurikula srov. se slovenským modelem, o kterém pojednávají práce Pasterňákové (2017) a Tamášové (2019).

Přehled počtu žáků a škol je zobrazeno v obr. 1. Z něj vyplývá, že z celkového počtu žáků cca 421 tisíc ve školním roce 2018/2019 tvoří učňovské školství cca pětinu žáků a zahrnuje cca 84 tisíc žáků. Z dlouhodobého pohledu je také vidět klesající trend celkového počtu žáků, což souvisí s demografickým vývojem populace v republice. Trend úbytků žáků znázorňuje obr. 2. Ukazuje, že dlouho byl poměr žáků odborných učilišť zhruba čtvrtinový k celkovému počtu žáků. Pak došlo zhruba v období let 2009–2013 k poklesu tohoto poměru. Od té doby je počet žáků odborných učilišť k celkovému počtu středoškolských žáků zhruba na zmíněné jedné pětině (Český statistický úřad, 2019).

Snižování počtu žáků odborných učilišť je přitom dlouho diskutované téma. Například Asociace malých a středních podnikatelů považuje za problém každoročně se snižující počet absolventů středních odborných učilišť (AMSP, 2019).

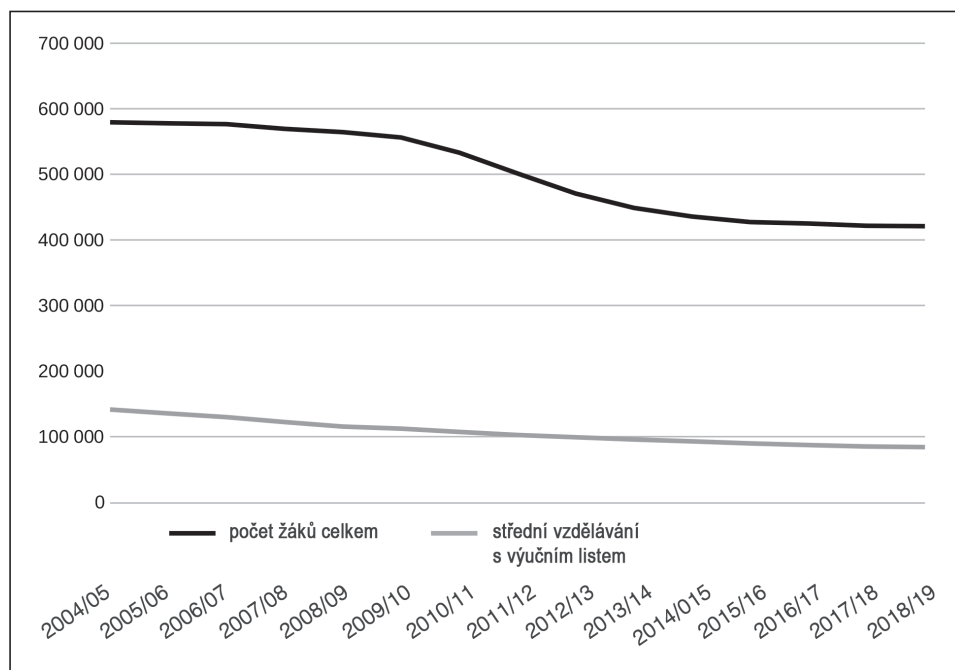
Obr. 1: Střední vzdělávání v České republice

Školní rok	Školy	Žáci	z toho žáci denního studia	z toho					Učitelé (přepočtené osoby)
				střední vzdělávání	střední vzdělávání s výučním listem ¹⁾	střední vzdělávání s maturitní zkouškou ¹⁾	z toho všeobecné	nástavbové studium	
2004/05	•	579 505	543 587	2 586	141 058	378 445	•	21 498	•
2005/06	•	577 605	542 027	2 296	135 162	383 150	143 758	21 419	47 352,1
2006/07	1 482	576 585	541 770	1 852	129 567	389 629	145 450	20 722	47 452,0
2007/08	1 447	569 267	533 940	1 692	122 135	389 881	145 447	20 232	47 124,3
2008/09	1 438	564 326	527 045	1 675	115 063	390 460	145 044	19 847	46 734,9
2009/10	1 433	556 260	519 468	1 802	112 230	385 737	142 902	19 699	46 488,8
2010/11	1 423	532 918	496 966	1 962	107 036	368 709	138 157	19 259	45 384,9
2011/12	1 393	501 220	470 347	1 966	102 184	349 354	134 342	16 843	43 875,8
2012/13	1 347	470 754	443 719	1 940	98 892	328 530	130 385	14 357	41 788,8
2013/14	1 331	448 792	423 863	1 933	95 555	313 413	128 000	12 962	40 214,1
2014/15	1 310	435 542	412 532	2 000	92 759	306 406	127 205	11 367	39 070,1
2015/16	1 304	427 107	405 631	2 162	89 654	303 559	127 643	10 256	38 385,9
2016/17	1 307	424 849	404 087	2 369	86 964	305 009	128 621	9 745	38 069,6
2017/18	1 308	421 535	403 018	2 579	84 864	306 491	129 207	9 084	38 114,9
2018/19	1 290	420 814	403 957	2 690	84 002	308 613	129 866	8 652	38 223,4

¹⁾ včetně zkráceného studia

Zdroj: ČSÚ (2018)

Obr. 2: Vývoj počtu žáků v letech 2004 – 2018



Zdroj: vlastní zpracování dle ČSÚ (2018)

Asociace k tomu dále uvádí, že „od revoluce mezi zaměstnanci výrazně přibylo specialistů, zato se nedostává řemeslníků, případně také pomocné nekvalifikované síly. Každým rokem se snižuje počet absolventů odborných učilišť, učňovské obory jim nejsou dostatečně představovány jako zajímavá volba.“ (AMSP, 2019). To způsobuje nedostatek pracovních sil u firem, které tyto pracovníky zaměstnávají. Firmy pak jsou nuceny přijímat nekvalifikované pracovníky nebo cizince, případně využívat služeb personálních agentur. To má však svůj vliv na firemní kulturu (zejména na fluktuaci, adaptační proces a další profesní vzdělávání) a vysoké výdaje firem, zejména investované do kontroly kvality odvedené práce (AMSP, 2019).

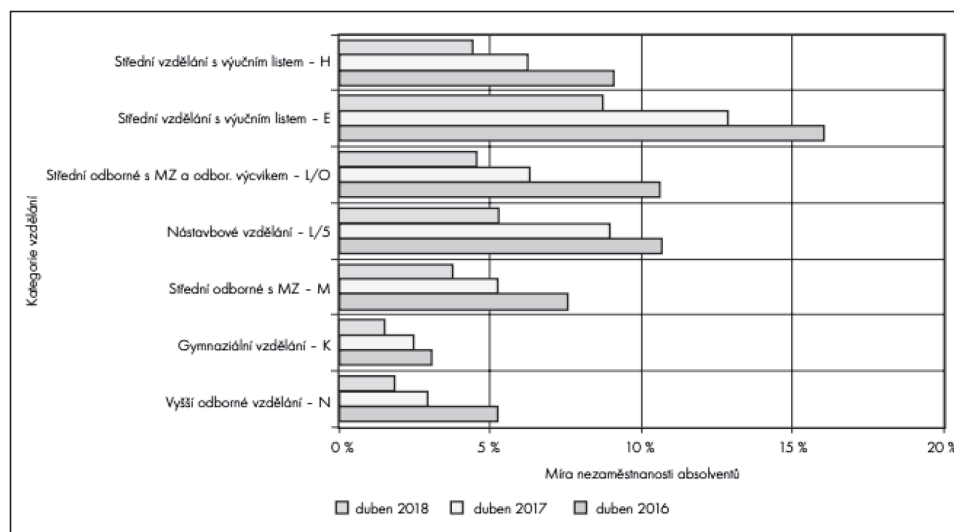
Ve společnosti se objevují hlasy, že „lidé dnes zbytečně studují, aby pak skončili někde bez perspektivy kvalifikované profese, zatímco by udělali dobře, kdyby šli studovat konkrétní učební obor. Tam by je čekalo řemeslo se zlatým dnem“ (Rodiče vítání, 2019).

Je otázkou, zda je tento názor založený na reálném základě. Například publikace Národního ústavu pro vzdělávání (2018) ukazuje, že nejvyšší nezaměstnaností (viz obr. 3) obecně trpí absolventi oborů středního vzdělávání s výučním listem, zejména těch oborů, které jsou označeny písmenem E. Tato kategorie vzdělání je určena pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, popřípadě žákům s nižším vzdělávacím potenciálem. Publikace uvádí, že v roce 2010 absolvovalo obory této kategorie vzdělání 3 143 osob, v roce 2017 pak 2 609. Tato situace se ovšem změnila, v současné době není problém s uplatněním absolventů na trhu práce.

Míra nezaměstnanosti v rámci této kategorie vzdělání zůstává tradičně vysoká. Jedná se zejména o absolventy oborů 65 *Gastronomie, hotelnictví a turismus* (689 – 26,4 %), 41 *Zemědělství a lesnictví* (411 – 15,8 %) a 36 *Stavebnictví, geodézie a kartografie* (302 – 11,6 %). Vyšší počty absolventů jsou patrné také u skupin oborů 29 *Potravinářství a potravinářská chemie* (272) a 75 *Pedagogika, učitelství a sociální péče* (256). (NÚV, 2018)

Naopak skupinou, která je nejméně ohrožena nezaměstnaností, je skupina absolventů gymnázií. Lze předpokládat, že je to především proto, že u tohoto typu vzdělávání se předpokládá, že budou pokračovat v dalším vzdělávání na vysokých školách a tedy se hned po absolvování střední školy nezapojí do pracovního procesu. Proto dochází v tomto případě ke zkreslení (srovnat lze s obr. 5). I přes to obecně platí, že „absolvent gymnázia má na trhu vždy lepší pracovní uplatnění než absolvent středoškolského oboru bez maturity. V řadě případů lepší i než středoškoláci s maturitou. Všechny vysokoškolské studijní obory pak mají lepší uplatnění než středoškolské s maturitou. Prakticky ve všech vysokoškolských oborech (humanitních i technických) je nezaměstnanost blízka nule.“ (Rodiče vítáni, 2019)

Obr. 3: Míra nezaměstnanosti absolventů (duben 2016 – duben 2018)

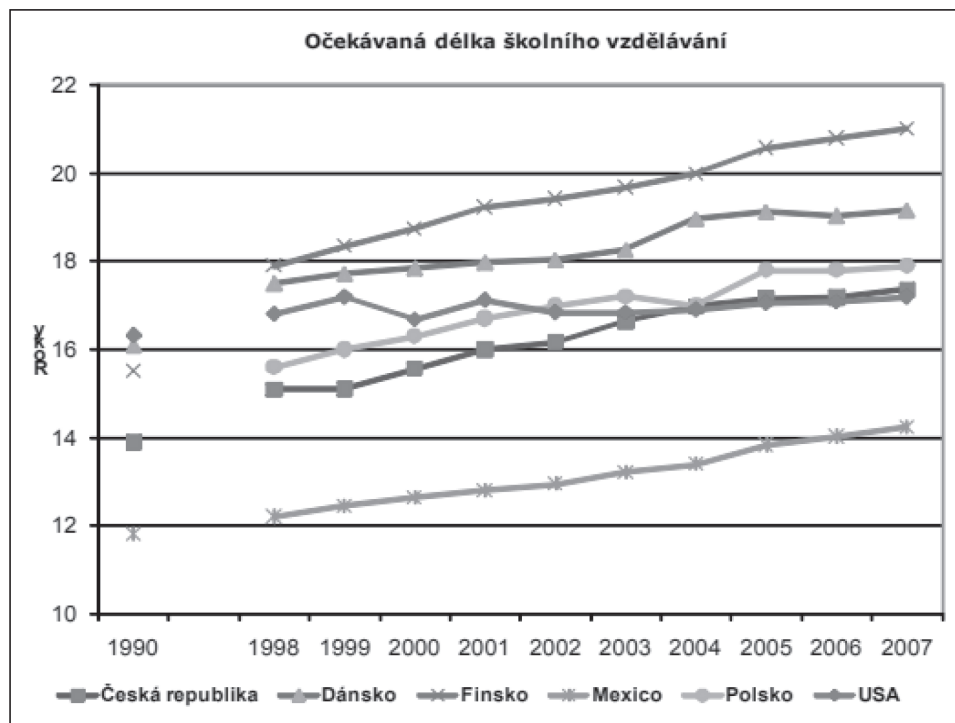


Zdroj: NÚV (2018)

Odbornou studii, která se věnuje učňovskému školství, vydala i společnost SCIO, která se dlouhodobě zabývá aktuálními otázkami v oblasti školství. V ní říká, že na konci 20. století bylo mezinárodním trendem zvyšování úrovně vzdělání obyvatel. To dokládá grafem, který ukazuje vývoj délky školního vzdělávání v mezinárodním kontextu (obr. 4). Přestože je tato studie poměrně neaktuální, v podstatě ji potvrzuje publikace NÚV (2018). Ta z celkového pohledu říká, že s rostoucím vzděláním klesá nezaměstnanost (obr. 5). Srov. s Dvořák a Vyhnálek (2019), Muja et al. (2019) a Kofroňová (2019).

Přesto nelze ani tvrdit, že učňovské školství nemá budoucnost, je však velmi pravděpodobně nutná reforma tohoto typu vzdělávání. To konstatuje i Hospodářská komora ČR, která říká, že „pokud v České republice nezměníme postoj k odbornému vzdělávání, čekají naši ekonomiku těžké časy. České učňovské školství je časovanou bombou, kterou dosud politici přehlíželi“ (HK ČR, 2019).

Obr. 4: Vývoj délky školního vzdělávání v mezinárodním kontextu



Zdroj: SCIO (2004)

Obr. 5: Míra nezaměstnanosti mladých lidí v roce 2017

	Zam	Nezam	Celkem	MN (15-24)	MN (EAO)
Základní vzdělání (vč. nedokončeného) - B, C	33 188	7 840	41 028	19,1%	12,1%
Sřídni odborné s vyučným listem - E, H	93 618	7 231	100 848	7,2%	3,2%
Sřídni odborné s MZ - M a L/O	90 398	4 049	94 446	4,3%	1,7%
Gymnaziální vzdělání - K	20 110	1 323	21 433	6,2%	2,7%
Pomaturitní a nástavbové vzdělání - L/5	24 543	1 361	25 904	5,3%	2,0%
	Zam	Nezam	Celkem	MN (20-29)	MN (EAO)
Vyšší odborné vzdělání - N	25 703	760	26 463	2,9%	2,2%
Konzervatoře	827		827	0,0%	1,0%
Vysokoškolské bakalářské vzdělání - R	73 117	1 825	74 943	2,4%	1,9%
Vysokoškolské magisterské vzdělání - T	111 974	2 541	114 515	2,2%	1,3%
Vysokoškolské doktorské vzdělání - V	1 182		1 182	0,0%	0,2%
Celkem	475 613	26 933	502 540	5,4%	2,7%

Zam - počet zaměstnaných mladých lidí; Nezam - počet nezaměstnaných mladých lidí
 Celkem = Zam + Nezam; MN (míra nezaměstnanosti) = Nezam/Celkem
 EAO - všichni ekonomicky aktivní obyvatelé

Zdroj: NÚV (2018)

3. Budoucnost učňovského školství

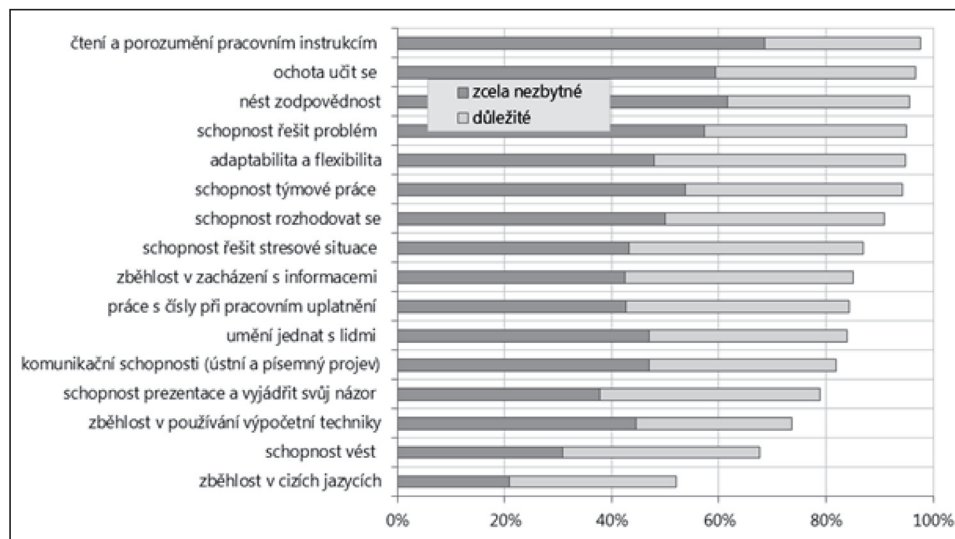
Podle Hospodářské komory ČR je potřeba budovat především těsný kontakt s praxí. Bez něj vždy budou vzdělávací programy v ČR zastaralé. „I dobře připravený program musí v dnešní době rychlých technologických změn pružně doplňovat nejnovější požadavky z praxe. Jinak česká ekonomika nezachytí trend tzv. průmyslu 4.0.“ (HK ČR, 2019). Právě koncept Průmysl 4.0 se stal východiskem pro formování paradigmatu Vzdělávání 4.0. K této problematice více viz Veteška a Kursch (2019).

Podle studie SCIO dnešní učňovské obory dostatečně nerozvíjejí tzv. přenositelné kompetence (SCIO, 2004). Jedná se například o tvořivé myšlení, komunikační dovednosti, vedení lidí a podobně (Havlíčková, 2012). Toto tvrzení podporují i výsledky dotazníkového šetření zaměstnavatelů z průmyslového sektoru. V něm zaměstnavatelé jako nejdůležitější znalosti, dovednosti a schopnosti označili **čtení a porozumění pracovním instrukcím, schopnost nést zodpovědnost, ochotu učit se a schopnost řešit problém**. Nejméně důležité znalosti, dovednosti a schopnosti pak naopak vidí zaměstnavatelé v zběhlosti v cizích jazycích, schopnosti vést či schopnosti prezentace a vyjádření svého názoru (INFOABSOLVENT, 2012).

To však neznamená, že není zájem o profesní kompetence, jen tento průzkum říká, že profesní kompetence nejsou vše, co zaměstnavatel vyžaduje. „Nejnižší požadavky na vybavenost klíčovými dovednostmi mají zaměstnavatelé na pracovníky se středním vzděláním s výučním listem. Vyplývá to už ze samotného charakteru pozic, které tito pracovníci nejčastěji zastávají (manuální a odborné dělnické profese či provozní pracovníci). Vyžadovány jsou tak především čtení a porozumění pracovním instrukcím, ochota učit se a schopnost týmové práce, ale také ochota nést zodpovědnost, adaptabilita a flexibilita či schopnost řešit problém. Naopak za nejméně důležité kompetence pokládají zaměstnavatelé u vyučených zběhlost v cizích jazycích a schopnost vést.“ (INFOABSOLVENT, 2012, s. 2).

S tím souvisí i tvrzení, že studenti učňovských oborů nemají předpoklady pro celoživotní učení (SCIO, 2004). To je však dnes již vlastně nezbytnou součástí lidského života.

Obr. 6: Hodnocení důležitosti jednotlivých kompetencí zaměstnavateli



Zdroj: INFOABSOLVENT (2012)

Přesto, podle údajů společnosti SCIO, dnes je téměř 50 % učňů při vstupu na SOU svými obecnými kompetencemi (čtenářskou gramotností) na tak nízké úrovni, že by je bylo možné zaměstnat jen nejjednoduššími pracemi a navíc na SOU se už tyto kompetence dále příliš nerozvíjejí (SCIO, 2004).

Cestou je tedy jednak modernizace učňovského školství, ale také jeho dobrá propojitelnost s praxí. Jak uvádí Hospodářská komora ČR, „*dětem i jejich rodičům musíme dát důvod ke studiu technických oborů. A právě propojení studia s konkrétními úspěšnými firmami je jednou z cest. Vidina konkrétního uplatnění u dobrého zaměstnavatele je tou nejlepší motivací.*“ (HK ČR, 2019)

Závěr

Učňovské školství dnes tvoří přibližně pětinu objemu středního vzdělávání v naší zemi. Počet učňů se snižuje a objevují se hlasy, že je to špatně a že pracovníci s tímto typem vzdělání budou v naší zemi chybět.

Tato práce ukázala, že přestože má učňovské školství svůj význam, potýká se s celou řadou problémů. Především s uplatnitelností svých žáků v praxi, což lze vnímat jako problém naprosto zásadní.

Žáci učňovských oborů potřebují získávat nejen odborné kompetence v rámci oboru, který studují, ale je naprosto nezbytné je vzdělávat i v rámci dalších kompetencí, které vyžadují zaměstnavatelé.

Literatura

- AMSP (2019). [on-line]. *faei.cz: Každým rokem se snižuje počet absolventů odborných učilišť, učňovské obory jim nejsou dostatečně představovány jako zajímavá volba*. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z www: <http://amsp.cz/faei-cz-kazdym-rokem-se-snizuje-pocet-absolventu-odbornych-ucilist-ucnovske-obory-jim-nejsou-dostatecne-predstavovany-jako-zajimava-volba-uvadi-eva-svobodova-clenka-predstavenstva-a-generalni-redi/>.
- Biedermanová, E. a M. Petras (2011). *Možnosti a problémy resocializace vězňů, účinnost programů zacházení*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- Cantu, G. C. (2019). Tracking in secondary education: An educational injustice. *Theory and Research in Education*, Vol. 17, Issue 2, 1 July, 202-212. DOI: 10.1177/1477878519867497.
- Cooc, N. (2018). [on-line]. „Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013”, OECD Education Working Papers, No. 181. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/042c-26c4-en>.
- ČSÚ (2018). [on-line]. *Střední vzdělávání v České republice*. [cit. 2019-12-11]. Dostupné z www: <https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-2018#12>.
- Dvořák, D. a J. Vyhnaněk (2019). Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice. *Pedagogika*, 69(2), 131–146. DOI: 10.14712/23362189.2018.856.
- Havlíčková, D. a K. Žárská (2012). *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.
- HK ČR (2019). [on-line]. Vladimír Dlouhý: Na nové absolventy technických oborů nelze čekat se založenýma rukama. V sázce je budoucnost našich dětí i celé ekonomiky. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z www: <http://www.ohkln.cz/2019/05/22/vladimir-dlouhy-na-nove-absolventy-technicky-oboru-nelze-cekat-se-zalozenyma-rukama-v-sazce-je-budoucnost-nasich-deti-i-cele-ekonomiky/>.
- INFOABSOLVENT, 2012. [on-line]. Jaké kompetence u absolventů očekávají zaměstnavatelé v průmyslu a ve stavebnictví. [cit. 2019-12-19]. Dostupné z www: <https://infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/4-1-14/Jake-kompetence-u-absolventu-ocekavaji-/26>.
- Kofroňová, O. (2019). Revize kurikulárních dokumentů pro střední odborné školy. *Pedagogika*, 69(2), 2019, 252–260.
- Muja, A. et al. (2019) The role of different types of skills and signals in youth labor market integration. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 11, Issue 1. DOI: 10.1186/s40461-019-0081-3.
- NÚV (2018). [on-line]. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce 2018*. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z www: <http://www.nuv.cz/file/3652/>.
- NÚV (2019b). [on-line]. *Střední odborná učiliště*. [cit. 2019-12-18]. Dostupné z www: <http://www.nuv.cz/t/stredni-odborna-uciliste>.
- NÚV (2019a). [on-line]. *Střední vzdělávání*. [cit. 2019-12-20]. Dostupné z www: <http://www.nuv.cz/t/stredni-vzdelavani>.
- Odborné vzdělávání, Národní ústav odborného vzdělávání (2011). [on-line]. [cit.

- 2019-11-23]. Dostupné z www: <http://www.nuov.cz/pocatecni-odborne-vzdela-vani>.
- Pasternáková, L. (2017). Učitel'ská profesia a s'účasná škola [The teaching profession and the current school]. In: Veteška, J. (ed.). *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult education 2016 – bases and inspirations for theory and practice : proceedings of the 6th international adult education conference, 13-14th December 2016, Prague, Czech Republic*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 193-204.
- Pasternáková, L. (2015). Specifics of innovative teaching. *The Turkish online Journal of Educational Technology*, 16(2), 481-483.
- Paturi, F. (1993). *Kronika techniky*. Praha: Fortuna.
- Porubčanová, D., Pasternáková, L. (2018). Influence of Socially Disadvantaged Environment on Aggressiveness of Pupils at Primary Schools. *Acta Educationis Generalis*, 8 (1), 104-105.
- Průcha, J. a J. Veteška (2014). *Andragogický slovník*. 2, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada.
- Rodiče vítání (2019). [on-line]. Má řemeslo opravdu zlaté dno aneb kdo má dnes lepší pracovní vyhlídky – učeň, nebo absolvent gymnázia? [cit. 2019-12-21]. Dostupné z www: <https://www.rodicevitani.cz/ucnovske-skolstvi/ma-remeslo-opravdu-zlate-dno-aneb-kdo-ma-dnes-nejlepsi-pracovni-vyhli-dky-ucen-nebo-absolvent-gymnazia/>.
- SCIO (2004). [on-line]. *Více učňů prosperitě naší země nepomůže*. [cit. 2019-12-19]. Dostupné z www: https://scio.cz/download/studie_ucni.pdf.
- Tamášová, V. et al. (2019). The motivation and attitude of adults toward education in Slovakia – the dynamic challenge of the digital world. In Veteška, J. (Ed.) *Adult Education 2018 – Transformation in the Era of Digitization and Artificial Intelligence*. Prague: Czech Andragogy Society, 365-382.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J. a M. Kursch (2019). Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In Veteška, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 15-23.
- Vlková, V. (2003). [on-line]. *Technika, či technologie?* [cit. 2019-12-18]. Dostupné z www: <http://www.odbornecasopisy.cz/svetlo/casopis/tema/technika-ci-technologie--16691>
- Význam slova (2019). [on-line]. *Význam technika*. [cit. 2019-12-16]. Dostupné z www: <https://www.vyznam-slova.com/technika>.

Kontaktní údaje:

Ing. Roman Vildner, MBA

Metrostav a.s., Divize 8

Koželužská 2450/4

180 00 Praha 8 – Libeň

CZECH REPUBLIC

E-mail: roman.vildner@metrostav.cz

Zážitkové učenie ako potenciál rozvoja pedagógov

Experiential learning as a potential for educator development

Alexandra Pavličková

Abstrakt:

Zážitková pedagogika sa zväčša spája s trávením času mimo školy. Avšak v súčasnej dobe zážitkovú pedagogiku a učenie zážitkom považujeme za veľmi podnetné pre pedagógov, ktorí hľadajú nové možnosti zaujať žiakov, motivovať ich, rozvíjať osobnosť nielen žiakov, ale i seba samých v školskom prostredí. Príspevok pojednáva o kľúčových prvkoch zážitkovej pedagogiky ako zážitok, skúsenosť či učenie zážitkom a jeho metódy. Na základe prieskumu medzi pedagógmi poukazujeme na ich názory, podvedomé uplatňovanie prvkov zážitkovej pedagogiky i na viaceré možnosti jej využitia v praxi.

Kľúčové slová:

Zážitok, skúsenosť, učenie zážitkom, metódy zážitkového učenia, pedagóg.

Abstract:

Experiential education is usually associated with spending time outside school. Nevertheless, it is considered very stimulating for educators seeking new opportunities to engage pupils, motivate them and develop in the school environment the personalities of both the pupils and the teachers themselves. This paper discusses key elements of experiential education such as the experience, learning from it and the methods involved. A survey organized among teachers emphasizes their views and consciously applies both the elements of experiential education and several opportunities to use it in practice.

Key words:

Experience, experience, experimental learning, methods of experiential learning, pedagogue.

Úvod

Tradičné školstvo vždy kládlo dôraz na odovzdávanie vedomostí. Tieto vedomosti boli rozdelené na jednotlivé odbory, predmety a predkladané žiakovi zväčša izolovane, bez prepojenia súvislostí. V súčasnosti sa štruktúra vyučovania pomaly mení a do tradičného školského systému prenikajú nové rámcové programy, ktoré kladú väčší dôraz na zručnosti. Súčasťou nových programov sú aj prierezové témy, ktoré zdôrazňujú súvislosti, prepojenia a postoje (Pelánek, 2008). Tu sa vytvára priestor pre pedagógov, ktorí by využívali zážitok i pri školskom klasickom vyučovaní.

Zážitky považujeme za rozhodujúce prvky v našej spoločnosti, ktoré ju posúvajú vpred už niekoľko tisícok rokov. Ľudstvo ako také, vychádzalo z poznania i samotných skúseností. Jeden z najvýznamnejších predstaviteľov pedagogiky J. A. Komenský zdôrazňoval súlad vo vzdelávaní srdca, ducha, jazyka aj ruky, čím zdôrazňoval celkový rozvoj osobnosti zapojením vlastných zmyslov na dosiahnutie určitej skúsenosti a vytvorenie vedomostí. Z hľadiska minulosti je dôležité poznamenať, že náznaky, a isté črty zážitkového vyučovania môžeme nájsť i vo vyučovacích metódach Sokrata, ktorý využíval metódy založené na prieskume a hlavne diskusii (Efstratia, 2014). Tak ako sa vyvíjali jednotlivé názory na väčší či menší vplyv a význam zážitku a skúsenosti na rozvoj osobnosti, tvorila sa i disciplína či veda pedagogika zážitku i koncept učenia zážitkom.

Medzi našich a zahraničných odborníkov, ktorí sa venovali i venujú v teoretickej a empirickej rovine učeniu zážitkom, patria Itin (1999), Miles a Priest (1999), Barr, A. B.-Walters, M. A. & Hagan, D. W. (2002), Zappe, (2008), Jabczunová (2013), Šňupárková (2013), Šauterová (2013), Brestovanský, (2013), Efstratia, (2014), Jirásek (2019) a iní. Práve prostredníctvom ich názorov konkretizujeme bazálne fakty zážitkovej pedagogiky i učenia.

1. Vymedzenie pojmov zážitková pedagogika, zážitok, prežitok a skúsenosť

Z hľadiska zážitkovej pedagogiky je kľúčové zážitkové učenie alebo učenie zážitkom. *Zážitková pedagogika* má rôznorodé definície, chápania a vysvetlenia najmä z hľadiska názvoslovia podľa jazyka určitej krajiny. Anglicky hovoriace krajiny organizovali v Spojených štátoch viacero veľkých konferencií, ktoré boli zamerané na vytvorenie názvoslovie pre zážitkovú pedagogiku.

V roku 1977 v Colorade prijali návrh založenia „Asociácie pre skúsenostnú edukáciu – Association for Experiential Education (AEE)“. Počas nasledujúcich rokov sa začali vyčleňovať jednotlivé podskupiny danej problematiky. Vznikla napríklad organizácia pre využívanie dobrodružstva v terapii „Therapeutic Adventure Professional Group“. Keďže anglicky hovoriace krajiny sa nachádzajú aj v Európe, aj tu vznikol inštitút na problematiku zážitkovej pedagogiky s názvom „European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE)“. Najčastejším a najrozšírenejším pomenovaním sa stalo experiential education, pod ktoré spadajú viaceré druhy výchov a terapií, napríklad „terapia dobrodružstvom – adventure therapy“ či „terapia divočinou – wilderness therapy“.

V oboch prípadoch ide o terapiu, výchovu, kedy sa na základe prijatia výzvy bude meniť osobnosť jedinca. V prípade nemecky hovoriacich krajín ide o ďalšiu veľkú jazykovú skupinu, v ktorej sa používa termín „Erlebnispädagogik“, u nás preklada-

ný ako zážitková pedagogika. Nemčina rovnako ako angličtina okrem pomenovania zážitkov, používa termín dobrodružstvo a odlišuje ho. Erlebnispädagogik je charakterizovaná ako metóda spájajúca aktivity s cieľom meniť, vychovávať alebo rozvíjať osobnosť človeka vo vzťahu k prostrediu a prírode s využitím zážitkov. Účastníci sú konfrontovaní so svojim správaním a konaním, kde procesom uvedomovania si svojho konania nadobúdajú schopnosť samostatného rozhodovania. Porovnaním anglickej a nemeckej terminológie je evidentné, že angličtina používa viacvýznamové pomenovanie education, zatiaľ čo nemčina presnejšie Pädagogik.

Pri preklade v slovenčine je potrebné vziať do úvahy aj rozdiel v myslení, histórii a kultúre národa. Preto anglicky a nemecky hovoriace krajiny majú odlišné prvky v opise spôsobu výchovy a práce so zážitkom. Rovnako aj slovenský termín zážitková pedagogika nie je presne definovaný ani jednou zo spomenutých krajín (Murár, 2006). Zážitková pedagogika sa na Slovensku dostáva do popredia len v posledných desaťročiach. Často sa vyskytuje v psychologickkej oblasti ale zasahuje aj oblasť pedagogiky (Jabczunová, 2013). Mnoho autorov sa rozchádza v definíciách zážitkovej pedagogiky, avšak jeden prvok je vždy nemenný – a to prežitie vlastného zážitku, ktorým získame skúsenosť využiteľnú v praxi.

Podľa Itina (1999), s ktorým sa stotožňujeme, je zážitkové vyučovanie proces, prostredníctvom ktorého študent mení svoj úsudok a pocity, získava vedomosti, zručnosti a nadobúda nové hodnoty z udalostí prežitého zážitku. Je holistickou filozofiou požadujúcou prevzatie iniciatívy, aktívneho a zodpovedného rozhodovania sa, riešenia problémov, konštruktívneho myslenia a integrovania vedomostí do praxe. Študenti v tomto procese zapájajú svoju intelektuálnu, emocionálnu, sociálnu, duchovnú a fyzickú stránku v neznámom prostredí. Môžu zažiť úspech i neúspech, dobrodružstvo i riziká. Učenie zahŕňa interakciu medzi žiakmi, učiteľmi a prírodným prostredím. Cieľom učebného procesu je zvýšiť schopnosť študenta porozumieť, využiť a aplikovať jeho skúsenosti v praktickom živote. Jirásek (2010) vníma zážitkovú pedagogiku ako analýzu a poňatie výchovných procesov pracujúcich s navodením, analýzou a reflexiou zážitkových udalostí s cieľom nadobudnutia skúseností využiteľných v bežnom živote v praxi.

Zážitok je podľa viacerých autorov (Hartl a Hartlová, 2000; Kirchner, 2009; Tkáč, 2014 Verešová, 2014) z psychologického hľadiska definovaný ako každý prežívaný duševný stav alebo jav, ktorý je vnútorný, sprevádzaný citom a pre jednotlivca je vždy subjektívny. Ide o neustály proces učenia, pretože všetko čo človek robí, vykonáva, sa pre neho stáva skúsenosťou. Pre Neumana (1999) je chápanie zážitku prežitie niečoho neobyčajného, kedy človek prekonáva samého seba a na základe tejto skúsenosti si rozširuje obzory. Uchopenie zážitku Brestovanským (2013) nadväzuje na Neumana a dopĺňa, že zážitok je intenzívna aktivita prežívania udalosti, ktorá sa svojim výnimočným charakterom vymyká činnosti bežných dní. Tamášová (2013) dodáva, že z hľadiska uplatnenia zážitku v pedagogike každý vyučovací proces vzbudzuje určitú formu zážitku a vyvoláva pocity.

Pojem *prežitok*, sa uplatňuje skôr v českej odbornej literatúre a podobne ako aj zážitok má viacero definícií. Autori ako Hartl a Hartlová (2000), Kirchner (2009), Šauterová (2013) sa zhodli, že pojem prežitok obsahuje citovo zafarbené vnímanie aktuálneho životného okamihu jedinca a náhle poznanie okolitej skutočnosti.

Kľúčovou podstatou je vnútorné akceptovanie, pričom prijatie prežitku je predurčené aktuálnymi vnútornými a vonkajšími podmienkami. Z psychologického hľadiska je prežitok charakterizovaný ako jeden zo základných a najvšeobecnejších pojmov prúdu vedomia. Je individuálny, autentický, jasne ohraničený, tvorený konkrétnejším obsahom ako zážitok. Typickým znakom vďaka individualite prežívania je ťažké sprostredkovanie prežitku iným ľuďom. Prežitok viac vystihuje aktivita než jeho pasivita. Trvanie prežívania závisí od intenzity stimulácie podnetu.

Posledným bazálnym pojmom zážitkovej pedagogiky je skúsenosť. *Skúsenosť* je poznaním prameňmi z vnútorného prostredia človeka prostredníctvom pozorovania, činnosti a pokusu. Skúsenosťou Kirchner (2009) a Hartl a Hartlová (2010) nazývajú všetko čo bolo zakotvené v pamäti a je neustále aktívne prebúdzané procesom spätného vracania sa k udalosti alebo činnosti. Zappe (2008) dopĺňa predchádzajúce tvrdenie tým, že skúsenosť je všeobecné, individuálne poznávanie sveta opierajúce sa o pojmy ako zážitky, prežitky, zmysly a sociálne vzťahy.

Krupová a Rochovská (2012) považujú za skúsenosť akýsi trvalejší charakter prežitej udalosti, ktorej prežívanie smeruje k skúsenosti a výsledok je aplikovateľný v nových podmienkach. Je teda prostriedkom na dosiahnutie cieľa. Skúsenosť je teda výsledkom procesu, ktorý v človeku zanechá istú stopu. Táto stopa pre každého jedinca predstavuje inú vnútornú dimenziu. Stopa je výsledkom uvedomovania a situácií, ktoré mali veľkú emočnú hodnotu a pôsobnosť. Pozornosťou sa informácia obsahujúca silný prežitok alebo zážitok stáva skúsenosťou. Jediniec môže na základe nadobudnutej skúsenosti svojím jednaním ovplyvniť okolité prostredie. Ak by situácia, v ktorej sa jediniec ocitol nebola dostatočne emočne pôsobivá ale hodnotovo nízka na úrovni každodennosti, nevzniká žiadna stopa a tým ani skúsenosť (Kirchner, 2009).

Neuman (2014), preto zdôraznil myšlienku Deweyho, že iba činnosť nevedie k skúsenosti. Pokiaľ sa zmena vyvolaná skúsenosťou nespája s následkami je bezvýznamná. Skúsenosť charakterizuje pokúšanie sa o zmenu. Môžu ju sprostredkovať iní ľudia, komunikácia a taktiež môže vychádzať zo sociálnych vzťahov a pozorovania. Uplatňuje sa objektívna analýza dejov spracúvaných v mysli, zaujatím a prezentovaním postoja k danej zmene. Tento postoj býva častokrát ovplyvnený predchádzajúcimi skúsenosťami a zážitkami (Kirchner, 2009). Podľa Šauterovej (2013) učenie sa prostredníctvom skúseností predstavuje proces spätného i následného vytvárania spojení medzi príjemnými i nepríjemnými zážitkami, ktoré z neho vyplývajú. V tomto prípade sa činnosť stáva experimentom. Ide o typ experimentu s okolitým svetom, o poznanie aký je a či sa zážitky stanú skúsenosťou.

Človek v procese a cykle učenia potrebuje nadobudnúť určitú skúsenosť pomocou, ktorej ďalej nazerá na nové skúsenosti z rozličných uhlov pohľadu, čím sa stáva empatickejšim a objektívnejším. Činorodé experimentovanie umožňuje testovať nové poznatky v komplexných situáciách. Na konci tohto procesu je nová konkrétna skúsenosť na komplexnejšej úrovni ako predošlá. Každá novonadobudnutá skúsenosť predstavuje hybnú silu pre smerovanie nasledujúceho vytvárania skúseností.

2. Pedagóg a možnosti využitia metód zážitkovej pedagogiky

Azda najdôležitejšiu úlohu v zážitkovej pedagogike zohráva pedagóg, ktorý

vytvára podmienky pre realizovanie zážitkov a nadobúdanie nových skúseností atraktívnejšou formou. Z hľadiska rolí, ktoré pedagóg zastáva, ako je poskytovateľ poznatkov a skúseností, poradca a podporovateľ, projektant a tvorca, diagnostik, reflektívny hodnotiteľ, triedny a školský manažér či socializačný a kultivačný vzor; preberá pedagóg zodpovednosť za utváranie žiackej aktivity, za angažovanie emócií a záujmov. Musíme si uvedomiť, že podľa prístupu pedagóga k edukačnej činnosti sa kvalita spoločnosti taktiež môže merať.

Pri využití prvkov zážitkovej pedagogiky (teda pripraviť aktivitu tak, aby obsahovala pre žiakov zážitok i skúsenosť) netreba zabúdať, aby bola efektívnosť vyučovacieho procesu na vysokej úrovni. V dnešnej dobe už nestačí len sledovať kvantitatívne výsledky škôl (počet žiakov, známky, uplatnenie v praxi a pod.), ale je veľmi dôležité, sa tiež zaoberať kvalitou školy. Škola, ktorá je kvalitná sa vyznačuje kvalitným vyučovacím procesom. Je nevyhnutné, aby sa kvalita vyučovacieho procesu hodnotila z pohľadu ľudí, ktorí ju testujú na vlastnej koži. Za základný problém kvality vyučovacieho procesu považujeme aktivizáciu a motiváciu študentov na vyučovacej hodine.

Metódy v zážitkovej pedagogike predpokladajú vytváranie zážitku a emocionálne prežívanie skutočnej situácie. Tento spôsob nadobúdania a rozvíjania schopností, vedomostí a zručností vedie k silným zážitkom a dobrovoľnému učeniu sa. Približne 80% nášho poznania pochádza z vlastných zážitkov, ktoré si pretvoríme následným účelným spracovaním do podoby všeobecného poznatku, ktorým sa riadime. Spomínané poznatky sa uchovávajú v dlhodobej pamäti a veľmi rýchlo sa nám pri daných situáciách vybavujú. Metóda zážitkom určená na vzdelávanie má široké využitie. Pri zážitkových aktivitách sa nejedná len o zábavu a príjemné spomienky.

Práve pomocou zážitkových aktivít sa vyvíja osobnosť jedinca v oblasti socializácie, postojov a sociálnych zručností. Jediniec má možnosť sebapoznania a rozvoja schopností spolupráce. Za veľmi dôležitý sa pokladá rozvoj vzťahových, komunikačných zručností a riešenie úloh prostredníctvom hrových aktivít a modelových situácií. V bežnom živote sa môže účastník do týchto situácií veľmi ľahko dostať, avšak tam nemá čas a priestor na analýzu či vyhodnotenie svojho konania. Rozvoj tolerance a zodpovednosti voči sebe, jednotlivcom alebo skupine je taktiež veľmi dôležitý. Pre prípravu hrového programu, učenie či zážitkových aktivít je primerané zmapovanie spôsobu učenia účastníkov a jeho premyslené aplikovanie v príprave a stanovení cieľov aktivít (Tkáč, 2014).

Stotožňujeme sa s názorom Kratochvílovej (2010), podľa ktorej, môžeme okrem prírody zážitkové metódy využívať skoro v každej oblasti edukačného procesu. Aktivity, ktorá je premyslene postavená zlučuje v sebe fyzické, emocionálne a kognitívne poznávanie. Podľa prevažujúcich druhov inteligencie, podľa prístupu žiakov k učeniu a na základe zmyslových preferencií sa môže určovať typológia učebného štýlu. Skúsenostné metódy sú spájané s vedomím kognitívnym spracovávaním situácii a citovým vkladom. Metódy tohto druhu sú blízke skutočnej realite alebo sú vykonávané v skutočných životných situáciách. Autorka medzi tieto metódy zaraďuje: Hranie rolí, učenie sa v praxi, simuláciu, diskusiu, experimentovanie s okolím a samoučiacu skupinu.

Podľa Joplinovej (1995, s. 20-22) zážitkové učenie disponuje 9 typickými črtami:

1. Učenie prebieha v cykloch.
2. Učenie je postavené viac na žiakovi ako na učiteľovi – lebo nezačína učiteľovým výkladom ani čítaním knihy, ale reálnou subjektívnou skúsenosťou žiaka.
3. Má osobný charakter – postavené je na osobnom vzťahu žiaka k tomu, o čom sa učí.
4. Je orientované nielen na produkt, ale aj na proces – ide o to, ako žiak prišiel k danej odpovedi.
5. Evalvácia sa deje nielen smerom k externým ale aj interným aspektom učenia – hodnotí sa vlastné prežívanie žiaka.
6. Analyzuje nielen určité komponenty, ale vyžaduje holistický prístup.
7. Učenie je organizované okolo priameho zážitku.
8. Je viac postavené na percepcii, ako na teórii – zdôrazňuje sa tu viac žiakova schopnosť posudzovať a objasniť si určitý jav.
9. Je viac postavené na individualite, ako na skupine.

Tkáč (2014) tvrdí, že zážitkové vyučovanie sa zameriava na iniciovanie citových zážitkov pomocou ktorých jednotlivci získava danú skúsenosť. Dôležitá je aj spoločná analýza, reflexia po ukončení činnosti. Následné zhodnotenie a zovšeobecnenie usmerňované pedagógom, sa zážitok premení do podoby skúseností, ktorá je využiteľná v praxi.

3. Využitie zážitkového učenia pedagógmi

Pri využití prvkov zážitkového učenia pedagógmi dochádza k diferenciacii vzhľadom na predmet, ktorý vyučujú, sprostredkovaný obsah i fázu vyučovania. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť využívanie zážitkovej pedagogiky pedagógmi na základných a stredných školách.

Výskumnú vzorku tvorili pedagógovia $N = 35$ druhého stupňa základných škôl a 35 učiteľov stredných škôl, z celkového počtu participantov výskumu bolo $N = 16$ mužov a $N = 54$ žien. Vekové rozpätie respondentov bolo od 24 do 62 rokov, pričom priemerný vek respondentov bol $M = 36$.

Pri zbere výskumných dát bol použitý dotazník, ktorý pozostával zo 14 otázok, na ktoré respondenti odpovedali v uzatvorených, prípadne 2 otvorených možnostiach. Kľúčové pre nás boli odpovede, viažuce sa k čiastkovým cieľom:

- zistiť čas/fázy kedy pedagógovia využívajú niektoré z metód/prvkov zážitkového učenia,
- špecifikovať metódy, ktoré spájajú a využívajú so zážitkovým učením,
- pomenovať výhody/nevýhody vo vyučovaní zážitkom samotnými pedagógmi.

Zber dát bol realizovaný v priebehu roka 2019. Výskumné dáta boli spracovávané programom Microsoft Excel. Na opis výskumných dát boli použité metódy deskriptívnej štatistiky.

Vzhľadom na jeden z čiastkových cieľov, kedy sme chceli zistiť, v ktorej časti vyučovania pedagógovia najčastejšie využívajú zážitok môžeme konštatovať, že u oboch typoch pedagógov (ZŠ (60%), SŠ (91%) je to predovšetkým v motivačnej časti vyučovania. Hoci je pozitívne, že pedagógovia vnímajú zážitkové učenie cez jeho motivačný charakter, myslíme si, že jeho hlavný potenciál je vo využívaní v ex-

pozičnej fáze vyučovania. Predpokladáme, že daný fakt bol ovplyvnený nepostačujúcimi a skreslenými poznatkami o zážitkovom učení.

Túto problematiku sme sa snažili uchopiť i otázkami zameranými na identifikáciu využitia jednotlivých metód vo vyučovaní, ktoré spájajú so zážitkovým učením. Z odpovedí (respondenti mohli voliť viacero odpovedí) jasne vyplynulo, že je náročné učenie zážitkom naplánovať na 45 min., ak chcú pedagógovia žiakov v plnej miere angažovať do činnosti. Medzi najčastejšie využívané metódy pedagógovia zaradili diskusiu – ZŠ (80%), SŠ (68%), samoučiace skupiny (ZŠ (26%), SŠ (48%), hranie rolí (ZŠ (37%), SŠ (17%) a simuláciu (ZŠ (37%), SŠ (77%). Výber metód síce považujeme za vhodný, no v každom prípade nie je dostatočný vzhľadom na cieľ a potenciál samotného zážitkového učenia. Ako sme už v predošlej časti uviedli, zážitkové učenie má svoj postup a význam hlavne ak sa uskutočňuje cielene a je metodicky prepracované samotným učiteľom, ktorý ho realizuje dlhodobejšie ako len príležitostnými aktivitami počas vyučovania.

V závere výskumu sme sa snažili špecifikovať názory na výhody a nevýhody zážitkového učenia. Z voľných odpovedí vyberáme: „žiaci hodina baví, tešia sa, učia sa tímovej spolupráci, rešpektovaniu názorov ostatných, sebakritickému mysleniu, sú aktívnejší, kreatívnejší, majú väčšiu voľnosť, riešia rôzne problémové situácie z bežného života a predovšetkým zanecháva zážitok trvalejšiu pamäťovú stopu. A tiež považujú za veľkú výhodu, že učenie sa zážitkom je určité oživenie vyučovacieho procesu, ktoré žiakov vytrhne zo stereotypu, lepšie si zapamätajú nové učivo.“ Domnievame sa, že učenie sa zážitkom je oveľa výhodnejšie a efektívnejšie pre žiakov na rozdiel od tradičného vyučovania. Komunikácia medzi žiakmi, ich spolupráca a riešenie vzájomných problémov ich lepšie pripraví na život v spoločnosti, ako len pasívne sedenie. Medzi kľúčové výhody zážitkovej pedagogiky zaraďujeme (Valkovičová, 2013):

- Aktivizovanie žiakov počas celej vyučovacej hodiny, mení ich úlohu z pasívnych na aktívnych.
- Zabraňovanie obyčajnému a bezcieľnému hraniu sa, v edukácii má každá hra svoj význam.
- Učenie sa zážitkom rozvíja aj emocionálnu inteligenciu žiakov, ktorá sa nesústreďuje pôvodne iba na vedomosti, ale aj na vlastné emócie, rozvoj komunikácie a tiež na pochopenie ostatných ľudí.
- Využívanie zážitkovej pedagogiky v praxi je prirodzeným a hlavne zaujímavým spôsobom motivovania žiaka k učeniu, pretože konkrétne zážitky a skúsenosti spolu veľmi úzko súvisia.

Podľa nášho výskumu, i podľa Šňupárkovej (2013), viacerí pedagógovia pokladajú za nevýhodu predovšetkým časovú náročnosť aplikovania zážitkovej pedagogiky do vyučovacieho procesu. Pre pedagógov je oveľa lepšie využiť ju v dvojhodinovom časovom priestore, aby sa všetky plánované činnosti stihli zrealizovať a splniť. Ďalšími obrovskými nevýhodami sú podľa pedagógov napríklad veľký počet žiakov v jednej skupine, nízka motivácia žiakov, neochota žiakov komunikovať či už medzi sebou alebo s učiteľom a podobne.

Pedagógovia, ktorí sú proti využitiu zážitkovej pedagogiky najmä pre jej nároč-

nosť z hľadiska prípravy a vedenia hodiny v takomto štýle, by mali byť omnoho viac motivovaní k výučbe formou zážitku prostredníctvom ďalšieho vzdelávania, účasťou na workshopoch a pod.. Pretože, ak chcú pedagógovia motivovať žiakov a vytvárať im dostatočne kreatívne prostredie, musia byť predovšetkým oni sami motivovaní.

Záver

Zážitkovú pedagogiku a učenie zážitkom považujeme za alternatívu s obrovským potenciálom nielen pre žiaka (rozvoj jeho kognitívnej, afektívnej i motorickej stránky), ale aj pre pedagóga. Minimálne znalosti pedagógov o procese, význame a výhodách zážitkového učenia, vedú k zamieňaniu si tejto metódy s inými metódami či koncepciami vyučovania.

Tento príspevok bol súčasťou projektu VEGA č. 1/0098/17.

Literatura

- Barr, A. B., Walters, M. A. & Hagan, D. W. (2002). The Value of Experiential Education in Dietetics. *Journal of the American Dietetic Association*. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0002-8223\(02\)90323-8](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(02)90323-8).
- Bartošek, M. (2019). *Prvky zážitkovej pedagogiky v individuálnej koncepcii učiteľa ZŠ a SŠ*. Nitra: UKF. Diplomová práva. Konzultant: Alexandra Pavličková.
- Brestovanský, M. (2013). *Pedagogika voľného času 2, Pedagogika zážitku a hra*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.
- Efstratia, D. (2014). Experiential education through project based learning. In: *Procedio – Social and Behavior Science*, 2014, vol. 152, s. 1256-1260, dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814054299>.
- Hartl, P. & H. Hartlová (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Itin, M. CH. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century, In: *The Journal of Experiential Education*, Fall 1999, vol. 22, s. 91, dostupné na: <https://www.ryerson.ca/-content/dam/experiential/Reassertingthephilosophyofexperientialeducation.pdf>
- Jabzunová, Z. (2013). *Aplikovanie zážitkového učenia na 1.stupni základnej školy*. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum, 2013, s. 6-11, dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_jabczunova_zuzana_-_aplikovanie_zazitkového_ucenia_na_1_stupni_zakladnej_skoly.pdf.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika*. Praha: Portál.
- Joplinová, L. (1995). On Defining Experiential Education. In WARREN, K. et al. *The Theory of Experiential Education*. Colorado: AEE, 1995.
- Kircher, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Case Western Reserve University, 1984.
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS.

- Kroupová, D. Rochovská, I. (2012). *Využívanie metód zážitkového učenia v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Miles, J. C. & Priest, S. (1999). *Adventure Programming*. State College: Venture Publishing.
- Murár, M. (2006). Prístupy na báze dobrodružstva a zážitku, verzus zážitková pedagogika? In: *Gymnasion*, 2006, vol. 6, pp. 34-40, dostupné na: <http://www.muraria.sk/img/psychoterapia/text-gymnasion-06.pdf>
- Neuman, J. et al. (1999). *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Šauterová, M. (2013). *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA.
- Šňupárková, M. (2013). Zážitková pedagogika a možnosti její aplikace ve výuce hudební výchovy na víceletém gymnáziu. In *Kultura, umění a výchov*, 1(2) [online].
- Tamášová, V. (2013). *Komponenty sociálno-pedagogického výcviku v edukačnej teórii a praxi učiteľov stredných odborných škôl III*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Tkáč, K. (2014). *Zážitkové vyučovanie v edukačnom procese*. Lipany, dostupné na: <http://www.soslipany.sk/Projekty/SBD/Technol%F3gia/Z%E1%9Eitkov%E9%20u%E8enie%20v%20eduka%E8nom%20procese.pdf>.
- Valkovičová, J. (2013). Zážitková biológia: *Primas: objavné vyučovanie matematiky a prírodovedných predmetov*. [online]. [cit. 2014-01-12]. Dostupné na internete:
- Vankúš, P. (2012). *Didaktické hry v matematike*. Bratislava: KEC FMFI UK.
- Verešová, J. (2014). *Zážitková pedagogika vo voľnočasových aktivitách*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Zappe, P. (2008). Reflexe zážitkové pedagogiky v pedagogice a kinantropologii. *Tělesná kultura*, 2009, vol. 32, n. 1, s. 29-43.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
SLOVAKIA
E-mail: apavlickova@ukf.sk

Analyza interakce mezi pracovním výkonem a složkami nadání – výzkumná studie

Analysis of interaction between work performance and talent components – research study

Martin Kursch, Jaroslav Veteška

Abstrakt:

Článek se zabývá vztahem mezi výkonem jedince a jeho složkami nadání odvozených pomocí metody GSC (Characteristics of Giftedness Scale). Kvantitativním výzkumem jsou zjištěny složky nadání s nejsilnější korelací s výkonem jedince v organizaci za uplynulých pět let. Shrnuje nalezené složky a porovnává výsledky s obdobnými výzkumy provedenými u dětí pomocí stejné metody. Výsledky jsou podrobně diskutovány a vysvětlují možné příčiny tak těsné souvislosti. Inspiruje se metodou GSC, která má potenciál u dospělých jedinců identifikovat potenciálně nejvýkonnější zaměstnance v rámci organizace.

Klíčová slova:

Pracovní výkon, nadání, metoda GSC, talent, rozvoj pracovníků.

Abstract:

The article deals with the relationship between individual performance and gift components derived using GSC (Characteristics of Giftedness Scale). Quantitative research reveals the components of talent with the strongest correlation with the individual's performance in the organization over the past five years. It summarizes the found ingredients and compares the results with similar studies conducted in children using the same method. The results are discussed in detail and explain the possible causes of such a close connection. It is inspired by the GSC method, which has the potential to identify potentially the most efficient employees within an organization in adults.

Key words:

Work/job performance, talent, GSC method, talent, development of employees.

Úvod

Námětem našeho výzkumu bylo zjistit nejsilnější korelace složek škál nadání (s použitím metody CGS – *Characteristics of Giftedness Scale* v oblasti identifikace a screeningu talentovaných dospělých jedinců¹ s již deklarovaným výkonem v průběhu 5 let v rámci konkrétní nadnárodní organizace. Metoda CGS byla vytvořena Dr. Lindou Silvermanovou v roce 1973. Od té doby byla její reliabilita a validita mnohokrát ověřena na reprezentativních vzorcích. V ČR získala svolení pro používání této metody na celém území Havigerová (2013), která ověřila reliabilitu a validitu metody i na českém vzorku a prokázala vhodnost metody pro screening nadaných dětí.

Teoretickým východiskem studie byly především výsledky vysoké korelace některých jednotlivých složek nadání u dětí s jejich naměřeným IQ. Vztah mezi IQ a nadáním u dětí není však zcela potvrzen (Hříbková, 2009, s. 35). My jsme se tedy zaměřili na vztah již prokázaného výkonu u dospělých jedinců v rámci organizace, ve které pracují a jejich složkami nadání změřených dle modifikované metody CGS. Nejvíce korelující složky byly podrobeny analýze, která hledá možné kauzality a odvozené následky.

Studium talentovaných dospělých lidí v organizacích, detailní analýza jejich složek nadání, potenciálu, výkonu a jejich vzájemných vztahů není do značné míry systematicky popsána, ale většina organizací se snaží dosáhnout konkurenční výhody právě díky využívání talentovaných jedinců. Nalezené vztahy mezi výkonem a složkami nadání klíčových pracovníků mohou být základem především pro splnění cílů organizace, a to dílčích, celkových i strategických.

1. Výzkum a jeho dílčí výsledky²

V nadnárodní společnosti bylo vybráno 14 vedoucích pracovníků 11 národností, kteří se na výzkumu dobrovolně podíleli. Každý z nich byl osloven, aby objektivně ohodnotil všechny své zaměstnance pomocí metody CGS. Zároveň byla shromážděna další fakta o zaměstnancích, a to zejména výsledky jejich dlouhodobého výkonu, spočteného pomocí metody ročního hodnocení (průměr za posledních 5 let).

Všechny klíčové informace o zaměstnancích, týkající se potenciálu a výkonu, byly se souhlasem všech vedoucích poskytnuty z hodnotícího systému firmy pro účel porovnání výsledků těchto metod se zkoumanou CGS metodou. Ohodnoceno bylo celkem 116 zaměstnanců 24 národností. Z důvodu ochrany soukromých informací a zároveň striktních pravidel společnosti na ochranu údajů nejsou a nebudou uveřejňovány žádné osobní informace, privátní data či identifikační data (jméno, id a další). Údaje o výzkumném souboru jsou uvedeny v tabulce 1. Sběr dat byl ukončen k 31. 7. 2015.

¹ Použitelnost metody GSC pro dospělé se zabýval Kursch (2016).

² Celý výzkum a jeho výsledky byly publikovány v Kursch (2018).

Tab. 1: Výzkumný soubor zaměstnanců, obecné parametry

Zaměstnanců	Národnosti	Průměrný věk	Průměrný počet let ve firmě	Muži	Ženy
116	24	42	11,2	105	11

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky výzkumu jsou uvedeny v logickém sledu, podobném, který provedla Havigerová (2013) u ověřování metody pro děti. Důvodem je snadná porovnatelnost a také přídržení se stejné metodologie a vyvarování se chyb z důvodu odchýlení se od tématu či od samotné podstaty výzkumu. V tabulce 2 jsou popsány deskriptivní statistické parametry celkového skóru dosaženého při aplikaci metody CGS vedoucími pracovníky na zaměstnance.³

Tab. 2: Deskriptivní statistické parametry, celkový skór pro použití metody CGS v rámci organizace

N	Průměr	Medián	Modus	Četnost	SD	Rozptyl
116	65,45	66,5	58	6	14,59	213,14
Min.	Max.	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75	Šikmost	Špičatost
29	95	56	66,5	76	-0,37	-0,36

Zdroj: vlastní zpracování

Pro zjištění reliability škál jsme použili **Cronbachovo alfa**, které celkově vyšlo **0,939**, tedy pozitivně vysoká hodnota. Můžeme tedy považovat celý test na vzorku dospělých za reliabilní. Dále jsme provedli analýzu jednotlivých položek (viz tabulka 3). Z analýzy je zřejmé, že nízko korelované položky vzhledem k celkové škále přispívají k reliabilitě nejmenší měrou. Kritériem je zde síla Pearsonovo korelace $r > 0,6$ významné na hladině $p < 0,05$ (vycházíme z Hendla, 2006, s. 246).

³Všechny výsledky, zejména pak statistické, byly vyhodnocovány pomocí **MS excelu** a jeho statistických funkcí, dále pomocí open-source programu **R** a pomocí programu **STATISTICA**.

Tab. 3: Analýza reliability CGS v našem výzkumu (N=116)

Charakteristiky vztahu položka a celkové skóre v případě odebrání položky	Průměr škály	Rozptyl škály	Korelace	Cronbachovo alpha
Myslí mu/jí to dobře	62,59	191,10	0,803425	0,93415
Učí se rychle	62,74	188,04	0,827932	0,93353
Má rozsáhlou slovní zásobu	62,97	192,55	0,687442	0,93587
Má výbornou paměť	62,89	194,01	0,676693	0,93601
Vydrží se dlouho soustředit, je-li zaujatý/á	62,79	193,77	0,737082	0,93521
Velmi citlivý/á (zranitelný/á)	63,18	211,60	0,026519	0,94623
Projevuje soucit	62,87	193,46	0,766221	0,93486
Puntičkářský/á (perfekcionista)	62,87	195,47	0,601528	0,93717
Horlivý/á, náruživý/á	62,81	194,50	0,738238	0,93528
Morálně citlivý/á	62,66	205,64	0,274902	0,94091
Silně zvědavý/á	62,75	191,98	0,767490	0,93468
Vytrvalý/á, když je něčím zaujatý/á	62,71	191,81	0,815931	0,93411
Energický/á	62,72	194,10	0,633045	0,93674
Preferuje práci v týmu	62,84	204,01	0,287229	0,94195
Má široký okruh zájmů	62,84	194,36	0,732057	0,93533
Má skvělý smysl pro humor	62,80	195,33	0,645754	0,93646
Hledá informace z mnoha zdrojů pro svůj zájem	62,69	190,61	0,816522	0,93394
Stará se o čestnost, spravedlnost	62,55	199,01	0,575705	0,93736
Zralý/á na svůj věk	62,59	198,21	0,504361	0,93862
Je dychtivý/á pozorovatel	62,79	191,03	0,789520	0,93432
Má živou představivost	63,00	190,48	0,840208	0,93365
Je velmi tvořivý/á	63,09	187,34	0,849967	0,93315
Má tendenci zpochybňovat autority	63,45	201,99	0,352215	0,94112
Dovedný/á v matematice	62,93	196,86	0,597353	0,93713
Dobrý/á v logických úlohách	62,63	193,46	0,753780	0,93499

Zdroj: vlastní zpracování

Pro hledanou korelaci jsme použili také Pearsonova korelačního koeficientu a korelace považovali za silné na hladině významnosti $p < 0,05$. V tabulce 4 jsou označeny u každé položky právě silné korelace na hladině významnosti $p < 0,05$. Pro korelaci jsme ověřili nejen potenciál a výkon, ale i doplňující názor hodnotitele, zda se jedná o talentovaného jedince či nikoliv.

Dále jsme provedli korelace mezi položkami a věkem hodnocených, počtem let ve firmě a také mezi jejich dosaženým vzděláním. V tabulce 4 je dobře vidět, že silné

statisticky významné korelace CGS byly nalezeny mezi devíti položkami potenciálu, pěti položkami výkonu a pěti položkami subjektivního názoru hodnotitele. Subjektivní názor hodnotitele jsme zařadili pouze jako doplňující a zároveň další nezávislý faktor prokazující validitu metody CGS.

Tab. 4: Pearsonova korelace jednotlivých položek

Charakteristika CGS pro dospělé	Potenciál	Výkon	Subj. názor	Vzdělání	Stáří	Počet let
Myslí mu/jí to dobře	-0,612	0,634	-0,555	0,353	-0,142	-0,013
Učí se rychle	-0,726	0,629	-0,698	0,309	-0,389	-0,243
Má rozsáhlou slovní zásobu	-0,643	0,575	-0,607	0,265	-0,267	-0,118
Má výbornou paměť	-0,544	0,432	-0,509	0,340	-0,236	-0,105
Vydrží se dlouho soustředit, je-li zaujatý/á	-0,657	0,612	-0,574	0,321	-0,245	0,000
Velmi citlivý/á (zranitelný/á)	0,061	-0,114	0,170	0,161	0,186	0,208
Projevuje soucit	-0,572	0,480	-0,505	0,325	-0,214	-0,127
Puntičkářský/á (perfekcionista)	-0,466	0,390	-0,383	0,282	-0,025	0,065
Horlivý/á, náruživý/á	-0,511	0,459	-0,462	0,255	-0,183	-0,066
Morálně citlivý/á	-0,032	-0,057	0,050	0,186	-0,117	-0,036
Silně zvidavý/á	-0,615	0,512	-0,587	0,303	-0,230	-0,153
Vytrvalý/á, když je něčím zaujatý/á	-0,603	0,525	-0,563	0,275	-0,273	-0,138
Energický/á	-0,490	0,458	-0,499	0,221	-0,229	-0,132
Preferuje práci v týmu	-0,056	0,190	-0,059	0,147	-0,150	-0,081
Má široký okruh zájmů	-0,551	0,589	-0,586	0,246	-0,244	-0,125
Má skvělý smysl pro humor	-0,516	0,536	-0,575	0,208	-0,192	-0,042
Hledá informace z mnoha zdrojů pro svůj zájem	-0,586	0,608	-0,555	0,331	-0,158	0,033
Stará se o čestnost, spravedlnost	-0,289	0,204	-0,240	0,158	-0,172	-0,063
Zralý/á na svůj věk	-0,367	0,486	-0,352	0,405	0,185	0,389
Je dychtivý/á pozorovatel	-0,655	0,575	-0,630	0,372	-0,153	0,004
Má živou představivost	-0,604	0,557	-0,625	0,349	-0,215	-0,126
Je velmi tvořivý/á	-0,775	0,587	-0,705	0,394	-0,248	-0,144
Má tendenci zpochybňovat autority	-0,425	0,217	-0,286	0,187	-0,034	0,003
Dovedný/á v matematice	-0,475	0,498	-0,449	0,460	0,037	0,095
Dobrý/á v logických úlohách	-0,549	0,597	-0,499	0,421	-0,060	0,059

Pozn.: vysoké korelace na hladině významnosti $p < 0,05$ jsou zvýrazněny, $ABS(r) > 0,6$.

Zdroj: vlastní zpracování

2. Diskuse – nejvýznamnější korelace

V našem výzkumu se podařilo najít statisticky významné korelace výsledků metody CGS a výsledků metod hodnocení potenciálu a výkonu. Nejsilnější korelace s hodnocením výkonu za posledních 5 let pak byly prokázány u položek:

- Myslí mu/jí to dobře.
- Učí se rychle.
- Vydrží se dlouho soustředit, je-li zaujatý/á.
- Hledá informace z mnoha zdrojů pro svůj zájem.
- Dobrý/á v logických úlohách.

Myslí mu/jí to dobře

Ve výzkumu Havigerové (2013) tato položka také významně korelovala s vysokou inteligencí dětí, a tudíž s nadáním dětí. Havigerová (2013, s. 40) uvádí, že „*pro nadané děti je charakteristické, že si dokáží snadno identifikovat podobnosti a rozdílů, dát jevy do vzájemných souvislostí a rychle najdou podstatu. (...) u dětí také označení myslí mu to dobře je v praxi spojeno také s rychlostí – myslí mu to rychle.*“.

Pokud se přeneseme do světa dospělých, je označení dobrého myšlení především chápáno jako schopnost jedince utvářet analogie, syntézy poznatků, analyticky myslet, ovládat indukce, dedukce, rychle porozumět problému (jistý vhled), ale i schopnost divergentního myšlení a hledání netradičních řešení. U mnoha organizací, firem a podniků jsou právě „dobří myslitelé“ hnací silou pro ostatní, inspirující je svou propracovanou logičností, analytickým myšlením a v mnoha případech jsou také klíčovými pracovníky v řízení procesů organizace. Schopnost abstrakce v myšlení je také důležitým faktorem, zejména u profesí v informačních technologiích, aplikačních vědách či inženýrských oborech.⁴

Dobré myšlení je tedy, zdá se, jednou z nutných charakteristik talentovaných, avšak bez aktivního cvičení a rozvoje v oblasti myšlení může talent začít stagnovat. Programy talent managementu by tedy měly přispívat k dalšímu rozvoji a podpoře takových jedinců. Včasná identifikace této charakteristiky v rámci metody CGS je tedy sama o sobě přínosem pro organizaci. Mnoho výzkumů také potvrdilo vztah mezi vysokým IQ a talentem, avšak je třeba brát tyto studie opatrně (Hříbková, 2009, s. 35). Můžeme se domnívat, že dobré myšlení má k IQ patrně nejbližší. Náš výzkum také poukazuje na fakt, že charakteristiku „myslí mu to dobře“ můžeme hledat v každém věku a neomezovat se jen na děti. Poznání, že tato charakteristika vysoce korelovala nejen s hodnoceným potenciálem, ale i s výkonem jedince, ukazuje na její důležitost i v oblasti výkonnosti.

V našem výzkumu jedinci s již projeveným vysokým dlouhodobým výkonem byli hodnoceni jako dobří myslitelé. Pokud bychom informace o výkonu neměli, můžeme tedy tuto charakteristiku použít k predikci takových výkonů v budoucnosti. Je zde vysoká pravděpodobnost (a především v kombinaci s ostatními vysoce korelovanými charakteristikami), že takový jedinec očekávaný výkon skutečně podá.

⁴ Samozřejmě schopnost vysoké abstrakce nelze jako důležitou opomíjet i ve společenských vědách, zejména při tvorbě teorií a modelů.

Učí se rychle

V kontextu dospělých talentovaných v rámci organizací bude pravděpodobně rychlost učení jedním z hlavních faktorů pro označení jedince za talentovaného. Zejména v dnešní době, kdy konkurenceschopnost firem je vysoká, každý zaměstnanec, který se dokáže rychle učit a osvojit si potřebné dovednosti, bude vysoce ceněný.

Havigerová (2013, s. 48) podotýká, že „*rychlost učení je závislá na celé řadě podmínek. V první řadě se jedná o vnitřní dispozice, mezi nimiž je na prvním místě úroveň zrání a stav nervové soustavy, dále hrají roli kognitivní procesy jako pozornost, paměť, jazyk a myšlení, a v neposlední řadě je rychlost učení ovlivněna psychodynamickými podmínkami jako jsou motivace a vztah k učenému i k učení jako takovému, situační faktory nevylučuje. Vztah mezi nervovou soustavou a učením je nasnadě.*“ Tato slova platí i pro dospělého jedince. Schopnost rychle se učit se neztrácí věkem, je schopností velmi vítanou a ceněnou, proto není překvapením, že je jednou z hlavních komponent pro identifikaci talentu.

Společně s myšlením a pamětí tvoří tyto charakteristiky základ pro projevy nadání v praxi. Zajímavé je, že charakteristika excelentní paměti nedosáhla tak významné korelace v našem výzkumu, jako třeba u dětí ve výzkumu Havigerové (2013). Je to patrně proto, že paměť je nutná, avšak ne dostačující pro vysoký potenciál nebo výkon u dospělých. Je tedy předpokládána, ale nehraje u dospělých klíčovou roli v dosahování výsledků.

Možná také proto, že dospělí již mají mnoho znalostí a poznatků, dobře uložených v paměti, a proto s nimi mohou operovat. Myšlení a rychlé učení je proto více rozhodující pro označení talentovaného. Je důležité zde také připomenout, že učení v organizaci je jednak formální, neformální, ale také informální. A právě informální učení tvoří největší podíl v procesu učení v praxi (Průcha, 2014 s. 64). Proto metody jako koučování, mentoring, counselling můžeme považovat za velmi prospěšné pro rozvoj talentovaných jedinců (Veteška, 2016).

Vydrží se dlouho soustředit, je-li zaujatý/á

Tato položka, jako jedna ze tří, korelovala s hodnocením výkonu i s hodnocením potenciálu. Není náhodou, že charakteristika dobrého soustředění korelovala s hodnocením výkonu. Soustředěnost je nutným předpokladem pro kvalitní výkon. Hlavní nevýhodou v některých pracovních pozicích je velké množství úkolů, dílčích úloh či administrativy. Právě ono velké množství mnohdy svádí k paralelnímu postupu v řešení úloh. Takzvaný „multitasking“ je však velmi problematický.

Mnoho studií naopak prokázalo, že snaha o paralelní zpracování, řešení úloh současně jedním jedincem nepřináší požadované výsledky a tudíž výkon (Spitzer, 2014, s. 201). Naopak schopnost dlouhého soustředění a zaujetí pro jeden úkol jsou vitálním aktivem, umožňujícím kvalitní výstupy a vysokou výkonnost. Soustředěnost v případě zaujetí je tedy vlastností, která indikuje úspěch pro splnění úkolu, a tak nám zároveň vypovídá o talentu, který se může projevit jako důsledek vysoké motivace a soustředěnosti daného jedince (Sternberg, 2000, s. 62).

Hledání informace z mnoha zdrojů pro svůj zájem

Tato charakteristika byla modifikována a z původní metody CGS pro identifikaci nadaných dětí, kde se zabývala nalezením předčasného nebo vášnivého čtenáře, pro dospělé představuje snahu jedince nalézt informace z mnoha dostupných zdrojů pro svůj zájem. Tato charakteristika nám říká, že pokud má jedinec o něco zvýšený zájem, snaží se ho prohloubit a využít všech dostupných zdrojů pro získání více informací, znalostí, zkušeností a snaží se rozšířit si své poznání. Tato charakteristika souvisí se zvědavostí, ale povyšuje pouhou zvědavost na systematickosti v práci.

Hledání informací ze všech dostupných zdrojů totiž podmiňuje objektivnost a vědecký přístup. Pro organizace je takový člověk velmi cenný, protože se snaží nejen o věci zajímat, ale systematicky je popsat a obohatit tak ostatní o své znalosti. Šířením znalostí mezi nadanými se zabývali také Vance a Vaiman (2008). Pokud se organizací podaří vyvolat v talentovaných lidech zájem o problém, mohou sklídit ovoce ve formě mimořádných výsledků. Právě s motivací podat dobrý a kvalitní výkon je tedy spjata snaha o hledání poznání ze všech zdrojů, což může být tak silnou vnitřní silou, jako snaha naučit se dříve číst v dětství.

Dobrý/á v logických úlohách

Další modifikací byla charakteristika úspěšnosti v logických úlohách. Setkali jsme se s fenoménem (naše zkušenost z praxe), že někteří pracovníci mají velké encyklopedické znalosti, mnohdy i rychlé myšlení, avšak postrádající „selský rozum“. Například v programování, mnohdy výborní programátoři tvoří kód poměrně rychle a kód splní své účely. Ovšem jinak je to poté s efektivností kódu. Na základě opomenutí některých logických souvislostí, je kód neúměrně dlouhý a vykazuje zbytečnou složitost.

Právě logický přístup, vyvození základů a správných principů, vedou k efektivitě a také vysoké produktivitě. Není tedy náhodou, že nám tato charakteristika korelovala s hodnocením výkonu. Logické úlohy zvládají nejlépe hlavně talentovaní jedinci v oblasti myšlení a odměnou jejich efektivních postupů je pak dosažení vysokých výkonů. V organizacích je při hledání talentovaných jednou z důležitých podmínek ověřit si jejich schopnost „selského rozumu“. Ostatně na tuto problematiku se zaměřují assessment centra (Povah, Thorton, 2012, s. 169). Více viz např. Petrová a Zimanová (2018).

Závěr

Společně s myšlením a pamětí tvoří sledované charakteristiky základ pro projev nadání v praxi. Zajímavé je, že charakteristika excelentní paměti nedosáhla tak významné korelace ve výše interpretovaném výzkumu, jako třeba u dětí Havigerové (2013). Je to patrně proto, že paměť je nezbytná, avšak ne dostačující pro vysoký potenciál nebo výkon u dospělých. Je tedy předpokládána, ale u dospělých nehraje klíčovou roli v dosahování výsledků – srov. s Sparrow, Scullion, Tarique (2014), Kursch (2016 a 2018) a Veteška a Kursch (2018).

Mezi CGS a vybranými zaběhnutými tradičními metodami, aplikovanými v minulosti na zaměstnance v oblasti hodnocení dlouhodobého výkonu jedinců (průběžné

hodnocení výkonu), byly nalezeny silné korelace ($r > 0,7$ na hladině významnosti $p = 0,01$) a tudíž těsné souvislosti u pěti položek.

Zároveň byly prokázány bezvýznamné korelace (velmi nízké až žádné) škály charakteristik nadání s věkem, dosaženým vzděláním a senioritou ve firmě. Položky se silnou korelací s výkonem dospělého obdobně korelovaly i u dětí a to s vysokým nadáním, z výzkumu je tudíž možné odvodit hypotézu, že tyto položky jsou velmi významné při identifikaci velmi výkonných jedinců.

Literatura

- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.
- Havigerová, J. M. (2013). *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Hayesová, N. (2013). *Základy sociální psychologie*. 7. vyd. Praha: Portál.
- Hatum, A. (2010). *Next Generation Talent Management: Talent Management to Survive Turmoil*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- Horváthová, P. (2011). *Talent management*. Praha: Wolters Kluwer.
- Hrazdilová Bočková, K., Gabrhelová, G., Porubčanová, D. (2016). Game Theory as a Tool of Conflict and Cooperation Solution between Intelligent Rational Decision-makers. In *Project Management. International Journal of Economic Perspectives*, vol. 10(4), 147-156.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- Kursch, M. (2016). *Tailor Made Talent Management – Talent management druhé generace*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Kursch, M. (2018). *Výzkum použitelnosti metody cgs pro identifikaci a screening talentovaných dospělých v rámci organizací*. Rigorózní práce. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Petrová, G., Zimanová, R. (2018). *Postavenie a význam assessment centier pri znižovaní fluktuácie zamestnancov*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Povah, N. and Thornton III, G. C. (2012). *Assessment Centres and Global Talent Management*. Farnham: Gower Publishing.
- Silverman, L. K. (1993a). *Characteristics of Giftedness scale*. Denver: Gifted Development Center.
- Silverman, L. K. (2006). *Characteristics of Giftedness Scale: Research and Review of the Literature*. Denver: Gifted Development Center, 2006.
- Silverman, L. K. (1993b). *Counseling the Gifted and Talented*. Denver: Love Publishing Company.
- Spitzer, M. (2014). *Digitální demence*. Brno: HOST.
- Sparrow, P., Scullion, H., Tarique, I. (2014). Multiple menses on talent management: definitions and contours on the field. Sparrow, P., Scullion, H., Tarique, I. (ed), *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. St. Ives: Cambridge University Press, 36-70.

- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as Developing Expertise. In *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier, p. 55-67.
- Vance, Ch. M., Vaiman, V. (2008). Smart talent management: on the powerful amalgamation of talent management and knowledge management. In *Smart Talent Management: Building Knowledge Assets for Competitive Advantage*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, p. 1-18.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
- Veteška, J. a M. Kursch (2018). The research on the efficiency of the methods of talent management within organizations. *New Educational Review*, vol 52, Issue 2, 2018, p. 28-42. DOI: 10.15804/ner.2018.52.2.02.

Kontaktní údaje:

PhDr. Martin Kursch, Ph.D.
prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
CZECH REPUBLIC
E-mail: martin.kursch@pedf.cuni.cz

Andragogické poradenstvo pre učiteľov v oblasti rozvoja kritického myslenia

Andragogical counseling for teachers in the development of critical thinking

Michaela Sládkayová, Katarína Krejčíková

Abstract:

Cieľom článku je zdôvodniť zmysel andragogického poradenstva pri profesijnom rozvoji učiteľstva v oblasti ďalšieho vzdelávania. Článok sa špecificky zameriava najmä na oblasť rozvoja kritického myslenia učiteľov. Schopnosť kriticky myslieť sa považuje za zásadnú kompetenciu 21. storočia a preto je nevyhnutné, aby sa učitelia v rámci svojho profesijného rastu a ďalšieho vzdelávania mohli v tomto smere rozvíjať. Predkladaný príspevok predstavuje teoretickú štúdiu využívajúcu poznatky z už realizovaných výskumov.

Kľúčové slová:

Andragogické poradenstvo, profesijný rozvoj učiteľov, kritické myslenie

Abstract:

The aim of the article is to justify the purpose of andragogical counseling in the professional development of teachers in the field of further education. The article specifically focuses on the development of critical thinking teachers. The ability to think critically is seen as an essential competence of the 21st century and it is therefore essential that teachers can develop in this direction as part of their professional development and further education. This paper presents a theoretical study using knowledge from already realized researches.

Key words:

Andragogical counseling, professional development of teachers, critical thinking.

Úvod

Prístup k neuveriteľnému množstvu nerecenzovaných informácií z nespočetného množstva informačných kanálov si dnes od ľudí vyžaduje nové schopnosti a zručnosti, ktorých dôležitosť sa v minulosti len málo akcentovala. Svetové ekonomické fórum v Davose v roku 2015 definovalo šesť najpodstatnejších zručností človeka pre budúcnosť, okrem iných, hneď na druhom mieste schopnosť kriticky myslieť (WEF, 2016).

Dnes je jasné, že ak chcú učitelia reflektovať požiadavky doby, budú musieť túto kognitívnu schopnosť rozvíjať nielen u žiakov, ale aj u seba. Význam rozvoja kritického myslenia reflektujú aj základné štátne vzdelávacie politiky. Štátny pedagogický ústav požiadavku na rozvoj kritického myslenia zakomponoval do Štátneho vzdelávacieho programu ako jednu zo základných požiadaviek, patrí tiež k metám pregraduálnej prípravy učiteľov a je výzvou aj pre ich ďalší profesijný rozvoj.

V edukácii žiakov, ale aj v ďalšom vzdelávaní pedagógov narážame na problém uprednostňovania encyklopedických vedomostí pred rozvíjaním kritického myslenia. Kritické myslenie vyžaduje schopnosť pozrieť sa na tému s nadhľadom, globálne, nezaujato a zároveň schopnosť prehodnotiť svoje doterajšie názory a predpoklady. Práve schopnosť učiteľov prehodnotiť svoje doterajšie názory na vzdelávanie žiakov považujeme za zásadnú, ak sa má slovenský vzdelávací systém adaptovať na výzvy 21. storočia. Z tohto dôvodu si myslíme, že práve rozvoj kritického myslenia by mal byť jednou zo základných priorít profesijného rozvoja učiteľov.

1. Základné teoretické východiská

Definícia kritického myslenia je predmetom skúmania už od čias raných gréckych filozofov, akými sú Platón a Sokrates. Ako uvádza Kosturková (2017) mnohé filozofické, kognitívno-psychologické a pedagogické diela poskytujú širokú škálu definícií kritického myslenia. Pojem kritické myslenie sa v našej spoločnosti v poslednej dobe často používa, najmä v súvislosti s neschopnosťou rozlišovať dôveryhodné informácie od vymyslených a tiež s moderným pojmom „fake news“. Kritické uvažovanie je podstatné, ak máme byť schopní rozlišovať medzi dôveryhodnými a nedôveryhodnými informáciami.

V rámci definície kritického myslenia sa stotožňujeme s Kosturkovou (2017), ktorá kritické myslenie poníma ako zložitý proces myšlienkových operácií, ktorý stavia na vedomostnom základe človeka, začína jeho postojom k myšlienke/informácii, ďalej schopnosťou pracovať s prijatou informáciou v širších súvislostiach a dospieť k záverom až po odôvodnenie svojho rozhodnutia so schopnosťou využiť prvky korektívneho a autoregulatívneho myslenia a učenia sa. Kritické myslenie je v priamom protiklade k encyklopedickému vzdelávaniu sa, preberaniu informácií bez kritickej reflexie a slepému nasledovaniu autorít. Najdôležitejšou črtou kritického myslenia je snaha o pochopenie akejkoľvek informácie v čo najširších súvislostiach.

Kriticky mysliaci človek má myseľ vytrénovanú tak, že pri akomkoľvek tvrdení, argumente, štúdiu či článku pozerá pod povrch. Skúma motívy a kvalifikáciu autorov, logickú súdržnosť prezentovaných tvrdení, dôveryhodnosť použitých dôkazov, poctivosť vo vyvodzovaní dôsledkov či vernosť vedeckej metodológii. Chápe, že na jednu

vec sa dá pozerat' z rôznych uhlov pohľadu a miesto toho, aby si z nich vybral jeden konkrétny a ostatné zavrhol, snaží sa ich pochopiť viacerou.

Kritické myslenie je tiež neustála snaha o zdokonaľovanie vlastného citu pre presnosť vo vyjadrovaní. Výsledkom tejto snahy je štruktúrovaný, konzistentný a logický prejav. Okrem samotného kritického myslenia sem patrí aj rozvoj kritického argumentovania, debatovania, písania či kritického štruktúrovania poznatkov (Kosturková, Ferencová, 2019). Kriticky mysliaci človek totiž neskúma len myslenie iných a informácie z okolitého sveta. Rovnako systematicky a pozorne skúma vlastné pohľadky, myšlienkové pochody a vznik vlastných názorov a rozhodnutí.

2. Výskumy v oblasti kritického myslenia učiteľov

O alarmujúco nízkej úrovni kritického myslenia učiteľov či budúcich učiteľov hovoria aj nedávne výskumy realizované na Slovensku. Podľa výsledkov výskumu, Evy Ballovej Mikuškovej (2018) z Ústavu experimentálnej psychológie SAV Centra spoločenských a psychologických vied SAV, ktorý sa realizoval na vzorke 394 respondentov a skúmal, do akej miery podliehajú budúci učitelia konšpiračným presvedčeniam, sa ukázalo, že budúci učitelia veria konšpiračným teóriám v priemernej miere a najčastejšie veria v konšpirácie týkajúce sa vlády, informačnej kontroly a nadbytočného predpisovania antibiotík.

Zaujímavým zistením pre nás je, že študenti (budúci učitelia) s nízkou mierou konšpiračných presvedčení uvažovali signifikantne racionálnejšie ako študenti (budúci učitelia) s vysokou mierou konšpiračných presvedčení. A naopak, tí, ktorí verili viac v konšpirácie, uvažovali menej racionálne. Z uvedeného nám vyplýva, že schopnosť racionálneho (kritického) myslenia je predpokladom k schopnosti kriticky nazerať na predkladané informácie a zároveň prevenciou pred manipuláciou konšpiračnými teóriami a „fake news“. V dobe internetu je ťažké byť imúnny proti nepravdivým informáciám a rôznym konšpiračným teóriám a jednou z ciest ako rozpoznať a triediť pravdivé informácie od nepravdivých a zavádzajúcich je práve schopnosť kriticky myslieť.

Iný výskum s podobným zameraním realizovala Kosturková (2013) na vzorke 286 učiteľov Košického a Prešovského kraja. Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň kritického myslenia u stredoškolských pedagógov. Z výsledkov výskumu vyplýva, že kvalita výskumnej vzorky učiteľov z hľadiska ich kritického myslenia nezodpovedá nárokom učiacej sa spoločnosti. Dosiahnuté priemerné hrubé skóre predstavovalo hodnotu 41,15 bodov (z plného počtu 80 bodov). Nízke dosiahnuté skóre potvrdzuje nedostatočnú schopnosť výskumnej vzorky kriticky myslieť. Výskum ďalej ukazuje, pri porovnávaní výsledkov slovenských učiteľov s výsledkami vybraných britských pedagógov, veľké rozdiely v úrovni kritického myslenia v neprospech našich pedagógov.

Vyššie spomínané zistenia potvrdzuje aj prieskum, ktorý realizovala agentúra Focus (2019) na reprezentatívnej vzorke 523 učiteľov 2. stupňa základných škôl z celého Slovenska. Tento prieskum sa snažil zmapovať preferencie učiteľov pri výbere médií, ktoré by svojim žiakom odporučili ako zdroj informácií. Schopnosť rozlišovať kvalitné médiá od konšpiračných patrí medzi základnú kompetenciu kriticky uvažujúceho človeka. Prieskum priniesol prekvapivé zistenia. Konšpiračný časopis

Zem a vek by svojim žiakom odporučilo 53 % učiteľov z reprezentatívnej vzorky a konšpiračný internetový portál Hlavné správy až 57 % učiteľov z reprezentatívnej vzorky v prieskume. Ide o prvý prieskum tohto typu, ktorému sa dajú vyčítať isté metodologické nedostatky, ktorý nám však dáva istú orientačnú predstavu o mediálnych voľbách učiteľov.

Z vyššie uvedeného je jasné, ako konštatuje aj Petrasová (2009), že naši pedagógovia nie sú dostatočne pripravení ako kriticky mysliaci učitelia.

Rozvíjanie kritického myslenia u žiakov je jednou zo základných požiadaviek profesionalizácie učiteľstva a zároveň, ako nám vyššie uvedené výskumy, ale aj vlastné empirické skúsenosti autoriek ukazujú, sami učitelia touto kompetenciou nedisponujú. Za najväčší problém považujeme fakt, že s rozvojom kritického myslenia sa budúci učitelia nestretávajú ani v pregraduálnej príprave a ani neskôr, v rámci svojho ďalšieho vzdelávania. Pri tom sa nám otvára priestor pri výučbe rôznych predmetov, nakoľko rozvoj kritického myslenia možno považovať za prierezovú tému kurikula.

Ako pomôcka slúži učiteľom (na všetkých stupňoch vzdelávania) množstvo dostupných metodických materiálov, príručiek, cvičebníc a iných materiálov dostupných on-line. Ako príklad uvedieme príručku „Ako fungujú médiá“ (2018), či „Klamstvá a konšpirácie – príručka pre stredné školy“ (2017), ktoré sú dostupné on-line a obsahujú viacero cvičení a podnetov pre výučbu a prácu so študentmi. Rovnako zaujímavými sa stávajú aj rôzne platformy (napr.: zmudri.sk), či vplyv rôznych youtuberov a influencerov, ktorí sa venujú aj týmto témam.

Z hľadiska samotnej prípravy budúcich učiteľov, ako aj práce so samotnými učiteľmi vidíme priestor pre andragogiku, vedu, ktorá sa zaoberá osobnosťou dospelého človeka, jeho výchovou, vzdelávaním a poradenstvom.

3. Andragogické poradenstvo v oblasti rozvoja kritického myslenia

Z pohľadu ďalšieho vzdelávania učiteľov je predmetom nášho záujmu špeciálna profesijná andragogika – učiteľská andragogika, keďže sa špecificky orientuje práve na socioprofesijnú skupinu učiteľstva. Primárnym predmetom učiteľskej andragogiky je človek vo výkone učiteľskej profesie. Ako uvádza Pavlov (2017), „*andragogická veda je nápomocná profesionalizácii učiteľstva troma komplementárnymi nástrojmi intervencie, a to: andragogickou výchovou, vzdelávaním a poradenstvom učiteľstvu. Profesionalizácia učiteľského povolania sa dnes javí ako nevyhnutná cesta, ak sa chce učiteľstvo vyrovnáť so zásadnými spoločenskými zmenami, ktorými ľudstvo prechádza a adaptovať sa na nové výzvy. Hlavným zmyslom profesionalizácie učiteľstva je zlepšenie kvality výchovy a vzdelávania žiakov. Predpokladom profesionalizácie učiteľstva je jeho profesijné učenie, ktoré je procesom uvedomelého a neuvedomelého rozvíjania profesijných kompetencií (vedomostí, zručností, spôsobilostí) prostredníctvom širokého spektra špecifických učebných aktivít zameraných na zlepšenie kvality pedagogického procesu.*“ (Pavlov, 2017, s. 62)

Mareš (2013, s. 435) dopĺňa, že profesijný rozvoj má len pozitívne atribúty, vedie k pozitívnym zmenám, zlepšovaniu a zdokonaľovaniu.

Profesijný rozvoj je proces permanentného vyrovnávania sa so zmenami v profesii, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľky a učiteľa a ich kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti

celoživotne využívať príležitosti formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie – pedagogickej činnosti. (Pavlov & Šnídlová, 2013).

Myslíme si, že ideálnym stavom by bolo, ak by záujem o rozvoj vlastného kritického myslenia vychádzal z vnútornej motivácie jednotlivých učiteľov. Vnútorňa motivácia a úprimný záujem je základným predpokladom profesijného sebarozvoja učiteľstva. Pavlov (2017) profesijný sebarozvoj vníma ako celoživotný proces, keď pod vplyvom vnútorných motívov a potrieb dochádza k autoregulovanému rozvíjaniu osobnostných vlastností, profesionálnych kompetencií a celkového potenciálu pre pedagogickú činnosť do jedinečnej štruktúry sebarealizujúceho sa profesionála.

Ale ako pomôcť učiteľom objaviť vnútornú motiváciu pre rozvoj kritického myslenia? Ako im vôbec sprostredkovať povedomie o nutnosti túto kompetenciu rozvíjať bez toho, aby sme ich vystavili ostrej kritike a upozornili na závažné nedostatky vo výkone ich profesie?

Odpoveďou je individuálna profesijná podpora, ku ktorej radíme aj andragogické profesijné poradenstvo.

Na druhej strane je potrebné poukázať aj na druhý rozmer andragogického poradenstva, za ktorý považujeme poradenstvo v zmysle osobnostného rozvoja. Najmä v kontexte rozvoja kritického myslenia výrazne vnímame osobnostný rozmer. Zručnosti, kompetencie a schopnosti, ktoré jednotlivci (učiteľ) získa, využije aj v rámci osobného života a tým môže zvýšiť kvalitu svojho života. Tu zohráva dôležitú úlohu aj podpora učiteľov zúčastňovať sa neformálneho vzdelávania, pri ktorom, rovnako ako pri profesijnom rozvoji, je dôležitá individuálna podpora jednotlivca, ku ktorej radíme andragogické poradenstvo.

Filozoficky chápeme podporu profesijného rozvoja učiteľstva ako komplexnú mobilizáciu ich vnútornej motivácie na to, aby sa stali sebaregulujúcim subjektom svojho osobnostného i profesijného rozvoja. V kontexte andragogického poradenstva nás zaujíma aj fenomén docility – teda potenciálu dospelého človeka pre učenie, ktorý je fundamentom poradenského procesu. Práve podpora rozvoja tohto potenciálu (schopnosti sa učiť) je účelom, ktorý andragogické poradenstvo odlišuje od ostatných poradenských služieb. Fenomén docility sa dá nielen teoreticky skúmať, ale aj prakticky podporovať. Veríme, že práve cielená, individuálna podpora docility by mohla byť kľúčom k rozvoju kritického myslenia učiteľstva na Slovensku.

Záver

Výsledky uvedených výskumov poukazujú na alarmujúci stav úrovne kritického myslenia učiteľov. Učiteľ, ako formujúci element osobnosti študenta, by mal disponovať mnohými osobnostnými predpokladmi a kompetenciami, medzi ktoré v súčasnosti neodmysliteľne patrí aj kritické myslenie. V dnešnej dobe je prístup k informáciám naozaj jednoduchý a práve preto potrebujeme rozvíjať kritické myslenie, kritický pohľad na tieto informácie a mať schopnosť rozlíšiť tieto informácie podľa ich relevantnosti, objektivity a ďalších atribútov. Nedostatok takejto schopnosti, či nízka úroveň kritického myslenia ovplyvňuje mnoho ďalších procesov, nie len v živote jednotlivca, ale najmä celého fungovania spoločnosti.

Kritické myslenie, ako súčasť občianskeho vzdelávania, ktorého cieľom je získa-

nie občianskych kompetencií a formovanie aktívneho občana, je potrebné rozvíjať a podporovať počas celého života jednotlivca. Tým nevynímajúc dospelú populáciu a z toho samotných učiteľov, ktorí formujú ďalšie generácie spoločnosti. Ako jednu z ciest vidíme práve rozvoj kritického myslenia cez pôsobenie andragogiky, teda andragogického poradenstva.

Týmto príspevkom sme sa snažili poukázať na túto potrebu a možnosti realizácie. Zároveň tento príspevok považujeme za podklad pre ďalšie skúmanie a riešenie tejto problematiky.

Literatúra

- Ballová Mikušková, E. (2018). *Conspiracy Beliefs of Future Teachers*. *Curr Psychol*, 37, 692–701. DOI:10.1007/s12144-017-9561-4.
- Klamstvá a konšpirácie – príručka pre stredné školy. (2017) Dostupné na <https://dennikn.sk/718059/prirucka-pre-stredne-skoly-klamstva-a-konspiracie/>.
- Focus. (2019). *Alarmujúci prieskum: Hlavné správy a Zem a vek zaradili učitelia medzi najdôveryhodnejšie médiá*. Citované dňa 10.1.2020 z <https://www.ome-diach.com/hoaxy/16175-prieskum-hlavne-spravy-a-zem-a-vek-zaradili-ucitelia-medzi-najdoveyrodnejsie-media>.
- Kosturková, M. (2013). *Kritické myslenie pedagógov stredných škôl*. Citované dňa 18.1.2020 z http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-4/studia_kosturkova.pdf.
- Kosturková, M. (2017). Kritické myslenie – jedna z najpožadovanejších budúcich kvalít človeka. In: Pavlov, I. (ed.). *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. (str. 91 -128). Banská Bystrica: Belianum.
- Kosturková, M. & Ferencová, J. (2019). *Stratégie rozvoja kritického myslenia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- N Magazin (2018). Ako fungujú médiá. Dostupné na <https://dennikn.sk/1108741/prirucku-o-fungovani-medii-si-mozete-zadarmo-stiahnut/>.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Pavlov I., Šnídlová M. (2013). *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3p.
- Pavlov, I. (2017). *Učiteľská andragogika*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Petrasová, A. (2009). *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: Sprievodca zavedením štandardov*. 2. rozšírené vydanie. Prešov: Rokus.
- WEF. (2016). *The future of Jobs*. Citované dňa 18.1.2020 z http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

Štúdiá je výstupom výskumnej úlohy APVV (č. 16-0573): Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva, riešenej na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici.

Kontaktné údaje:

Mgr. Michaela Sladkayová, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 01 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: michaela.sladkayová@umb.sk

Mgr. Katarína Krejčíková
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 01 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: katarina.krejcikova@umb.sk

Kariérny rast edukátora pôsobiaceho v sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých

Career growth of educators working in social-education care for adults

Miroslava Debnáriková

Abstrakt:

Cieľom štúdie bolo analyzovať kariérny rast edukátorov pôsobiacich v sociálno-edukačnej starostlivosti. V prvej časti uvádzame prehľad kariérnych typov, do ktorých je možné človeka zaradiť, v druhej časti sme sa zamerali na opis vybraných sociálno-edukačných inštitúcií a tretia časť je venovaná kariérnej dráhe a prehľadom možností kariérneho rastu edukátorov v týchto typoch zariadení.

Kľúčové slová:

Kariérny rast, edukátor, sociálno-edukačná starostlivosť, dospelý klient.

Abstract:

The aim of the study was to analyse the career growth of educators working in social-educational care. The first part of the work presents an overview of career types under which an individual can be classified, while the second part focusses on a description of selected social-educational institutions. The third part of the work is devoted to career paths and an overview of the possibilities for the career growth of educators in these types of facilities.

Key words:

Career growth, educator, social-education care, adult client.

Úvod

Otázka kariérneho rastu sa často prvýkrát otvára už pri prijímacom pohovore. Budúci zamestnanci chcú vedieť, aké možnosti kariérneho rozvoja im zamestnávateľ ponúka. Nastupujúca generácia má podľa J. Kubátovej (2013, s. 152) takéto poradie zamestnaneckých benefitov: „Skoro všetci Millennials (98 %) označujú za najpožadovanejší zamestnanecký benefit tréning a možnosť profesijného rozvoja. Druhým požadovaným benefitom sú peňažné odmeny a tretím pružná pracovná doba. Za najlepší spôsob profesijného rozvoja považujú prácu so silnými koučami a mentormi.“

Mať prácu, ktorá naplňa naše potreby, patrí k dôležitým aspektom života každého človeka. Jej výber by mal začínať v ideálnom prípade sebaopoznaním, plánovaním, spoluprácou s kariérnym poradcom. Ako sa dá spoznať, či máme prácu, ktorá nás naplňa? Podľa P. Tiegera a B. Barron-Tieger (1995, in Čakrt, 2010) je to vtedy, keď sa do práce tešíme, cítime sa tam väčšinou plní energie a chuti do práce, máme pocit, že to, čo robíme je cenené a uznávané, vážime si svojich spolupracovníkov, sme radi v ich prítomnosti, vidíme optimisticky svoju profesionálnu budúcnosť (Čakrt, 2010).

1. Jedinec podľa kariérnych typov

Podľa Z. Palána (2002) kariéra predstavuje buď „profesijné zaradenie na vysokom stupni osobných možností“, alebo „profesionálnu životnú dráhu.“ (Palán, 2002, s. 93). F. Bělohávek (1994) kariéru definuje ako „dráhu životom najmä profesionálnu, na ktorej človek získava nové skúsenosti a realizuje svoj osobný potenciál.“ (Bělohávek, 1994, s. 11). Hovorí o vnútornej a vonkajšej kariére, pričom vonkajšiu je možné sledovať z rôznych materiálov personálnych oddelení, ako sú životopisy, absolvované školenia a kurzy, predchádzajúce zamestnania a vnútornú, ktorá si „všimá význam jednotlivých udalostí z hľadiska jednotlivca.“ (Bělohávek, 1994, s. 12). Každý človek je individualita, má rôzne potreby, aj kariérne možnosti budú u každého iné.

Podľa K. Paulíka (2018) „v aktuálnych definíciách kariéry sa kladie dôraz na permanentný výskyt rôzne dlhých období získavania nových poznatkov a zručností, hľadanie nových pracovných príležitostí súbežne s plnením ďalších sociálnych rolí (čo vyžaduje úsilie, sebarozvoj, adaptabilitu i umenie sa presadiť).“ (Paulík, 2018, s. 115). Ďalšou teóriou kariéry je Hollandov model typov osobnosti (1997, in Vendel, 2008, s. 22-29), ktorý popisuje 6 typov osobnosti a pracovného prostredia:

- realistický typ a realistické prostredie,
- vedecký typ a vedecké prostredie,
- umelecký typ a umelecké prostredie,
- spoločenský typ a sociálne prostredie,
- podnikavý typ a podnikateľské prostredie,
- konvenčný typ a konvenčné prostredie.

Podľa takéhoto delenia by boli edukátori pôsobiaci v sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých zaradení k spoločenskému typu osobnosti, nakoľko „...dávajú prednosť spoločenským typom činností, pri ktorých sa môžu venovať iným ľuďom, a to formou výchovy, vyučovania, duchovnej pomoci, ošetrovania a pomoci pri riešení osobných problémov. Vynikajú takými prednosťami, ako je spoločenský takt,

a schopnosť vcítania sa, ktoré sú potrebné pri styku s ľuďmi. Orientujú sa na etické a sociálne hodnoty.“ (in Vendel, 2008, s. 24). O sociálnom prostredí Holland hovorí, že „podnecuje k chápaniu potrieb iných ľudí, k práci s inými a zodpovednosťou za iných.“ (in Vendel, 2008, s. 28).

Typy potrieb podľa ich preferencií rozdeľuje D. C. McClelland (in Bělohlávek, 1994, s. 21) na potrebu výkonu, priateľstva a moci.

Ďalším dôležitým termínom pri opise kariérnych typov je kariérna kotva. Z. Palán ju vo Výkladovom slovníku Ľudske zdroje charakterizuje ako „súbor subjektívne vnímaných vlastných schopností, kvalifikovanosti, vlastného talentu, motívov a hodnôt, ktoré slúžia k „ukotveniu“ vlastnej profesijnej kariéry. Vede k sebadôvere pri vedení, usmerňovaní a stabilizovaní osobnej kariéry.“ (Palán, 2002, s. 93). E. H. Schein (1978, in Bělohlávek, 1994, s. 23-24) študoval niekoľko rokov kariéru absolventov významnej vysokej školy a zistil, „že po nástupe do zamestnania si nový pracovník utvára svoj sebaobraz a dopracováva si svoje profesionálne poňatie.“ (in Bělohlávek, 1994, s. 24). Za komponenty, ktoré tvoria kariérnu kotvu považuje:

1. vlastný obraz talentov a schopností (založený na súčasnom úspechu v rôznych pracovných situáciách),
2. vlastný obraz motívov a potrieb (založený na príležitostiach pre sebaopoznanie v reálnych situáciách a na spätnej väzbe od ostatných),
3. vlastný obraz postojov a hodnôt (založený na súčasnom vzťahu medzi sebou na jednej strane a normami a hodnotami zamestnávateľskej organizácie a vykonávanej práce na druhej strane).“ (E. H. Schein, 1978, in Bělohlávek, 1994, s. 24).

Môžeme povedať, že kariérnu kotvu si človek prenáša do každého ďalšieho zamestnania. Kariéra prechádza rôznymi stupňami – fázami. Z. Palán (2002) uvádza: „Väčšinou sa odlišuje päť fáz: poznávanie a príprava, rozvoj a sformovanie, stredná kariéra, neskorá kariéra, útlm. Niektorí autori hovoria o štyroch fázach: príprava, rozvoj, vrchol, útlm.“ (Palán, 2002, s. 94). Ďalší autor, F. Bělohlávek (1994) hovorí o kariérnych cykloch, rozdeľuje ich do štyroch etáp podľa veku a popisuje, čo sa v ktorej etape deje:

- prípravné obdobie (do prvého nástupu do zamestnania),
- začiatok kariéry (od prvého nástupu do 35 rokov),
- stredný vek (od 35 do 55 rokov),
- starší vek (nad 55 rokov).“ (Bělohlávek, 1994, s. 40).

Podľa P. Paulíka (2018) môžu byť osobitosti v kariére mužov a žien. Poznomenáva, že u žien sa môžeme stretnúť s takýmito kariérnymi typmi: „konvenčný (krátka profesijná epizóda – svadba – ukončenie profesie), dvojstopová (zamestnanie – dieťa – pokračovanie zamestnania), prerušovaná (opakované prerušenia na určitú dobu, starostlivosť o dieťa – návrat).“ (Paulík, 2018, s. 114). Zároveň upozorňuje na riziká dvojkariérnych partnerstiev a manželstiev.

Ako sme už písali vyššie, v ideálnom prípade by kariéra mala začínať sebaopoznaním a plánovaním. Š. Vendel (2008) opisuje dva príklady poradenských programov, určených pre výber povolania. Program Ty a tvoje povolanie – „Jeho cieľom je pomôcť žiakom v počiatkovej etape kariérneho vývoja pri hľadaní odpovedí na otázky,

ktoré sa týkajú vzdelania a práce.“ (Vendel, 2008, s. 152). Pomocou „Mapy vzdelávacích ciest“ (Vendel, 2008, s. 154), ktorá „...podáva celkový obraz o možnostiach štúdia a prípravy na povolanie a ukazuje, že k jednému povolaniu môže viesť viac ako jedna cesta a že niektoré cesty sú dlhšie, ťažšie, iné kratšie. Program obsahuje i krátky opis týchto vzdelávacích ciest – tj. stručnú charakteristiku štúdia na rôznych typoch stredných škôl, učilíšť, vysokých škôl, popisuje možnosti štúdia v dospelosti, po vyučení apod.“ (Vendel, 2008, s. 154).

Druhým programom je Program plánovania života. Skladá sa z týchto siedmich tém: „Motivácia ľudského konania, úspešní a neúspešní, vaše predstavy o živote, váš skutočný život, stanovenie životných cieľov, krátkodobé plánovanie – stredoškolské vzdelanie, dlhodobé plánovanie – vzdelanie, pracovná dráha, osobné vzťahy, využitie voľného času, spoločenská angažovanosť.“ (Vendel, 2008, s. 160).

Tento autor poukazuje aj na to, že: „Mení sa i zodpovednosť jedinca za svoj kariérny vývoj. V krajinách s politickou orientáciou doprava stále viac platí, že nie inštitúcie, ale jednotlivec sám musí prevziať zodpovednosť za svoj osud, tj. i za kariérny vývoj. Študentov treba viesť nielen k poznaniu, že kariérny vývoj je celoživotný proces, ale že v ňom budú musieť byť pri dosahovaní svojich osobných kariérnych cieľov aktívni, vytrvalo za nimi ísť a prevziať osobnú zodpovednosť za svoje pracovné uplatnenie v budúcnosti.“ (Vendel, 2008, s. 190).

2. Kariérna dráha

Ak budeme vychádzať z definície kariérnej dráhy Z. Palána (2002), ktorý ju charakterizuje ako „postupnosť činností rozvíjajúcich jedinca, skladajúcich sa z ďalšieho vzdelávania, formovania kvalifikácie a pracovných skúseností tak, aby pracovník bol schopný vykonávať s perspektívou kvalifikovanejšiu, zodpovednejšiu a prestížnejšiu prácu, či funkciu. Hovoríme o formovaní pracovnej dráhy, usmerňovaní pracovnej kariéry, riadení pracovnej kariéry (angl. career pathing). Toto formovanie sa uskutočňuje na základe analyzovania situácie človeka, určovania cieľov jeho kariéry a ciest k napĺňaniu týchto cieľov. Hovoríme o plánovaní pracovnej kariéry, plánovaní personálneho rozvoja, plánovaní pracovnej dráhy (angl. career planning).“ (Palán, 2002, s. 93). potom u edukátorov v sociálno-edukačnej starostlivosti sa môžeme oprieť o niektoré právne dokumenty, a to:

Zákonník práce – v jeho siedmej časti – Sociálna politika zamestnávateľa, v §153-155 upravuje vzdelávanie zamestnancov,

Zákon č.448/2008 Z. z. – v § 84 upravuje Kvalifikačné predpoklady a ďalšie vzdelávanie, aj spôsoby jeho realizácie, ktorými sú: „, a) špecializačné vzdelávanie zabezpečované strednými školami alebo vysokými školami nadväzujúce na získanú kvalifikáciu, b) účasť na akreditovaných kurzoch, c) účasť na školiacich akciách v sociálnej oblasti, d) účasť na sociálno-psychologických výcvikoch, alebo e) pravidelná lektorská činnosť a publikačná činnosť.“ V prílohe č. 2 tohto zákona, A. Podmienky kvality poskytovanej sociálnej služby, III. oblasť: Personálne podmienky, 3. 3 Kritérium: Určenie postupov, pravidiel, a podmienok na rozvoj ďalšieho vzdelávania a zvyšovanie odbornej spôsobilosti zamestnancov poskytovateľa sociálnej služby, ktoré sú v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi, a na hodnotenie zamestnancov, ktoré zahŕňajú vypracovanie osobných cieľov, úloh

a potrebu ďalšieho vzdelávania a spôsob ich naplnenia, sú ako indikátory na získanie maximálneho počtu bodov (3) uvedené tieto požiadavky:

Poskytovateľ sociálnej služby má písomne vypracovaný plán rozvoja ďalšieho vzdelávania a zvyšovania odbornej spôsobilosti zamestnancov, pre každého odborného zamestnanca vypracovaný písomný individuálny plán ďalšieho vzdelávania, zvyšovania odbornej spôsobilosti a supervízie, aktívne vytvára podmienky na realizáciu tohto plánu, pravidelne minimálne raz ročne ho spolu so zamestnancom vyhodnocuje a aktualizuje. Aktívne zabezpečuje pre zamestnancov prístup k zdrojom informácií o aktuálnych odborných poznatkoch a právnych podmienkach súvisiacich s poskytovanou sociálnou službou a preukázateľne ich upozorňuje na pripravované a realizované zmeny v oblasti sociálnych služieb. Umožňuje svojim zamestnancom zúčastňovať sa ďalšieho vzdelávania v súlade s individuálnym plánom ďalšieho vzdelávania zamestnancov (Zákon č.448/2008 Z. z. o sociálnych službách).

Zákon č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov. V § 41 je definícia sústavného vzdelávania.

Dokument *Definícia vekového manažmentu pre zamestnávateľov (v súkromnej a verejnej správe)* z dielne MPSVaR – aj tento dokument sa dotýka otázok súvisiacich s osobnostným rozvojom a to tým, že medzi osem cieľov riadenia otázok týkajúcich sa veku je ako piaty cieľ uvedený: „celoživotné vzdelávanie vrátane neformálneho celoživotného vzdelávania (napríklad tematická klubová činnosť, odborne vedené pravidelné cykly tematických podujatí, aktivity zamerané na osobnostný rozvoj v kontexte možností a požiadaviek súčasnej doby.“ (2017, s. 6). V prílohe tohto dokumentu, v časti Prenos vedomostí, odborná príprava a celoživotné vzdelávanie je uvedený: „V kontexte vekového manažmentu osvedčený postup v politikách odbornej prípravy znamená:

- analyzovanie potrieb zručností organizácie, ich zladenie s dostupnými zručnosťami a kvalifikáciami a využívanie týchto výsledkov v plánovaní,
- prepojenie odbornej prípravy s profesionálnym (kariérom) postupom a odborným rozvojom,
- zabezpečenie ponuky príležitostí na vzdelávanie a rozvoj po celú dobu pracovného života pre všetky vekové skupiny,
- odstránenie vekovej hranice pre príležitosti vnútropodnikovej odbornej prípravy,
- organizovanie práce tak, aby napomáhala vzdelávaniu a rozvoju,
- udržiavanie schopnosti učiť sa a pozitívnych prístupov k učeniu sa podporovaním odborného rozvoja a ponukou príležitostí odborného vzdelávania počas celého pracovného života,
- prispôbenie tréningových metód a prístupov špecifickým vlastnostiam učenia sa a motivácii rôznych vekových skupín.“ (Definícia vekového manažmentu a vytvorenie zásad vekového manažmentu pre zamestnávateľov (v súkromnej a verejnej správe), 2017, s. 15).

Z uvedených dokumentov vyplýva, že legislatívne je možnosť profesijného rastu dobre podchytená, v praxi však dochádza ku chybám a omylom. Príklady takýchto

chýb a omylov uvádza K. Repková (2015), vyberáme niektoré z nich: zamestnávateľ podceňuje význam spracovania dokumentu Plán rozvoja ďalšieho vzdelávania a zvyšovania odbornej spôsobilosti zamestnancov, tento plán je síce spracovaný, ale nenasledujú ho rozpracované individualizované plány jednotlivých zamestnancov, ani súvisiace akčné plány, zamestnávateľ podceňuje v rámci prípravy akčných plánov ďalšieho rozvoja zamestnancov potrebu vytvárania podporných štruktúr, ktoré sú nevyhnutné k uskutočňovaniu jednotlivých vzdelávacích rozvojových aktivít, v povedomí zamestnávateľa, ale i zamestnanca chýba prepojenie osobných cieľov s celkovými cieľmi organizácie, zamestnávateľ nepremiata výsledky ďalšieho rozvoja zamestnancov do ich hodnotenia a odmeňovania, čím nivelizuje ich vynaložené úsilie a demotivuje ich k ďalšej rozvojovej práci a mnohé ďalšie. (Repková, 2015, s. 143).

3. Sociálno-edukačné inštitúcie

Sociálna andragogika má podľa J. Vetešku (2010, s. 27) dvojakú podobu: praktickú realizáciu a teoretickú a metodologickú základňu. O jej praktickej realizácii píše: „...odohráva sa predovšetkým v zariadeniach, ktoré poskytujú andragogicky zameranú spoluprácu (poradenstvo a ďalšie aktivity) a ďalej v rámci socializačného a resocializačného pôsobenia na dospelých jedincov.“

Podľa L. Szabovej-Šírovej (2013, s. 194), ktorá popisuje inštitúcie sociálnej pomoci dospelým z aspektu sociálnej andragogiky, je sieť týchto inštitúcií veľmi rôznorodá a neexistuje jednotný prehľad inštitucionálnej základne v tejto oblasti. Tieto inštitúcie sú však „predmetom sociálnej andragogiky z dôvodov, že sledujú aj edukačné ciele, plnia edukačné funkcie, realizujú sociálno-edukačnú prácu, resp. edukačné aktivity a poskytujú prostredie pre uplatnenie sociálnych andragógov.“ (Szabová-Šírová, 2013, s. 194). Zároveň dodáva, že tieto inštitúcie „vytvárajú podmienky pre dosahovanie edukačných cieľov – zachovanie, obnovu a rozvoj vlastností osobnosti dospelého človeka potrebných pre plnohodnotný sociálny život, predovšetkým sociálnych spôsobilostí.“ (Szabová-Šírová, 2013, s. 194).

Edukačná funkcia je však v nich podľa tejto autorky druhoradá a zahŕňa: „– formálnu edukáciu, prevažne však poloformálnu a neformálnu edukáciu, resp. zámerné (intencionálne, cielavedomé) učenie a učenie sa (napr. rozmanité edukačné aktivity, vzdelávanie, poradenskú činnosť, kultúrno-osvetovú činnosť, pracovné aktivity, voľnočasové aktivity, záujmovú činnosť, komunitnú starostlivosť, režimové opatrenia, sociálno-výchovnú starostlivosť v sociálnych zariadeniach, penitenciárnu, postpenitenciárnu starostlivosť a pod.), – informálnu edukáciu, resp. príležitostné, sprievodné, nezámerne a neorganizované učenie a učenie sa v bežných sociálnych situáciách, v medziľudských vzťahoch, v komunikácii, pri ľudskej činnosti – učenie spoluklienta, sebvzdelávanie, učenie sa pri výkone pracovných aktivít, pri realizácii voľnočasových aktivít, psychosociálne vplyvy rodinného prostredia, návštevy rodiny, korešpondencia s rodinou a pod.“ (Szabová-Šírová, 2015, s. 145).

V tejto štúdii sa zameriame na zariadenia sociálnych služieb, ktoré sú najvýraznejším poskytovateľom sociálnej pomoci dospelým i deťom. Charakterizované sú v zákone č.448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č.455/1991Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov. Od platnosti tohto zákona majú poskytovatelia sociálnych služieb vo

vybraných sociálnych zariadeniach (uvedené v § 33-47 a 57), ktorými sú: služby včasnej intervencie, zariadenia podporovaného bývania, zariadenia pre seniorov, zariadenia opatrovateľskej služby, rehabilitačné strediská, domovy sociálnych služieb, špecializované zariadenia, denné stacionáre a zariadenia na podporu samostatného bývania, povinnosť vypracovávať spolu s prijímateľmi týchto služieb individuálne plány (predtým názov Individuálne plány rozvoja osobnosti), ktoré zahŕňajú identifikáciu individuálnych potrieb, voľbu cieľov, metód dosahovania cieľov, plán činností a aktivít jeho naplňania a hodnotenie individuálneho plánu.

Pri tvorbe týchto plánov často dochádza k tomu, že prijímateľ sociálnej služby si za cieľ vyberie naučenie sa novej zručnosti (najmä prijímatelia s malou a strednou mierou podpory). Na naplňaní týchto cieľov sa podieľajú všetci pracovníci uvedených zariadení – opatrovateľky, zdravotnícki asistenti, ergoterapeuti, inštruktori sociálnej rehabilitácie, sociálni pracovníci, sociálni pedagógovia a iní a stávajú sa tak edukátormi dospelých, mnohí bez odborných andragogických kompetencií, pričom prijímateľmi sociálnych služieb v týchto zariadeniach sú osoby (§ 12, odsek 1, písm. c, Zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách) s ťažkým zdravotným postihnutím, s nepriaznivým zdravotným stavom, ľudia, ktorí dovŕšili dôchodkový vek a sú odkázaní na pomoc inej fyzickej osoby, alebo službu potrebujú z iných vážnych dôvodov.

Medzi činnosťami, ktoré poskytujú sociálne zariadenia patrí podľa vyššie uvedeného zákona aj záujmová činnosť, o ktorej C. Határ (2014) v monografii *Kvalita života inštitucionalizovaných seniorov v edukačnom kontexte* napísal, že: „K edukácii sa svojím obsahom i formou najviac približuje práve záujmová činnosť, ktorú predmetné sociálne zariadenia pre svojich klientov zabezpečujú. Táto teda neraz kompenzuje chýbajúce aktivity výlučne vzdelávacieho charakteru.“ (Határ, 2014, s. 26).

K sociálnym zariadeniam, ktoré majú podľa zákona o sociálnych službách zabezpečovať záujmovú činnosť patria: Komunitné centrum, Nízkoprahová sociálna služba pre deti a rodinu, Zariadenie dočasnej starostlivosti o deti, Služba na podporu zosúladačovania rodinného života a pracovného života, Zariadenie pre seniorov, Domov sociálnych služieb, Špecializované zariadenie, Denný stacionár. Zariadenia, ktoré majú podľa tohto zákona utvárať podmienky na záujmovú činnosť sú: Integračné centrum, Útulok, Domov na polceste, Zariadenie núdzového bývania. Záujmová činnosť nie je podľa tohto zákona zaradená k odborným činnostiam, ale k ďalším činnostiam.

Z hľadiska cieľových skupín dospelými edukantmi v týchto zariadeniach nemusia byť len prijímatelia sociálnej služby, ale aj ich zákonní zástupcovia, rodinní príslušníci, priatelia, dobrovoľníci, ktorí sa v nich pohybujú, ale aj zamestnanci, prípadne ľudia z komunity, v ktorej sa sociálne zariadenie nachádza.

Záver

Je vôbec možné hovoriť o kariére edukátora v sociálno-edukačnej starostlivosti? Podľa nášho názoru odpoveď môže byť u každého iná, bude záležať od preferencií a pohľadu na kariéru od konkrétneho jednotlivca, od jeho vlastných kariérnych kotiev.

Zároveň by sme chceli upriamiť pozornosť na to, že kariérny rast spadá do kompetencie personálnych manažérov, personálnych podmienok organizácie a nástroje, ktoré sú k dispozícii aj v organizáciách sociálno-edukačnej starostlivosti sa málo, prípadne vôbec nevyužívajú. Dôvodom môže byť nedostatok času, vedomostí, prípadne

manažment nie je k tomu vedený, chýbanie pracovnej pozície, v ktorej kompetencii by tieto činnosti boli.

Literatura

- Bělohlávek, F. (1994). *Osobní kariéra*. Praha: Grada.
- Čakrt, M. (2010). *Typologie osobnosti: volba povolání, kariéra a profesní úspěch*. Praha: Management Press.
- Határ, C. (2014). *Kvalita života inštitucionalizovaných seniorov v edukačnom kontexte*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Kubátová, J. (2013). *Management lidských zdrojů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MPSVaR (2017). Definícia vekového manažmentu a vytvorenie zásad vekového manažmentu pre zamestnávateľov (v súkromnej a verejnej správe). Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/rada-vlady-sr-prava-seniorov/definicia-vekoveho-manazmentu-vytvorenie-zasad.pdf>.
- Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník Lidské zdroje*. Praha: Academia.
- Paulík, K. (2018). *Psychologie práce a organizace. Vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Repková, K. (2015). *Implementácia podmienok kvality do praxe poskytovateľov sociálnych služieb – metodické východiská*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny.
- Szabová-Šírová, L. (2013). Inštitúcie sociálnej pomoci dospelým z aspektu sociálnej andragogiky. *Acta Andragogica* 3, 177-196.
- Szabová-Šírová, L. (2015). *Sociálna andragogika. Teoretické, empirické a praktické aspekty*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Praha: Grada.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Zákon č. 448/2008 Z. z., o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb., o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 219/2014 Z. z., o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 311/2001 Z. z., Zákonník práce.

Kontaktní údaje:

Mgr. Miroslava Debnáriková
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
SLOVAKIA
E-mail: miroslava.debnarikova@ukf.sk

Komparácia profesijných štandardov Slovenskej republiky, Českej republiky a Ruskej federácie

Comparison of professional standards of the Slovak Republic, the Czech Republic and the Russian Federation

Marian Valent

Abstrakt:

Príspevok je venovaný problematike štandardov a ich vplyvu na profesijný rozvoj učiteľstva. Nosnou časťou príspevku sú výsledky porovnania slovenských, českých a ruských štandardov. Okrem oblastí, boli porovnávané aj spôsobilosti, či zručnosti, ktoré jednotlivé štandardy obsahujú, pričom niektoré môžu byť inšpiráciou pre tvorcov štandardov alebo kompetenčných rámcov nielen v porovnávaných krajinách.

Klíčové slová:

Profesijný štandard, oblasť, kompetencia, profesijný rozvoj, poradenstvo.

Abstract:

The article deals with the issue of standards and their impact on the professional development of teachers. The main part of the article are the results of comparison of Slovak, Czech and Russian standards. In addition to the areas, the competences and skills that each standard contains have been compared, some of which may be an inspiration for those who develop standards or competence frameworks not only in compared countries.

Key words:

Professional standard, area, competence, professional development, counselling.

Úvod

Profesijný štandard okrem predpísaných kvalifikačných predpokladov definuje komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľov vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi a indikátormi kvality spolu s nástrojmi jej merania. Tiež vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj pričom vytvára základ pre systém profesijného rastu učiteľov. (kolektív, 2006, s. 98) Tvorcovia štandardov sú pritom konfrontovaní najmä s tým do akej hĺbky ich spracovať (rovnováha medzi špecifickosťou a všeobecnosťou vo výrokochoch o pedagogickej práci), v akom rozsahu ich spracovať (stanovenie vhodných a realistických hraníc toho, čo zahrnúť do popisovanej učiteľovej práce), ako ich štruktúrovať (hlavné kategórie, podkategórie). (Starý, In. Greger a kol., 2015, s.149).

Štandardy pre učiteľov sa od začiatku 21.storočia objavujú v krajinách po celom svete. Podpora zavedenia týchto noriem pre učiteľov však nie je univerzálna. Niektoré štúdiá uvádzajú, že učiteľské normy v podobe štandardov môžu zlepšiť prax učiteľov a zlepšiť postavenie učiteľov v širšom spoločenstve prostredníctvom zvýšenej dôveryhodnosti a zodpovednosti. Naopak existujú tvrdenia, že štandardy učiteľov môžu zúžiť vyučovacie postupy, znížiť autonómiu učiteľov a zrušiť profesionalizáciu učiteľov.

Adoniou, Gallagher vo svojej štúdií o implementácii austrálskych štandardov (2017, s. 112-114) dospeli k týmto zisteniam v prospech štandardov, s ktorými sa v rámci tohto príspevku stotožňujeme: Celkovo sa účastníci domnievajú, že štandardy sú podstatnou podporou profesionálneho rozvoja a kariérneho rastu, a tiež hrajú kľúčovú úlohu pri zvyšovaní dôveryhodnosti povolania v širšom spoločenstve. Autori tejto štúdie pripisujú tomuto rozdielu tieto dôvody:

- spôsob, akým boli vypracované austrálske profesijné štandardy pre učiteľov a
- spôsob, akými boli implementované v konkrétnej jurisdikcii, po prvé, došlo k rozsiahlym konzultáciám s profesiou vykonávaných počas ôsmich rokov a po druhé mohli byť štandardy upravené tak, aby boli relevantné pre miestny kontext, čo môže vysvetľovať pozitívnu angažovanosť učiteľov a riaditeľov v štandardoch; zároveň im to umožnilo integrovať používanie štandardov do existujúcich štruktúr v rámci každej školy; a čo je ďalej dôležité riaditelia mali autonómiu v spôsobe, akým boli štandardy používané v ich školách, čo iste zvýšilo podporu ich zavedenia v školách.

Súhlasíme tiež s autormi uvádzanej štúdie, ktorí v jej závere konštatujú, že procesy implementácie politík, ktoré zapájajú učiteľov a riaditeľov, sú efektívnejšie. Najmä vtedy, ak im umožnia zaviesť konkrétnu zmenu spôsobom, ktorým dosiahnu ich vlastné ciele a aktivity a to v súlade s ich miestnymi kontextami. Prechod na procesy implementácie politiky zhora nadol, ktoré by mohli obsahovať štandardizované, centralizované a regulačné funkcie pre štandardy, by podľa autorov pravdepodobne vyvolala aj zmenu prezentovaných kladných postojov učiteľov k štandardom (vlastný preklad, upravené). Ako je vidieť na tejto ukážke, je spôsob, ktorým zmena vzniká veľmi dôležitá a vlastníctvo (aj v zmysle spolutvorby) danej zmeny, či prípadná možnosť úprav a zmien v komunite školy úspešnosť aj ďalej zvyšujú. Zároveň konštatujeme, že za dôležitý proces považujeme ten, ktorý je opísaný v druhej odrážke, pretože

bez neho v učiteľstve nedôjde k reálnemu využívaniu štandardu v školskej praxi. Dôveryhodnosť tvorcov a možnosti adaptácie a vývoja daných štandardov na lokálne podmienky preto považujeme za kľúčové kroky k ich úspešnej implementácii.

Škótsko je ďalším príkladom, v ktorom prebehla aj revízia profesionálnych štandardov, pričom špecifickým zámerom programu reforiem bol proces „reprofesionalizácie“ na podporu formy „rozšíreného profesionalizmu“. Vízia rozšírenej profesionality (Donaldson 2011, In. Torrance, Forde, 2017, s.112, vlastný preklad) hovorí o tom, že učitelia sú čoraz skúsenejší (expertnejší) odborníci (praktici), ktorých profesionálne postupy a vzťahy majú korene v silných hodnotách, preberajú zodpovednosť za svoj vlastný rozvoj a rozvíjajú svoju schopnosť využívať a prispievať ku kolektívnemu pochopeniu vyučovacieho procesu a procesu učenia sa. Aj napriek tejto zmene sú autorky skeptické a aj upravené štandardy spochybňujú a označujú ich za diskurzívne texty, ktorých zmysel nie je jasný (Torrance, Forde, 2017, s.123, vlastný preklad).

V zhode s horeuvedenými zisteniami, zastávame názor, že štandard, ak je spoluvytváraný v širšej komunite riaditeľov a učiteľov a zároveň existujú možnosti jeho adaptácie na lokálne možnosti konkrétnej školy, je štandard jedným z vhodných nástrojov na profesionalizáciu učiteľskej profesie. Zároveň je možné sa pri tvorbe inšpirovať aj inými krajinami, kde sa štandardizácii v nedávnej minulosti venovali. Vzhľadom na kultúrnu blízkosť preto vo výskumnej časti príspevku porovnávame Slovenskú republiku, Českú republiku a Ruskú federáciu.

1. Výskumné metódy

Cieľom práce je zistiť rozdiely a zhodné riešenia v oblasti profesijných štandardov v českom, slovenskom a ruskom ponímaní. Vzhľadom na rozsah príspevku sa nevenujeme prípadnej gradácii v kontexte kariérnych stupňov, vo svojej podstate by to bol aj problém, keďže nie vo všetkých porovnávaných systémoch, kariérne stupne existujú. Výskumný problém sme vymedzili prostredníctvom nasledujúcich výskumných otázok:

OT1: Ako sú členené štandardy v jednotlivých republikách?

OT2: V čom sú jednotlivé štandardy inšpiráciou pre porovnávané, prípadne aj ďalšie krajiny?

Pritom vychádzame z toho, že za pedagogickú činnosť vo všetkých porovnávaných krajinách považujú činnosť súvisiacu s uskutočňovaním priamej vyučovacej povinnosti pri realizácii vzdelávacích programov školy.

Hlavná metóda spočívala v obsahovej analýze a komparácii štandardov zo slovenského, českého a ruského prostredia. Ako významové jednotky boli vyhodnocované témy, v špecifických prípadoch aj idey či tvrdenia v kvalitatívnom porovnaní (nebol vyhodnocovaný výskyt – teda neboli použité žiadne kvantitatívne metódy používané pri bežnej obsahovej analýze). Stanovenie základných analytických kategórií: hlavné oblasti štandardov, ich podrobnejšie rozpracovanie do činností, či kompetencií (spôsobilostí).

2. Výsledky výskumu a diskusia

Ako sú členené štandardy v jednotlivých republikách?

Pri porovnaní jednotlivých oblastí, ktoré štandardy od pedagóga očakávajú, sú zrejme určité rozdiely. Medzi Slovenskou republikou a Českou republikou, nie sú rozdiely tak zásadné – v čase tvorby dochádzalo k vzájomnej inšpirácii a tak došlo k vyššej miere previazanosti ich textov. Pri ruskom štandarde je viditeľný väčší rozdiel a to nielen v názvoch jednotlivých oblastí, ale aj v ich náplni.

Tab. 1: Hlavné oblasti štandardov

Slovenská republika (SK)	Česká republika (CZ)	Ruská federácia (RU)
Žiak	Osobný profesijný rozvoj	Výučba
Výchovno-vzdelávací proces	Vlastná pedagogická činnosť	Výchovná činnosť
Profesijný rozvoj	Spolupráca a podiel na rozvoji školy	Vývojová činnosť
		Programy jednotlivých stupňov vzdelávania
		Modul výučby predmetu matematika
		Modul výučby predmetu ruský jazyk

Zdroj: vlastné spracovanie

Jediná oblasť je v rámci jej naplnenia vo veľkej miere rovnaká, aj napriek odlišným názvom: výchovno-vzdelávací proces, vlastná pedagogická činnosť a výučba. V niektorých činnostiach týchto oblastí sú aj štandardy takmer totožné (len s použitím iného jazyka – iné názvy alebo formulácie pre rovnaké, či podobné druhy spôsobilostí). V rámci ruského štandardu sú niektoré činnosti uvádzané v oblasti „výchovná činnosť“ a aj v oblasti „vývojová činnosť“. V slovenskom štandarde dochádza rozdelením oblastí na „žiaka“ a „výchovno-vzdelávací proces“ k umelému rozdeleniu navzájom previazaných oblastí. Podobne je to aj v českom štandarde, kde sú rovnaké spôsobilosti ako v slovenskej oblasti „žiak“ uvádzané v oblasti „osobný profesijný rozvoj“. Isteže je aj vzdelávanie v oblasti diagnostiky žiakov dôležité, samotné diagnostikovanie však nespadá do oblasti „profesijného rozvoja“.

Aj na základe zaradenia niektorých spôsobilostí, či zručností, vrátane čiastkových oblastí, je možné uviesť, že nie sú vhodne zaradené, napr. keď znalosti o žiakoch sa objavujú v oblasti osobného profesijného rozvoja. Z globálneho hľadiska porovnávané štandardy obsahujú základné kompetencie (spôsobilosti), ktoré by mal pedagogický zamestnanec či učiteľ zvládnuť. Úroveň ich zvládnutia môže byť pritom odlišná a to je pomenované priamo v textoch štandardov, kde sú špecifikované dané oblasti, podoblasti, kompetencie, vedomosti, zručnosti, či spôsobilosti (terminológia je viazaná na osobitosť jednotlivých krajín).

V čom sú jednotlivé štandardy inšpiráciou pre porovnávané, prípadne aj ďalšie krajiny?

Zhoda medzi porovnávanými štandardami pri identifikovaní dôležitých spôsobilostí, či zručností učiteľa je veľmi veľká, ako príklady uvádzame:

- reflexiu a hodnotenie vlastnej pedagogickej činnosti (SK), získavanie informácií o vyučovaní, analýza a hodnotenie vyučovania (CZ), systematická analýza efektívnosti hodín a prístupov k vyučovaniu (RU),
- identifikácia charakteristík žiaka, faktorov učenia sa a kontext vývinu žiaka a vyvodenie záverov pre vyučovanie (SK), poznávanie žiaka a využívanie konkrétnych znalostí o žiakovi pri diferencovanom prístupe k nemu (CZ), využívanie nástrojov a metód diagnostiky a hodnotenie ukazovateľov úrovne a dynamiky vývoja dieťaťa a poskytovanie cielej pomoci žiakom (RU).

Uvedené dva príklady sú len zlomkom toho, v čom sú štandardy napriek rozdielnym formuláciám podobné a pomenúvajú bežné, štandardizované spôsobilosti, či zručnosti, ktoré sa od učiteľstva očakávajú na celom svete.

Za inšpiratívne je možné považovať aj pomenovanie niektorých spôsobilostí, ktoré sú v porovnávaných štandardoch unikátne formulované:

- zapája žiakov do plánovania a prípravy vyučovania (SK),
- využíva individuálne odlišnosti žiakov na vzájomné obohacovanie (CZ),
- vytváranie komunity žiakov v študijných skupinách, ich rodičov a ďalších učiteľov (RU),
- iniciuje diskusie k témam, ktoré považuje za prínosné v súvislosti s dianím v škole a dokáže navrhovať stratégie ich riešenia (CZ),
- organizovanie samostatnej aktivity žiakov vrátane výskumu (RU),
- podieľa sa na zavádzaní a kritickom vyhodnocovaní inovácií vo vyučovaní a v škole (CZ),
- v spolupráci s rodičmi a ďalšími pedagogickými zamestnancami, či psychológmi navrhovať a upravovať individuálnu vzdelávaciu trajektóriu žiaka v súlade s úlohami, ktoré presahujú rámec programu vzdelávania (RU).

Osobitne v rámci ruských štandardov sú spracované dve zručnosti, ktoré považujeme za mimoriadne inšpiratívne, konkrétne ide o:

- navrhovanie vzdelávacieho procesu s ohľadom na osobitosti sociálnej situácie rozvoja prváka v súvislosti s prechodom hlavných aktivít od hry k učeniu (RU),
- vo 4. ročníku vykonávanie aktivít zabraňujúcich možným ťažkostiam pri adaptácii detí na vzdelávací proces na druhom stupni základnej školy (RU).

Samozrejme nie je možné povedať, do akej miery sú dané spôsobilosti skutočne využívané a činnosti s nimi spojené aj reálne vykonávané, avšak už len ich uvedenie do štandardu znamená, že si v danej krajine systémovo uvedomujú problémy, ktoré môžu danými prechodmi medzi stupňami nastať. V českom prostredí sa danej skutočnosti venoval výskumný projekt a vznikli aj publikácie, ktoré sa daným fenoménom prestupu medzi stupňami školskej sústavy venovali. Medzi najčastejšie prechody pritom zaradili „skrytý“ prechod na 2. stupeň v rámci jednej školy, pre-

chod z nutnosti (z neplnoorganizovanej školy na školu úplnú) a dobrovoľný prechod na osemročné gymnázium.

Prechod medzi 1. a 2. stupňom označila pritom Walterová za kľúčový bod vzdelávacej dráhy žiakov a súčasne za neuralgický bod vzdelávacieho systému. (Walterová a kol., 2011, s. 296, 302) Za podstatné javy pritom v štúdiu identifikovali kurikulum – najmä kontinuitu a súdržnosť učiva, zvýšené požiadavky na výkon, neistotu spojenú s novými učiteľmi a neznámymi predmetmi, organizáciu vyučovania a vedenie triedy, rivalitu medzi učiteľmi oboch stupňov (profesijná sebaobrana), zmenu triednych kolektívov (tamže, s. 297-302). Iste by bolo zaujímavé podobné skúmanie uskutočniť aj na Slovensku, či aspoň sa inšpirovať českými zisteniami (v kontexte kultúrnej aj školskej blízkosti), vrátane navrhovaných odporúčaní.

V slovenskom a českom štandarde sú inšpiratívnymi oblasťami najmä tie, ktoré sú venované profesijnému rozvoju a tiež zdieľaniu a spolupráci a to nielen v rámci vnútra školy ale aj s partnermi školy.

Záver

Ponímanie štandardov je značne rôznorodé, zatiaľ čo v jednej krajine ide o orientačné spracovanie kompetencií, ktoré by mal učiteľ mať, v iných sú používané ako hodnotiace, či rozvojové nástroje. Taktiež spôsob ako sú tvorené a aké sú možnosti ich úprav sú rozličné a aj tieto sa podpisujú na ich prijatí učiteľskou verejnosťou.

Využitie štandardu na rozvoj učiteľa je podľa nás tým kľúčovým prvkom, pričom je potrebné vziať štandard do úvahy napr. pri vysokoškolskom štúdiu učiteľstva, pri ich ďalšom profesijnom rozvoji, t.j. vzdelávaní aj profesijnom poradenstve učiteľom. Všetko je pritom potrebné smerovať k systémovej podpore učiteľov a ich vzdelávania v kontexte rozvoja detí, žiakov a školy. Porovnanie štandardov prinieslo zaujímavé zistenia, ktoré je možné využiť nielen v rámci profesijného rozvoja učiteľstva, ale aj v kontexte andragogického poradenstva v profesijnom rozvoji.

Literatúra

- Adoniou, M. & Gallagher, M. (2017). *Professional Standards for Teachers--What Are They Good For?* Oxford Review of Education, 43(1), 109-126. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1243522>.
- Greger, D. a kol. (2015). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kolektív autorov, (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>.
- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ. (2014). Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем

образовании) (воспитатель, учитель). ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ, МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ. Московский городской психолого-педагогический университет. Психологический институт Российской академии образования, Том 19., No 3., 11-31, Dostupné z: <http://psyjournals.ru/psyedu/2014/n3/71560.shtml>.

Teze vyhlášky o standardu učitele. (2017). Legislativny návrh, Příloha Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony, 18s. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?o=7&ct=959&ct1=0> [cit. 2018-04-08].

Torrance, D. a Forde, CH. (2017). *Redefining what it means to be a teacher through professional standards: implications for continuing teacher education. EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION*, 40(1), 110-126. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246527> ISSN 02619768.

Walterová, E. a kol. (2011). *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Univerzita Karlova.

Tento príspevok je výstupom projektu APVV-16-0573: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS, zodpovedný riešiteľ Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Kontaktné údaje:

Mgr. Ing. Marián Valent, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: valent.mrn@gmail.com

Specifika edukace personálu Ministerstva obrany České republiky

Education specifics of the staff of Czech Republic's Ministry of Defence

Radomír Saliger, Eva Kozáková

Abstrakt:

Teoretická studie objasňuje pojetí edukace v kontextu organizační kultury Armády České republiky. Pojednává o edukaci profesionálů v Armádě České republiky. Pozornost je zaměřena zejména na cíle edukace, její specifika a na vybrané postupy a prostředky edukace ve vojenském prostředí. Část příspěvku objasňuje zásady výchovy ve vybrané zahraniční armádě. Značná pozornost se věnuje rovněž přípravě civilních zaměstnanců, v textu nalezneme také informace o přístupu k edukaci v některých státech. Celoživotní vzdělávání zůstává nadále prioritou.

Klíčová slova:

Specifika edukace, armáda, výchova, cíl edukace, prostředky edukace, organizační kultura armády.

Abstract:

The paper explains educational conception in connection with organisational culture in the Army of the Czech Republic. Paper deals with the professionals' education in the Czech Army. The article focuses on objectives of education, its specifics, on selected procedure, and on educational tools in military environment. One part of the article explains principles of education in a chosen foreign army. Considerable attention is also paid to the training of civilian employees. The information about attitude to education of other states is presented in the article. Lifelong education remains as a priority in the future.

Key words:

Educational specifics, army, education, educational conception, tools of education, educational principals, organisational culture of the army.

Úvod

Cílem systému edukačního působení na příslušníky resortu obrany je dosažení vysoké úrovně interiorizace každého jedince se zájmy a potřebami Armády České republiky, vyjádřené kvalitou jeho připravenosti na plnění úkolů jednotky, útvaru, oddělení, atd. a armády jako celku při zajišťování bezpečnosti státu a aliančních závazků v souladu s Etickým kodexem profesionálního vojáka. Jde o dosažení shody mezi zájmy organizace (resortu) a jednotlivce (vojáka, respektive občanského zaměstnance).

Tento cíl je formulován s ohledem na úkoly z dokumentů, které definují poslání, cíle a úkoly ozbrojených sil ve společnosti. Lze sem zařadit například Ústavu České republiky a její zákony, Doktrínu Armády České republiky, základní řády, předpisy, směrnice, rozkazy, nařízení a další normativní akty. Smyslem edukačního působení je, aby personál resortu ministerstva obrany tyto cíle plnil proaktivně, se zájmem, kvalitně a efektivně.

Autor Veteška (2016), pokud se týče cíle výchovy a vzdělávání dospělých, uvádí, že „ji lze obecně charakterizovat jako záměrnou a cílevědomou činnost. Jako taková vždy sleduje konkrétní cíl nebo různé cíle, kterými je dosažení jistých změn v psychicko-fyziologickém stavu člověka. Pro edukační vědy tak vzniká závažná (eticko-filozofická) otázka stanovení kvality a kvantity změn, jichž má být u člověka dosaženo“ (Veteška, 2016, s. 63).

Základní úkol pro Armádu České republiky, vzhledem k němuž je nezbytné formulovat dílčí cíle edukačního působení je připravovat se k obraně České republiky proti vnějšímu napadení a zabezpečit kvalitní plnění humanitárních úkolů v rámci mezinárodních smluvních závazků. Například americká armáda poskytuje mezinárodní vojenský vzdělávací a výcvikový program, který poskytuje profesionální vojenské vzdělání důstojníkům ze zahraničních vojenských jednotek. Program slouží k dosažení jejich zahraničních a národních bezpečnostních cílů (Mujkic, Asencio & Byrne, 2019).

Např. Kalavský a jeho odborný tým (2019) se zaměřují na výzkum metod, forem a didaktických prostředků vzdělávání vojenských pilotů na vybraných institucích od roku 1973 do současnosti s využitím analýzy pro proces kvalitního vyučování a interakce edukantů (lidských faktorů). Snaží se najít odpověď na otázku silných a slabých stránek, rizik a příležitostí pro budoucí aspekty kvality vzdělávání. Hlavním motivem autorů je získání znalostí aplikovatelných při tvorbě nových studijních programů.

V rumunské armádě Grigore zdůrazňuje potřebu nového konceptu ve vzdělávání a podtrhuje nutnost implementace moderních informačních technologií do výukových metod (Grigore, 2011).

Dílčím cílem je, aby personál resortu obrany pochopil své občanské a vlastenecké povinnosti, byl hrdý na příslušnost k Armádě České republiky, ke své jednotce, na své profesionální dovednosti, své pracoviště, měl úctu ke svým nadřízeným, podřízeným apod. Dále pak aby byly formovány u pracovníků resortu zejména takové charakterové vlastnosti jako statečnost, ukázněnost, důvěra, odpovědnost, obětavost, odvaha, věrnost, čest atd. Za základní formu přípravy personálu resortu je považován náročný, dle stanovených pravidel připravený, kvalitně organizovaný, zabezpečený

a spravedlivě hodnocený výcvik vojáků a promyšlený systém dalšího vzdělávání občanských zaměstnanců.

Dílčím cílem edukace je vytvořit u personálu resortu potřebné vědomosti, dovednosti, návyky a zajistit fyzickou a psychickou odolnost všech pracovníků resortu. Součástí edukace pracovníků resortu je také utváření podmínek a požadavků na kvalitu jejich života, prostor pro jejich odpočinek, relaxaci apod. Tento proces zahrnuje komplex ekonomických, sociálních, psychologických, společenských, tělovýchovných, duchovních, vzdělávacích a dalších aktivit, jimiž vytváříme podmínky pro soulad mezi zájmy a potřebami Armády České republiky a zájmy a potřebami vojáků.

Kvalitní plnění cílů edukace personálu resortu vyžaduje koordinovaný a kvalifikovaný přístup vedoucích pracovníků všech stupňů organizační struktury resortu, aplikaci optimálních edukačních metod, realizaci všech právních a dalších norem pro vytváření podmínek práce vojáků a občanských zaměstnanců resortu, zabezpečení potřebné motivace u vojáků a občanských zaměstnanců. Autoři Torichnyi a Bhinder zdůrazňují, že aktivizující vyučující metody pro formování vojenské a speciální kompetence jsou nezbytnou podmínkou pro zvýšení efektivity vzdělávacího procesu a věnují se jejich implementaci v procesu vzdělávání (Torichnyi & Bhinder, 2019).

Edukace v armádě má svá specifika, používá specifické postupy a prostředky, je součástí její organizační kultury a čerpá i z některých zahraničních zkušeností. O těchto dílčích obsahových problémech pojednává další část studie.

1. Specifika edukačního působení na personál resortu ministerstva obrany

Předpokladem úspěšné činnosti jednotek, útvarů a zařízení resortu je všestranná připravenost každého jednotlivce – vojáka i občanského zaměstnance. Jde nejen o získání potřebných odborných znalostí, návyků a dovedností, zvyšování fyzické a psychické připravenosti, ale i o utváření a upevňování pozitivních postojů k obraně země, k armádě, k útvaru a k jejich tradicím.

Změna myšlení, přístupu k výkonu práce je dlouhodobý proces. Postoje lidí k různým problémům nelze změnit okamžitě. Systematické, trvalé působení systému edukace může tento proces relativně urychlit. Základní postoje jsou formovány již v období dětství a rané dospělosti (vlivy rodiny, školy, sociálního prostředí atd.), v dalším období dochází k jejich rozvoji, dotváření, nebo i k parciálním změnám a práce ve vojenských podmínkách tomu může napomoci. V tomto kontextu autoři Ullrich, Pokorný a Sládek uvádějí, že „Změny v bezpečnostním prostředí, které jsou charakteristické vysokou dynamikou změn, nestabilitou, komplexností a provázaností jednotlivých trendů si vyžadují i změny v přístupech a principech aplikovaných v přípravě, vzdělávání a pohledu na kompetence, které jsou nezbytné pro vedení lidí v bezpečnostním prostředí“ (Ullrich, Pokorný & Sládek, 2018).

Obtížnost efektivity edukačního působení v resortu spočívá v řadě skutečností. Lidé, kteří již pracují v resortu obrany i ti, kteří se mohou stát zaměstnanci resortu, jsou vystaveni působení vlivů, které mohou zvyšovat, respektive snižovat jejich motivaci k proaktivní činnosti. (vlivy ekonomické, sociální apod.).

Osoby (velitelé, instruktoři, pedagogové, apod.), které zprostředkovávají edukační působení v resortu, musí při přemýšlení o přístupu k němu vnímat, že v životě mladých lidí (potenciálních zaměstnanců resortu) nastává řada změn.

Ty působí i na starší personál přímo či zprostředkovaně, o nich pojednává v českém prostředí např. autor (Rýdl, 1999, s. 8-12). Patří mezi ně:

- různé formy rodinného života (nemanželské soužití, neúplné rodiny, matky samoživitelky apod.);
- strukturální a systémové změny v oblasti zaměstnanosti a světa práce pomalu vytěsňují kvalifikační certifikáty a za rozhodující je považována skutečná práce a dovednosti;
- poznatky a dovednosti zprostředkované školou jsou ve své využitelnosti zpochybňovány;
- pro mládež je důležité získání pracovního nebo studijního místa, úspěch a dobré ohodnocení v práci;
- na socializaci dětí a mládeže mají stále větší vliv různá média, která se snaží nahrazovat edukační procesy a simulovat jejich výsledky;
- silně a mnohochačně působí na děti a mládež informace a hodnotové orientace zprostředkované a skrytě vnucované mediálním světem, jejichž prostřednictvím si utvářejí vztahy k různým jevům a vlastní úsudky a sociální chování;
- negativně se projevuje vliv mediálně znázorňované násilí, roste počet sociálních a psychických konfliktů;
- svět dospělých příliš brzy proniká do světa mládeže, včetně sociálně rizikových jevů;
- očekávání mládeže naráží na meze širších společenských podmínek (nezaměstnanost, atmosféra nejistoty, kterou vyvolávají globální problémy lidstva, anonymita ve zbyrokratizovaném světě, úspěch nezáleží vždy jen na práci a poctivosti);
- dochází k výrazným změnám ve formách vzájemného soužití a jednání mezi rodiči a dětmi;
- vliv rodiny, školy, a dalších výchovných institucí a organizací na kulturní orientaci dětí a mládeže je výrazně menší, výchovnou roli přebírají vrstevnické skupiny, v nichž se prosazuje silná konkurence, která většinu příslušníků tzv. „převálcuje“;
- mění se role obou pohlaví, dívky a mladé ženy jsou sebevědomější, aktivně vyžadují respektování vlastních práv, tradiční vůdčí a zajišťovací mužské role jsou zpochybňovány;
- u mládeže se zvyšuje riziko vlastního ztroskotání; ve škole ani v rodině se nevěnuje dost pozornosti zvládnutí krizových situací.

Armády vyžadují činnosti, mající charakter služeb zajišťujících provoz vojenských útvarů a zařízení, které vykonávají civilní zaměstnanci. Dominantní pozornost je však věnována vojákům, kteří plní úkoly nejen v posádkách na území České republiky, ale i v zahraničních misích v souladu se závazky České Republiky, vyplývajících z členství v NATO. Vojáci musí po všech stránkách odpovídat nejnáročnějším požadavkům na výkon služby a kvalitou své připravenosti zaručovat splnění úkolů mise.

Dle zkušeností autora, který pracoval jako voják z povolání, činnosti vojáků, v některých případech i občanských zaměstnanců, jsou realizovány ve specifických podmínkách, které je nezbytné respektovat při formulování edukačních cílů.

Jedná se o tyto základní zvláštnosti (Saliger, 2012, s. 87):

1. Podávání výkonu v nestandardních pracovních podmínkách (fyzikální, klimatické, terénní, apod.), realizace úkolů dle standardů charakteristických pro vojenskou organizaci.
2. Potřeba podávat výkon nejen standardní, ale i hraniční (limitní), což vyžaduje psychickou a fyzickou připravenost.
3. Vysoká dynamika změn v podmínkách činnosti (časové hledisko, rychlá změna kvality úkolu, nemožnost uspokojovat některé potřeby (materiální, sociální, duchovní, kulturní), vzhledem k charakteru činnosti.
4. Skupinový charakter činností, nutnost práce individuální i týmové, užití zbraní a další vojenské techniky, plnění rozkazů. Práce v extrémně náročných situacích, spojených s krajními riziky ohrožení zdraví i života (existence konfliktu mezi pudem sebezáchovy a plněním povinností vojáka).
5. Příprava vojáků je charakterizovaná nejen náročností, ale zdokonalováním v řadě odborností. Nejsou zpravidla připravováni pouze na jediné vojenské povolání; získávají širší kvalifikaci, aby byli schopni nahradit v případě potřeby jiného příslušníka ozbrojených sil.

Zvláštní místo v uplatňování účinného vlivu všech faktorů edukačního působení mají velitelé, kteří jsou vybaveni velitelskou pravomocí. Jsou oprávněni a povinni v rozsahu své působnosti vydávat rozkazy, stanovovat a činit opatření a využívat takové prostředky v mezích zákonů a vojenských předpisů, které uznají za nutné, vhodné a dostačující ke splnění úkolů.

Při svém rozhodování by měli využívat iniciativu a návrhy podřízených a dbát, aby jejich rozhodnutí nesnižovala lidskou důstojnost a nenarušovala mezilidské vztahy. Přípravě velitelů na vedení lidí, osvojování potřebných vědomostí, dovedností a návyků musí být věnována pozornost po celou dobu vojenské kariéry. Na jejich připravenosti řídit systémy a vést lidi závisí úspěšnost splnění úkolů resortu.

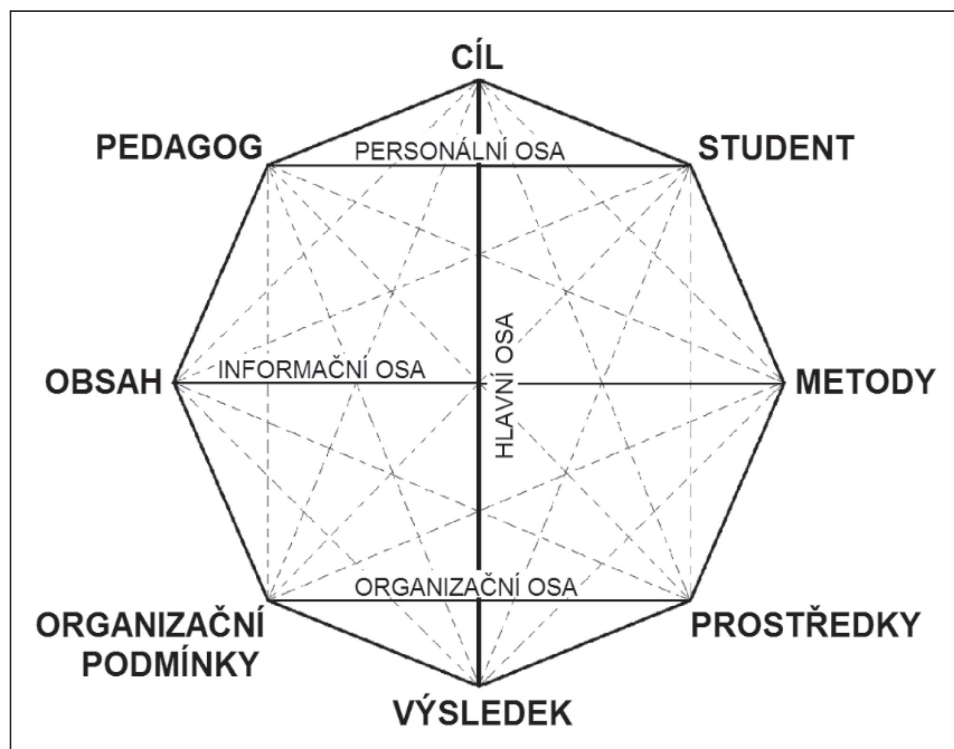
Na potřebu specifické přípravy vojáků upozorňují také autoři Kubínyi a Veteška (2019), kteří uvádějí, že služba „vojáka z povolání vyžaduje specifickou přípravu pro zvládnutí požadavků výkonu služby v oblasti bezpečnosti a požadavků, vyplývajících z mezinárodních závazků České republiky. Zkušenosti prokazují, že vojáci potřebují kromě specifických odborných dovedností i řadu dalších dovedností potřebných pro výkon role velitele také dovednosti potřebné pro řešení konfliktů a dovednosti metodické. Proto obsah profesní přípravy vychází ze specifických podmínek vojenského prostředí, změn podmínek výkonu vojenského povolání a modernizací vojenské techniky“ (Kubínyi & Veteška, 2019, s. 132).

Autor Culkin (2017) se zase zabývá efektivitou online vzdělávání v americkém vojenském vzdělávacím procesu a zhodnocuje jeho narůstající potřebu ve stávajících podmínkách. Autor Álvarez (2019) se věnuje bezpečnostním vzdělávacím programům („dEfSEC“), které se musí přizpůsobit novým globálním hrozbám a zranitelnostem, aby byla zachována jejich účinnost. Dle názoru autora je požadováno, „aby vojáci absolvovali vysoce specializované multidisciplinární učení. To umožní vzdělávacím institucím využít příležitost zavést změny k dosažení tohoto cíle například implementací online vzdělávání“. To je aktuální úkol i pro Armádu České republiky.

2. Edukace jako součást organizační kultury Armády České republiky

Nástrojem budování žádoucí kultury v podmínkách AČR je systém edukace, realizovaný jednak v institucích (např. Univerzita obrany, Velitelství výcviku – Vojenská akademie ve Vyškově a Vojenská střední a vyšší odborná škola v Moravské Třebové) a dále systém kariérové edukace a různých programů celoživotního vzdělávání. Obsahově je systém edukace jako didaktický systém vymezen prvky na obrázku 1. Jeho obsah je inspirován německými zdroji (Portner & Kissel, 1987), kteří pojednávají o edukaci vojáků v německé armádě. Jednotlivé prvky systému jsou navzájem propojeny, ovlivňují se a bez jejich optimálního fungování nelze zabezpečit efektivní edukaci.

Obr. 1: Systém edukace jako didaktický systém



Zdroj: Portner, D. & Kissel, D. (1987, s. 258; upraveno autorem)

Příslušnost vojáka k AČR a kvalita jeho připravenosti se projevuje komplexně v průběhu procesu jeho profesní kariéry. Odráží se v jeho základních a rozhodujících představách, hodnotách a normách chování, které reprezentuje kultura Armády České republiky. Profesionální voják prochází během své „kariéry“ několika fázemi (časovými obdobími), z nichž každá představuje specifický výchovný podsystém s vlastním výchovným obsahem. Zásady edukace vojáků zůstávají stejné, mohou se lišit specifikami obsahu výkonu práce na pozici a v souvislosti se zařazením do hodnostního sboru (mužstva, poddůstojníků, praporčíků, důstojníků a generálů).

Specifikum u důstojníků spočívá v tom, že představy, hodnoty a normy sdílejí a rozvíjejí nejen v procesu svého profesního rozvoje, ale jsou rovněž jejich tvůrci a nositeli pro širší prostředí, zejména pro své podřízené, vůči nimž vystupují jako subjekt edukačního procesu v různých fázích své kariéry.

Profil vojenského profesionála ve vztahu k organizační kultuře Armády České republiky vychází ze skutečnosti, že je připraven k obraně České republiky a je schopen plnit humanitární úkoly v rámci mezinárodních smluvních závazků. To znamená, že:

- chápe své občanské a vlastenecké povinnosti,
- je hrdý na příslušnost k AČR, ke své jednotce, druhu zbraně,
- je odvážný, statečný, ukázněný, odpovědný, obětavý, loajální a čestný,
- je schopen tvořivě uplatňovat hodnoty, normy a postoje při plnění úkolů, při jednání s podřízenými, při jejich edukaci,
- aktivně a trvale rozvíjí své osobní a profesní kvality vzděláváním, přípravou, výcvikem a výkonem své funkce a rozvíjí kvality a kompetence svých podřízených.

Podstata edukace u občanských zaměstnanců spočívá v posilování jejich vztahu k organizaci, např. celoživotním vzděláváním pro rozvoj jejich profesních dovedností, a uspokojováním jejich kulturních, zájmových a dalších potřeb. Postupy podporující edukační působení jsou cílevědomé a promyšlené způsoby ovlivňování osobnosti a činnosti vojáků a občanských zaměstnanců, které jsou užívány při dosahování cílů organizace. Jedná například o:

- formování návyků jednání (zejména přísné a přesné dodržování základních řádů, etického kodexu vojenského profesionála jako základní povinnosti vojenského profesionála);
- výcvik (utváření volných vlastností a schopností, schopností překonávat překážky, rozvoj fyzické a psychické odolnosti);
- vedení dialogu, argumentace, komunikace (utváření převážně racionálních, částečně emocionálních prvků);
- motivaci, stimuly (finanční, kariérní, apod.);
- hodnocení (utváření převážně emocionální sféry, hodnocení plní funkci zjišťovací, „selektivní“ a preventivní);
- příklady (vzory pozitivní činnosti lidí).

Prostředky edukace tvoří v širokém slova smyslu všechny prvky obsahu organizační kultury resortu ministerstva obrany. Jejich kvalita se projevuje jednoznačně na úrovni „vychovanosti“ personálu resortu. V širším slova smyslu můžeme hovořit o rozhodujících prvcích, jejichž kvalita významně rozhoduje o síle a účinnosti jejich výchovného působení. Na základě praktických velitelských, akademických a dlouholetých edukačních zkušeností autora (Saliger, 2012, s. 89-90) se jedná zejména o tyto prvky (prostředky):

- edukaci ve všech jeho podobách, včetně jeho materiálně technického zabezpečení didaktickou a jinou technikou, intencionální působení;
- každodenní osobní příklad osob, které edukaci realizují i osob, které se na chodu organizace podílejí, (administrativní pracovníci, logistika, apod.);
- prostředí, ve kterém je edukace realizována (estetické hledisko);

- řízení, organizace služby, vedení lidí, pravidelná evaluace činnosti v organizaci (včetně uplatňování kázeňské praxe, řešení žádostí a připomínek pracovníků apod.);
- personální práce;
- prevence rizikového chování v organizaci, uplatňování etického kodexu v organizaci;
- využívání obřadů, specifických symbolů, ceremonií, nástupů, různých slavnostních příležitostí apod.;
- prezentace různorodých činností, výsledků práce apod. ve veřejných a resortních tištěných a elektronických médiích, nebo přímo v prostorách instituce;
- kvalita komunikace představitelů Armády České republiky a státu v médiích pod.;
- kvalita uplatňování prvků procesního řízení v organizaci;
- sociální klima instituce;
- péče o edukaci a další rozvoj pracovníků, zaměstnanců, vojáků;
- benefity pro zaměstnance, vojáky apod.; péče o relaxaci, odpočinek;
- poskytování specifických služeb pro vojáky i občanské zaměstnance (profesní, kariérové, psychologické, pedagogické, právní a osobní poradenství ...), volnočasové aktivity;
- činnost psychologické, duchovní a právní služby;
- materiální a technické zabezpečení činností.

Kvalita uvedených prvků má výrazný pozitivní stimul, nebo naopak může vést k nespokojenosti, pasivitě, rigiditě, neochotě, až k rizikovému chování. Nejdůležitějším subjektem formování uvedeného pozitivního stimulu jsou velitelé všech stupňů, další vedoucí pracovníci, pedagogové, instruktoři, ředitelé atd.

V rámci celoživotního vzdělávání je žádoucí systematicky rozvíjet jejich schopnosti efektivně pozitivně formovat personál. Působit pozitivně kvalitou výše uvedených činností znamená regulovat, usměrňovat a ovlivňovat vztah lidí ke svému okolí i k sobě samým (charakterové vlastnosti). Jejich kvalita ovlivňuje vztah personálu resortu:

- k výkonu pracovních činností,
- k jiným lidem (spolupracovníkům, nadřízeným i podřízeným),
- k sobě samému, ke svému rozvoji, ke svému zdraví,
- k hodnotám materiálního a duchovního charakteru,
- k hodnotám, které vytvořili jiní lidé,
- k přírodě (environmentální aspekt) apod.

Všechny výše uvedené prvky (prostředky) v případě jejich pozitivního působení na personál ovlivňují motivaci lidí, kteří jsou potom schopni a ochotni aktivně, spolehlivě a přesně vykonávat práci, která je po nich požadována. Aby byl tento proces efektivní, měl by být cílený, záměrný a dlouhodobý. To vše v souladu s cíli činností resortu.

Za každou činnost v působnosti resortu odpovídají stanovení vedoucí pracovníci ve struktuře dle pravidel pro vojenskou organizaci. Činiteli, kteří odpovídají za kvalitu již zmiňovaných faktorů, (prostředků) jsou zejména:

- všichni velitelé, náčelníci, ředitelé, vedoucí apod. všech stupňů, ti jsou nadřízenými a „vychovateli“ podřízených. Řídí systémy a vedou personál k dosažení stanovených cílů (Zákl 1, čl. 57). Svými morálními kvalitami a jednáním musí být svým podřízeným příkladem (Zákl 1, čl. 53);

- instruktoři základního, odborného výcviku, respektive specializační a další přípravy, pedagogové;
- odborné orgány součástí AČR, jako jsou vojští psychologové a psychologové ve školství, právníci, pracovníci Domů armády, vojenští právníci, vojenští kaplani, tělovýchovní pracovníci, vrchní praporčíci, atd.;
- odborní funkcionáři štábů, velitelství, brigád.

K těmto činitelům je nezbytné přiřadit i rozhodující podporu edukačních činností, která je realizována v institucích k tomu předurčených (formální edukace). Z hlediska efektivnosti takto chápané edukace mají hlavní instituce, které se v resortu na něm podílejí, různé možnosti a předpoklady. Jde zejména o Krajská vojenská velitelství, Univerzitu obrany v Brně, Velitelství výcviku-vojenskou akademii ve Vyškově, Vojenskou střední a vyšší odbornou školu v Moravské Třebové a útvary a zařízení Armády České republiky.

3. Pojetí zásad výchovy (edukace) v zahraniční armádě

Z publikovaných zkušeností ze současných zahraničních armád je pro inspiraci uveden ve studii stručný nástin pokynů (zásad) pro výchovné působení v Bundeswehru. Je nezbytné na ně pohlížet jako na určitý výběr, nemohou být vyjmenovány všechny situace, se kterými počítá služba v armádě. Uvedené zásady jsou sdělovány všem příslušníkům armády, aby bylo dosaženo toho, že výchova (edukace) vyžaduje osobní přínos každého příslušníka armády. Veškerá příprava příslušníků armády má být organizována tak, aby uvedené zásady byli schopni realizovat a respektovat v praxi (Leadership and Civic Education, 1993, s. 38).

Jedná se o tyto zásady:

1. Image profesionálního vojáka (jednání v souladu s posláním ozbrojených sil, podpora hodnot Ústavy, zájem o problematiku vojenského povolání,...).
2. Základní povinnosti vojáka (loajalita při službě v ozbrojených silách, hájení práv a svobody občanů státu, respektování požadavku státu, že garantuje svobodu a spravedlnost,...).
3. Kázeň a velení (podřizování svých zájmů zájmům ozbrojených sil, plnění vojenských úkolů, ukázněnost při práci v armádě,...).
4. Právo a spravedlnost (všechny činnosti musí být v souladu se zákonem a všemi předpisy za všech okolností, prosazování práva při plnění rozkazů a při uplatňování kázeňské praxe, dodržování práv podřízených, apod.)
5. Rozkaz a poslušnost (povinnost poslouchat nadřízené, vykonávat rozkazy svědomitě, bez prodlení, působení na kolegy, prevence nežádoucího chování apod.).
6. Soudržnost (posilování soudržnosti v ozbrojených silách, získávání důvěry, její kultivace, tolerance, respekt k důstojnosti a svobodě druhých, podpora přátelství, schopnost převzetí odpovědnosti, snaha o odvahu a otevřenost v diskusích, přiznání chyby, přijímání kritiky, zapojení podřízených do plánování a organizace činností, posilování neformální autority, vytváření příznivého klimatu, posilování sebevědomí, delegování pravomoci, povzbuzuje, klidná reakce na problémy, posilování schopnosti převzít odpovědnost za splnění úkolu, apod.)

7. Organizace služební činnosti a výcvik (organizace výcviku ve spolupráci s podřízenými, zajištění náročnosti, pestrosti, reálnosti, účelnosti, nepřipuštění nečinnosti, vysvětlování úkolů, objasňování obtížnosti a způsob překonávání překážek, kontrola velení, rozhovory s pracovníky, pomoc a spolupráce při plnění úkolů, kázeňská praxe – odměny jako pochvala a povzbuzení, podpora osobnostního rozvoje vojáků s cílem zajistit, aby pracovali a jednali jako občané v uniformě,...).
8. Politické vzdělávání– (sledování politických událostí, souvislostí, jejich poznání může vést k lepšímu pochopení svého místa ve společnosti jako občana – vojáka, debaty o politické situaci vést v přátelském duchu, povinnost vzdělávat podřízené v občanské výchově, věnování času a pozornosti poznávání zkušeností, zájmů a názorů vojáků, seznamování se svými názory, tolerance k jinému názoru, nezařaditost při řešení sporných otázek,...).
9. Morálka a sociální péče (v případě potřeby poskytnutí pomoci druhému dle svých schopností i rodinným příslušníkům, pomoc při organizaci a plánování volnočasových aktivit, nadřízení se starají o své podřízené, chrání podřízené před nepspravedlivým zacházením, v případě potřeby zařídí další podporu rychle a bez prodlení, poskytování poradenství, úzká spolupráce s orgány ministerstva obrany – například personální, psychologická, lékařská, duchovní služba, podpora při plánování mimoslužební činnosti podřízených, nabádání k iniciativě, poskytování nezbytných prostředků,...).
10. Duchovní služba (právo na pastorační péči, možnost nerušeně vyznávat své náboženské cítění, respektování náboženských preferencí podřízených, náboženská svoboda, spolupráce nadřízených s duchovní službou, duchovní služba je kontaktem pro zajištění od poradenských center provozovaných církví,...).
11. Informační činnosti (svým vzhledem, chováním a odpovědnou prezentací na pracovišti i na veřejnosti voják pomáhá zlepšovat význam ozbrojených sil v očích občanské společnosti, nadřízení jsou odpovědní za podávání informací o činnosti, poskytují informace, odpovídají na otázky a vysvětlují, jak armáda vnímá sama sebe,...).
12. Personální management (vojáci hledají radu v kariérních záležitostech, nezbytnost ujasnění svých cílů, zájmů a přání, uvědomění si, že se musí přihlížet k potřebám zaměstnavatele i vojáka, nadřízení informují své podřízené v záležitostech kariéry a radí jim, poskytují obecné informace v rámci personálních rozhodnutí po konzultaci s personálními orgány, snaha o objektivní pohled na podřízené a nestranné hodnocení jejich schopností, uvědomění si, že hodnocení vojáka má nejen rozhodující vliv na jeho kariéru, ale i na výkon ozbrojených sil jako celku, nadřízený rozvíjí systematicky své vůdčí schopnosti a ovlivňuje tak kvalitu ozbrojených sil a výběr budoucích vůdců...).

Uvedené zásady je možné realizovat s přihlédnutím ke specifikám Armády České republiky i u nás. Zřejmě je přímá spojitost problémů takto chápané výchovy s celou řadou činností ozbrojených sil. Nelze tedy hovořit o výchově bez souvislostí s komplexem činností, které mají přímý či zprostředkovaný vliv na „výchovné“ působení a na jeho kvalitu.

Závěr

Činnosti v ozbrojených silách mají tedy přímou souvislost s výchovou a vzděláváním. V textu je používán pojem edukace (education, adult education), dnes často používaný v pedagogice a andragogice, který má širší význam než samotný pojem výchova. V obsahu pojmu edukace je zakomponován jak výchovný, tak vzdělávací aspekt působení a je zachováno komplexní pojetí působení činností, prostředků, vlivů atd. Používány jsou např. pojmy edukační prostředí, edukační konstrukty, edukační realita, edukátor, edukant, a další.

Uvedený přístup je používán v odborné literatuře a publikacích uznávaných pedagogů, například (Průcha, 2005), nebo (Dokulil, 1995). Pojem výchova byl v období před rokem 1989 zprofanován a mnohdy bývá i dnes spojován s ideologicky předpokládanými stanovisky. Systém edukace příslušníků resortu vždy chápeme jako proces, jehož výsledek (kvalita) je tvořen v praxi souběžným působením faktorů (organizační kultura), které ovlivňují úroveň celkové připravenosti personálu k výkonu práce uvnitř i vně organizace s důrazem na formální, informální a neformální edukaci v průběhu kariéry vojenského profesionála.

Pokud hovoříme o systému edukačního působení, máme na mysli systematické působení kvality všech prvků obsahu organizační kultury (například systému hodnocení, personální práce, řízení systémů, kázeňské praxe, atd.) na všechny příslušníky resortu ministerstva obrany. Kvalita uvedených činností bezprostředně utváří vztah k organizaci, k loajalitě, k autoritám, motivaci apod.

Respektování specifík uvedených ve studii je možné dosahovat při edukaci žádoucího chování, postojů jak vojenských profesionálů, tak občanských zaměstnanců po dobu jejich kariéry v resortu obrany. Tento proces musí být pravidelně hodnocen, korigován, doplňován a inovován, v souvislosti se změnami, kterými resort obrany prochází.

Literatura

- Álvarez, C. G. (2019). Online distance learning as a factor of disruptive innovation in military education, *Campus Virtuales*, 8 (1), 87-98.
- Culkin, DT. (2017). Military Design Insights for Online Education Program Evaluation: A Revised Theoretical Construct, *American Journal Of Distance Education* 31 (4), 258-274, DOI: 10.1080/08923647.2017.1359138.
- Dokulil, K. (1995). Post – teorie v post-praxi (a naopak) aneb „Nevypadli jsme z obrazu?“ *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii*. Brno: Paido, 8-12.
- Grigore, L. (2011). Revolution In Military Education. Concept, Needs, Method Of Development, *Proceedings International Conference Military Science Universe, Selected Papers*, 181-184.
- Kalavský, P., Durco, S., Rozenberg, R., Antoško, M., Polishchuk, V., Jevcák, J., Choma, L., Klír, R. & Tobisová, A. (2019). Human factors and analysis of methods, forms and didactic means of aviation education of military pilots, *NTinAD 2019 – New Trends in Aviation Development 2019 – 14th International Scientific Conference, Proceedings*, art. 77-81. DOI: 10.1109/NTAD.2019.8875601.

- Kubínyi, L. & Veteška, J. (2019). Postoje vojenských profesionálů k sebevzdělávání. In: *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn*. Praha: Česká andragogická společnost, 131-139.
- Leadership and Civic Education* (1993). Bonn, Federal Ministry of Defense (38) Dostupné z <http://www.kas-benin.de/mil/innere-fuehrung-eng.pdf>.
- Ministerstvo obrany České republiky (2001). *Základní řád Ozbrojených sil České republiky*, čl. 51, 53.
- Mujkic E., Asencio H. & Byrne, T. (2019). International Military Education and Training: Promoting Democratic Values to Militaries and Countries throughout the World, *Democracy and Security*, 15 (3), 271-290. DOI: 10.1080/17419166.2018.1519802.
- Portner, D. & Kissel, D. (1987). *Militärische Ausbildungspraxis/Lern und Arbeitsbuch für den Ausbilder*. Bonn: Walhalla u Praetoria Verlag. FÜ SI6-Az 32-05-04-04 (258).
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rýdl, K. (1999). *Škola jako místo změny*. Učitelství listy, 4, 8-12.
- Saliger, R. (2012). *Organizační kultura Armády České republiky*.“ Brno, 87, 89-90.
- Torichnyi, O. & Bhinder, N. (2019). Organizational Methods of Formation of Military and Special Competence in Future Border Guard Officers in the Continuing Education Process. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala* 11 (4), 278-301, DOI: 10.18662/rrem/190.
- Ullrich, D., Pokorný, V. & Sládek, P. (2018). Competencies for Leading People in the Security Environment. *Innovation Management and Education Excellence through Vision 2020*. Milan, Italy. (1722-1730). WOS:000444067200171.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.

Kontaktní údaje:

doc. Mgr. Ing. Radomír Saliger, Ph.D.
Katedra leadershipu
Fakulta vojenského leadershipu

Univerzita obrany v Brně
Kounicova 65
662 10 Brno
CZECH REPUBLIC
E-mail: radomir.saliger@unob.cz
Bc. Ing. Eva Kozáková
Katedra leadershipu
Fakulta vojenského leadershipu
Univerzita obrany v Brně

Kounicova 65
662 10 Brno
CZECH REPUBLIC
E-mail: eva.kozakova@unob.cz

Komparatívny pohľad na modely podpory pedagógov pri zvyšovaní kvality vyučovania na vysokých školách

Comparative view on support models in improving the quality of teaching in higher education

Denisa Šukolová

Abstrakt:

Prehľadová štúdia ponúka komparatívny pohľad na kurzy vysokoškolskej pedagogiky na Slovensku a v krajinách, ktoré prijali model inštitucionálnej akreditácie založenej na princípoch posudzovania interného systému zabezpečovania kvality vzdelávania na vysokej škole. Posudzované boli 3 kurzy na Slovensku a 6 kurzov v zahraničí. Diferencie sme zaznamenali tak v obsahoch, ako aj vo formách vzdelávania.

Kľúčové slová:

Komparácia, prehľadová štúdia, vysokoškolská pedagogika.

Abstract:

The study offers a comparative view of university pedagogy courses in Slovakia and in countries that have adopted the model of institutional accreditation based on assessment of the internal system of quality assurance in higher education. We evaluated 3 courses in Slovakia and 6 courses abroad. Differences were noted in both contents and forms of education.

Key words:

Comparison, review study, university pedagogy.

Úvod

Vysokoškolské vzdelávanie (VV) považujú mnohí za jeden z kľúčových motorov hospodárskeho rozvoja. Nezastaviteľný progres v globalizačných procesoch núti školy vybavovať čoraz rôznorodejšiu skupinu študentov kompetenciami podporujúcimi ich začlenenie do ekonomiky bez hraníc (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009). Nové informačno-komunikačné technológie, vznik medzinárodnej znalostnej siete, úloha anglického jazyka ako dominanty vo vedeckej komunikácii, masifikácia, internacionalizácia a mobilita študentov, privatizácia verejných univerzít a tlak na ich akontabilitu, revolučný rozmach súkromného sektora ako poskytovateľa VV, vymedzenie oblastí ziskov a komercializácia, špičkové výskumné služby, spolupráca s priemyselnou sférou – to všetko predstavuje výzvy, ktoré upriamujú pozornosť na akademické prostredie a kvalitu jeho zástupcov (International Strategy Office, 2017; Raman, 2016).

Vysoké školy sa ocitli v globálnej súťaži o medzinárodného študenta a „vyhrávajú“ tí, ktorí dokážu dosahovať vyššiu úroveň kvality. Existujú stovky mechanizmov na jej vyčísl'ovanie a porovnávanie, od autoevalvačných procesov, cez komplexné akreditácie a národné porovnávacie správy, až po medzinárodné rankingy, ktoré viažu svoje hodnotenia na inštitucionálnu viditeľnosť v medzinárodných vedeckých databázach a grantových schémach (napr. Sadlak & Liu, 2007; World University Rankings, 2020¹).

Pokiaľ máme na mysli tradične ponímanú prestíž v univerzitnom prostredí, doposiaľ hovoríme najmä o špičkovej vede na medzinárodnej úrovni, ktorá síce zaručuje renomé, no patrí medzi najnáročnejšie stratégie budovania kvality. Počty výskumne orientovaných vysokých škôl sa však v mnohých krajinách znižujú (niekoľko prestížnych pracovísk na národnej úrovni) a väčšina menej výberových škôl začína poskytovať vzdelanie so zameraním na prax. Pokiaľ hovoríme o trendoch merania kvality u takéhoto typu škôl, pozornosť sa pochopiteľne presúva na dosahované výsledky V (Usher, 2009; AHELO/OECD study, 2012).

S odklonom od tradične ponímaného VV, ktoré počítalo s prísne vyberanými a vysoko motivovanými študentmi, sa dôraz presúva z univerzálnej poznatkovej bázy a priorít vo vede, na procesy vyučovania. Ich kvalita totiž zásadným spôsobom ovplyvňuje schopnosť zapojiť do prenosu poznatkov omnoho viac diverzifikované publikum (International Strategy Office, 2017).

Okrem toho nemožno opomenúť taktiež enormný počet študentov, ktorí oproti minulosti financujú V z vlastných zdrojov, čo automaticky predpokladá vyššie očakávania a nároky na vzdelávací produkt (Campbell, 2008). V modeloch vyučovania tak badať vývoj od tzv. primitívnych prístupov (zlyhanie študenta je pripisované jeho potenciálu a dispozíciám), ku individualizovaným prístupom zameraným na študenta, ktoré definujú kvalitné vyučovanie prostredníctvom preukázaných a vopred definovaných kompetencií (napr. Pilárik, Gallová & Šukolová, 2013).

¹ Rebríček dostupný na: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/100/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

1. Formulácia výskumného problému

Nárast dôležitosti kvality vyučovania v sektore vysokých škôl zdôrazňuje aktuálne na Slovensku zavádzanie systémových zmien v spôsobe akreditácie, ktoré smerujú k posilňovaniu kontinuálnych autoevalvačných mechanizmov inštitúcií. Ide o sledovanie takých ukazovateľov a noriem, ktoré zásadným spôsobom korelujú s kvalitou V.

Ako však upozorňujú viacerí, u vysokoškolských učiteľov na Slovensku je akcent na kvalitu nevyhnutných psycho-didaktických spôsobilostí poddimenzovaný, pričom ide najmä o dôsledky: (1) absentujúceho legislatívneho rámca, ktorý by vymedzoval podmienky povinného nadobúdania a uplatňovania pedagogického vzdelania; (2) a tiež jednostranne zameranej orientácie kvalifikačného rastu, ktorý je spätý s preukazovaním výhradne vedecko-výskumných kompetencií (napr. Janoušková, 2012). V kontexte uvedeného si kladieme nasledovnú otázku: Aká je existujúca podpora v rozvoji pedagogických spôsobilostí vysokoškolských pedagógov na Slovensku v porovnaní s krajinami s dlhodobou tradíciou ďalšieho rozvoja v tejto oblasti?

2. Metódy

Štúdia má charakter systematického prehľadového rámca, ide o teoretický výskum. V našom prípade boli analyzovanými jednotkami verejne dostupné informácie o kurzoch vysokoškolskej pedagogiky, konkrétne zo Slovenska, Fínska, Nórska, Švédska, Holandska, Spojených štátov a Veľkej Británie (tab. 1).

Na Slovensku boli analyzované všetky nám známe kurzy a porovnávané krajiny boli vyberané tak, aby reprezentovali systémy, v ktorých je inštitucionálna akreditácia etablovaným princípom posudzovania kvality vysokých škôl. Výber bol zámernejší, komparatívny rozmer preto nie je definitívnym reprezentatívnym obrazom o analyzovanom stave. Na analýzu dát sme využívali princípy kvalitatívnej obsahovej analýzy podľa vopred zvolenej štruktúry kurikula, ktoré sme dodatočne sýtli dohľadanými informáciami.

Tab. 1: Prehľad analyzovaných kurzov/programov vysokoškolskej pedagogiky

	Vysoká škola	Štát
1	Technická univerzita vo Zvolene	Slovensko
2	Poľnohospodárka univerzita v Nitre	Slovensko
3	Technická univerzita v Košiciach	Slovensko
4	Wittenborg university of applied sciences	Holandsko
5	Harvard university	Spojené Štáty
6	University of Gothenburg	Švédsko
7	Finland university	Fínsko
8	University of Oslo	Nórsko
9	University of London	Anglicko

3. Výsledky

V tab. 2 uvádzame obsahovú analýzu slovenských kurzov vysokoškolskej pedagogiky podľa zvolených kategórií. V tabuľke 3 prezentujeme ekvivalent analýzy v kontexte zahraničných kurzov/programov.

Tab. 2: Analýza aktuálnych kurzov vysokoškolskej pedagogiky na Slovensku

Obsah vzdelávania (kombinácie modulov)	
Oblasť terciárneho vzdelávania, pedagogika, didaktika	Manažment vysokých škôl
	Inžinierska pedagogika
	Didaktika laboratórnych cvičení
Základy psychológie, sociológie, etiky a interkultúrnych štúdií	Kapitoly zo psychológie
	Biologické základy vývinu
	Vybrané kapitoly zo sociológie
	Rétorika a komunikačný tréning
Pedagogická komunikácia, vedecké a projektové kompetencie, technológie vo vzdelávaní	Tvorba zrozumiteľného textu
	Komunikácia a nácvik diskusie
	Technológia vzdelávania
Forma a organizácia vzdelávania	
205 hodín (kontaktná forma – 60 hodín , dištančná forma/e-learning – 125, 20 hodín supervidovaná tvorba a realizácia hodnoteného výstupu)	
Trvanie – 10 až 17 mesiacov	
Obmedzenie v počte frekventantov v 1 skupine – 30 ľudí	
Hodnotenie	
Priebežné – zápočty a skúšky (podmienky garantov predmetov)	
Súhrnné – vypracovanie záverečnej práce a obhajoba pred odbornou komisiou (kolokviálna rozprava). Zameranie na prípravu na vyučovaciu jednotku, realizácia a jej pedagogický rozbor.	
Certifikácia	
Osvedčenia s inštitucionálnou až celoštátnou platnosťou	
Absolventi sú oprávnení požiadať o medzinárodnú certifikáciu cez ING-PAED IGIP po dokladovaní minimálne 1 roka pedagogickej praxe	

Tab. 3: Analýza kurzov/programov vysokoškolskej pedagogiky v zahraničí

Obsah vzdelávania (kombinácie modulov)
Spoločenské a ekonomické determinanty rozvoja vysokých škôl
Kvalita vysokých škôl a jej komplexné charakteristiky
Pedagogika/Andragogika/Didaktika
Pedagogická komunikácia
Vedecko-výskumné kompetencie v práci pedagóga
Technológie vo vzdelávaní/e-learning
Kritické myslenie a interdisciplinárny dialóg v kontexte aktivizácie študentov
Tvorba inkluzívneho prostredia a posilnenie individualizácie vo vyučovaní
Líderstvo v edukácii
Akademická kultúra a profesia – budovanie značky a tretie poslanie univerzity
Pedagogická supervízia, peer-feedback, peer-mentoring
Forma a organizácia vzdelávania
80 kontaktných hodín, 120 hodín (4-5 dní kontaktnej výučby + e-learning), 267 hodín (4 kontaktné dni + online interaktívne semináre s nutnosťou aktívnej účasti), 625 hodín (kurzy absolvujú pedagógovia ako súčasť (ekvivalent magisterských) študijných programov zameraných na učenie a vyučovanie na vysokých školách, komplexný online kurz s online tútorom – 30 ECTS
Trvanie – 8 týždňov, 1 semester/1 polrok, 5 semestrov, flexibilná voľba dĺžky štúdia od 1 do 5 rokov (online kurz)
Obmedzenie v počte frekventantov v 1 skupine
Trójúrovňový model kvalifikačného rastu (základný stupeň – 15 kreditov, supervízia – 5 kreditov, profesionálne kompetencie – 5 kreditov)
Hodnotenie
Súhrnné – vypracovanie skupinového reportu na základe peer-mentoringu, vypracovanie individuálneho reflexívneho reportu (analýza vlastného prístupu k vyučovaniu)
Priebežné – čiastkové výstupy z modulov
Certifikácia
Osvedčenia s inštitucionálnou až celoštátnou platnosťou (neakreditované/prestížne)
Postgraduálne štúdium
Kurzy akreditované v systéme celoživotného vzdelávania

Diskusia

Zistenia sme zhrnuli do sumárnych záverov, ktoré navrhujeme diskutovať na národnej úrovni v oblasti budúceho posilňovania pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov.

(1) Na Slovensku sme identifikovali iba tri vysoké školy, ktoré systémovo a komplexne podporujú rozvoj pedagogických spôsobilostí svojich zamestnancov.

Za najzávažnejšie však považujeme zistenie, že všetky kurzy smerujú k posilňovaniu kompetencií učiteľov, ktorí sa orientujú na inžiniersku pedagogiku. V tomto kontexte konštatujeme nedostatok komplexnej podpory a identifikovanú potrebu akcentujeme najmä smerom k pedagogickým fakultám na Slovensku, ktoré dokážu kurzy vysokoškolskej pedagogiky realizovať aj v univerzálnejšom zameraní (prírodné vedy, sociálne a humanitné vedy a pod.).

(2) Z pohľadu komparácie obsahov analyzovaných kurzov konštatujeme v zahraničí niekoľko trendov, ktoré bude vhodné v našom prostredí do budúcnosti zvažovať.

Ide najmä o témy spojené so: zmenou pohľadu na kvalitu vysokých škôl a jej komplexné ukazovatele; vedecko-výskumnými kompetenciami a ich využívaním v pedagogickej (ako učiť vedecky myslieť) a supervíznej činnosti (vedenie záverečných prác, supervízia doktorandov); tvorbou inkluzívneho prostredia s dôrazom na individualizovaný prístup vo vyučovaní; tretím poslaním univerzity a budovaním značky univerzity; líderstvom v edukácii na rôznych úrovniach univerzitného prostredia (od manažmentu až po kompetencie študentov – najmä doktorandov). Za nevyhnutné považujeme spomenúť na záver masívny trend v zahraničí, ktorý zdôrazňuje potrebu rozvoja kritického myslenia študentov prostredníctvom aktivizujúcich metód a tiež interdisciplinárneho dialógu, ktorý sa odráža v mnohých trendoch na úrovni terciárneho V (tvorba širšie koncipovaných interdisciplinárnych programov či nutnosť reagovať na výskumné výzvy, ktoré sa zameriavajú na riešenie problému s anticipovaným interdisciplinárnym presahom).

(3) Formy a organizácia V sú v zahraničí rôznorodejšie a premyslené aj zmysle integrácie do existujúcich procesov/programov.

Kurzy sú veľmi často jednou z kvalifikačných podmienok pre obsadzovanie pracovných pozícií na vysokých školách, majú premyslenú modulovú štruktúru, ktorá je odstupňovaná vzhľadom na predošlú pedagogickú spôsobilosť učiteľov (basic/základné moduly orientované najmä na psychodidaktické spôsobilosti a doplnkové moduly zamerané na získavanie špecializovaných kompetencií). Väčšina zahraničných kurzov je akreditovaná v systéme celoživotného V alebo má celoštátnu platnosť z pohľadu prestíže inštitúcie, ktorá V zabezpečuje (napr. Harvard university). Kurzy sú zväčša pre interných zamestnancov a doktorandov ponúkané zdarma v prvom cykle absolvovania. Niektoré typy týchto kurzov je možné absolvovať ako postgraduálnu certifikovanú formu štúdia.

Štúdia vznikla za podpory projektu VEGA 1/0794/19 *Profesijná identita a kvalita vysokoškolského učiteľa v kontextoch andragogickej kompetencie* a projektu APVV-17-0557 *Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii*.

Literatúra

- OECD (2012). *AHELO Feasibility Study Report. Design and implementation*, Volume 1, Dostupné na: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>.
- Altbach, P.G., Reisberg, L. & Rumbley, L.E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. In: *UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, Paris, 5-8 July.
- Campbell, S. (2008). Assessment reform as a stimulus for quality improvement in university learning and teaching: an Australian case study. In: *OECD conference Outcomes of Higher Education: Quality Relevance and Impact*, 8-10 September, Paris: France.
- University of Oxford (2017). *International trends in higher education 2016 – 2017*, International Strategy Office: Oxford University Press.
- Janoušková, L. (2012). Tvorba kurikula kurzu vysokoškolskej pedagogiky pre vysokoškolských učiteľov. In: *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie – zborník z vedeckej konferencie*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 304-313.
- Raman, S. (ed.) (2016). *Emerging Trends in Higher Education Pedagogy*, California: WOU Press.
- Pilárik, L., Gallová, I. & Šukolová, D. (2013). Implementácia výsledkov vzdelávania v študijnom programe Psychológia na Fakulte sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre. In: M. Verešová (ed.) *Hodnotenie kvality informačných listov predmetov vybraných študijných programov študentmi v kontexte implementácie výsledkov vzdelávania*, Nitra: UKF.
- Sadlak, J. & Liu, N.C. (2007). *The World-class University and ranking: Aiming Beyond Status*, Bucharest, UNESCO-CEPES.
- Usher, A. (2009). Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in the Europe Region. In: *UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, 21-24 May, Bucharest: Romania.

Kontaktné údaje:

Mgr. Denisa Šukolová, PhD.
Katedra andragogiky/Centrum edukačného výskumu
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: denisa.sukolova@umb.sk

Vzdělávání dospělých v kontextu požadavků prostředí 4.0

Adult education in the context of requirements of environment 4.0

Eva Ambrozová, David Ullrich, Jiří Koleňák, Vratislav Pokorný

Abstrakt:

Článek popisuje specifika a požadavky současného prostředí 4.0, s akcentací mentální pohyblivosti a kritického myšlení, jako významných kompetencí manažerů a leaderů. V textu jsou představeny úvahy, pohledy a přístupy při vzdělávání, které reflektují potřebu principiálních změn v pojetí současné andragogiky. Akcentován je proces sebepoznávání a sebevzdělávání. Představeny jsou rovněž potenciální efekty vzdělávání pro profesionální působení v současném prostředí. V závěru článku je odkaz na kognitivní management a metodiku X-tream, která reflektuje požadavky prostředí 4.0 a je možné ji využívat v rámci vzdělávání dospělých, specificky pak manažerů a leaderů.

Klíčová slova:

Andragogika, kognitivní management, mentální pohyblivost, kritické myšlení.

Abstract:

The article describes the specifics and requirements of the current environment 4.0, with an emphasis on mental mobility and critical thinking as essential competencies of managers and leaders. The text presents reflections, views, and approaches in education that reflect the need for fundamental changes in the concept of contemporary andragogy. The process of self-knowledge and self-education is accentuated. The potential effects of education for professional activities in the current environment are also introduced. The article refers to the link to Cognitive Management and X-tream methodology, which reflects the requirements of environment 4.0 and can be used in adult education, specifically managers and leaders.

Key words:

Andragogy, cognitive management, mental mobility, critical thinking.

Úvod

Současné prostředí (životní, tržní, podnikatelské, korporátní, bezpečnostní atd.) se označuje přívlastkem Průmysl 4.0. Svojí povahou ho lze vnímat jako umělé, protože ho svým myšlením, poznáním a chováním vytváří člověk. Nové technologie ovlivňují celkově způsob života a zasahují významně do všech oblastí (Lu, 2017). Nejedná se pouze o samotný průmysl, ale týká se i bezpečnosti, vzdělávání, právního rámce, vědy a výzkumu, trhu práce atd. (Mařík, 2016). Toto prostředí přináší nové výzvy (Prisecaru, 2017), stejně jako nové požadavky na kompetence manažerů a leaderů – kompetence pro průmysl 4.0 (Hecklau et al., 2017).

Pobyt v digitálním světě a důsledky nárůstu technologií s sebou přináší řadu změn nejen do oblasti poznávání a rozhodování (Ullrich et al., 2018), ale také do oblasti sociálních vztahů a leadershipu (Shamim et al., 2016) a v neposlední řadě do oblasti vzdělávání (Veteška, 2019). S tím souvisí i fakt, že stále více jsme zaplavováni informacemi nejrůznějšího charakteru, které vytvářejí tzv. „informační smog“ (Veber, 2018). Pedagogové tak stojí před otázkou, jak užitečně modifikovat své programy a formy vzdělávání (Grabowska, 2018). Tedy jak přizpůsobit vzdělávání požadavkům současného prostředí (Santos & Benneworth, 2019), navíc v době, kdy organizace jsou ochotny významně investovat do rozvoje vedení a vzdělávání svých zaměstnanců (Crawford & Kelder, 2019).

V další části příspěvku se věnujeme některým kvalitám manažerů a leaderů, které vnímáme jako zásadní pro profesionální působení v současném prostředí.

1. Vybrané kvality manažerů a leaderů pro současné prostředí

Vývoj a kvalitativní proměna charakteristik prostředí vyžaduje i vývoj, pohyblivost a proměnu u těch, kteří v tomto prostředí pobývají. Současné prostředí užívá stále intenzivněji moderní technologie, produkuje je a je jimi významně ovlivňováno. Pohyb změn charakteristik pocítujeme ve všech oblastech života společnosti, a z reflexe těchto změn a jejich důsledků se vynořují inovace v chápání nejen lidského potenciálu, ale i lidských systémů, jejich řízení, organizování a vedení.

V tomto kontextu lze uvažovat tři dominující oblasti požadavků na kvality a potenciály profesionálních manažerů a leaderů. První oblast zahrnuje proaktivitu v myšlení, poznávání a rozhodování, objevování slabin, skrytých potenciálů, zdrojů síly a možností, a vytváření příležitostí, hledání a vyvíjení (vynalézání a inovace) způsobů a cest pro řešení úloh, zjednodušování stávajících a organizování nových procesů. Druhou oblastí je sdílení informací a vytváření znalostí pro rozhodování a jednání a práce s informačními sítěmi. Třetí oblastí je vytváření, organizace a správa vztahů mezi lidmi a procesů mezi lidskými systémy jako celky a jejich vnějším prostředím.

Profesionálové v moderním prostředí musí být schopni řešit jak analytické, lineární a přímé úlohy, kdy postup je algoritimizován a výsledek je v mezích možností opakovatelný, tak i heuristiky ve smyslu úloh s vyšší mírou komplexity vztahů a vlivů, kdy vývoj jejich řešení i potenciální výsledek je obtížně odhadnutelný. Tedy jedinec (tým) pracuje nejen s formální logikou, statistikou, fakty, kauzalitou a koherencí, ale také s fuzzy logikou, intuicí, pravděpodobností, náhodou a korespondencí. V tomto kontextu se ukazují jako důležité kompetence – *mentální pohyblivost a kritické myšlení*.

Mentální pohyblivost – charakterizuje myšlení ve smyslu schopnosti vytvářet znalost pro rozhodování a jednání v procesu plnění úlohy a její co nejefektivnější zvládnutí /energeticky/ nejméně náročným způsobem. Mentální pohyblivost se týká kritického myšlení, způsobů a metod poznávání pro rozhodování a jednání a zahrnuje zejména:

- a) Pohyblivost na kognitivním kontinuu od převážně analytického po převážně intuitivní (Kostroň, 1997; Hammond, 2000; Kahneman, 2012).
- b) Pohyblivost ve smyslu aplikace adekvátního způsobu poznávání (kognitivního modelu) a usuzování pro správné rozhodování a efektivní jednání ve složitých a dynamicky se měnících podmínkách, relativních vztazích a okolnostech situací úloh.
- c) Pohyblivost mezi věcným, faktickým, konkrétním a abstraktním (například řešení problémů typu heuristik), jakož i pohyblivost mezi přímým rozhodováním a jednáním (v konkrétní situaci) a systémovým (procesní, algoritimizované, zprostředkované rozhodování a řízení).

Pohyblivost ve vztazích zahrnuje sociální a organizační pohyblivost. Projevuje se jednak na sociálním kontinuu (sám za sebe versus člen týmu), dále na organizačním – systémovém kontinuu (hierarchické versus síťové organizační struktury), a rovněž na manažerském kontinuu (řízení/management/leadership).

Pohyblivost situační se formuje jako proaktivita v přizpůsobivosti změně podmínek a okolností situací úlohy.

Ekologická pohyblivost se týká vnějšího prostředí a je charakteristická schopností pobytu v prostředí s převážně umělými charakteristikami a v prostředí s převážně přirozenými charakteristikami. Rovněž v prostředí profesním a prostředích kooperujících či kolaborujících.

Pohyblivost na kognitivním, sociálním, situačním, systémovém a ekologickém kontinuu vyžaduje v konečném důsledku pak změny v náhledu na pojetí kritického myšlení a změnu v náhledu na vnitřní postoj každého konkrétního člověka k osobnímu seberozvoji a sebeaktualizaci, péči o rozvoj a kultivaci svých přirozených potenciálů v profesním prostředí a pracovní pozici (Ambrozová et al., 2016; Čechová & Saliger, 2016).

Další významnou kvalitou je *kritické myšlení*. Význam skutečně kritického myšlení, pro poznávání, správné rozhodování a efektivní jednání v náročných, komplexních a dynamicky se měnících podmínkách v současnosti vzrůstá. Mezi tyto důvody patří jak kvantita a dostupnost informací, tak i jejich aktuálnost a spolehlivost, validita. Stejně tak množství informací je v situaci rozhodování významná a schopnost rychlé, jemné a přesné diferenciacce spadající spíše do domény vhledu a profesionální intuice je vysoce cennou devizou (Cejpek, 2005).

Kritické myšlení je pohyblivé, tak, jak na modelu kognitivního kontinua ukázal K. R. Hammond (2000). Centrálním pojmem kognitivního kontinua je kvaziracionalita (Kostroň, 1997), jež představuje adekvátní zastoupení analýzy a intuice, jako modalit způsobů poznávání, pro konkrétní situaci a úlohu. Jednou z možných variant pozitivní operacionalizace kritického myšlení, jako kvality či schopnosti, je následující: kritické myšlení je individuální schopnost vytvořit optimální podmínky pro

správné usuzování, rozhodování a efektivní jednání, adekvátní situaci a úloze, projevující se v mentální pohyblivosti. Mentální pohyblivost sytí následující měřitelné parametry:

- a) Kognitivní variabilita a pohyblivost mezi analýzou a intuicí.
- b) Skeptická zvědavost a odvaha, otevřenost a spontaneita učení se.
- c) Psychofyzická kondice ve smyslu stability kvality a kvantity výkonu psychických funkcí v čase (Ambrozová et al., 2016).

Výše uvedené trendy změn a požadavky na úroveň kvalit potenciálů lidí a lidských systémů si vyžadují minimálně inovaci v chápání pojmů řízení, management a leadership. Stejně tak si vyžadují nové přístupy k identifikaci a rozvoji zdrojů, potenciálů a kvalit profesionálů a leaderů, působících v současném prostředí, tedy v oblasti vzdělávání a přípravy.

2. Pohledy a přístupy ke vzdělávání pro prostředí 4.0

Trendy změn charakteristik prostředí a kvalitativních požadavků na manažery a leadery se promítají rovněž do požadavků na systémy, programy a metody vzdělávání dospělých. Tyto trendy naznačují potřebu principiálních změn, které korespondují zejména s tradičními principy a metodami praxe a kořeni hluboko v různých naukách a přístupech. Tato staro/nová andragogika¹ (Durand, 2012; Alleau, 2005), akceptuje a pragmaticky užívá různé způsoby myšlení a poznávání, pracuje s různými typy logiky, tedy nejen s logikou, kterou užívají koherenční přístupy, ale také s logikou korespondenční (Hammond, 2000; Kostroň, 1997; Durand, 2012), s filosofií popírání (Durand, 2012), či s „Orfickým přístupem“, podle Hadota (2010).

Platí, že všechny informace, znalosti a vědění umístěné mimo lidskou mysl, jsou „chladné a mrtvé“ a pouze člověk je může svým myšlením, rozhodováním a jednáním oživit. V této souvislosti je třeba si uvědomit, že andragogika, stejně jako pedagogika, a podobně jako logika není pouze jedna, jak ukazuje například Alleau (2005). Podobně jako andragogiku, je třeba odlišit pedagogiku zabývající se vzděláváním, výchovou, formací a přípravou pro život ve společnosti a v profesi (práci), pedagogiku formační, funkční, extravertovanou, probačně a znalostně orientovanou, a pedagogiku transformační, iniciační, zasvěcovací, celostní a introvertovaně orientovanou, jejímž efektem vědění, nejen ve smyslu proniknutí do podstaty umění oboru či profese, ale také poznání sama sebe.

Důvodů pro toto rozlišování je více. První dva důvody lze spatřovat v tom, že praxe ukazuje, že příprava a vzdělávání lidí pro působení v moderním prostředí vyžaduje jiný typ pedagogiky, lišící se od běžné školní či akademické pedagogiky. Typ, který obsahuje komplexní přístup, kultivaci kritického myšlení pro prostředí 4.0 a 5.0, které se liší od kritického myšlení podle pedagogiky školní. Inicjuje mentální vitalitu a kultivuje pragmatickou pohyblivost na kognitivním, vztahovém a situač-

¹ Patrně prvním autorem, který použil pojem termín andragogika, byl Alexandr Kapp v roce 1833, který ve svém díle (1833) nazvaném „*Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku*“, projednával úvahy o vzdělávání Platóna a Aristotela. Termín se neujal a v roce 1921 jej obnovil Rosenstock-Huessy, když odlišil andragogiku od pedagogiky a demagogiky, přičemž o andragogice neuvažuje jako o samostatné vědní disciplíně, ale spíše jako o metodě a chápe ji jako celek, obsahující všechny školské formy vzdělávání dospělých.

ním/systémovém kontinuu. Jedná se o kritické myšlení umožňující zpracování vlastní zkušenosti. Andragogika, jako aplikovaná věda o výchově a vzdělávání dospělých lidí, tedy aplikovaná pedagogika, používá v současnosti například metodu správného vedení rozumu a v jejím důsledku roste odcizení, oddělení mezi subjektem a objektem a rovněž preference, nadužívání a adorace jen určitých logik, kognitivním modelů a způsobů myšlení.

Praxe si vynucuje i důvod druhý, spočívající v rostoucí potřebě rozlišovat mezi funkční, probační andragogikou/pedagogikou, jejímž smyslem je připravovat mladé lidské jedince pro život v dané společnosti, pedagogikou probační, připravující jedince vykonávat specifickou funkci, činnost, obor, profesi či řemeslo, anebo vzdělávat „společnost“ jako celek, a andragogikou/pedagogikou, jež umožňuje konkrétnímu lidskému jedinci vzdělávat a kultivovat sám sebe, své přirozené kvality a potenciály. Andragogika/pedagogika transformační, iniciační a zasvěcovací, celostní a introvertovaně orientovaná na poznání sama sebe, která umožňuje konkrétnímu lidskému jedinci vzdělávat a kultivovat sám sebe, své přirozené kvality a potenciály, se vyvíjí od samých počátků lidstva. Týká se bytí člověka a vnitřní práce, jednoty a celosti jedince v prostředí, a tedy umožňuje například adici (Alleau, 2005).

Transformační, iniciační andragogika/pedagogika, a tradiční nauky, které ji akcentují, zpřístupňuje poznání sama, má povahu kruhu, a schematickou podobu n-rozměrného kruhového labyrintu². Osvojit si „schéma“, tedy „šém“, který „oživuje“, činí skutečně „živým“ našeho Golema (Neubauer, 2002), vyžaduje proniknout do ní a proniknout do ní v jednom (a to jakémkoliv) bodě, a znamená být nucen projít celým kruhem (labyrintem) abychom jí a sobě porozuměli (Corbin, 2017).

Třetí důvod spočívá v tom, že požadavek na rychlost přizpůsobení vzdělávání pro podmínky prostředí způsobuje, že vzdělávání se v moderním prostředí posune do prostředí samotných korporátů, které si v současnosti samostatně vytvářejí školy, vzdělávací systémy, programy či centra, zaměřené na vzdělávání pro praxi v prostředí samotného korporátu a v nice³ jeho působnosti na trhu. Nejedná se o školy státní či soukromé, zaměřené na všeobecné vzdělávání či vzdělávání pro profesní obory a specializace podle různé katalogizace či kategorizace.

Z hlediska pohybu našeho uvažování mezi umělým a přirozeným prostředím, vnějším a vnitřním, jedincem a společenstvím, jedincem v situaci a úloze, je nutné kriticky zkoumat následující otázky: Co je smyslem vzdělávání? Co je smyslem výchovy? Co je smyslem vědy? Podle Duranda (2012, s. 11) je „...svět je poznatelný, z hlediska smyslu a významu pouze v rámci jednotlivce.“, a nelze v této souvislosti skutečně vážně uvažovat o nějakém objektivním poznání, vědě, mimo konkrétního člověka. Pokud však vytvoříme informační prostředí, které disponuje určitou specifickou strukturou zpracování informací, a toto prostředí rozšíříme na celou společnost, vzniká jakási „metasít“ organizující jak jedince, tak dílčí společenství a společnost jako celek, skrze vkládané a uložené informace a znalosti, skrze funkce a algoritmy pro jejich vkládání a užívání. Tato síť pak bude disponovat jednak určitou „pravdou“, relativně stabilní znalostí, jakož i způsoby jejich distribuce a uplatnění (Liessmann, 2013).

² Jak naznačuje ve svých dílech J. A. Komenský.

³ Nika v ekonomii se chápe jako příležitost k odbytí určitého zboží, produktu na trhu.

S ohledem na výše uvedené lze uvažovat o některých specifikách andragogiky, tedy vzdělávání dospělých, v moderním prostředí. Praxe ukázala, že vzdělávání dospělých je nutné odlišit od výchovy a vzdělávání dětí, tím se andragogika začala vyvíjet jako relativně samostatná, aplikovaná vědní disciplína.

Andragogika jako aplikovaná disciplína osciluje mezi interdisciplinarity a transdisciplinarity, a lze ji uvažovat jako pragmatický⁴, induktivní⁵, svým způsobem i normativní⁶, problémově a systematicky⁷ orientovaný vědní obor. V této souvislosti je třeba důsledně oddělit to, jak chápeme či rozumíme vzdělání a vědění, tyto pojmy správně užívat a nezaměňovat, podobně pak i výchovu a vzdělávání, kdy v úrovni „dospělých jedinců“ se, s ohledem na dynamiku vývoje moderního prostředí, může jednat spíše o sebevýchovu a sebevzdělávání.

Tedy nově se andragogika obrací přímo ke konkrétnímu člověku, orientuje na protipól pedagogiky současné, probační, orientované na formaci, vzdělávání lidí pro profesní či oborovou způsobilost a na výchovu k přizpůsobivosti vnějším požadavkům (Kratochvíl, 1995) a sociální „normalitě“. V tomto smyslu jinak uvažuje „dospělého“ člověka. Nikoliv monopolárně, jako například pouze racionální či „rozumovou“ osobu, ale jako multipolární bytost (Durand, 2012), sjednocující ve své konkrétně unikátní jedinství (umožněné „spojitostí“ se vším), mnohé a různorodé aspekty. Takto uvažovaná andragogika, je nutná proto, že tvorba nových vzdělávacích modelů pro profese a obory je pozadu za vývojem prostředí.

Andragogika se musí zaměřit na vytváření podmínek u lidí pro permanentní a efektivní sebevzdělávání se a sebepoznání. Tedy zaměřit se na vnitřní prostředí dospělých, na výchovu sebe sama ve smyslu kultivace ctností – areté⁸, v původním slova smyslu a uvědomované sebe/učení, sebe/vzdělávání se. Tedy k výchově sebe sama, sebe/vědomí a svobodě ve smyslu nezávislosti, samostatnosti a sebe/důvěře ve vlastní poznání a vědění. Vzdělávání ve smyslu kultivace metod pro zkoumání zkušenosti a vytváření nejen znalostí či dovedností a kompetencí pro současné „vnější“, ale i kognitivní modely a vědění pro možné příští. To vyžaduje iniciovat (aktivovat) „mentální vitalitu“, transformační potenciál přirozených kvalit vnitřního prostředí člověka a potenciály inteligence v původním slova smyslu, pro objevování, nalézání a vy/nalézání, jakož i zkompetentňovat (tedy ne vytvářet pouze konkrétní kompetence) pro důvěru ve vlastní myšlení, poznávání a cítění, jako zdroje osobní a profesní intuice, jež je součástí podstaty profesionality. To považujeme za jádrové pro skutečné sebe/vědomí člověka v prostředí moderním.

Jedním z úkolů či rolí andragogiky je rovněž obnova iniciačního a „zasvěcovacího“ charakteru metod vzdělávání. Nejde zde jen o oživení mentální vitality inteli-

⁴Její poznatky slouží praktickým opatřením v oblasti společenských vztahů, které jsou rozvíjeny na základě formulovaných společenských potřeb.

⁵Svůj předmět vytváří na základě identifikovaných problémů, které se ve společnosti objevují.

⁶Normativnost je daná vlivem sociotechnických přístupů, které formulují cíle a metody a techniky jejich dosažení, čímž se z cílů stávají normy.

⁷Systematické a problémové zaměření umožňuje studovat a řešit jeden problém z více úhlů pohledu (bliže viz Beneš, 2003 a Veteška, 2016).

⁸Ctnost – areté, není dána ničím vnějším ať již například v podobě oceňované vlastnosti, anebo v podobě profesní schopnosti či kompetence (bliže viz například Kratochvíl, 1995; Hadot, 2017), není dědičná ani geneticky ani jako jakýkoliv druh „vlastnictví či majetku“. Jedná se o specifickou organizaci poznávaných přirozených kvalit konkrétního člověka a jejich uvědomovanou kultivaci jím samým.

gence lidské mysli, ale o „osvědčení“ pro vstup do umění oboru, do prostředí profese ve smyslu zhodnocené zkušenosti, důvěry v ní a sní související realistickou odvahou, svobodou myšlení a rozhodování, a schopností troufat si myslet jinak, související se sebe/vědomím, osobní integritou, antifragilitou a flexibilní adaptabilitou jedince. Lze to chápat i jako obnovení či znovunalezení přirozeného lidského sebezoměru v měnícím se uměleckém prostředí, který umožňuje pohyblivost mezi virtuální a přirozenou, jakož i situační a systémovou realitou (Senge, 2016), v opozici k mentální fabrikyzaci a klonování (Neubauer, 2002), kognitivní formalizaci ústící do dataizace (Harari, 2017), digitální demence (Spitzer, 2014), či do uzavření ve „skleněné kleci“ (Carr, 2015).

V konečném důsledku se jedná například o následující efekty andragogiky, která vytváří metodické prostředí a podmínky pro:

- Kultivaci schopnosti „učit se učit“ souvisí s pochopením toho, že bytí v moderním prostředí vyžaduje vyšší tempo přizpůsobení, stálé učení se a sebevzdělávání.
- Aplikaci metody reflexe pro zpracování vlastní zkušenosti a vytváření znalostí v procesu (nejde jít do školy pro nové znalosti).
- Iniciační a kultivace proaktivity, zvědavosti a podnikavosti, situační a systémové vitality.
- Skutečně kritické a skeptické myšlení, kritické myšlení širšího významu, než pouze pro vzdělávání (klasické kritické myšlení).

Uvažujeme-li o potenciálních efektech vzdělávání pro moderní prostředí, pak na výstupu procesu vzdělávání se nachází jedinec s následujícími potenciály pro profesionální působení v moderním prostředí:

- je schopen kriticky myslet a umí se učit; Kritické myšlení zde zahrnuje „selský rozum“ – kvaziracionalitu, soudící a usuzující kritické myšlení (schopnost rozlišit a aplikovat obé); kritické myšlení situační a systémové;
- dovede transformovat znalosti a zkušenost do poznání a vědění pro rozhodování a jednání;
- dovede transformovat dovednosti dělat správně věci do schopnosti dělat správné věci;
- je schopen pohyblivosti na kognitivním, sociálním a manažerském kontinuu;
- disponuje základními dovednostmi z hlediska kultivace vlastních přirozených potenciálů, udržování optimální psychofyzické a kultivace mentální kondice;
- disponuje specifickými schopnostmi pro zvládnání změn a zátěže s nimi související;
- dovede transformovat vize do projektů;
- dovede ovlivňovat relativní okolnosti, měnit tlak plánů, cílů, a podmínek v tah potenciálů, příležitostí a možností;
- je schopen pracovat se synergií a synchronizací potencialit podmínek a okolností;
- dovede sdělovat, odůvodněně argumentovat a sdílet v komunikaci, dovede organizovat mezilidské vztahy.

Závěr

Andragogika, jako aplikovaná věda o výchově a vzdělávání dospělých lidí, se tedy musí zaměřit na vytváření podmínek pro permanentní a efektivní sebepoznávání, sebevzdělávání se a seberozvoj. Moderní vzdělávání musí zprostředkovávat seznámení se s poznatky a znalostmi různých vědních oborů, stejně jako obnovit iniciační aspekty metod vzdělávání, které souvisejí s aktivací přirozených potenciálů konkrétního člověka ve smyslu schopnosti uvědomovaně se učit.

Nejde zde pouze o „oživení mentální“ vitality inteligence lidské mysli, ale o propedeutiku pro vstup do umění oboru, do prostředí profese ve smyslu zhodnocené zkušenosti, důvěry v ní, a s ní související realistickou odvahou, svobodou myšlení a rozhodování, a schopností myslet jinak. To souvisí s osobní integritou, antifragilitou a flexibilní adaptabilitou jedince. Lze to chápat i jako obnovení či znovunalezení přirozeného lidského potenciálu, v měnícím se umělém prostředí, který umožňuje pohyblivost mezi virtuální a přirozenou, jakož i situační a systémovou realitou, kultivuje proaktivitu a antifragilitu, v opozici již zmíněné mentální fabrikyzaci a klonování, kognitivní formalizaci, digitální demenci či uzavření ve „skleněné kleci“.

Ve vazbě na výše uvedené výstupy, byl pro účely vzdělávání a přípravy profesionálů a manažerů, pro nové podmínky současného prostředí, vytvořen Kognitivní management (Ambrozová et al., 2016) a metodika X-tream (Ullrich et al., 2019), které respektují současné požadavky prostředí 4.0, stejně jako principy, které je užitečné implementovat do procesů přípravy a vzdělávání. Tato metodika je trvale ověřována v praxi, ať již samotnou realizací kurzů s metodikou X-tream, tak v rámci výzkumných studií, jejichž výsledky jsou průběžně publikovány.

Literatura

- Alleau, R. (2005). *Hermés a dějiny věd*. Praha: Malvern.
- Ambrozová, E., J. Koleňák, D. Ullrich a V. Pokorný. (2016). *Kognitivní management*. Ostrava: KEY Publishing.
- Beneš, M. (2003). *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Carr, N. (2015). *Skleněná klec*. Brno: Emitos.
- Cejpek, J. (2005). *Informace, komunikace a myšlení: úvod do informační vědy*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum.
- Corbin, H. (2017). *Alchymie jako hieratické umění*. Praha: Malvern.
- Crawford, J. A. & J. Kelder. (2019). Do we measure leadership effectively? Articulating and evaluating scale development psychometrics for best practice. *The Leadership Quarterly* [online]. 2019, 30(1), 133-144. DOI: 10.1016/j.leaqua.2018.07.001. ISSN 10489843. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1048984317307907>.
- Čechová, I. & R. Saliger. (2016). Development of Academic Staff' Competencies. In: *Innovation Management and Education Excellence Vision 2020*. Italy: IBIMA.
- Durand, G. (2012). *Věda o člověku a tradice*. Praha: Malvern.
- Grabowska, S. (2018). E-Learning Jako Požadana Forma Kształcenia W Dobrej Industry 4.0. *Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization &*

- Management / Zeszyty Naukowe Politechniki Slaskiej. Seria Organizacji i Zarzadzanie*, 118, 171–180. <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2018.118.12>.
- Hadot, P. (2017). *Co je antická filosofie*. Praha: Vyšehrad.
- Hammond, K. R. (2000). *Judgments Under Stress*. New York: Oxford University Press Inc.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo deus (stručné dějiny zítřka)*. Praha: Leda.
- Hecklau, F. et al. (2017). Human Resources Management: Meta-Study – Analysis of Future Competences in Industry 4.0, *Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organizational Learning*, pp. 163–174. At: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=126894453&lang=cs&site=ehost-live>.
- Kahneman, D. (2012). *Myšlení rychlé a pomalé*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Kostroň, L. (1997). *Psychologie vytváření úsudků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrman a synové.
- Liessmann, K. P. (2013). *Filosofie zakázaného vědění*. Praha: Academia.
- Lu, Y. (2017). Industry 4.0: A survey on technologies, applications and open research issues. *Journal of Industrial Information Integration* [online]. 6, 1-10 [cit. 2019-05-10]. DOI: 10.1016/j.jii.2017.04.005.
- Mařík, V. (2016). *Průmysl 4.0: výzva pro Českou republiku*. Praha: Management Press.
- Neubauer, Z. (2002). *Golem*. Praha: Malvern.
- Prisecaru, P. (2017). ‘The Challenges of the Industry 4.0’, *Global Economic Observer*, 5(1), <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=123298799&lang=cs&site=ehost-live>.
- Santos, F. & P. Benneworth. (2019). Makerspace for Skills Development in the Industry 4.0 Era. *Brazilian Journal of Operations & Production Management*, 16(2), 303–315. DOI: <https://doi.org/10.14488/BJOPM.2019.v16.n2.a11>.
- Senge, P. M. (2016). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
- Shamim, S., S. Cang, H. Yu & Y. Li. (2016). Management approaches for Industry 4.0: A human resource management perspective. In: *2016 IEEE Congress on Evolutionary Computation (CEC)* [online]. IEEE, 2016, 2016, s. 5309-5316 [cit. 2019-05-10]. DOI: 10.1109/CEC.2016.7748365.
- Spitzer, M. (2014). *Digitální demence*. Brno: Host.
- Ullrich, D., J. Koleňák, E. Ambrozová, V. Pokorný & F. Milichovský. (2019). Global X-tream Index and its Partial Parameters for Identifying the Level of Potential Individual Characteristics in the Challenging Conditions of a Modern Corporate and Security Environment. *Sustainability*, 11(12).
- Ullrich, D., V. Pokorný & P. Sládek, P. (2018). Competencies for Leading People in the Security Environment. In: *Innovation Management and Education Excellence through Vision 2020*. Milan, Italy: IBIMA.
- Veber, J. (2018). *Digitalizace ekonomiky a společnosti: výhody, rizika, příležitosti*. Praha: Management Press. ISBN 9788072615544.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
- Veteška, J. & M. Kursch. (2019). Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace

a globalizace. In Veteška, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 15-23.

Kontaktní údaje:

plk. doc. Ing. Mgr. David Ullrich, Ph.D., MBA
Katedra leadershipu, Fakulta vojenského leadershipu, Univerzita obrany
Kounicova 65, 662 10 Brno
CZECH REPUBLIC
E-mail: david.ullrich@unob.cz

doc. PhDr. PaedDr. Eva Ambrozová, Ph.D.
Katedra leadershipu, Fakulta vojenského leadershipu, Univerzita obrany
Kounicova 65, 662 10 Brno
CZECH REPUBLIC
E-mail: eva.ambrozova@unob.cz

doc. Ing. Jiří Koleňák, Ph.D., MBA
Ústav managementu, Newton College, a. s.
Rašínova 2, 602 00 Brno
CZECH REPUBLIC
E-mail: jiri.kolenak@newtoncollege.cz

PhDr. Ing. Vratislav Pokorný, MBA
Centrum kognitivního managementu, Newton College, a. s.
Rašínova 2, 602 00 Brno
CZECH REPUBLIC
E-mail: pokorny.v@seznam.cz

Manažment učenia sa v profesijnom rozvoji dospelých

Management of learning in professional development of adults

Ivan Pavlov, Michaela Skúpa

Abstrakt:

Príspevok analyzuje súčasné teoretické prístupy k riadeniu procesov profesijného vzdelávania dospelých. Vymedzuje súvisiace pojmy a kontexty ich aplikácie v andragogickej praxi. Prináša koncept manažmentu učenia sa dospelých vytvoreného na interdisciplinárnom princípe s vymedzením jeho predmetu skúmania – manažovania potenciálu docility. Zdôrazňuje význam komplementarity v riadení procesov učenia sa „zhora a zvonku“ a sebariadeného učenia sa dospelých.

Kľúčová slova:

Manažment, andragogika, učenie sa, vzdelávanie, dospelý, profesijný rozvoj, manažment učenia sa.

Abstract:

The paper analyzes current theoretical approaches to the management of adult education processes. It defines related terms and contexts of their application in Andragogy practice. It introduces the concept of adult learning management created on an interdisciplinary principle with the definition of its subject of research – management of the potential of docility. It stresses the importance of complementarity in managing the processes of learning from the top and the outside and self-directed learning of adults.

Keywords:

Management, andragogy, learning, education, adult, professional development, learning management.

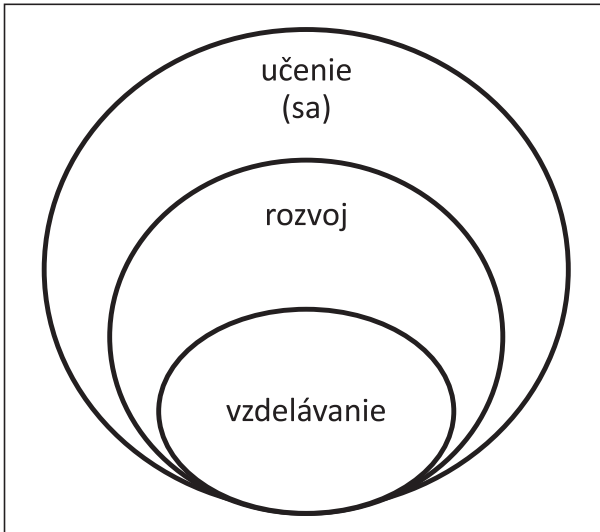
Úvod

Procesy vzdelávania (sebavzdelávania) v podmienkach pracovných organizácií si vyžadujú istú reguláciu, riadenie smerom ku spoločensky hodnotným a ekonomicky prospešným cieľom. Všobecné otázky riadenia sú predmetom teórie manažmentu, s ktorým vstupuje andragogika do úzkeho kontaktu. Odborné práce – Prusáková (2005), Armstrong (2007), Tureckiová (2014), Veteška (2016) – označujú procesy riadenia vzdelávania v organizáciách (podnikoch, firmách a pod.) ako manažment vzdelávania (vo vzdelávaní), profesijné vzdelávanie, profesijný rozvoj, ale bez jasného a jednotného významového rozlíšenia vo vzťahu k manažmentu.

Kľúčovou otázkou je: čo vlastne manažujeme, ak máme na mysli vzdelávanie, rozvoj zamestnancov? Vzdelávanie a rozvoj sa chápu ako synonymá vo veľmi širokom význame slova – ako nadobúdanie vyššej kvality osobnostných vlastností, vedomostí a spôsobilostí. Teoretické uchopenie problematiky si však vyžaduje ich jednoznačný opis a ukotvenie v andragogickom kontexte. Hroník (2011, s. 31) rozlišuje medzi rozvojom – ako procesom orientovaným na dosiahnutie žiaducej zmeny pomocou učenia sa a vzdelávaním ako jedným z jeho spôsobov (spravidla organizovaným a inštitucionalizovaným). Učenie (sa) zahŕňa rozvoj aj vzdelávanie, ale v špecifickom význame.

V Schéme 1 je toto poňatie načrtnuté ako najširší proces – učenia sa človeka, ktorý je prítomný vo všetkých biodromálnych kontextoch. Rozvoj chápeme ako všetky pozitívne, progresívne aktivity a zmeny v dôsledku ktorých sa zlepšuje potenciál človeka (opakom rozvoja je stagnácia, regres) a vzdelávanie ako najužšie poňatie predstavujúce jeden (i keď kľúčový) z nástrojov rozvoja človeka.

Schéma 1: Vzťah učenia (sa), rozvoja a vzdelávania



1. Manažovanie (riadenie a sebariadenie) procesov učenia sa dospelých

Riadenie procesov učenia sa má najmenej dve dimenzie – jednotlivca (sebaučenie, sebou riadené učenie) a organizácie („tebaučenie“, inými riadené učenie). V Tab. 1 sú obsiahnuté vybrané základné pojmy, ktoré aj v andragogike užívame, keď hovoríme o procesoch učenia (učenia sa). Oba stĺpce predstavujú dva póly možných (prelínajúcich sa) prístupov k učeniu sa človeka (od závislého na pomoci a riadeného zvonku, po nezávislé autonómne, sebariadené). Pre oba prístupy je nevyhnutá určitá miera autoregulácie (sebariadenia) správania a konania osobností človeka limitujúca efektívnosť procesov i výsledkov jeho učenia sa.

Tab. 1: Mnohovýznamovosť procesov teba a seba učenia sa človeka

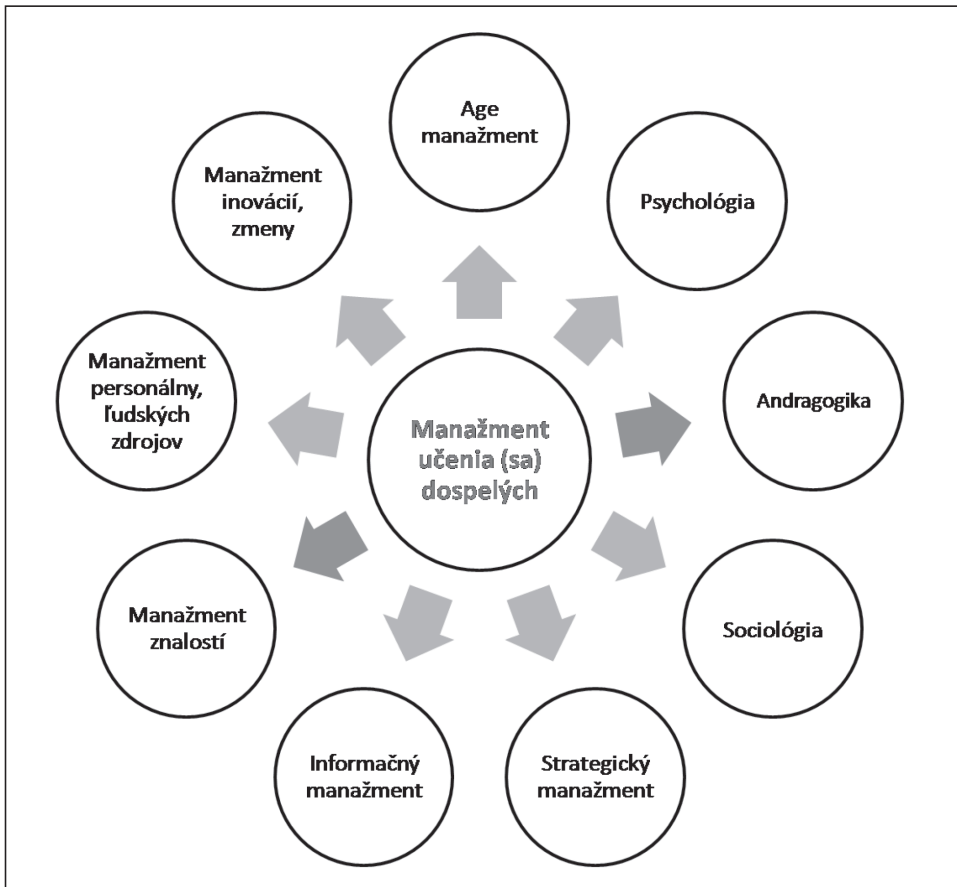
Učenie (t'a) ←	↔	→ Učenie (sa)
heteroedukácia, vyučovanie, výučba (školská a mimoškolská)		autoedukácia, sebaučenie (aj samoučenie), samostatné učenie
výchova a vzdelávanie		sebavýchova a sebvzdelávanie
formálne učenie / neformálne učenie / informálne učenie		
heteroregulatívne učenie (riadené zvonku)		autoregulatívne (sebariadené) učenie (riadené zvnútra)
zámerné (intencionálne) / nezámerné (funkcionálne)		

Zdroj: Pavlov (2018, s. 14)

Všeobecne riadením označujeme usmerňovanie procesov (činností), ktoré sa realizujú v určitom čase, prostredí, podmienkach a za účasti aktérov – ľudí (prvky systému). Riadiť znamená regulovať, rozhodovať o pôsobení na objekt riadenia (organizácia alebo jednotlivec sa stáva riadeným subjektom). Manažment uplatňuje v riadení svoje bazálne funkcie: plánovanie, rozhodovanie, organizovanie, kontrola.

V oblasti andragogickej praxe je manažment prítomný najmä v profesijnom rozvoji zamestnancov, ktorý predstavuje procesy zamerané na získavanie vedomostí, zručností, návykov a postojov, ktoré môžu byť požadované z hľadiska budovania individuálnej pracovnej kariéry pracovníka a tiež z hľadiska dosahovania cieľov organizácie i celej spoločnosti. Profesijný rozvoj akejkoľvek socioprofesijnej skupiny si vyžaduje paralelné štúdium a podporu procesov manažovania (riadenia) profesijného učenia sa v pracovných organizáciách. Tým teória i prax profesijného vzdelávania nadobúda interdisciplinárne prieniky s manažmentom a jeho ďalšími teoreticko-praktickými oblasťami ako ich naznačujeme v Schéme 2. Súčasťou interdisciplinárnych prienikov sú aj ďalšie vedy ako psychológia, sociológia, ale aj ekonomika, marketing, právo, vzdelávacia politika ai.

Schéma 2: Prehľad interdisciplinárnych presahov manažmentu učenia sa dospelých



Zdroj: vlastné spracovanie

Pre vzťah manažmentu a andragogiky je charakteristické, že sa všeobecné teórie manažmentu (jeho špecializovaných disciplín) aplikujú na špecifické podmienky, prostredie a kontext učenia sa dospelých (vzťah všeobecného a špecifického). To umožňuje vnímať problémy výchovy, vzdelávania a poradenstva dospelým z netradičných, inovatívnych pohľadov. Je potrebné určiť, čo je všeobecné a využiteľné z teórie manažmentu a čo je špecifické a jedinečné vo výchove, vzdelávaní a poradenstve dospelým. Tým dochádza ku vzájomnému obohacovaniu oboch súčastí novými teoretickými, výskumnými i praktickými zisteniami.

Manažment sa tak uplatňuje v špecifickej spoločenskej oblasti teórie a praxe výchovy a sebvýchovy, vzdelávania a sebvzdelávania, poradenstva v učení sa dospelých (ich vyučovania a učenia sa, rozvoja učebného potenciálu a profesijnej kariéry). Manažment zasahuje procesy, ľudí (manažérov i zamestnancov), podmienky a prostriedky rozvoja človeka – jeho učenia sa. Náš koncept – manažment učenia sa je aplikovanou disciplínou, ktorá zdôvodnené všeobecné zákonitosti manažmentu

vedecky modifikuje s ohľadom na špecifický predmet svojho skúmania – výchovu, vzdelávanie a poradenstvo dospelým.

V súčasnosti je charakteristický pre manažment a andragogiku práve tento vzťah. Vzhľadom k nízkej vedecko-teoretickej rozpracovanosti a aplikačným možnostiam je predčasné označovať manažment učenia sa (vzdelávania alebo vo vzdelávaní) dospelých ako hraničnú andragogickú disciplínu. Manažment učenia sa dospelých si len postupne buduje vlastný pojmový aparát vychádzajúci z andragogickej i manažérskej teórie, ale aj ďalších príbuzných vied (psychológie, sociológie, ekonomiky, práva a pod.).

Manažment učenia sa dospelých je interdisciplinárny vedecko-teoretický koncept skúmajúci kontexty, modely, procesy, zvláštnosti a možnosti manažovania (riadenia) podpory celoživotného učenia sa (učebného potenciálu) dospelých (jednotlivcov, pracovných skupín, celých organizácií alebo spoločnosti) v rôznych sociálnych a ekonomických podmienkach a prostrediach. Pomoc a podpora v celoživotnom rozvoji učebného potenciálu dospelých učiacich sa a ich vzdelávateľov sa sústreďuje na výskum a aplikáciu nástrojov andragogických intervencií (výchovy, sebvýchovy, vzdelávania, sebavzdelávania, poradenstva a ďalších). Manažment učenia sa dospelých môžeme chápať ako:

- odbor štúdia na vysokej škole (určený budúcim manažérom vzdelávania);
- oblasť praktickej ľudskej činnosti (najširšie poňatie – ako riadenie napr. národného systému výchovy a vzdelávania občanov, až po užšie poňatie – riadenie procesov učenia sa subjektov výchovy a vzdelávania – jednotlivcov a organizácií);
- teoretickú disciplínu a vedecký výskum;
- zamestnanca (manažéra), ktorý v organizácii zodpovedá za vzdelávanie (rozvoj) ostatných zamestnancov.

Bližší pohľad na produkciu andragogických odborných textov o manažovaní vzdelávania (učenia sa) dospelých nám odhaľuje niekoľko vrstiev – teoretických poňatí (od najužšieho po najširšie):

- manažment ako samotný androdidaktický proces – riadenie učebného procesu (výučby) vzdelávateľom a učenia sa dospelým v akomkoľvek prostredí a podmienkach;
- manažment ako riadenie podnikového (firemného) vzdelávania zamestnancov v špecifických podmienkach pracovnej organizácie;
- manažment ako riadenie ľudských zdrojov, súčasť komplexných personalistických teórií, v ktorých vzdelávanie a rozvoj zamestnancov predstavuje jednu z ich funkcií (etáp);
- manažment učenia sa dospelých ako rozvoj ich potenciálu pre učenie (docilita).

Posledné, najširšie poňatie manažmentu učenia sa v sebe zahŕňa významný prvok – sebariadenia v učení. Beneš (2003, s. 99-104) opisuje koncepciu sebariadeného učenia sa dospelých tým, že človek má zvládnuť svoje problémy pomocou učenia a to sebariadeného, ktoré si plánuje a za ktoré zodpovedá. „Učiaci sa musí vedieť zisťovať vlastné potreby, realizovať a vyhodnocovať procesy vlastného učenia, rozhodnúť, čo sa chce učiť sám a čo organizovane, udržiavať koncentráciu a motiváciu. To obsahuje aj znalosť rôznych stratégií učenia, médií a pod. Sebaučenie zvyšuje ná-

roky na osobnostné vlastnosti aj na autodidaktické schopnosti.“ Poňatie sebariadenia v procese učenia sa dospelých Švec & kol. (2002, s. 48–53) opisuje na ich vybraných spôsobilostiach, ako ich charakteristický prejav (na rozdiel od nedospelých):

- schopnosť divergentného myslenia;
- schopnosť objektívneho vnímania seba a otvoreného prijímania spätnej väzby o svojich výkonoch;
- schopnosť diagnostikovať vzdelávacie potreby;
- schopnosť formulovať vzdelávacie ciele tak, aby boli popisom požadovaného výsledného správania;
- schopnosť identifikovať ľudské a materiálne zdroje potrebné na plnenie vzdelávacích cieľov,
- schopnosť navrhnúť strategický plán efektívneho využívania týchto zdrojov;
- schopnosť systematicky naplňovať vzdelávací plán, k čomu je potrebná schopnosť konvergentného myslenia;
- schopnosť overiť, či boli splnené vzdelávacie ciele a ich naplnenie hodnotiť v praxi.

2. Docilita

Ako sme vyššie naznačili manažovanie učenia sa je procesom, v ktorom je človek (jeho učenie sa) cielavedome riadený a podporovaný aj zvonku a sú v ňom vyvolané žiaduce zmeny s pomocou vhodných prostriedkov, aby dosiahol vytýčené ciele. Človek ako objekt tohto pôsobenia sa pod vplyvom vonkajšieho riadenia mení (reaguje spätnou väzbou), sám sa stáva aktívnym subjektom svojej zmeny (mení sa z objektu na subjekt) a autoreguluje svoje správanie a konanie (v našom prípade učenie sa). Dostávame sa k zásadnej otázke, podstate toho, v čom spočíva jedinečnosť a zvláštnosť procesov manažovania učenia sa dospelých. Podľa nášho názoru ide o potenciál docility – učelivosť človeka, ktorý je úzko prepojený s konceptom sebaregulácie (sebariadenia) v učení.

Docilita (z lat. docilitas – učelivý, schopný učiť sa) má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Průcha (2014, s. 10) chápe docilitu ako schopnosť a vybavenosť jedinca na učenie. Upozorňuje, že je zvláštne, že andragogická ani pedagogická teória sa pojmom docilita vôbec nezaoberajú, aj keď dispozície na učenie sú u každého subjektu rozdielne, akoby sa predpokladalo, že všetci ľudia majú rovnaké dispozície sa niečo učiť a naučiť.

Špatenková & Smékalová (2015, s. 8–22) vysvetľujú docilitu človeka na jeho aktívnom prístupe (doterajších výsledkoch a pripravenosti, otvorenosti k učeniu), psychických dispozíciách (podliehajúcich dynamickým zmenám v ontogenéze ako je vnímanie, pozornosť, pamäť, tvorivosť a iné) a osobnostným zmenám (formovaným situačným a životným kontextom, ale aj sebaopätím, sebahodnotením, sebadôverou a hodnotami). Pavlov & Neupauer (2019, s. 27) uvádzajú, že každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie sebaučenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami.

Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou. Istý stupeň docility človeka je možné považovať aj za andragogické kritérium dospelos-

ti (narušená alebo dočasne, či trvale znížená schopnosť docility – indocilita môže dospelým brániť dosahovať životné ciele). Docilita (vo význame učenívosť) je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôsobovať novým požiadavkám a situáciám.

Učenívosť nechápeme len v úzkom poňatí vo vzťahu k novým kognitívnym spôsobilostiam, vedomostiam a zručnostiam, ale aj vo vzťahu k uvedomelej sebvýchove (hodnoty, charakter, mravnosť) osobnosti. Docilitu ako andragogický fenomén je možné nielen vedecky skúmať, ale aj manažovať v týchto dimenziách:

- môcť – rôzna miera potenciálu (komplex dispozícií pre učenie vrátane životných skúseností a výsledkov školskej edukácie);
- chcieť – rôzna úroveň motivácie (pripravenosť, ochota učiť sa a priznať si, že mnohé nevieme, ale učením sa dokážeme aj za pomoci iných zlepšiť);
- vedieť – rôzne stratégie celoživotného udržiavania a rozvíjania učenívosťi.

Záver

Manažment učenia sa dospelých (andragogický manažment) je perspektívnou vedecko-výskumnou i aplikačnou oblasťou andragogickej vedy. Ujasnenie terminologických východísk problematiky, kontextualizácia a systemizácia relevantných pojmov a komponentov je nevyhnutnou súčasťou budovania konceptu manažovania procesov učenia sa dospelých v rôznych podmienkach a prostrediach.

Načrtnuté otázky si vyžadujú ďalšie rozpracovanie v zmysle prístupov v riadení procesov učenia sa “zvonku aj zvnútra”. Oba prístupy sú komplementárne a vnútorným “tmelom” je fenomén docility dospelých.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia vedeckého projektu APVV-16-0573: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici.

Literatura

- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing.
- Beneš, M. (2003). *Andragogika, teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Hroník, J. (2011). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada.
- Pavlov, I. (2018). *Teória výchovy a sebvýchovy dospelých*. Banská Bystrica: Belianum.
- Pavlov, I. & Neupauer, Z. (2019). Docilita dospelých - skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 25-36.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada.
- Prusáková, V. (2005). *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print.
- Špatenková, N. & Smékalová, L. (2015). Předpoklady úspěšného učení se v dospělosti. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč.5, č. 2, s. 8-22. [online] [cit. 2016-10-06]. Dostupné z <http://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/111502/lifele201505028.pdf>.

- Švec, Š. & kol. (2002). *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: Gerlach Print.
- Tureckiová, M. (2014). Management vzdelávání a ve vzdelávání. In *Sborník příspěvků z odborných konferencí uskutečněných v rámci Festivalu vzdělávání AEDU-CA 2013*, Ed. Poslt, J. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Institut celoživotního vzdělávání.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.

Kontaktní údaje:

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 11
974 00 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: ivan.pavlov@umb.sk

Mgr. Michaela Skúpa, PhD.
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 11
974 00 Banská Bystrica
SLOVAKIA
E-mail: michaela.skupa@umb.sk

Rozvoj kompetencí pracovníků domovů seniorů

Development of competences of employees of houses for seniors

Jiří Vronský

Abstrakt:

Příspěvek je zaměřen na problematiku rozvoje kompetencí a formy vzdělávání v domovech seniorů. Popisuje povinnosti, možnosti a obvyklou praxi v domovech seniorů a spolupráci při vzdělávání jejich pracovníků. Text je popisem reality a možností přípravy a realizace vzdělávání pracovníků v domovech seniorů.

Klíčová slova:

Vzdělávání, profesní vzdělávání, profesiografie, kompetence, kompetenční model, andragogika, gerontagogika.

Abstract:

The article is focused on problems of development competences and forms of education in houses for seniors. The article describes duties, possibilities and usual practice in senior homes and cooperation in education of their employees. The text is a description of reality and possibilities of preparation and realization of education of employees in houses for seniors.

Key words:

Education, professional education, competencies, model of competencies, andragogy, gerontagogy.

Úvod

Domovy seniorů, stejně jako jiné organizace, instituce nebo firmy, se musí v zájmu svého optimálního fungování starat o své zaměstnance, vzdělávat je a rozvíjet jejich kompetence. Ve všech oborech lidského působení i v sociální oblasti vstupují kontinuálně do praxe nové poznatky a odborné postupy, jež je nutné správně do ní přenést. Služby v sociální oblasti většinou kombinují v péči o klienty poznatky ze zdravotnictví a sociální, resp. přímé péče o klienty. Tomu musí odpovídat rozvoj profesních kompetencí pracovníků.

Domovy seniorů ve svém působení mají jako hlavní činnosti zdravotní péči ošetrovatelskou a přímou péči o klienty, tj. jejich podporu při každodenních činnostech jako je hygiena, stravování, aktivizace a volnočasové aktivity a také jejich aktivizaci.

Zde je na místě stručně popsat strukturu fungování a činností domovů seniorů. Hlavními procesními činnostmi domovů seniorů je zdravotnická ošetrovatelská péče, pak přímá péče a aktivizace seniorů včetně organizování činností pro jejich volnočasové aktivity. Podpůrnými procesními činnostmi je jejich stravování a činnosti spojené s technickou správou budov, ekonomikou a personalistikou.

Pracovní a organizační zařazení jednotlivých pracovníků domovů seniorů odpovídá i struktuře základních procesů činností v domově seniorů a na každou skupinu jsou stanoveny vzdělanostní požadavky spojené s odborným zaměřením toho konkrétního procesu, který pracovníci naplňují, nicméně v kompetentnosti všech pracovníků se musí objevovat profesní prvky, které se odvíjejí od komplexnosti péče o seniory a v souladu požadavků na ní. Vzhledem k obvyklým požadavkům na výkon jednotlivých profesí jsou tyto požadavky však nadstavbové, ale velmi důležité právě v důsledku důrazu na komplexnost péče.

Vzdělanostní profily pracovníků seniorů jsou velmi rozlišné, a to od základního po vysokoškolské vzdělání, ale všichni tito pracovníci, byť působí v podpůrných činnostech, se setkávají se seniory a musí znát a ovládat specifika práce se seniory. Navíc mnohdy jejich původní profesní zaměření a vzdělání je jiné, pokud se nejedná o zdravotnické pracovníky a fyzioterapeuty, než je požadováno pro přímou péči, resp. péči o seniory. Z tohoto důvodu je důležité, aby rozvoj kompetencí pracovníků v domovech seniorů byl koncipován uceleně a vzdělávacích aktivit se přiměřeným způsobem zúčastňovali všichni pracovníci domova. Vzhledem ke komplexnosti činností v domovech seniorů je důležité, aby vzdělávací aktivity byly obsahově připraveny s cílem praktického využití poznatků, včetně nácviku možných situací, vznikajících při péči o seniory.

V domovech seniorů je důležité, aby jejich pracovníci vnímali vzdělávání a rozvoj kompetencí jako nedílnou součást výkonu jejich profese a zároveň aby managementy domovů seniorů využívali rozvoj kompetencí a setkávání pracovníků při vzdělávacích aktivitách jako příležitost pro týmový rozvoj, motivaci pracovníků a budování stabilního sociálního klimatu organizace s jednotnou vizí kvalitní péče o seniory.

V tomto ohledu je nejlepší metodickou formou budování konceptu učící se organizace, kdy, jak uvádí Tureckiová (2004), koncept učící se organizace je komplexní model kontinuálního rozvoje lidí v organizaci. Pracovníci se učí průběžně především z každodenních zkušeností. Tento cílený a vědomě řízený proces slouží ke zvyšování

způsobilosti organizace pracovat se znalostmi v rámci vnitřního i vnějšího prostředí a dle potřeby modifikovat své chování.

Koncept uceleného přenosu informací a osvojování dovedností napříč organizací a profesemi je výrazným prvkem firemní kultury, který navíc motivuje zaměstnance pro profesní rozvoj a přispívá k jejich pocitu významnosti pro organizaci, dává pracovníkům pocit osobní sociální jistoty a stability a v neposlední řadě vede i k zvyšování loajality pracovníků k organizaci. Nabízí ovšem také pracovníkům příležitost sdílet společnou vizi rozvoje organizace, budování jejího dobrého jména a zvyšovat společně kvalitu služeb péče o seniory (srov. Veteška, 2017).

1. Organizace a motivace pracovníků ke vzdělávání

V dnešní době, kdy pracovníci jsou hlavními nositeli know – how každé organizace je nezbytně nutné o ně pečovat. Jednou ze složek péče budování sociálního klimatu v organizaci, ale i vytváření celkového výrazu konkrétní organizace je vzdělávání vlastního personálu. Vzdělávání je formou přesvědčování a ovlivňování pracovníku v zájmu dalšího profesního a technologického rozvoje organizace a budování jejího dobrého jména na trhu. V současnosti je vzdělávání i prostředkem adaptace na kontinuální technologické změny a součástí celoživotní socializace právě v souvislosti se společenskými a technologickými změnami, protože jen primární, středoškolská nebo vysokoškolská profesní příprava nevystačí pracovníkům celoživotně.

Je na bledni, jak dlouhodobě nabývá na významu celoživotní vzdělávání, kam patří i vzdělávání pracovníků v organizacích, které je více orientováno profesně a technologicky, resp. andragogicky, jako prostředek zachování konkurenceschopnosti pracovníků na trhu práce a zároveň pro organizace je to prostředek pro kontinuální profesní rozvoj jejich pracovníků.

Lidé neztrácejí schopnost učit se s věkem, nýbrž naopak dokáží se při učení, resp. osvojování nových poznatků a jejich přenášení do praxe ve formě dovedností a návyků velmi racionálně a pragmaticky chovat. Schopnost učit se je součástí osobní zodpovědnosti za sebe, svůj profesní rozvoj a možnost uplatnit se na trhu práce. Dospělí lidé jsou schopní, na základě svého profesního vzdělávání, získaných zkušeností, a to osobních i profesních a osvojených profesních kompetencí, si nové informace a poznatky zařizovat do svého sumáře vědomostí, obohacovat je a následně prakticky využívat a tím pádem i kontinuálně prohlubovat své kompetence.

Motivace pracovníků ke vzdělávání je většinou založena na chuti dál se profesně rozvíjet, obohacovat se o další poznatky, vědomosti a dovednosti, o kterých většinou ví, že budou prakticky využitelné a usnadní jim výkon jejich profese. V tomto ohledu je nutné podotknout, že příprava vzdělávacích akcí v organizacích musí být koncipována tak, aby byla vnímána jako prostředek pro další profesní a osobnostní rozvoj pracovníka. Učivo, resp. informace musí být diverzifikovány podle vzdělávacích potřeb, skladby účastníků, flexibility praktického využití.

Vzdělávání dospělých, resp. profesní vzdělávání obsahuje kromě odborných informací řadu prvků výchovných, kdy lze právě tuto výuku využívat k ovlivňování pracovníků, vštěpování pozitivních prvků firemní kultury i formování názoru na organizaci, kde účastníci vzdělávání pracují a tím, že si mohou v rámci vzdělávání vyměňovat názory a zkušenosti, předávají si informace, ale i myšlenkové postupy.

Vytvářejí si tak nové pozitivní návyky, představují své postoje a celkově mění svým chováním prezentaci organizace na venek a budují její pozitivní jméno na trhu.

Domovy seniorů patří právě mezi organizace, které získávají, ale i si sami budují dobré jméno a pozitivní názor na jejich fungování prostřednictvím výkonů profesí, resp. chování a vystupováním pracovníků starajících se o seniory, kteří jsou v každodenním styku s rodinnými příslušníky a blízkými seniorů.

Podle mého názoru, je při vzdělávání pracovníků organizací nutné pracovat s tím, že účastníci vzdělávacích aktivit se vždy chovají velmi pragmaticky a při vlastním vzdělávání se chovají i velmi účelově, tj. selektují informace a snaží se si osvojit především ty, které jim usnadní výkon profese, tzn., využívají technologické poznatky, komunikační dovednosti a to co konvenuje s jejich pracovní rolí, usnadňuje jim pracovní výkon a podporuje pozitivní vnímání jejich pracovního chování a jednání. Většinou si touto formou prohlubují své profesní kompetence, a pokud se zaměstnavatel chová obdobně, připraví si vzdělávací aktivity tak, aby profesní rozvoj pracovníků směřoval co nejvíce k tomu, aby byl naplněn kompetenční model konkrétních pracovníků. A jak je známo, kompetenční modely tvoří organizace, resp. zaměstnavatelé proto, aby si nastavili vizi optimálního pracovního chování pracovníků a jejich rozvoje v zájmu organizace. Kompetenční modely se stanovují prostřednictvím metody profesiografie. Metoda to není nová, nicméně je stále platná a v této situaci má významné opodstatnění. Stanovený kompetenční model vytváří kritéria, která můžeme uplatnit při identifikaci rozvojových potřeb u konkrétních pracovníků.

Většinou kompetenční modely jsou nastavovány tak, aby zachytily ty nejdůležitější – klíčové kompetence konkrétních pracovníků, potřebné pro fungování organizace a rozvoj pracovníků. Jestliže máme funkční kompetenční model, můžeme podle Hroníka (2007) řídit výkonnost pracovníka tím, že rozvíjíme patřičné kompetence. Výsledkem kvalitně zpracovaného profesiografického šetření by pak měly být kompetenční modely, sumarizující požadavky na konkrétní pracovní funkce a pracovníky je vykonávající.

V podstatě organizace potřebuje, aby pracovník si osvojil návyky a získal kompetence k jednání a komunikaci s kolegy a druhými lidmi, nabyt kompetence k řešení problémů souvisejících s výkonem jeho pracovní funkce, resp. profese a byl i osobně kompetentní, tj. zodpovědný, flexibilní, ochotný pracovat i na svém osobním rozvoji a pozitivně orientovaný. Siegrist a Belz (2001) uvedli do pedagogiky pojem klíčové kompetence, kdy je chápou jako obecnější schopnosti člověka překračující hranici profese a hrající důležitou úlohu na trhu práce a dělí je, jak je výše uvedenu. Nicméně z pohledu personalistiky a profesiografie klíčové kompetence si člověk osvojuje právě v pracovní praxi a následně si je částečně přenáší do běžného života a udržuje i prohlubuje ve formě celoživotního vzdělávání.

2. Realita vzdělávání pracovníků v domovech seniorů

Celkové organizační, technologické a především odborně metodické činnosti domovů seniorů jsou nastaveny formou standardů kvality služeb domova služeb, které má každý domov seniorů zpracované pro svůj provoz a navíc zahrnují i specifika chování konkrétního zařízení, podle jeho stavebně technologických podmínek. Tyto standardy vycházejí obecně z oborově profesních metodik zdravotnické i přímé péče

a jsou rozšířené o další oblasti obecného chování organizace jako takové a jednou z jejích částí je samozřejmě i oblast personalistiky. Ta zahrnuje, kromě kvalifikačních požadavků na pracovníky i jejich profesní rozvoj a vzdělávání. Zákon č. 108 / 2006 Sb. o sociálních službách přímo ukládá každému domovu seniorů povinnost vzdělávat pracovníky v rozsahu 24 hodin ročně. Tento zákon však už nestanovuje oblasti, ve kterých by pracovníci měli být dále vzděláváni. Tuto oblast ošetřují právě výše zmiňované standardy a ty ukládají vedení organizace vypracovat plán vzdělávání svých pracovníků. Ideový základ pro tvorbu vzdělávacích aktivit pracovníků v domovech seniorů by se měl odvíjet od snahy rozvíjet kvalitu služeb prostřednictvím profesních výkonů jednotlivých pracovníků s ohledem na trendy vývoje v sociálních službách pro seniory a poslední odborné poznatky z péče o seniory.

Plán vzdělávání pracovníků v domovech seniorů se v převážné většině svého obsahu odvíjí od specifických potřeb konkrétního domova a skládá se ze vzdělávacích aktivit vyplývajících ze zákona, požadavků vyplývajících z potřeb daného zařízení a požadavků vyplývajících z individuálních potřeb skupin pracovníků domovů seniorů. To je i důvodem, že nikdy nelze stanovit nějaké průřezové potřeby vzdělávací potřeby domova seniorů. Nicméně existují témata, resp. poznatky, které jsou společná všem profesím pracovníků v domovech seniorů a ty dávají příležitost pro společné vzdělávací aktivity pro pracovníky bez ohledu na jejich profesi.

Tato společná témata jsou většinou nadstavbová, z oblasti měkkých dovedností a případně speciálních odborných poznatků. Zde je právě prostor pro společné aktivity pro všechny pracovníky a přenos informací a rozvoj jejich pracovníků formou učící se organizace. V současnosti jsou takovými tématy především poznatky a postupy při komunikaci se seniory, kteří trpí nějakými formami demence nebo Alzheimerovou chorobou, ale i také metody péče o klienty v terminálním stádiu života a paliativní péče.

Plány vzdělávání pracovníků v organizaci je pak také samozřejmě vhodné v rámci personální práce v domovech seniorů přenášet do individuálních vzdělávacích plánů jednotlivých pracovníků. Pokud se tak skutečně děje, pak jsou touto formou naplňovány i prvky celoživotního vzdělávání pracovníků a systematický rozvoj pracovníků má výrazné andragogické prvky.

Nezbytnou součástí vzdělávání pracovníků, kterou lze realizovat formou učící se organizace, je prohlubování znalostí a osvojování standardů konkrétního domova seniorů. Standardy kvality služeb se vždy odvíjejí od fungování toho onoho domova seniorů a v každodenní praxi pracovníků dochází, a to napříč působením všech pracovníků, bez ohledu na profesi, k jejich osvojování, ale i aktualizaci a případné úpravě a adaptaci podle posledních odborných poznatků.

Standardy kvality sice požadují od vedení domovů seniorů systémový přístup v oblasti vzdělávání svých pracovníků, nicméně nebývá to úplně běžnou praxí. Situace se průběžně zlepšuje a je zřejmé, že celkový tlak na kvalitu péče a odbornou připravenost pracovníků v sociálních službách přináší do praxe fungování domovů seniorů komplexnost rozvoje pracovníků. Vedení domovů seniorů stále více připravují v rámci plánování svých činností plány vzdělávání pracovníků, které vycházejí z poslání, potřeb a požadavků na jejich činnost, přenášejí je do individuálních plánů rozvoje svých pracovníků a vzdělávací aktivity realizují ve svých zařízeních odpoví-

dajícím způsobem a formou akreditovaných kurzů, nebo vlastními silami pod vedením jednotlivých pracovníků formou učící se organizace, která jim umožňuje navíc řešení konkrétních situací a případně i jejich nácvik.

Je pozitivní, že vzdělávání, resp. celoživotní vzdělávání pracovníků s andragogickými prvky se stává integrovanou součástí řízení domovů seniorů a je realizováno systémově, na základě potřeb konkrétního domova seniorů a je převážně realizováno týmově.

3. Formy vzdělávání pracovníků v domovech seniorů

Rozvoj kompetencí prostřednictvím cíleného vzdělávání a výchovy, tak jak tomu je dobrou praxí v domovech seniorů, je koordinovaným působením na všechny složky kompetencí osobnosti pracovníků využíváním formy metody učící se organizace. Právě při pohledu na kompetence člověka – pracovníka působícího v sociálních službách, jako pracovníka přímé péče, vzdělávání musí zasahovat do třech oblastí osobnosti, osobnostních kompetence, pracovních a sociálních. Jak uvádí Štikar (2003), osobnostní kompetence ukazují na vhodnou (případně přijatelnou) dynamiku chování, postoje, vnímání, prožívání, charakterové vlastnosti, motivovanost pro danou práci, osobní vztah k seniorům a stáří jako životní etapě, pracovní kompetence zahrnují požadovanou minimální kvalifikaci, vědomosti, znalosti, dovednosti, pracovní návyky.

Tyto složky osobnosti pracovníků v domovech pro seniory jsou skutečně ovlivňovány prostřednictvím metody učící se organizace. Největším iniciátorem nutnosti dále se profesně rozvíjet v sociálních službách jsou zdravotničtí pracovníci, protože jejich prostřednictvím přichází do domovů seniorů nejvíce nových poznatků. Zdravotníci v domovech seniorů jsou dnes a denně informováni o nových medikamentech, nutričních přípravcích, inkontinenčních i rehabilitačních pomůckách, které ovlivňují zdravotní stav klientů a mají vliv i na jejich psychiku a chování. To je důvod, proč zdravotníci velmi často iniciují vzdělávací aktivity, které mají mnohdy i neformální charakter a jsou realizovány právě formou učící se organizace, kdy je nutné tyto informace předat všem pracovníkům a přenést je do praxe. K tomu často dochází v průběhu každodenní péče o klienty a bezprostředně.

Komplexnost role pracovníků domovů seniorů v organizaci, výrazně překračuje požadavky na jejich pracovní zařazení, resp. pracovní funkci. Managementy domovů seniorů nemohou předpokládat, že pracovníci působící v domovech seniorů automaticky splňují očekávané kvalifikační požadavky. Samozřejmě splňují požadavky na výkon profese absolvováním formálního vzdělání, praxe v domovech seniorů je však o to náročnější, stejně jako ve zdravotnických zařízeních, že je poskytována péče klientům – seniorům a ti mají i individuální požadavky a strážně a na jejich splnění při práci pracovníky většinou jen praxe a získaná pracovní zkušenost. Z toho důvodu je důležité, aby vzdělávání a rozvoj kompetencí pracovníků v domovech seniorů bylo součástí běžné praxe jak formálním, tak i neformálním způsobem.

Samozřejmě, že bez osobnostních dispozic by většinou pracovníci domovů seniorů nemohli vykonávat svou práci, stejně jako bez nějaké formální přípravy na tuto profesi. Kvalitu jejich pracovního výkonu nejvýrazněji ovlivňují jejich získané kompetence a nabyté zkušenosti z praxe. Výhoda pracovního prostředí a výkonu péče

o seniory je pro pracovníky těchto zařízení v tom, že se dnes a denně setkávají při zajišťování péče napříč pracovního procesu všechny profese a mohou si rychle, neformálně, prakticky a velmi účelně předávat informace, poznatky a pracovní zkušenosti.

Péče o seniory v domovech seniorů je na pomezí zdravotní a sociální (přímé) péče o osoby mající vzhledem k svému věku nějaké fyzické, psychické a mnohdy i sociální handicap. Není proto jednoduché všechny osobní problémy těchto osob vyřešit. V tomto ohledu pro výkon profese, resp. v péči o seniory nabývá velkého významu kompetentnost pracovníků, postavená na jejich formálním vzdělání a jejich motivace pro výkon profese osobnostně postavená na vnímání této profese jako povolání, resp. poslání.

Vzhledem k tomu, že většina pracovníků v sociálních službách je takto zaměřena i proto je jejich vzdělávání a profesní rozvoj, potažmo rozvoj kompetencí, možné koncipovat formou učící se organizace a často i neformálním způsobem.

7. Andragogika a gerontagogika ve vzdělávání pracovníků domovů seniorů

Primárním úkolem péče o seniory je obecně a vždy zachovávat jim co nejdůstojnější podmínky pro život a formou přímé i zdravotní péče a vytvářením sociálních podmínek vytvářet prostředí ve kterém se budou cítit dobře a nebudou vnímat tolik své psychické i fyzické handicap. Domovy seniorů se samozřejmě snaží přistupovat ke svým klientům individuálně a s respektem k jejím požadavkům a vytvářejí seniorům co možno nejlepší podmínky, ale není v jejich silách vytvořit jim jejich bývalé domácí prostředí. Senioři si často nechtějí připustit změnu životních podmínek, nebo nejsou již schopni si ji připustit a o to je pak složitější pro pracovníky domovů seniorů jednání s jejich klienty. Kvalita života je stejně jako u celé populace zásadně ovlivňována zdravotním stavem, socioekonomickými podmínkami, kulturními a náboženskými vlivy (Veteška, 2017). Vlastní hodnocení situace klienta je mnohdy zkrácené, Veteška se Salivarovou (2014) uvádějí, že jedná o širokou škálu hodnocení vlastní fyzické kondice a stupně nezávislosti, psychického stavu, prožívání vztahů s lidmi, blízkými i těmi v širším okolí, stejně jako hodnocení trávení volného času.

Právě nabídka trávení volného času seniorům je velmi důležitým činitelem v péči o seniory. To je prostor pro udržování kvality života seniorů celkové, nabídka pro budování sociálních vazeb a udržování vztahů s okolím a lidmi v něm. Do tohoto prostoru pak lze sofistikovaně vkládat činnosti, které udržují senzomotorické dovednosti klientů, trénují jejich paměť, přinášejí nové impulzy, dokonce i prvky fyzických aktivit, přiměřených fyzickému stavu a možnostem seniorů.

Animace volného času a aktivizační práce se seniory v sobě obsahují prvky andragogiky i gerontagogiky. Bohužel mezi odbornou veřejností, resp. pracovníky domovů seniorů, není příliš velké povědomí, že tyto obory existují a že lze jejich metody prakticky využívat v péči o seniory. V podstatě jsou volnočasové aktivity seniorů tvořeny animací, aktivizací, edukací a poradenství prováděnými neformálním způsobem a jejich pravidelnost výrazně napomáhá udržovat seniory ve fyzické i psychické kondici odpovídající jejich věku a zdravotnímu stavu.

Stěžejními pracovníky zajišťujícími volnočasové aktivity seniorů jsou aktivizační pracovníci domovů seniorů. Bohužel dodnes není tato profese pevně konfigurována

jak z pohledu výkonu, tak i požadavků na kompetence, resp. vzdělanostního profilu, dokonce není ani uvedena v katalogu profesí MPSV ČR.

Veteška (2017) zmiňuje kompetenční model sociálního andragoga / gerontagoga, který je převzatý od slovenských kolegů (na Slovensku již profese sociálního andragoga je zavedena) a podrobně uvádí jejich kompetenční model, rozpracovaný z hlediska výkonu profese, ne však z hlediska požadavků na vzdělanostní profil. Proto se nabízí prostor v České republice tuto profesi propojenou s výkonem aktivizačních činností v domovech seniorů etablovat a ve spolupráci s profesními organizacemi, potažmo Pedagogickou fakultou a její Katedrou andragogiky a managementu vzdělávání.

Stejně jako je důležité edukovat odbornou veřejnost v oblasti gerontagogiky a přenést poznatky z tohoto oboru do praxe. Význam přenosu této disciplíny vnímám i v tom, že vzdělávání ve svých základních funkcích, tj. preventivní, anticipační, rehabilitační a posilovací (Livečka, 1982) právě v posledních dvou uváděných funkcích je vzdělávání velmi významným prvkem aktivizace seniorů a podpory jejich psychické kondice a napomáhá udržovat jejich zájmy, sociální kontakty i aktivní mysl, což výrazně ovlivňuje kvalitu života v tomto období života.

Edukační aktivity v seniorském věku jsou důležité, proto je velmi dobré edukaci, resp. aktivizaci seniorů zavádět do praxe na základě gerontagogiky. Nicméně ale realizace aktivit podle jasných didaktických, popř. metodologických postupů není nejdůležitější, v tomto ohledu je ale zásadní, aby aktivizační pracovníci tyto metody obecně znali. Proto je důležité, aby ji aktivizační pracovníci nějakým způsobem ovládali, alespoň ve formě didaktických principů, byť původním povoláním nejsou pedagogy a neovládají komplexně didaktiku a metodologii.

V tomto ohledu se ukazuje významnost vytvoření profese aktivizačního pracovníka, stanovení jeho kompetenčního modelu i návržení modelu – programu jeho vzdělávání v návaznosti na andragogiku i gerontagogiku a další získávání odborných informací a vytváření dovedností v práci se seniory a péči o ně. Pocit zájmu o ně dodává seniorům vědomí sociální zapojenosti, přeneseně je nutí udržovat se v kondici a v odpovídající formě si udržovat psychické funkce.

Závěr

Domovy seniorů jsou instituce, resp. organizace vytvořené za účelem systematické péče o seniorskou populaci. Jsou to pevně stanovené organismy se svým vlastním prostředím, odvíjejícím se od jejich společenského poslání a úkolu. Tvoří ji lidé – pracovníci se specializovaným vzděláním, odpovídajícím poslání organizace a jejím profesním potřebám. Managementy těchto organizací se chovají podle běžných zvyklostí vedení jakýchkoli firem, tj. naplňuje poslání a účel vzniku organizace ve formě činností zajišťujících její chod a její setrvání na trhu.

Rozdíl mezi běžným tržním chováním firem a institucemi sociálního charakteru spočívá v tom, že firmy si musí své finanční prostředky na provoz vydělat a instituce sociálního charakteru je z části získávají formou plateb za služby, kdy jim jejich sociální charakter nedává prostor pracovat s tržními cenami, proto část svých finančních prostředků získávají ve formě dotací od svého zřizovatele. V obou případech je však velmi významným prvkem existence organizací ekonomika a správa získaných

finančních prostředků. Stejně jako v obou případech je stejně významná také péče o své pracovníky, jejich rozvoj a stabilizace.

Význam pracovníků, resp. jejich profesní zdatnost je pro chod každé organizace stěžejní. To je i důvod, proč je zákonem stanovené průběžné vzdělávání pracovníků v sociálních službách, protože zákon, resp. stát chce, aby jeho pracovníci v sociálních službách si zachovávali standardní požadovanou profesní úroveň a tím pádem i kvalitu služeb ve svých sociálně orientovaných institucích.

„Výkonnostní kapacitu organizace určují lidé. Žádná organizace není schopna vyprodukovat více než její lidé. (Drucker, 1993) To je i důvod, proč, stejně jako ve firmách i sociálně orientovaných institucích je zásadní personální management, péče o personál, vytváření optimálních pracovních podmínek a rozvoj pracovníků.

V sociálních službách jsou sice nastavené standardy péče o klienty, metodologicky postavené tak, aby pracovníkům usnadňovali výkon jejich profese, ale reálný výkon práce pracovníků v sociálních službách je vnímán a hodnocen kvalitativně. Nelze jej proto přesně kvantifikovat, je mnohdy vnímán subjektivně a standardy jsou nastaveny na optimální profesní výkon a velmi špatně se posuzují. Zde se jasně ukazuje význam vzdělávání a rozvoje pracovníků v sociálních službách a to kromě dalšího v oblasti udržování kvalitního pracovního výkonu, resp. péče o klienty ve formě přenosu posledních oborových poznatků. Metody péče o klienty jsou v podstatě průnikem zdravotní, přímé a sociální péče a tedy i průnikem psychologických, ošetrovatelských i terapeutických metod a od způsobu jejich realizace se odvíjí i jejich kvalita.

Z mého pohledu je proto zásadní, aby organizace sociálního charakteru měly ve svých strategických cílech péči, vzdělávání a rozvoj svých pracovníků, a to ve větším objemu, než stanovuje zákon, tj. 24 hodin ročně. To jim dává prostor systematictěji rozvíjet své pracovníky a ovlivňovat je v zájmu dalšího rozvoje organizace a jejich prostřednictvím, resp. prostřednictvím kontinuálního vzdělávání rozvíjet a zvyšovat kvalitu poskytovaných služeb.

K tomu jim velmi výrazně poslouží metoda učící se organizace, která jim poskytuje možnost kombinovat formální neformální způsoby vzdělávání pracovníků a navíc není vždy podmínkou, aby vzdělávání bylo realizováno jen akreditovanými lektory, mnohdy se lektory mohou stát vlastní zaměstnanci organizace, kteří nové poznatky, získané z individuálních forem vzdělávání, mohou předávat svým spolupracovníkům.

V neposlední řadě metoda učící se organizace navíc napomáhá vzájemné motivaci pracovníků k dalšímu vzdělávání a profesnímu rozvoji, čímž se také podílí na tvorbě sociálního klimatu v organizaci a podporuje a rozvíjí firemní kulturu v organizaci.

Sociální služby garantované státem nabývají stále více na společenském významu, a pokud stát bude chtít, aby takové služby měly odpovídající kvalitu péče, musí ji vykonávat kvalifikovaní pracovníci. V přeneseném slova smyslu pak stát dává do rukou zřizovatelům sociálních institucí silný argument pro kontinuální rozvoj pracovníků v sociálních službách (samozřejmě i v domovech seniorů) a vytváří tak odpovídající tlak na zajišťování celoživotního vzdělávání pracovníků sociálních služeb prostřednictvím managementů těchto organizací.

Literatura

- Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha: Grada.
- Belz, H. a M. Siegrist. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Byards, L. L. & L. W. Rue. (1991). *Human Resource Management*. Washington: Irwin.
- Hamer, M. a J. Champy. (1995). *Reengineering – radikální proměna firmy*. Praha: Management Press.
- Hroník, F. (1999). *Jak se nespálit při výběru zaměstnanců*. Brno: Computer Press.
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada.
- Matoušek, O. et al. (2007). *Základy sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. et al. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. a J. Růžička. (1976). *Profesiografická schémata*. Praha: Institut pro výchovu vedoucích pracovníků ministerstva průmyslu ČSR.
- Nakonečný, M. (1992). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Management Press.
- Růžička, J. (1978). *Psychologie v práci s lidmi*. Praha: Svoboda.
- Růžička, J. (1986). *Sociální psychologie práce*. Praha: Institut pro výchovu vedoucích pracovníků ministerstva průmyslu.
- Štikar, J. et al. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
- Veteška, J. (2017). *Gerontagogika*. 2. vyd. Praha: Česká andragogická společnost.
- Veteška, J. (2011). *Teorie a praxe kompetenčního přístupu*. Praha: Educa Service.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK.
- Veteška, J. a M. Tureckieová. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vronský, J. (2012). *Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů v organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.
- Walker, A. (2003). *Moderní personální management, nejnovější trendy a technologie*. Praha: Grada.

Kontaktní údaje:

PhDr. Jiří Vronský
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
CZECH REPUBLIC

Múdrosť ako cieľová kategória vzdelávania a učenia sa dospelých

Wisdom as a target category of adult education and learning

Martin Schubert, Zuzana Neupauer

Abstrakt:

Autori chápu múdrosť ako primárny cieľ všetkých (auto)formatívnych snáh tak v dospelosti, ako aj počas celého života človeka. Múdrosť považujú za najvyššiu schopnosť operatívneho a duchovno-etického zvládania úloh v nekonečnej rozmanitosti rýchlo sa meniacej pracovnej a životnej reality. Za cieľovú kategóriu vzdelávania autori považujú múdrosť ako systém vedomostí, ktorého obsahom je „pragmatika života“. Príspevok ponúka úvahu nad múdrosťou, jej významom a možnosťami rozvoja vo vzdelávacom prostredí.

Kľúčové slová:

Múdrosť, celoživotné učenie, kompetencie, vzdelávanie a učenie sa dospelých, stupídnosť, Schéma.

Abstract:

The authors understand wisdom as the main goal of all (auto) formative endeavors, both in adulthood and throughout the life of an individual. They consider wisdom to be the ultimate ability of operative and spiritual-ethical management of tasks in the infinite variety of rapidly changing work and life realities. As a target category of education, the authors consider wisdom as a system of knowledge that contains the “pragmatic of life”. The contribution offers consideration of wisdom, its importance and possibilities of development in the educational environment.

Key words:

Wisdom, lifelong learning, competences, adult education and learning, stupidity, Scheme.

Múdrosť ako cieľ (auto)formatívneho pôsobenia v dospelosti a celom živote človeka?

Odpovedi na túto otázku chceme predoslať letmý a zároveň kritický pohľad na nosný koncept súčasnej vzdelávacej politiky, celoživotné učenie, ktorého významnou súčasťou sú aj vzdelávanie a učenie sa dospelých. Tento koncept je už od svojho vzniku obsahovo veľmi difúzny, v dôsledku čoho sa s ním spájajú rôzne predstavy a záujmy. Ich spoločným menovateľom je však myšlienka, že celoživotné učenie je vzhľadom na súčasné, rýchlo sa meniace spoločenské a ekonomické požiadavky nutnosťou. V dokumentoch z prostredia Európskej únie sa zdôrazňuje, že celoživotné učenie je kľúčom k zvládnutiu nadchádzajúcich výziev súvisiacich s rastom, ktorý má prívlastky inteligentný, udržateľný a pod. V popredí stojí zamestnateľnosť a s ňou súvisiaca cieľená podpora kompetencií pre nové oblasti práce. Začlenenie do pracovného trhu sa chápe ako základný predpoklad spoločenskej účasti a zamedzenia chudoby. Vzdelávanie a učenie sa sledujúce neekonomické ciele, sociálny a osobný rozvoj, sú spravidla prehliadané.

Koncept celoživotného učenia nielenže kladie požiadavku učiť sa celý život, ale jeho hlavným cieľom je vybudovať tzv. učiacu sa spoločnosť. To ale nie je možné bez príslušných infraštruktúr. Vzdelávacie inštitúcie tak musia byť schopné krátkodobo reagovať na meniace sa potreby meniacej sa klientely. Do popredia vystupuje fragmentalizovaná vzdelávacia ponuka: modularizované komponenty majú podľa potreby na seba nadväzovať, či byť vzájomne zameniteľné a riadiť sa výlučne pragmatickým efektom (Pongratz, 2007, s. 9-10).

V tejto situácii vstupujú na scénu tzv. kompetencie, ktoré sa stávajú univerzálnymi cieľovými kategóriami pre všetky oblasti vzdelávania a učenia sa. V podstate ide o rôzne schopnosti, zručnosti a spôsobilosti (napr. flexibilita, tvorivosť, schopnosť učiť sa, efektívne komunikovať, získavať informácie a rozhodovať sa), ktoré majú byť kľúčom k formovaniu aktívneho občana, iniciatívneho a činnorodého člena učiacej sa spoločnosti.

K. P. Liessmann (2008, s. 50) upozorňuje, že tí, čo vyhlasujú schopnosť tímovej práce, flexibilitu a ochotu komunikovať za ciele vzdelania hovoria o suspendovaní akejkoľvek individuality, ktorá bola kedysi jeho adresátom i aktérom. Nehľadiac na to, že kompetenciu, akou je tímová schopnosť, možno získať ako vlastnosť bez kontextu (môžeme byť tímovo schopní tak v tíme, ako aj bez neho), je nápadné, že dnes prevažujúce metafory vzdelanostnej politiky spochybňujú práve tie ciele, ktoré kedysi motivovali klasický diskurz o vzdelaní – autonómiu, suverenitu a svojprávnosť individua. Zdá sa, že tajným programom dnešného vzdelávania je nemyslieť vlastnou hlavou.

Naopak, známy nemecký profesor pedagogiky, R. Arnold, argumentuje v prospech kompetencií. V rozhovore pre *Psychologie Heute* tvrdí, že na začiatku diskurzu o tradičnom vzdelávaní stál Wilhelm von Humboldt s ideou všeobecného rozvoja človeka oslobodeného od všetkých pravidiel a rámcových podmienok. Na tomto pozadí sa darilo rôznym poverám, ktoré pretrvali až dodnes, napr. viera v klasické obsahy gymnaziálneho kánonu a zaznávanie odborného, prakticky zameraného vzdelávania. Tvrdenie, že vzdelanie musí byť v princípe bez účelu, nie je podľa Arnolda ničím podložené. Hovorí, že prakticky orientovaná myšlienka kompetencií prináša triezvy pohľad na celú vec a umožňuje vzdelaniu lepšie porozumieť.

Čitateľ, ktorý by mal teraz rozhodnúť otázku, čo by malo byť cieľom učebných snáh v dospelosti, či počas celého života („všeobecné vzdelanie“ vychádzajúce z antického ideálu a humanistického poňatia alebo kompetencie), by sa mohol cítiť vmanévrovaný do situácie, kedy si musí vybrať buď jeden, alebo druhý pohľad na vec, lebo nič tretie neexistuje (*tertium non datur*). Našťastie nejde o otázku z oblasti formálnej logiky, preto ono *tertium* existuje. Podľa nás je ním múdrosť. Tým vôbec nechceme znehodnocovať vyššie rozoberané cieľové kategórie, rovnako ani ďalšie kategórie, ako kvalifikácia, odborné vzdelanie, učenosť či sebaopoznanie. Múdrosť ich však prevyšuje, lebo na rozdiel od nich sa zameriava tak na osobnosť, ako aj na zodpovedný život v spoločnosti.

Jestvujú aj iné dôvody, prečo na zdôvodnenie (celoživotných) učebných snáh, nehovoriac povedzme o vzdelávaní seniorov, nepostačuje ani tradičná „vzdelanosť“, ani trendová „kompetencia“. Kým prvá sa buď stotožňuje s ukončením vyššieho stupňa školy alebo sa chápe ako kontemplatívna kultúrna súčasť, druhá sa – aj napriek protichodným tvrdeniam – orientuje primárne na profesijnú výkonnosť. Naopak, múdrosť poukazuje na „vita aktiva“, teda na život činný a rozvážne počínanie si v ňom (Siebert, 2011).

Filozofi ako nositelia múdrosti?

Za nositeľov, ba dokonca milovníkov, múdrosti sú obyčajne považovaní filozofi. Tento názor by snáď bolo vhodné zrevidovať, lebo v činoch mnohých z nich múdrosť akosi absentuje. Výstižne to ilustruje F. Koukolík (2018, s. 124):

Vodnateľný Hérakleitos sa nechal zahrabať do hnoja v presvedčení, že miestne teplo jeho vodu odparí. Nestalo sa. Sokrates si tak dlho koledoval rečami o hlase svedomia, že mu okrem porážky Atén miestni demokrati, ktorí sa práve dostali k moci, pripočítali i zavádzanie nových bohov a kazenie mládeže, takže musel vypiť odvar z bolehlavu Hlboko zamilovaný David Hume, pápež empirickej filozofie, vzdoroval vlastným poznatkom natoľko, že jeho láska, pokiaľ je známe, k empirickému nasýteniu nedospela. Hegelovi ktosi vyčítal, že jeho filozofia nezodpovedá faktom. „Potom beda faktom“, odpovedal Hegel. Arthur Schopenhauer, ktorý popísal svet ako vôľu a predstavu, bol odsúdený preto, že sa vo svojej predsieni trochu pobil s dámou, ktorej povedal, že dáma nie je. Karl Marx nebol proletár a zdôraznil, že nie je marxista. Fridrich Nietzsche bol postihnutý progresívnou paralýzou, ktorá môže mať manické obdobie, čím by jeho intenzívny pocit nadľudstva mal základný dôvod.

„Pokiaľ by múdrosť kynula úmerne množstvu alkoholu vypitého pri filozofických debatách, žili by sme v jej katedrále. Nežijeme. (...) Až neskôr som si všimol, ako sa filozofi trieskajú svojimi hrubými zväzkami po hlavách. A ako dokážu tí, ktorých som poznal, byť zúrivi, hádavi, malicherní a čo horšie, dogmatickí natoľko, že dosiahnu formát teológa akéhokoľvek náboženstva. A tiež ako niektorí z nich pristupovali a pristupujú k moci s ohnutým chrbtom a všetko, o čom hovoria, vykladajú podľa potreby (...).“ (tamže, s. 125)

Čo je to múdrosť a čo je pre ňu typické?

Hoci sa s termínom múdrosť stretávame už v najstarších civilizačných prameňoch, jeho interdisciplinárne prijímanú definíciu nikde nenachádzame. Akokoľvek, za užitočnú definíciu múdrosti považujeme vyjadrenie známeho vedeckého moderátora,

Gerta Scobela (2008 in Siebert, 2011, s. 7): „Múdrost zahŕňa tak v rovine spoločenskej a kultúrnej, ako aj v rovine osobného zvládania života akýsi pokojný postoj práve vzhľadom na komplexnosť života.“

Múdry človek vzhľadom na túto komplexnosť vie, že neexistuje žiadne absolútne, a teda pravdivé poznanie, ktoré by bolo odrazom od neho nezávislej skutočnosti. Múdrost preto predpokladá naučiť sa prevziať zodpovednosť za spôsob, ako hľadáme na svet, lebo práve on vplýva na naše konanie. Múdrost by sme mohli ďalej vymedziť ako systém vedomostí, ktorého obsahom je „pragmatika života“. To nutne predpokladá čas a bohaté životné skúsenosti. Takto by sa mohlo zdať, že múdrost nutne prichádza s vekom. Múdrost veku však nie je každému daná (stačí sa len rozhliadnuť okolo seba).

Pre naše úvahy o múdrosti bol podnetný i program Českej televízie „Metuzalém“. F. Koukolík v ňom predstavuje svoje eseje venované otázkam úspešného starnutia. Jedna z nich je o múdrosti. Nasledujúci text je jej zostručenou verziou: Existuje vrodená múdrost (u ľudí napr. abstraktné myslenie, jazyk). Múdrost skupinová, múdrost filozofov, právnikov, lekárov, všetkých remeselníkov, ktorí si z generácie na generáciu odovzdávajú svoje „know-how“. Existuje aj múdrost individuálna (predmet nášho autorského záujmu) pozostávajúca z nasledujúcich častí:

1. Altruizmus. Nie však bezbrehý. Súčasťou múdrosti je neposkytnutie pomoci niekomu, kto si ju nezaslúži.
2. Vedomosti. Nejde iba o fakty. Múdri ľudia nie sú chodiace encyklopédie, ale vedia, ako, kedy a kde vedomosti použiť, komu poradiť. Myslenie múdrych ľudí je jasné, presné, vecné, určité, dostatočne široké, dostatočne hlboké a logické. Múdri ľudia myslia kriticky, nedajú sa ľahko oklamať, sú trpezliví, dlho čakajú a zvažujú dôkazy. Kritické myslenie nie je stav, je to proces celoživotného učenia.
3. Citová vyrovnanosť. Múdri ľudia dokážu zvládať emócie.
4. Sebapoznanie. Informácie, ktoré nás určujú sa do dlhodobej nevedomej pamäte ukladajú v rannom detstve a potom nie sú vedomej pozornosti (ľahko) prístupné. Pôsobia na nás akoby boli hlbokým morským prúdom.
5. Jednoduché otázky a odpovede, ako sa na rovnaký problém hľadajú ľudia rôzneho veku, pohlavia, národnosti či vierovyznania. Múdri ľudia vedia, že každé poznanie, aj to ich vlastné vrátane múdrosti je relatívne.
6. Schopnosť znášať neistotu. Múdri ľudia ju znášajú dobre. Pritom sú otvorení novým poznatkom i novým súvislostiam (Koukolík, 2019).

Domnievame sa, že vymenovaný výpočet častí múdrosti nie je myslený ako definitívny. Napríklad H. Siebert (1998, s. 99) s múdroťou spája aj humor, ktorý chápe ako optimistický pokoj vzhľadom na ľudskú nedostatočnosť a omylnosť, nezlučiteľný so škodoradosťou. K humoru radí sympatie pre všetko ľudské, vrátane ľudských slabostí.

Ako môžu vzdelávanie a učenie sa dospelých napomôcť rozvoju múdrosti?

Skôr ako túto otázku zodpovieme, pristavme sa pri opaku múdrosti. Tým podľa F. Koukolíka (2018, s. 140) nie je hlúposť, t. j. nedostatočná miera inteligencie, ale stupídnosť. Stupídnosť možno vymedziť ako kolaps spätnej väzby medzi správaním a prostredím v dôsledku funkcie maladaptívnej schémy. Schéma je vo všeobecnosti

poznávací program. Tú, ktorá v minulosti viedla k úspešnému riešeniu problémov nazývame adaptívnou. Avšak vzhľadom na trvalé premeny sveta nemusí byť tá istá schéma úspešná v prítomnosti, či budúcnosti a stane sa maladaptívnou. Svojmu nositeľovi potom (bez ohľadu na výšku jeho IQ a skúsenosti) bráni vnímať a rozlišovať nové skúsenosti a problémy.

Príkladmi maladaptívnych Schém môžu byť prílišná viera v matematické a empirické modely hoci ich schopnosť predvídať budúcnosť je obmedzená, presvedčenie mocenských elít o efektívite novej veľkej vojny v dobe jadrových zbraní a iné.

Domnievame sa, že účinným nástrojom v boji proti stupidnosti v dospelosti, ako aj počas celého života sú vzdelávanie a učenie sa. Tieto totiž dokážu konštituovať a transformovať životné svety ľudí. Podmienkou však je, že sa musia zakladať na systematickom, viacnásobne reflexívnom a samostatnom akcentujúcom vyrovnávaní sa učiaceho sa s vlastnými a cudzími interpretáciami.

Vzdelávanie a učenie sa musia umožniť artikuláciu existujúcich schém/konštruktov, ich vzájomné porovnanie, overenie ich udržateľnosti vzhľadom na nové situácie a ich ďalší rozvoj. Nejde teda iba o osvojovanie si nových vedomostí, ale aj o potvrdzovanie, overovanie a modifikovanie už existujúcich interpretácií. Úlohou vzdelávateľov je podporovať reflexiu interpretácií a otvorenosť učiacich sa voči „reinterpretáciám“, čiže novým pohľadom (porov. Arnold-Siebert, 2006, s. 5-6).

Na tento účel sa vzdelávateľom ponúka najmä rozhovor, pretože ten podporuje reflexiu. Aby sme popísali, čo vnímame, robíme a čo si myslíme, musíme vedome rozlišovať a označovať prvky a súvislosti, ktoré pri tom používame. To vedie k zameraniu pozornosti na znaky našej konštrukcie, ktoré sme si doposiaľ nevšimli, pričom jeden z týchto znakov, pokiaľ ho formulujeme, môže viesť k zisteniu, že so záverom, ktorý sme z určitej situácie vyvodili už viac nesúhlasíme.

Vzdelávateľ by mal v rozhovore učiacich sa pobádať k tomu, aby vysvetlili, prečo zadanú úlohu riešia práve tak, ako ju riešia. Takto sa ukáže nielen to, ako interpretujú pojmy a pod., ale aj to, aká cenná je skúsenosť, ak sami zistia, že to, čo robia a hovoria nedáva žiadny zmysel. Takéto sebou zapríčinené krízy vyvolávajú tzv. perturbácie, ktoré vedú k akomodácii skôr, ako akákoľvek kritika zvonku. Práve v týchto situáciách sa vzdelávateľ stáva obzvlášť užitočným pomocníkom. Každé vzdelávanie musí byť určitým druhom komunikácie (von Glasersfeld, 1997, s. 303-304).

Napokon, cieľom každého vzdelávania je podnecovať k samostatnému, laterálnemu mysleniu: človek má dospieť k vlastným záverom a nie k záverom vzdelávateľa. „Umenie vyučovať (...) jeho základný cieľ musí spočívať vo vytváraní umenia učiť sa.“ (tamže, s. 309).

Záver

Domnievame sa, že hľadiť na vzdelávanie a učenie sa (v ktorejkoľvek fáze života) ako na napĺňanie antického ideálu, alebo ich redukovat' len na ekonomické využitie je neúčinné a principiálne nemožné. Ich cieľom by predsa malo byť učiniť človeka múdrou, teda takým, aby v čo najväčšej miere dokázal konať zodpovedne voči sebe samému, spoločnosti, štátu, v povolani a vo voľnom čase. Múdrosť chápeme ako najvyššiu schopnosť operatívneho a duchovno-etického zvládania úloh v nekonečnej rozmanitosti rýchlo sa meniacej pracovnej a životnej reality.

Uvedomujeme si, že múdrosť je nesporne idealistickou cielovou kategóriou a tiež to, že plnohodnotný rozvoj osobnosti človeka ako jej nedeliteľná súčasť, vôbec nie je tým, čím sa riadi väčšina praktických pedagogických andragogických činností. Ale nie je to práve idealizmus, ktorý dnes akosi viac postrádame?

*Práca je súčasťou riešenia grantu VEGA MŠVVaŠ SR č.1/0526/18 „Konštrukt do-
cility v teórii a praxi edukácie dospelých“ na Katedre andragogiky Pedagogickej
fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.*

Literatúra

- Arnold, R., Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Glaserfeld, E. von. (1997). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp-Verlag.
- Huber, A. (2009). Wir leiden immer noch an den Folgen einer rigidnen Erziehungsmoral. In *Psychologie Heute*, č. 7, s. 40-41.
- Koukolík, F. (2018). *O lidech a životě*. Praha: Galén.
- Koukolík, F. (2019). Moudrost. In *Metuzalém*. Dostupné na internete: <<https://www.ceskatelevize.cz/porady/10319914104-metuzalem/211563230210015-moudrost/>>.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti : omyly společnosti vědení*. Praha: Academia.
- Pongratz, L. A. (2007). „Sammeln Sie Punkte?“ In *Hessische Blätter für Volksbildung*, no. 1. Dostupné na internete: <<http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Lebenslang-Lernen.pdf>>.
- Siebert, H. (1998). *Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminar-gestaltung*. Frankfurt/M.: DIE.
- Siebert, H. (2011). Bildung im Alter. In *Magazin erwachsenenbildung.at.*, no. 13. Dostupné na internete:<http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13_03_siebert.pdf>.

Kontaktné údaje:

Mgr. Martin Schubert, PhD.

Mgr. Zuzana Neupauer

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

SLOVAKIA

E-mail: martin.schubert@umb.sk, zuzana.neupauer@umb.sk

Analýza připravenosti vychovatele na řešení krizových situací jako východisko pro další vzdělávání

Analysis of the educator's preparedness to deal with crisis situations as the basis for further education

Zdeněk Svoboda, Arnošt Smolík, Laura Pérezová

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá problematikou připravenosti vychovatelů výchovných ústavů na řešení krizových situací s agresivním projevem dítěte. Prezentujeme dílčí výsledky výzkumného šetření. Jeho cílem bylo zjistit, jak respondenti hodnotí vybrané aspekty takových situací a zda jsou schopni systémově plánovat kroky pro jejich řešení. Výsledky mohou být využity pro zkvalitnění dalšího vzdělávání a profesního rozvoje vychovatelů v tomto typu zařízení.

Klíčová slova:

Konflikt, agrese, krizová situace, výchova, vychovatelé.

Abstract:

The paper deals with the issue of preparedness of educators of educational institutions for children with behavioural disorders to solve crisis situations with aggressive behaviour of children. We present partial results of the research. Its objective was to find out how respondents evaluate selected aspects of such situations and whether they are able to plan further steps for their solution systematically. The results can be used to improve further education and professional development of educators in this type of institution.

Key words:

Conflict, aggression, crisis situation, education, educators.

Úvod a teoretická východiska

Respektování sociálních norem a osobní svoboda jednotlivce jsou dvěma stránkami socializace a seberealizace člověka jako individuality i jako člena určité sociální skupiny. Obecný společenský, stejně jako individuální význam norem spočívá v tom, že normy upravují vztahy mezi lidmi, vymezují rámec pro sociální chování lidí, zefektivňují jejich činnost, zabezpečují práva jedince i sociálního útvaru, ale také umožňují předvídat chování jedince i sociální skupiny, vedou k sebekontrolě a seberegulaci. Zajišťují řád a stabilitu společnosti a jsou využívány k sociální kontrole (Kohoutek, 2002).

Sociální normy jsou součástí širokého spektra vlivů, které na člověka v průběhu jeho života působí. Z tohoto pohledu je můžeme také chápat jako prostředek ke strukturaci mezilidské interakce (Goffman, 2005). Některé z těchto podnětů mají povahu imperativů, jiné ovlivňují postoje spíše nepřímo. Obecně můžeme konstatovat, že spolupůsobí vlivy, které se uplatňují například prostřednictvím kulturní tradice či systému sociokulturních regulativů (požadavků, příkazů, zákazů a pravidel spojených se společenskou kontrolou ve sférách působnosti morálky a práva, sebekontroly, ovlivněné mimo jiné i působením svědomí apod.). Ve společnosti vždy docházelo a dochází k výskytu jedinců, kteří obvykle uznávané sociální normy nerespektují.

Jedná-li se o děti, jejichž projev splňuje stanovená diagnostická kritéria, hovoříme o jedinci s poruchou chování (podrobně viz MKN-10). Snahy o komplexní rozvoj a korekci závažné socializační odchylky dětí náležejících k dané cílové skupině se zpravidla realizují v rámci činnosti školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče (podrobněji viz zákon č. 109/2002 Sb.).

V rámci našich výzkumných aktivit jsme zaměřili svou pozornost specificky na činnost výchovných ústavů. Ve zmíněných institucích se odehrávají pedagogické aktivity s cílem ovlivňovat osobnost dítěte, aktivně ji měnit, dítě vychovávat a vzdělávat, terapeuticky ovlivňovat, vést ke kvalitní formě sebevýchovy, sebekontroly (Müller & Thomas, 1992) a současně korigovat zmíněnou závažnou socializační odchylku. Všechny cíle, metody a postupy mají obvykle společné východisko. Vychází z premisy ovlivňování jedince prostřednictvím subjekto-objektového vztahu, bipolárního až substancionálního charakteru (Pelikán, 1995). Ten se realizuje v rámci širokého spektra pedagogických interakcí a má z našeho pohledu dva základní činitele – vychovávajícího a vychovávaného, v prostředí našeho výzkumného zájmu zpravidla vychovatele a dítěte. V centru našich výzkumných aktivit se ocitli vychovatelé působící v prostředí výchovných ústavů a možnosti jejich dalšího profesního vzdělávání v kontextu celoživotního učení (více viz Tamášová, 2015 a Veteška, 2016).

V rámci výchovné činnosti směřující k celkovému rozvoji jedince a korekci závažné socializační odchylky nezřídka dochází ke konfliktům mezi vychovateli a vychovávanými (Filley, 1975; Myers, 1993). Schopnost reagovat adekvátně na projevy nevhodného chování dítěte by mělo být jednou z významných profesních kompetencí vychovatele v zařízení typu výchovný ústav. Hlavní cíl realizované výzkumné sondy tak směřoval ke zjištění a analýze toho, jak jsou vychovatelé připraveni reagovat v zátěžových situacích¹ typu konfliktu s agresivním kontextem. Dílčím cílem bylo

¹ Souběžně byl realizován empirický výzkum zaměřený na totožné situace, nicméně opakující se v horizontu jednoho měsíce.

zjistit, jak propracované pedagogické postupy a strategie volí ve snaze o širší ovlivnění dítěte tak, aby uvedený vzorec chování vymizel z jeho repertoáru přijatelných sociálních strategií.

1. Metodologie

S ohledem na téma a cíl výzkumu, jsme základní výzkumný problém koncipovali jako relační (jaká je závislost mezi závažností popsané výchovné situace a zvolenou výchovnou strategií z pozice vychovatele) a dílčí výzkumné otázky byly také povahy deskriptivní (jak vyplňují vychovatelé svým řešením základní přístupové kategorie pro zvládnutí agresivního projevu dítěte se závažnou socializační odchylkou).

Respondenty byli vychovatelé (N=52) výchovných ústavů, a to ve věkovém rozmezí 30 –

50 let, s převahou mužů a praxí ve výchovném ústavu v rozsahu minimálně 3 roky. Sběr dat byl realizován s využitím nestandardizovaného dotazníku, vycházejícího ze situačního přístupu. Respondenti ve svých odpovědích reagovali (zpravidla ve formě odpovědí na otevřené otázky) na popsané výchovné situace (jednalo se celkem o čtyři situace ve formě mikropříběhů) na bázi konfliktu s agresivním projevem dítěte. Situace bez přímé dějové návaznosti popisují jednotlivé typy konfliktu, které se často vyskytují v prostředí výchovných ústavů a nezdědka vedou k volbě agresivního jednání ze strany dítěte. Právě v rovině agresivní reakce dítěte příběhy graduji.

První mikropříběh popisuje situaci, v níž dítě volí pasivní agresi, druhý příběh obsahuje popis projevu verbální agrese, třetí příběh byl již zaměřen na fyzickou agresi s výrazným afektivním potenciálem ze strany dítěte a poslední příběh popisoval plánovaný fyzický akt – útok na vychovatele. Mikropříběhy zároveň neobsahovaly další faktory, které by případný konflikt mohly ovlivnit. Nabízí se například možnost ovlivnění jedince psychoaktivní látkou (podrobněji např. Kohútová & Almašiová, 2019).

Pro ilustraci uvádíme znění mikropříběhu číslo 2: „*Vychovatel poslal Honzu do svého pokoje, aby napsal domácí úkol, který má na druhý den do školy. Honza vychovateli odvětil, že mu kašle na domácí úkol. Vniklá komunikační situace má následující podobu: Vychovatel: Víš, že teď je čas na přípravu do školy, tak běž do pokoje a udělej domácí úkol. Honza: Jděte do prdele, já nic dělat nebudu, nedonutíte mě!*“

Výzkumný nástroj byl vytvořen primárně ke sběru dat zacílených na identifikaci odborných znalostí vychovatelů. Vycházeli jsme z předpokladu, že odborné znalosti a schopnost strategického uvažování jsou základním východiskem pro to, aby byl vychovatel schopen cíleně nastavovat pedagogické aktivity, a to i v delším časovém horizontu a volit adekvátní výchovné metody a postupy, včetně výběru odpovídajících odměn či naopak sankcí s jejich informativním i formativním potenciálem. Předmětem analýzy bylo také to, jak volbu pedagogických strategií z pozice vychovatele ovlivní subjektivně vnímaná míra závažnosti situace a jakou míru direktivity přístupu budou vychovatelé v této souvislosti volit.

Zpracování získaných údajů bylo realizováno ve třech obsahových rovinách. První byla orientována na zjištění, zda vychovatelé reflektují stupňující se agresivní jednání dětí v příbězích z hlediska jeho formy a stoupající intenzity konfliktu a míry projevené agrese. Zde respondenti hodnotili subjektivně vnímanou závažnost situace

na pětibodové škále. Druhá obsahová rovina zpracování dat cílila na zjištění, do jaké míry vychovatelé v rámci předpokládané reakce na situaci využívají tři roviny pedagogického postupu směřujícího k ovlivnění systému osobnosti dítěte.

Uvedený postup vychází z principů kognitivně behaviorální terapie a zahrnuje možné využití vymezení mantinelů, sociální kontroly a sociální podpory. Odpovědi respondentů byly v rámci obsahové analýzy přiřazovány právě k výše uvedeným kategoriím. V optimálním případě pokrývala deklarovaná strategie vychovatelovy reakce na situaci všechny tři tyto kategorie. V opačném případě pouze jednu.

Třetí obsahová rovina byla zaměřena na posouzení míry direktivity v rámci navrhaných výchovných postupů. Míra direktivity byla hodnocena prostřednictvím pětibodové škály s krajními póly na úrovni „řízení – doprovázení“ (podrobný popis kategorizace je uveden v tabulce č. 1). Ze zjištěných údajů jsme měli rovněž příležitost nepřímo vyvozovat další „metadata“. Například schopnost pedagogického plánování vychovatelů, schopnost stanovování adekvátních cílů, předpokládanou funkčnost propojení jednotlivých přístupových kategorií uvedených v druhé obsahové rovině analýzy apod. Získaná výzkumná data byla vyhodnocována či statisticky zpracována s ohledem na jejich charakter (viz dále).

2. Výsledky oblasti hodnocení konfliktu ve vazbě na agresivní projev dítěte

V rámci deskriptivní analýzy bylo zjištěno, že vychovatelé reflektovali stoupající závažnost projevů agrese, nicméně pouze v případě prvních třech předložených mikropříběhů. U třetího a čtvrtého se však hodnota mediánu (v hodnocení míry subjektivně vnímané závažnosti na hodnotící škále) nelišila. Lze tak konstatovat, že respondenti z hlediska závažnosti v podstatě nerozlišují mezi agresí výrazně podmíněnou afektivně, tedy spíše agresí spontánní a agresí prováděnou promyšleně, na základě předchozího plánu. Výsledky testu normality, ukázaly, že pouze v jednom případě data pocházejí z normálního rozdělení. Bylo tedy nutné vycházet z toho, že operujeme s daty, která pocházejí z jiného než normálního rozdělení.

K dalšímu statistickému zpracování tedy byl využit Kruskal-Wallisův test. Aplikovaný test prokázal, že odpovědi nelze považovat za náhodné a je mezi nimi statisticky významný rozdíl. V testu mnohonásobného porovnávání – Multiple comparisons of mean ranks for all groups bylo potvrzeno, že uvedený statisticky významný rozdíl se však neprojevil v případě porovnání hodnocení respondentů v mikropříbězích číslo 3 a číslo 4. Byly tak potvrzeny výsledky původní deskriptivní analýzy.

Za závažné zjištění lze považovat skutečnost, že oslovení vychovatelé sice adekvátně hodnotí stoupající úroveň i formu agrese od pasivní rezistence, přes verbální útok až po útok fyzický, nicméně nerozlišují mezi méně kontrolovatelnou agresí spojenou s vyšší úrovní afektů a plánovanou, převážně na kognici postavenou agresí. Lze tak usuzovat, že respondenti se v rámci konfliktu primárně soustředí na možnost narušení vlastní integrity, ale již mnohem méně na příčiny agresivního projevu dítěte a tedy i úroveň jeho socializační odchylky. Naznačuje to možnost, že respondenti nemají výraznější zájem detekovat příčinu jevu, jako spíše zvolit okamžité „řešení“ a rychle se „zbavit“ problému. Je také možné, že osobnostní nastavení dítěte s agresivním projevem, nepředstavuje pro oslovené vychovatele relevantní podklad pro tvorbu propracovanější pedagogické intervence v krátkodobém i dlouhodobém

horizontu. Oprávněnost tohoto předpokladu bylo možné verifikovat v následné části empirického šetření.

3. Výsledky oblasti struktura (systémovosti) pedagogické aktivity v případě agresivního projevu dítěte

Obsahová analýza volných odpovědí respondentů zacílená na to, jaký postup by vychovatelé zvolili pro řešení předkládaných situací, byla realizována ve vztahu k výše uvedeným principům využívaným při aplikaci postupů kognitivně behaviorální terapie a tedy k následujícím kategoriím:

1. **vymezení mantinelů** – reakce vedoucí k zastavení agresivního projevu dítěte, aplikace pravidel, případně sankce;
2. **sociální pomoc** – v přeneseném smyslu podpora dítěte, vedoucí k tomu aby zvládlo situaci neopakovat, aby pro ni nemělo motiv, případně aby bylo schopno substituuovat nevhodnou strategii strategií vhodnější;
3. **sociální kontrola** – ověření a ověřování si, že obě strany, ale hlavně dítě dodržují pravidla hry a dítěti je také věnována vyšší pozornost, současně se vychovatel také soustředí na upevňování vztahu prostřednictvím zvýšené pozornosti zaměřené na dítě.

Odpovědi respondentů byly obsahově analyzovány a jejich prvky přiřazovány k výše vymezeným kategoriím. V rovině deskriptivní analýzy se ukázalo, že z hlediska četnosti by respondenti v mikropříběhu č. 1. (pasivní agrese dítěte) primárně využívali prvky sociální pomoci. U zbývajících mikropříběhů číslo 2, 3 a 4 primárně prvky vymezení mantinelů. Prvky využití sociální kontroly byly na základě obsahové analýzy odpovědí respondentů identifikovány pouze v pěti případech z 203. S ohledem na takto minimální výskyt nebyla uvedená kategorie zařazena do dalšího statistického vyhodnocení.

Při aplikaci testu dobré shody bylo prokázáno, že mezi mikropříběhy a zvolenými kategoriemi existuje statisticky významný vztah. Čím více se popsané chování blížilo fyzické agresi, tím více respondenti využívali kategorii vymezení mantinelů. Míra využití prvků sociální pomoci vykazovala naopak sestupný charakter, tzn., že ubývalo případů jejího využití, pokud agresivní projev dítěte nabýval na závažnosti (přibližoval se fyzické agresi).

Respondenti tak v mikropříbězích, kde se projevovala aktivní agrese dítěte (verbální či fyzická) jednoznačně upřednostnili využití postupů na úrovni vymezování mantinelů. Sociální pomoc využívali výrazněji pouze v případě pasivní agrese dítěte. Lze tak předpokládat, že projevy pasivní agrese respondenti nevnímají jako závažný projev a pravděpodobně se jí necítí ohroženi (zejména z hlediska autority), někteří vychovatelé jsou dokonce ochotni ji v podstatě neřešit. Čím je však agresivní projev dítěte zjevnější a intenzivnější, respondenti mají tendenci zvyšovat protitlak. Pouze výrazně menší část vychovatelů pokračuje v další nápravě situace, tedy volí strategie směřující k určité míře stabilizace sociálního systému dítěte. Pomine-li negativní projev dítěte, vychovatelé zpravidla již nemají snahu se k němu vracet a neprojeví zájem o jeho příčinu. Neformulují ani postupy, které by měly charakter základů strategického plánu na dlouhodobý rozvoj osobnosti dítěte. Připomeňme, že jedním

z cílů pedagogického působení v prostředí výchovných ústavů by měla být právě snaha o změnu osobnosti dítěte vedoucí k nápravě závažné socializační odchylky.

Na základě výše uvedené tak lze oprávněně vyslovit pochybnost, zda jsou vychovatelé dostatečně připraveni na hlubší ovlivnění osobnosti dítěte a nikoliv pouze na direktivní behaviorální zahlazování jeho vnějšího negativního projevu, bez ambice na změnu v osobnosti. Z hlediska sociální kontroly respondenti vlastně uvedli, že si neověřují dopad aplikované strategie. Nezajímá je. Může to znamenat, že s ostatními kategoriemi jako je sociální pomoc a sociální kontrola pracuje v konkrétním výchovném ústavu někdo jiný než vychovatel. V případě využití strategií sociální pomoci si lze představit aktivitu speciálního pedagoga (etopeda) nebo psychologa. V neprospěch až nereálnost tohoto předpokladu ale hovoří četnost dětí ve sledovaných zařízeních a personální kapacity obou výše zmíněných odborníků ve sledovaných zařízeních.

4. Výsledky oblastí míry direktivity při aplikaci přijímaných strategií

Pro vyhodnocení míry direktivity přístupu jsme připravili hodnotící tabulku s přehledem pětibodového škálování míry direktivity ve vazbě na jednotlivé kategorie přístupu k řešení předkládaných situací.

Tab. č. 1: Hodnocení míry direktivity přístupu (kategorie a stupně)

Kategorie	1	2	3	4	5
Vymezení mantinelů	Striktní zákaz („nesmíš“ – reálný trest – dlouhodobější, výraznější)	Mírnější zákaz (zákaz činnosti jednorázově; zrušitelný zákaz)	Napomenutí + pohružka trestem , když se bude prohršek opakovat	Důrazné a striktní napomenutí (pouze verbální bez reálného trestu)	Domluva („nemáš“, „neměl bys“)
Sociální pomoc	Řízení (vychovatel určí způsob pomoci – striktně)	Řízení – mírnější (vychovatel navrhne více možností pomoci, dítě si volí)	Ve společné diskusi naleznou druh pomoci	Doprovázení – striktnější (dítě navrhne možnosti pomoci, vychovatel z nich volí)	Doprovázení (dítě určí způsob pomoci)
Sociální kontrola	Kontrola každý den	Kontrola několikrát v týdnu	Kontrola 1x týdně	Kontrola 1x za dva týdny	Časově nespecifikovaná kontrola

Zdroj: vlastní zpracování

Na úrovni výsledků deskriptivní analýzy se odpovědi respondentů sice mírně lišily, ale přesnější výsledky poskytlo až statistické zpracování dat. Na využití základem Shapiro-Wilkova testu normality bylo stanoveno, že data pocházejí z jiného než normálního rozdělení. Využití Kruskal-Wallisova testu poukázalo na statisticky významně odlišnou hodnotu v případě jednoho z mediánů, ten byl identifikován prostřednictvím využití Testu mnohonásobného porovnávání (Multiple comparisons of mean ranks for all groups).

Výsledky statistického vyhodnocení prokázaly, že respondenti v případě pasivní

agrese dítěte (mikropříběh č. 1) volili průměrně direktivní strategii (stupeň 3) a nejčastěji využívali postupy sociální pomoci. V případě verbální agrese (mikropříběh č. 2) respondenti využívali již výrazně direktivní strategie a statisticky významně častěji volili postupy z kategorie vymezení mantinelů. U mikropříběhu s potenciálem fyzického napadení afektivního typu (č. 3) respondenti zvolili podobně direktivní přístup jako v případě mikropříběhu č. 2 (stupeň 2) a navrhovali také postupy spadající do stejné kategorie přístupu – vymezení mantinelů. V případě plánované fyzické agrese (mikropříběh č. 4) volili respondenti nejdirektivnější přístup (stupeň 1) a také nejčastěji navrhovali postupy řešení odpovídající kategorii vymezení mantinelů.

Závěr

Pokud zcelíme zjištěná a vyhodnocená data z realizované empirické sondy v první obsahové rovině, můžeme konstatovat, že vychovatelé ve svých reakcích na předložené mikropříběhy vnímají jejich stoupající závažnost v souladu se stoupající intenzitou agrese. Zásadním zjištěním je, že v případě řešení případné fyzické agrese vůči vychovateli ale respondenti neberou v potaz její zdroj, formu ani potenciální nebezpečnost pro budoucí interakce. V takovém případě se lze domnívat, že závažnost vysuzují z potenciální škody, nikoliv z charakteru problému a jeho pedagogického nebo psychologického rozměru. Tento přístup je ale prakticky nefunkční pro nastavování dalších systémových kroků směrem k propracovanější pedagogické aktivitě vedoucí ke změně v osobnosti dítěte se závažnou socializační odchylkou na úrovni poruchy chování.

Oslovení vychovatelé neberou v potaz také potenciální transparentnost přípravy k agresi a jejímu počátku. Ta je obvykle totiž u afektivně podmíněné agresivní reakce čitelnější než v případě plánovitého agresivního útoku. V případě připravované plánované ataky je naopak dokonce obvyklé utajování útoku do poslední chvíle. To je také často podmínkou jeho úspěchu. Logické je tedy, že nápravné pedagogické postupy se v obou nejzávažnějších posuzovaných případech užití fyzické agrese dítětem mohou a mají lišit (často diametrálně). Pokud vychovatelé nevnímají zmiňovaný rozdíl, nemusí vytvářet a přijímat funkční opatření k zastavení opakování agresivního projevu dítěte a nemusí být ani úspěšní v obecnější rovině, kterou je náprava osobnosti dítěte se závažnou socializační odchylkou. V některých případech můžeme na tomto podkladě zpochybňovat odbornost přístupu ze strany vychovatelů.

Při analýze dat ve druhé a třetí obsahové rovině, se ukázalo, že čím byl popisovaný projev dítěte blíže fyzické agresi, tím direktivnější volili vychovatelé opatření a postupy. Direktivita přístupu gradovala dokonce v porovnání mezi mikropříběhy č. 3 a č. 4. Vychovatelé tedy sice nevnímají mezi těmito dvěma kategoriemi agrese rozdíl z hlediska závažnosti, ale v případě plánované fyzické agrese volí direktivnější pedagogickou reakci. Vysvětlením může být to, že tak jednají na základě své vlastní klinické zkušenosti nebo sdílené kolegiální zkušenosti. Nicméně tento rozpor naznačil, že vychovatelé v takových případech reagují převážně intuitivně nebo na pouze na základě obecně sdílené zkušenosti. Tu lze shrnout do konstatování, že základní reakcí na tlak ze strany dítěte je ještě vyšší protitlak ze strany pedagoga.

Strategie aplikovaná směrem k dítěti je tedy obvykle velmi direktivní, bez odborného vhledu, intuitivní nebo zkušenostní, spíše šablonovitá. Předpokládá se, že dítě se tomuto takřka univerzálně používanému principu podvolí, nebo je ze strany

pedagoga do potřebné šablony „vtěsnáno“. Potřeby dítěte a struktura jeho osobnosti nejsou veličinami, s nimiž by bylo ze strany vychovatelů relevantně operováno, kontrola dosahování cílů v dané oblasti absentuje úplně. Závažným nedostatkem je deficit vychovatelů v rovině kompetencí pro nastavování pedagogického cíle v oblasti nápravy závažné socializační odchylky dítěte a jejích dílčích projevů (podrobněji také Smolík & Svoboda, 2012). Výrazně absentující dlouhodobější sociální kontrola změny v osobnosti dítěte ukazuje také na deficity v oblasti pedagogického plánování, cílení a přijímání strategií závislých na čase.

Při výchovném působení vychovatelé nepracují s celým spektrem potenciálně možných pedagogických aktivit. Pravděpodobně jejich možnosti jejich nerigidního užívání ani neznají. Mírně tím například pedagogickou činnost organizovanou na platformě cyklického flexibilního pohybu na celé škále přístupů na pomyslné ose „doprovázení – řízení“. Ta se realizuje například přiměřeným uvolňováním a zvyšováním tlaku na změnu osobnosti. Respondenty preferované výchovné strategie jsou vždy na úrovni „mírné řízení – řízení“ a nadto převážně pouze v kategorii omezující se na vymezování mantinelů.

Vysuzujeme také, že pokud k agresivnímu excesu ze strany dítěte dojde, pedagog zaujme vyčkávací pozici a pokud se exces dítěte neobjeví a navenek se s dítětem nic neděje, pedagog dále nebádá. Pokud se máme obecněji vyjádřit k připravenosti vychovatelů pracujících ve školských zařízeních pro výkon nařízené ústavní výchovy typu výchovných ústavů, musíme se smířit s celkem nelichotivým obrazem. Netroufáme si na tomto místě u oslovených vychovatelů hodnotit jejich motivaci, potenciální entuziazmus, altruismus nebo jen prostou snahu o profesionální přístup v rámci interakce vychovávaný – vychovávající. Co se však odborného vhledu do problematiky týče, je dle dosažených výsledků velmi sporný.

I na základě námi dříve realizovaných výzkumných aktivit (Smolík & Svoboda, 2012; Smolík, 2016) vnímáme naznačený problém jako systémový. Smyslem našeho příspěvku je tak především upozornit limity v realizační praxi zařízení pracujících s dětmi se závažnou socializační odchylkou a využít je jako východisko pro řešení neuspokojivého stavu prostřednictvím dalšího vzdělávání a profesního rozvoje jejich pedagogického personálu.

Literatura

- Filley, A. C. (1975). *Interpersonal conflict resolution*. New York: Scott Foresman and company.
- Goffman, E. (2005). *Interaction Ritual*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Hanuliaková, J., Hasajová, L., Porubčanová, D. (2016). Stress of students and social-pathological phenomena. *Acta Technologica Dubnicae*, 6 (3), 114-123.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství.
- Kohútová, K. & Almašiová, A. (2019). Typology of Adolescents in Terms of Their Leisure-time Substance Use. *Adiktologie: odborný časopis pro prevenci, léčbu a výzkum závislostí*, 18 (3-4), 179-187.
- Myers, D. G. (1993). *Social psychology*, 4. New York: Mc Graw-Hill.

- Müller, E. F. & Thomas, A. (1992). *Einführung in die Sozialpsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis.
- Smolík, A. (2016). *Vybrané aspekty sociálního formování jedince ve vztahu ke společenským normám a morálnímu jednání*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Smolík, A., & Svoboda, Z. (2012). *Etopedické propylaje*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Tamášová, V. (2015). Professional and Career Development of Vocational Subject Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. *Acta Technologica Dubnicae*, 5(1). DOI: 10.1515/atd-2015-0029.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji“ (19/SML0723/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.
Katedra speciální a sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: svobodazd@centrum.cz

PhDr. Arnošt Smolík, Ph.D.
Katedra speciální a sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: smolik.ar@seznam.cz

Mgr. Laura Pérezová
Katedra speciální a sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem

CZECH REPUBLIC
E-mail: Pérezová.L@seznam.cz

Profesní jistota a potřeby pedagogů ve vztahu ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Professional certainty and needs of teachers in relation to education of socially disadvantaged pupils

Zdeněk Svoboda

Abstrakt:

V příspěvku jsou prezentovány dílčí výsledky výzkumu realizovaného v Ústeckém kraji a zaměřeného na hodnocení vybraných aspektů prosazování inkluzivního vzdělávání v současné edukační realitě. Patří mezi ně mimo jiné sebehodnocení profesní připravenosti a jistoty v různých oblastech pedagogické práce či hodnocení potřeb v oblasti podpory, dalšího vzdělávání a profesního rozvoje. V rámci tohoto článku tematizujeme oblast vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

Klíčová slova:

Potřeby učitelů, inkluzivní vzdělávání, další vzdělávání pedagogů, profesní rozvoj, sociální znevýhodnění.

Abstract:

The paper presents partial results of the research carried out in the Ústí Region and focused on the evaluation of selected aspects of promoting distinguished education in the current educational reality. These include, among others, self-evaluation of professional preparedness and certainty in various areas of pedagogical work, or assessing needs for support, further training and career development. In this article we focus on the area of education of socially disadvantaged pupils.

Key words:

Teachers needs, inclusive education, further education, professional development, social disadvantage.

Úvod

Česká republika již dlouhodobě patří k zemím se silnou závislostí výsledků vzdělávání žáků na socioekonomickém a kulturním postavení jejich rodin (podrobněji např. PISA, 2015, 2018). Vliv sociálního, ekonomického a kulturního statutu rodin na výsledky žáků se nadto postupně zvyšuje (Česká republika také náleží k zemím s nejvyšším nárůstem vlivu ekonomického, sociálního a kulturního statutu na výsledky žáků mezi lety 2006 a 2015) a v konečném důsledku tak naše země patří mezi ty se zhoršující se kvalitou vzdělávání a zvyšující se nerovností ve vzdělání (PISA, 2015). Významné rozdíly ve výkonu žáků jsou identifikovány také mezi jednotlivými regiony. Dlouhodobě nejhorší průměrné výsledky žáků se projevují zejména v Ústeckém a Karlovarském kraji (podrobněji viz PISA, 2015, 2018).

Protože v diskusích o výsledcích škol často zaznívá argument, že v regionech s výrazně problematičtější socioekonomickou a sociokulturní strukturou (například vyšší výskyt nezaměstnanosti, chudoby, sociálního vyloučení) mají školy horší výchozí pozici, je patrně neobjektivnějším ukazatelem, dle něhož lze sledovat kvalitu škol v daném regionu, porovnání výkonu jejich žáků právě ve vazbě na index ESCS (index ekonomického, sociálního a kulturního statutu). Index kombinuje informace o dosaženém vzdělání a povolání rodičů s informacemi o vybavenosti domácnosti a jejich kulturních a vzdělávacích zdrojích.

Národní zpráva z mezinárodního šetření PISA v roce 2015 se výrazněji zaměřovala na analýzu výsledků v oblasti přírodovědné gramotnosti. Nejslabšího výsledku v dané oblasti dosáhli žáci Karlovarského kraje. Jejich výsledky byly statisticky významně horší než výsledky žáků téměř všech ostatních krajů, kromě výsledků žáků z Ústeckého kraje (PISA, 2015). Rozdíly v průměrném socioekonomickém a kulturním zázemí žáků v krajích však vysvětlují pouze 47 % rozdílů ve výsledcích krajů. Výrazně lepších výsledků, než by měli mít podle indexu ekonomického, sociálního a kulturního statusu, dosáhli žáci v Libereckém kraji a výrazně horších žáci v Karlovarském a Ústeckém kraji (PISA, 2015). Rovněž v roce 2018, kdy se analýza v rámci národní zprávy z testování PISA soustředila více na oblast čtenářské gramotnosti, patřil Ústecký kraj mezi ty, kde celkový byl výkon žáků nižší, než by odpovídalo průměrné hodnotě indexu ESCS v regionu. Rozdíly v průměrném socioekonomickém a kulturním zázemí žáků v krajích vysvětlují v daném roce 63 % rozdílů ve výsledcích krajů (podrobněji in PISA, 2018).

Tedy, Ústecký kraj patří stabilně mezi regiony, v nichž žáci dosahují ještě výrazně horších výsledků, než by odpovídalo průměrné hodnotě jejich indexu ESCS. Je tedy třeba konstatovat, že v celkově horších výsledcích žáků Ústeckého kraje hrají roli jak sociokulturní a socioekonomické faktory související s rodinným zázemím žáků, tak snížená schopnost škol prostřednictvím kvalitní podpory a spolupráce s dalšími subjekty vstupní znevýhodnění dětí kompenzovat, a nikoliv jej ještě prohlubovat. Děti pocházející z rodin s nízkým socioekonomickým a sociokulturním statutem tak jednoznačně patří mezi žáky nejvýrazněji ohrožené školním neúspěchem a předčasným odchodem ze vzdělávání.

V případě Ústeckého kraje lze identifikovat rovněž několik dalších významných statistických údajů, které jednoznačně svědčí o nedostatečné podpoře žáků ohrože-

ných školním neúspěchem či o masivním selhávání této podpory. Za nejvýznamnější z nich považujeme počet žáků opakujících ročník a s ním související ukončování povinné školní docházky v nižším ročníku než devátém, tedy nezískání ani základního vzdělání v plném rozsahu.

Podíl žáků ukončujících povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku, se ve školním roce 2017/2018 v Ústeckém kraji výrazně lišil od celorepublikového průměru. Zatímco v ČR celkově ukončilo povinnou školní docházku v nižším ročníku než v devátém 4,8 % žáků, tedy zhruba každý dvacátý žák, v Ústeckém kraji se jedná o 9,7 % žáků, tedy v podstatě o každého desátého žáka. Ještě výraznější nepoměr se projevuje v případě žáků, kteří v daném školním roce ukončili povinnou školní docházku již v sedmém ročníku. V rámci celé ČR se jedná o celkem 0,92 % žáků, v Ústeckém kraji je tato hodnota přibližně 2,5krát vyšší a dosahuje 2,37 %. Lze nadto konstatovat, že téměř každý čtvrtý žák, který v daném roce v ČR ukončil povinnou školní docházku v sedmém ročníku, pochází z Ústeckého kraje. Alarmujícím jevem je to, že uvedený údaj platí rovněž pro základní školy pro žáky se SVP.

Jak jsme již uvedli, nedokončení základního vzdělávání má samozřejmě silnou vazbu na opakování ročníku. I v tomto ukazateli je situace v Ústeckém kraji významně odlišná od celorepublikového průměru. Zatímco v rámci celé České republiky opakovalo ročník ve školním roce 2017/2018 celkem 0,72 % všech žáků, v Ústeckém kraji je tato hodnota více než dvojnásobná – 1,47 % a je současně nejvyšší v porovnání mezi kraji. V rámci běžných základních škol v ČR opakovalo ročník celkem 0,65 % žáků, v Ústeckém kraji potom 1,44 %. Můžeme dokonce konstatovat, že v daném školním roce v podstatě každý šestý žák, který v ČR opakoval ročník, pocházel z Ústeckého kraje. Ještě výraznější je tato hodnota v rámci prvních tříd. Téměř každý pátý žák, který nezvládl nároky prvního ročníku základní školy a byl nucen jej opakovat, navštěvoval školu v Ústeckém kraji. Je nasnadě, že spojení zahájení školní docházky s fatálním neúspěchem je výrazným aspektem ovlivňujícím celou vzdělávací kariéru žáka, jeho motivaci a celkový přístup ke vzdělávání. Uvedené hodnoty svědčí o nedostatečnosti podpůrných opatření (či podpory obecně) u nezanedbatelné části žáků ohrožených školním neúspěchem.

1. Zaměření výzkumu

Výzkum zaměřený specificky na analýzu profesní jistoty a potřeb pedagogů v Ústeckém kraji jsme realizovali od prosince 2017 do února 2019. Samotný sběr dat probíhal v letech 2017 a 2018 v rámci projektu Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 627 respondentů, nicméně hodnoceny byly pouze dotazníky, v nichž respondenti reagovali na minimálně 95% položek. Celkový počet respondentů tak odpovídá hodnotě $N = 615$. Podle výkonových ukazatelů MŠMT pracovalo na základních školách v Ústeckém kraji ve školním roce 2017/2018 celkem 5 957 učitelů, výzkumného šetření se tak zúčastnilo 10,32 % všech učitelů působících v rámci uvedeného kraje. Kromě celkového počtu respondentů byly důležitými sledovanými charakteristikami výzkumného vzorku genderová příslušnost respondentů, délka pedagogické praxe, vykonávaná pracovní pozice, velikost sídla, ve kterém se nachází škola, na níž respondent vyučuje, a celkový

počet žáků školy, na níž respondent vyučuje. I v těchto charakteristikách struktura vzorku odpovídá strukturálnímu rozdělení daných ukazatelů v regionu (podobně též Svoboda a Zilcher, 2019).

Výzkumný nástroj připravený s podporou týmu katedry pedagogiky PF UJEP obsahoval celkem 114 položek rozdělených do 8 základních významových oblastí hodnocení ze strany respondentů (Svoboda a Zilcher, 2019):

- vybrané aspekty dopadu legislativních změn do pedagogické praxe,
- poradenství a potřeby v oblasti personální podpory,
- míra profesní připravenosti a profesní jistoty,
- potřeby v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí,
- očekávaná efektivita a využitelnost vybraných forem podpory pedagogů v praxi,
- limity pedagogické práce,
- využívání informačních zdrojů.

S ohledem na regionální charakteristiky uvedené v úvodu, jsme se v rámci tohoto příspěvku rozhodli zaměřit svou pozornost na dílčí výsledky širších výzkumných aktivit, specificky zaměřené na problematiku vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (žáků pocházejících z rodin s nízkým ekonomickým, sociálním a kulturním statutem). Za nejohroženější skupinu je v daném smyslu možné považovat žáky pocházející z takzvaných sociálně vyloučených lokalit (podrobněji např. Svoboda a Morvayová, 2010).

2. Sebehodnocení učitelů v oblasti profesní připravenosti a jistoty

V rámci výzkumného nástroje bylo na uvedenou oblast zaměřeno celkem 28 škálovaných položek. Míru připravenosti a profesní jistoty v daných tématech či tematických oblastech respondenti hodnotili na šestibodových škálách, a to prostřednictvím vyjádření míry nesouhlasu či souhlasu s výrokem ve znění „Cítím se připravený a jistý při práci/v oblasti ...“. Do kategorie celkového nesouhlasu byli zařazeni respondenti, kteří na šestibodové škále volili hodnoty 1-3, tedy různou míru intenzity nesouhlasu s výrokem. Do kategorie celkového souhlasu potom ti, kdo volili hodnoty 4-6, tedy různou míru intenzity souhlasu s výrokem.

V případě položky č. 45 se respondenti vyjadřovali k výroku ve znění: *Cítím se připravena(y) a jista(y) v oblasti práce se žáky ze sociálně vyloučených lokalit*. Výsledky v dané položce je ve vztahu k výše uvedenému možné považovat za alarmující. Byť mírně převážilo pozitivní hodnocení (54,1% voleb vyjadřovalo různou míru souhlasu), celkem 45,2% oslovených učitelů se v různé míře necítí dostatečně připravenou a jisto v oblasti práce s danou cílovou skupinou. Pokud bychom porovnali obě krajní hodnoty, lze na jedné straně nalézt cca 15% pedagogů, kteří s tvrzením vyjádřili výrazný nesouhlas (lze je tedy považovat za výrazně nepřipravené a nejisté v dané oblasti). Na straně druhé, pouze cca 10% pedagogů volilo výrazný souhlas a cítí se prakticky plně připraveno a jisto.

Můžeme také konstatovat, že uvedené výsledky jsou vztaženy přímo k žákům pocházejícím z prostředí sociálně vyloučených lokalit, nikoliv k celé množině žáků, které lze považovat za sociálně znevýhodněné. V dalších položkách, které se týkají sociálních aspektů činnosti pedagogů, se tak již respondenti z hlediska pocítované

míry připravenosti a profesní jistoty hodnotili výše. V případě prevence a řešení nekázně žáků v hodinách se míra celkového souhlasu pohybovala až na hranici čtyř pětín (79,1 %), v případě řešení konfliktů mezi žáky dokonce mírně nad ní (81,3 %). Nad očekávání vysokou míru připravenosti a jistoty vyjadřovali respondenti také v oblasti práce s dlouhodobě neúspěšnými žáky (celkový souhlas dosáhl hodnoty 77,6 %. Zajímavým výsledkem je také to, že více jak čtvrtina pedagogů se necítí být dostatečně připravena jista v oblasti komunikace s rodiči (celková míra nesouhlasu byla na úrovni 27,3 %. (míra celkového souhlasu dosáhla 72,4 %).

3. Preference učitelů v oblasti dalšího vzdělávání a profesního rozvoje

V rámci výzkumného nástroje bylo na uvedenou oblast zaměřeno celkem 33 škálovaných položek. Míru potřeby vzdělávání a rozvoje vlastních kompetencí v daných tématech či tematických oblastech respondenti hodnotili na šestibodových škálách (na ose vůbec nepotřebuji – výrazně potřebuji), přičemž do kategorie celkové vyšší míry pocívané potřeby, kterou procentuálně vymezujeme u jednotlivých vzdělávacích témat, byli zahrnuti ti respondenti, kteří na hodnotící škále volili pozice 4–6 (spíše potřebuji – výrazně potřebuji).

Ve vazbě na cílovou skupinu žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit jsme zaznamenali opět výsledky, které považujeme za alarmující. V případě vzdělávání zacíleného na informace o specifikách života rodin v podmínkách sociálního vyloučení vyjádřilo převažující míru potřeby pouze 55,4 % oslovených učitelů a v případě problematiky komplexní podpory žáků ze sociálně vyloučených lokalit pouze 56,3 %. Ještě překvapivějším jevem je skutečnost, že ve skupině učitelů, kteří dle svého názoru vzdělávání v daných tématech nepotřebují, fakticky převažují ti, kteří se cítí v oblasti práce s uvedenou skupinou žáků spíše nejisti. Jedná se celkově o 27,1 % respondentů. I zde je dle našeho názoru možné hledat kořeny selhávající podpory žáků náležejících k dané cílové skupině. Kořeny tohoto, z hlediska očekávané profesionality, těžko pochopitelného přístupu, lze hledat také v obecně pro-segregačním nastavení významné části oslovených učitelů.

Řádově o deset procentních bodů výraznější pocívanou potřebu v oblasti dalšího vzdělávání jsme identifikovali v oblastech, které mají se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním dílčí souvislost. Jednou z oblastí je ovlivňování školního klimatu a sociálních vztahů. Sociální vztahy náležící dle Bootha a Ainscowa (2011) do oblasti školní kultury, jíž oba autoři považují za základní rámeček, v němž se uskuptečňují další důležité prvky vnitřních dějů a procesů ve školách (podobně také Tannenbergerová, 2016 či Zilcher & Svoboda, 2019). Ve dvou souvisejících tématech deklarovaly potřebu rozvoje svých kompetencí prakticky dvě třetiny respondentů – vzdělávání zaměřené na diagnostiku a práci se sociálním klimatem třídy a školy (65,4%) a vzdělávání zaměřené na práci se skupinovou dynamikou a podporu pozitivních vztahů ve skupině (64,9%). Kromě kvality školního klimatu hraje v této oblasti jednu ze zásadních rolí rovněž pocívaná míra bezpečí. V daném kontextu lze pozitivně hodnotit relativně vysokou potřebu vzdělávání zaměřeného na prevenci a řešení projevů agrese a šikany (66%). Podobně vysoká je deklarovaná míra potřeby rozvoje kompetencí na poli prevence a řešení projevů nekázně žáků (64,6%) a poměrně překvapivě též na poli efektivní komunikace s rodiči či „problémovými“

rodiči (66,7%). V případě tohoto tématu dokonce více než pětina respondentů volila krajní hodnotu vyjadřující nejvýraznější míru potřeby (podrobněji Svoboda & Zilcher, 2019).

4. Hodnocení vybraných předpokladů inkluzivního vzdělávání

V dané oblasti respondenti opět na šestibodových škálách hodnotili míru souhlasu s celkem pěti výroky. Tři z nich mají vazbu na vzdělávání cílové skupiny žáků se sociálním znevýhodněním.

Nejvýraznější míra souhlasu byla zaznamenána u výroku, v němž byl deklarován předpoklad, že *pokud učitel nemá oporu v rodině, žák nemůže dosahovat dobrých výsledků ve vzdělávání*. Souhlasnou odpověď vyjádřily prakticky dvě třetiny oslovených pedagogů (65,4 %). Celkem 45,9 % respondentů dokonce volilo na hodnotící škále hodnoty 5 a 6, tedy výraznou míru souhlasu. Lze tedy konstatovat, že o tomto předpokladu je prakticky přesvědčena téměř polovina oslovených pedagogů. Jedná se o jeden z dlouhodobě velmi typických rysů českého vzdělávacího systému jako celku. Přesvědčení, že bez podpory rodiny žák nemůže dosahovat dobrých výsledků je zejména v regionu, kde nezanedbatelná část žáků pochází z prostředí, v němž dostatečná podpora směrem ke vzdělávání není poskytována, velmi problematické. Jak jsme již uvedli v našich dřívějších publikacích (např. Svoboda, Morvayová a kol., 2010), škola má být prostředím, které je schopno vstupní znevýhodnění dětí překonávat či alespoň zmírňovat, nikoliv přispívat k jeho reprodukci.

Podobný princip je možné sledovat i v případě výroku ve znění: *„Žáci, kteří neprospívají na základní škole, by měli co nejdříve odejít do speciálních tříd nebo škol, aby nebyli traumatizováni neúspěchem“*, kde se v rámci odpovědí respondenti celkově rozdělili na dvě přibližně stejně početné části (celkový souhlas 50,4 % a celkový nesouhlas 49,4 %). Nicméně, nelze si nepovšimnout, že výskyt nejvyšší míry souhlasu převyšuje výskyt nejvyšší míry nesouhlasu téměř trojnásobně (22,3 %, oproti 7,5%). Můžeme konstatovat, že u části pedagogů výrazně chybí přesvědčení o tom, že jedním z důležitých úkolů kvalitní školy je hledat cesty k překonávání školního neúspěchu, nikoliv neprospívající žáky „co nejdříve“ segregovat.

Další výsledek, který svědčí o stále hluboce zakořeněné pro-segregační tradici je relativně vysoká míra souhlasu s výrokem ve znění: *„Žáci s lehkým mentálním postižením by se dle mého názoru neměli vzdělávat v běžných třídách“*. Různou míru souhlasu s uvedeným jednoznačně segregativním tvrzením vyjádřili téměř tři z pěti respondentů. Více než 20 % respondentů potom dokonce volilo krajní souhlasnou hodnotu.

Závěr

Celkově můžeme konstatovat, že dosažené výsledky považujeme za velmi překvapivé, nikoliv však v pozitivním slova smyslu. S ohledem na specifika regionu a zásadní míru selhávání komplexní podpory dětí ohrožených sociálním vyloučením (podrobněji např. Svoboda a Morvayová a kol., 2010), je nanejvýš důležitým zjištěním jak celkově relativně nízká pocítovaná míra profesní připravenosti a jistoty ve vztahu ke vzdělávání žáků ze sociálně vyloučených lokalit, tak tomuto stavu neodpovídající míra ochoty se v dané oblasti dále vzdělávat a rozvíjet své profesní

kompetence. Nižší ochotu rozvíjet své profesní kompetence v dané oblasti připisujeme mimo jiné přetrvávajícím negativním stereotypům a sociální distancí části pedagogů ve vztahu k dané cílové skupině. Postoje pedagogů v této oblasti snesou srovnání například s postoji sociálních pracovníků vůči migrantům (podrobně Almašiová, Kohútová & Markovič, 2018).

Je také třeba konstatovat, že kvalita komplexní podpory dětí a rodin ohrožených negativními důsledky sociálního vyloučení je jedním ze základních předpokladů pro změnu dlouhodobě problematického stavu. Je zřejmé, že podporu ve vzdělávání je nutné kombinovat s podporou v sociální oblasti a je zároveň nezbytné si uvědomit, že život dětí v sociálně vyloučených lokalitách je nezdídkou spojený s extrémní psychosociální zátěží. Podpora takto znevýhodněných dětí dlouhodobě selhává v důsledku velmi omezené schopnosti systémově posuzovat a naplňovat jejich potřeby jak v rámci (v podstatě neexistujícího) segmentu služeb rané péče a včasné intervence, tak v segmentu služeb sociální prevence a podpory ve školním prostředí. Nedosažení úspěchu ve vzdělávání je pak jen přirozeným důsledkem tohoto stavu.

Považujeme za nutné intenzivně systémově podporovat motivaci pedagogů pro výkon jejich profese. Zajímavé výsledky v této oblasti přinášejí např. Kocabas (2009), Gorozidis a Athanasios (2014) a v českém a slovenském prostředí například Tirpák a Uhrinová (2019). Stejně tak je třeba rozvíjet mechanismy efektivního naplňování potřeb učitelů a cílit na celkovou proměnu školního prostředí směrem k jeho pro-inkluzivnímu nastavení (podrobněji např. Svoboda, Morvayová, Říčan & Zilcher, 2015 či Tannenbergerová, Fučík, Pančocha & Vrubel, 2018).

Vznik toho příspěvku byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci projektu „Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit“.

Literatura

- Almašiová, A., Kohútová, K. & Markovič, D. (2017). Postoje študentov a študentiek sociálnej práce voči utečencom. *Sociální práce = Sociálna práca: časopis pro teorii, praxi a vzdělávání v sociální práci = časopis pre teóriu, prax a vzdelávanie v sociálnej práci*, 17(2), s. 5-18.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Gorozidis, G., Athanasios G. P. (2014). Teachers' Motivation to Participate in Training and to Implement Innovations. *Teaching and Teacher Education*. 39 (1), s. 1-11.
- Kocabas, I. (2009). The Effects of sources of Motivation on Teachers' Motivation Levels. *Education*, 129(4), s. 724-733.
- Svoboda, Z., Morvayová, P., Říčan, J. & Zilcher, L. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí*. Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.

- Svoboda, Z. & Morvayová, P. (2010). *Schola excludus*. Ústí na Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.
- Svoboda, Z. & Zilcher, L. (2019). Potřeby učitelů v kontextu rozvoje inkluzivního vzdělávání. In: Veteška, J. (ed.). *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer.
- Tannenbergerová, M., Fučík, P., Pančocha, K. & Vrubel, M. (2018). *Evaluation od School Inclusion. Mission (Im)possible*. Münster: Waxmann.
- Uhrinová, M. & Tirpák, J. (2019). Osobnost učitele so zreteľom na motiváciu k výkonu v profesijnom kontexte. *The New Educational Review*. 57 (3), s. 82-91.
- Veteška, J. (2018). Absolventi středních škol a jejich kariérní dráha – výsledky výzkumu z periferních regionů v ČR. In Prusáková, V., Matúšová, S. (eds.) *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte. Zborník vedeckých štúdií*. Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy, s. 104-111.
- Veteška, J. (2017). Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání na středních školách v České republice. *Sociální a duchovní revue*, roč. VIII, 2017, č. 3, s. 13-22.
- Zilcher, L. & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.

Kontaktní údaje:

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.
Katedra speciální a sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
CZECH REPUBLIC
E-mail: zdenek.svoboda@ujep.cz

Možnosti vzdelávání seniorů prostřednictvím volnočasových aktivit

Possibilities of education of seniors through leisure activities

Lenka Pasternáková, Branislav Tkáč

Abstrakt:

V příspěvku venujeme pozornost vzdelávaniu a možnostiam jeho rozvoja u seniorov v ich voľnom čase. V tomto kontexte sme analyzovali ich názory a skúsenosti na vzdelávanie v rámci Univerzity tretieho veku na Prešovskej univerzite, ktoré navštevujú. Zaoberali sme sa teda Univerzitou tretieho veku, ktorá je záujmovo-vzdelávacou inštitúciou, zakladanou v súlade s koncepciou celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike. Svojim poslaním, činnosťou a funkciami nadväzuje na gerontologický program UNESCO. Jej základnou úlohou je optimálnym spôsobom sprostredkovať vedecké poznatky vo vybraných odboroch ľuďom v postproduktívnom veku.

Klíčové slová:

Vzdelanie, vzdelávanie, seniori, univerzita tretieho veku.

Abstract:

In this paper we pay attention to education and its development by seniors in their free time. In this context, we analyzed their opinions and experiences on education within the University of the Third Age at the Prešov University they attend. We therefore dealt with the University of the Third Age, which is an interest-based educational institution founded in accordance with the concept of lifelong learning in the Slovak Republic. Its mission, activities and functions are linked to the UNESCO gerontology program. Its basic task is to provide scientific knowledge in selected fields to people of post-productive age in an optimal way.

Key words:

Education, education, seniors, university of the third age.

Úvod

V dôsledku zlého stavu školstva dochádza k znižovaniu vzdelanosti našej spoločnosti. Veteška (2010), ktorý sa danou úproblematikou podrobne zaoberá, uvádza príklad a poukazuje, že keď porovnáme remeselníka z 19. storočia a remeselníka z 21. storočia, budú sa tí dvaja podstatne líšiť ako v technologických znalostiach, tak aj v celkovom vzdelaní.

Vzhľadom na zmeny vo svete, vzhľadom na postindustriálnu a postmodernú spoločnosť, na moderné informačné technológie, virtuálne vzdelávanie, na svetovú integráciu a na zmenšovanie priestoru a zhustenie času človek, pedagógovia, školské systémy, národy a spoločnosti hľadajú nové cesty výchovy človeka, uskutočnenia a plnohodnotného zmysluplného bytia človeka vo svete (Kolář, 2009). Môžeme hovoriť o megatrendoch, ktoré v sebe obsahujú hodnoty a ciele zanikajúce s uplynulým časom a novovznikajúce ciele a hodnoty. Tieto by sa mali upevňovať, posilňovať a rozvíjať.

1. Špecifická edukačného procesu

V podmienkach riadeného učenia vo vyučovaní ide o očakávanie, ktoré je založené na presvedčení a skúsenostiach žiaka. Objavujú sa stále nové informácie a taktiež aj nové situácie. S každým príchodom ďalšieho učiteľa nastáva učenie sa niečomu novému. Ako vstupnú situáciu riadeného učenia predstavuje zadanie, ktoré označujeme ako určitý cieľ, konkrétne zameranie učenia, zámer, ktorý najčastejšie vychádza od učiteľa, vyplýva z programu. Zadanie ako cieľ, ktorý môže vychádzať aj z potrieb samotného žiaka aj keď si danú potrebu žiak neuvedomuje. Nezvykne sa stáva, aby si žiaci sami od seba vyžadovali vysvetlenie nejakého problému, s ktorým sa stretli v praxi a potrebovali by sa dozvedieť niečo aj z iného hľadiska, resp. názor iného učiteľa. Práve tento zámer formulovaný vo vzdelávacom programe je významnou stránkou kvality riadeného a súčasne aj zmysluplného učenia.

V riadenom učení, teda v učení s pomocou dospelého predstavuje cieľ určitý krok v naplňovaní komplexnejšieho programu. Po prijatí úlohy si žiak vytvára určitú nádej, očakávanie, že niečo zvládne, dokáže, naučí sa. Očakávanie môže byť spojené s výraznými pozitívnymi, niekedy aj negatívnymi skúsenosťami a inokedy odporom alebo obavami. Motivácia zo strany učiteľa by mala byť natoľko intenzívna, aby sa žiakova nádej stala pozitívnou a provokovala ho k vlastnému hľadaniu spôsobov vzdelávania.

Kolář (2009), opisuje päť podmienok účinností učenia, medzi ktoré patria: skúsenosti, vedomosti, návyky, ktoré sú v žiakovi ukotvené už dlhšiu dobu, duševné vlastnosti žiaka, nervový systém žiaka pri učení, motivácia a emocionálne podmienky a metóda učenia. S účinnosťou učenia úzko súvisia aj predchádzajúce úspechy, príp. neúspechy a s tým spojená dôvera vo vlastné schopnosti alebo naopak nedôvera. V takom prípade by sa mal do situácie zapojiť učiteľ a korigovať buď prehnajú sabadôveru alebo usmerňovať nedôveru žiakov povzbudzovaním.

Žiak pomoc od učiteľa v podstate očakáva a učiteľ by si mal byť vedomý, že žiakovi je treba v naplnení jeho očakávania pomáhať a motivovať ho. Zmyslom motivácie je dosiahnuť stav, v ktorom sa žiak sám bude chcieť učiť. Takáto motivácia môže byť založená na záujmoch žiaka, na vzťahu žiaka k učiteľovi, k predmetu, na zapojení rodiny do žiakovho učenia, ale taktiež aj na konkrétnej téme danej úlohy alebo obsahu,

ktorý žiaka zaujíma. Spôsobov motivácie je teda mnoho a na každého žiaka platí individuálny spôsob motivovania. Avšak vo väčšine prípadov je *najväčšou motiváciou* školské hodnotenie, *známky*. Týmto spôsobom dochádza k tomu, že riadené učenie sa deformuje, pretože sa vo veľkej miere uskutočňuje pod tlakom pedagogických, psychických a sociálnych dôsledkov.

Súčasne sa *základnou motiváciou* stáva *obava a strach*. Žiak sa učí pod tlakom, v napätí, v strese a práve tieto aspekty prekrývajú motivačné pozitívne faktory. Zmyslom každej reformy školy a vyučovania by malo byť vytváranie pozitívneho prostredia a takých situácií aby žiaci nechodili do školy s obavami, strachom a neistotou, ale aby žiaci zažívali úspechy a aby ich vzdelávanie naplňalo. V dnešnej dobe však hodnota vzdelávania nie je na takej úrovni aby bola hnacím motorom žiakov a študentov a podporovala ich chuť učiť sa. Túto situáciu musí riešiť škola sama a to spôsobom zamestnávania učiteľov s vysokoškolským vzdelaním, ktorí majú okrem odborovej a pedagogickej kvalifikácie aj komunikatívnu, sociálnu a osobnostnú kvalifikáciu (Hupková, Petlák, 2004).

K ďalšej významnej fáze učenia môžeme priradiť aktualizáciu– mobilizáciu, aktiváciu doposiaľ získaných vedomostí, zvládnutých úloh, či skúsenosti. Aktualizácia predstavuje silnú a účinnú motiváciu žiaka. Dochádza k vyvolávaniu starších súvislostí a poznatkov, ktoré si žiak môže s cieľom novej úlohy alebo problému spojiť. Žiak viac menej oživuje fenomény vo svojom vedomí, vyvoláva v pamäti svoje prekoncepty, ktoré sú určitou zmesou jeho životných individuálnych skúseností. Práve tieto dlhšie ukotvené poznatky vstupujú do nových procesov učenia. Niekedy to môže byť problém, pretože učiteľ počíta so staršími poznatkami v takej podobe v akej ich on sám žiakom pred časom predkladal a v akej si ich spolu so žiakmi rozpracovali, avšak žiakovi do procesu rozpracovania prichádza niečo iné. Je to určitá zmes toho, čo prebrali s učiteľom, čo vyťažil z vlastných skúseností ale aj toho ako si sám žiak skôr rozoberané témy interpretoval, aký koncept si z nich urobil.

Základnou operáciou zložitého procesu učenia je prijímanie nových informácií a ich rozpracovanie. Tejto zložky učenia sa zúčastňuje rad psychických procesov od vnímania a zamerania pozornosti cez aktivitu pamäti, kedy sa zároveň akoby rozhoduje o tom, čo sa uloží do krátkodobej a čo do dlhodobej pamäte. Najväčšiu úlohu však zohrávajú rôzne myšlienkové operácie, z ktorých základnou operáciou býva analýza. Práve v tejto fáze učenia je nie len vhodný ale aj potrebný pomocný či riadiaci vstup učiteľa v najväčšej miere. Učiteľ by mal vhodnými otázkami, kvalitou svojho výkladu a ukladaním vhodných úloh viesť k transformácii. Zaručene najvhodnejším prostriedkom je otvorený dialóg, v ktorom žiak spoločným diskutovaním rieši situáciu pozitívne. Dôležité je taktiež upozorniť na určité vnútorné mechanizmy vytvárania nových sústav vedomostí. Tie sa nevytvárajú mechanizmom adície ani integrácie vedomostí. Okrem toho potrebujeme aj ďalšie mechanizmy ako kompozícia a dekompozícia vedomostí. V dôsledku získavania nových informácií v procese učenia dochádza k zmenám osobnosti – v poznávaní, v postojoch, vlastnostiach.

Je preto veľmi dôležité venovať žiakom v tejto etape učenia najviac pozornosti. V realite bežného vyučovania je práve v tejto fáze ponechávané žiakovi najviac samostatnosti aj keď je zrejme, že žiak pomoc učiteľa nevyhnutne potrebuje. Proces spracovania nových informácií býva riadiacim prvkom, ktorý je ovplyvňovaný

zdieľaním týchto informácií, vysvetlením súvislostí, priblížením konkrétnych príkladov či ilustráciami. Avšak to, či dané informácie u žiaka ostanú, závisí od neho. Pokiaľ žiak dokáže vnímať, dôjde k zapamätaniu, ak nie, žiak si pamätá len úryvky, najčastejšie praktické príklady používané väčšinou ako ilustrácie, tým pádom nedochádza ani k reštrukturalizácii, pretože myšlienkové operácie neboli vytvorené.

V najlepšom prípade si žiak osvojí súbor nových informácií ako izolovaný celok. Práve riadením, teda metódami, otázkami, dialógom, vysvetlením, argumentáciou, formuláciou problémov a vyjadrovaním hypotetických výsledkov a ich overovaním je možné ovplyvniť vstup myšlienkových operácií zložitejšej povahy. Prostredníctvom dialógu vyťahujeme žiaka z vnútorného dialógu a vtiahneme do vonkajšieho a tým môžeme ovplyvňovať formulácie, overovanie určitých hypotéz, ale aj spätnú väzbu. V súvislosti so spracovaním informácii je potrebné si uvedomiť, že každý žiak potrebuje inú dobu pre osvojenie týchto informácií. Nezávisí to len od schopností žiaka ale aj od povahy a kvality učiteľa, pretože povinnosťou učiteľa je zachytiť žiakovo neporozumenie včas a čím skôr ho odstrániť.

Za záverečnú etapu učebného procesu môžeme považovať rôzne formy a podoby hodnotenia. Na konci každého konkrétného procesu učenia stoja výsledky v podobe znalostí, určitých štruktúr činností, zvládnutí rôznych operácií, postojov k javom a situáciám aj niektoré vlastnosti osobnosti. Tieto kvality sa zároveň stávajú vnútornými podmienkami, faktormi ďalšieho učenia. V učení je vo všeobecnosti možné hodnotenie považovať za vnútorný proces realizovaný v podobe sebahodnotenia, kedy človek sám ocení čo dokázal a zvládol. Pre riadené učenie je však charakteristické realizovanie hodnotenia viac zvonku aj keď sa na ňom podieľa aj sebahodnotenie.

2. Seniori a možnosti ich ďalšieho vzdelávania

Dospelého človeka možno vychovávať, resp. vplývať naň výchovnými aktivitami v priebehu jeho života. Základný pilier v tomto zmysle tvorí rodina a výchovný proces v nej. Teória výchovy dospelého človeka je podľa názoru Vetešku (2010) zameraná na poznanie výchovného procesu, utvárania osobnosti v podmienkach sociálnych skupín a komunity, riadenej a neriadenej seba výchovy, sebaformovania a seba utvárania. Pri rozvíjaní osobnosti dospelého človeka, vychádzame z perspektívneho výchovného cieľa, ktorý nazývame aj celospoločenským cieľom – výchovným ideálom.

V procese vzdelávania dospelých účinkuje typická tendencia k sebariadeniu a sebaorganizovaniu vlastných aktivít. Aj tendencia k sebarozvoju osobnosti dospelých účastníkov vzdelávania. O seba výchove môže byť reč vtedy, ak jednotlivec dosiahol určitú úroveň psychosociálnej zrelosti (psychickej dospelosti). Je schopný hodnotiť (sebahodnotenie) a poznať (sebapoznanie) sám seba. Seba výchova je subjektom uskutočňované riadenie činností, zameranej na zmenu vlastnej osobnosti. V súlade s vedome vytýčenými cieľmi, existujúcimi ideálmi a presvedčením (Pisoňová a kol., 2014). Ciele výchovy a vzdelávania sú v podstate identifikačnými znakmi procesov, ktoré pomenúvajú. Umožnia odlíšiť proces výchovy a vzdelávania detí, adolescentov a dospelých. Ciele sú vyvedené z praxe a z pravidiel sociálneho života ľudí. Jednotlivcom sa aktivitami výchovy a vzdelávania pomáha, aby ich zvnútorňili v priebehu života (Vágnerová, 2001).

Ciele výchovy a vzdelávania pre určité etapy života jednotlivca, v situácii reali-

zovania aktuálnych vývinových úloh, sa nazývajú adaptačné ciele. Ciele výchovy a vzdelávania spojené s vývinovými úlohami, ktoré presahujú momentálnu životnú etapu a situáciu sa viažu na dlhodobé životné vývinové úlohy, ide o anticipačné ciele. Deti a mládež podliehajú viac vplyvu heteronómnych cieľov. Dospelí podliehajú viac vplyvu autonómnych cieľov výchovy a vzdelávania. Heteronómne ciele sú subjektívne zvonka pôsobiace podnety, stimuly (Porubčanová, 2016, Veteška, 2010). Autonómne ciele sú subjektívne zvnútra pôsobiace motívy, ktoré si stanoví sám jednotlivec.

Vo všeobecnej rovine, môžeme zhrnúť ciele vzdelávania dospelých podľa Petláka a Hupkovej (2004) nasledovne: a) odporovať rozvoj osobnosti dospelých; b) rozvíjať spôsobilosť (kompetencie) dospelých k realizovaniu sociálnych a ekonomických úloh; c) podporovať individuálne a skupinové potreby v kontexte celku spoločnosti.

Ciele vzdelávania dospelých v konkrétnej rovine závisia od potrieb vzdelávania dospelých v určitej cieľovej skupine. Cieľové skupiny dospelých sa podieľajú na tvorbe cieľov vzdelávania, v ktorých je zakódované: hľadisko sociálnej integrácie, hľadisko sociálno-psychickej adaptácie, hľadisko psychickej integrácie jednotlivcov a pod. (Gabrhelová, 2017 a, Geršicová, Barnová, 2018). Z hľadiska uplatnenia sa na trhu práce patria do znevýhodnených, potenciálne a reálne spoločensky vylúčených skupín: nezamestnaní (dlhodobo nezamestnaní alebo mladí nezamestnaní); ľudia bez kvalifikácie; ľudia s nízkou kvalifikáciou; občania so zdravotným postihnutím; ľudia vo veku pred odchodom do dôchodku a ľudia v dôchodku; ženy (hlavne s maloletými deťmi); skupiny ľudí, ktorí majú v spoločnosti postavenie minority; prisťahovalci.

V procese vzdelávania dospelých sa má v prvom rade podnecovať: dispozícia ku komplexnému učeniu sa (vedieť sa učiť) a dispozícia motivácie učiť sa (chcieť sa učiť). Subjektívnym základom celoživotného vzdelávania je individuálny potenciál človeka (kognitívne, emocionálne, motivačné, vôľové, sociálne dispozície a vlastnosti. Medzi rodinou a školou, rodičmi a učiteľmi neexistuje jeden typ vzťahu. Niektorí rodičia prejavujú ku škole skôr pasívny vzťah, iní rodičia sa chcú diania v škole zúčastniť a spolurozhodovať o školských aktivitách (Čubirková, 2009). Vzdelávanie jedinca v dospelosti je podľa Doležalovej a Vojtecha (2011) a Gabrhelovej (2017 b) stále samozrejmejším atribútom súčasnej spoločnosti, a to nielen v niektorých častiach sveta, ale v celosvetovom meradle. Nie je to síce myšlienka ani nová, ani bezvýhradne všetkými ľuďmi akceptovaná, ale v súčasnom prudko sa meniacom svete nadobúda na väčšie významnosti, ako tomu bolo doteraz. Aj v dospelom veku sa môžu ocitnúť v situácii vzdelávaného vlastne všetci, či už sú dôvody pre vzdelávanie späť s profesionálnym uplatnením, občianskym životom alebo osobnostným rozvojom v najširšom zábere.

Celoživotné vzdelávanie je na medzinárodnej úrovni chápané ako súbor všetkých príležitostí, ktoré jedinec dostáva v priebehu svojho života a je súčasťou, je pocho-piteľne aj počiatočné vzdelávanie. Vytváraním priestoru pre celoživotné vzdelávanie a učenie je prioritou vzdelávacej politiky nie len v európskom priestore. Pojem celoživotné vzdelávanie sa rozumie všetky účelové formálne aj neformálne činnosti súvisiace s učením, ktoré sa priebežne realizuje s cieľom dosiahnuť zdokonalenie znalostí, zručností a odporných predpokladov. V ideálnom prípade predstavuje nepretržitý proces, ktorý predpokladá komplementaritu a prelínanie uvedených foriem

učení v priebehu celého života. Termín celoživotné vzdelávanie zahŕňa všetky učenia ako neprerušenu kontinuitu. Vysoko kvalitné základné a všeobecné vzdelávanie pre všetkých, od najútlejšieho detstva, je jeho základňou. Malo by zaistiť že sa človek naučí učiť sa, a to tak, že bude mať k učeniu pozitívny postoj. Počiatočné a ďalšie vzdelávanie by malo vybavovať človeka predovšetkým vedomosťami a schopnosťami invenčne riešiť novodobé problémy, sociálne súdržnosti aj ekonomiky založené na znalostiach a nemal by chýbať morálny obsah (Hanuliaková, Porubčanová, 2014; Balogová, 2016).

Celoživotné vzdelávanie v tomto kontexte obsahuje všetky vzdelávacie aktivity jedinca, ktoré majú za cieľ rozvoj jeho znalostí, zručností a kompetencií a zároveň umožňuje ako osobnostný rast, tak aj občianske a profesionálne uplatnenie. Celoživotné učenie je vnímané ako učenie sa v celej dĺžke života, je jednou z dimenzií celoživotného učenia a zdôrazňuje prepojenie a rovnosť formálneho a neformálneho učenia, uvádza Veteška (2017). Celoživotné vzdelávanie je podľa Zlámalová (2011, In Veteška a Vacíková) plánovaná cielavedomá a inštitucionalizovaná aktivita v rámci celoživotného učenia, pri ktorom sa realizuje to, čo spoločnosť považuje za dôležité. V súčasnosti istá preferencia pojmu učenie na úkor pojmu vzdelávanie je výrazom toho, že zodpovednosť za získavanie a rozvíjanie schopností a zručností je prenesená na jednotlivca.

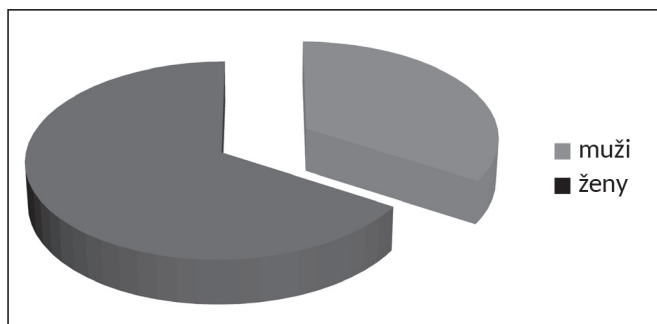
3. Vzdelávanie a univerzita tretieho veku

Veľkým prelomovým obdobím v živote každého jedinca je prechod z aktívneho činného pracovného života do dôchodku. Zo dňa na deň stráca človek svoju dominantnú sociálnu rolu, mení sa jeho postavenie a spravidla nepripravený sa stretáva s problémom straty programu. Nie všetci ľudia sú rovnakí, jedni sa na túto etapu svojho života tešia, iní menej. Chýba im zamestnanecká rola, sú postihnutí citovo, osamelosťou a niektorí aj nudou. Tí, ktorí majú predstavu, čo budú robiť, vystačia aj s praktickými radami. Niektorí však nemajú žiadnu konkrétnu predstavu a potrebujú pomoc iného druhu. Nakoľko odchodom z aktívneho pracovného života človek stráca svoj pracovný program, je potrebné ponúknuť mu a vytvárať možnosti tzv. druhého životného programu. Jednou z možností sú aj univerzity tretieho veku (UTV), ktoré ponúkajú vzdelávacie aktivity na univerzitách ľuďom nielen v prechodnom období pri odchode do dôchodku, ale aj v období staroby.

Klasifikácie tretieho veku Hegyi (1993) hovorí, že príprava na starnutie by sa mala uskutočňovať v štyroch rovinách: dlhodobá príprava, ktorá prebieha po celý život (príprava na zdravý spôsob života, primeraný postoj k starnutiu), preladovacia príprava (vo veku 40 až 60 rokov), krátkodobá príprava (asi 5 rokov pred dosiahnutím dôchodkového veku), výchova k správne mu využívaniu voľného času v starobe, k aktívnej starobe.

V súvislosti s analyzovanou problematikou našim zámerom bolo analyzovať názory respondentov (seniorov) navštevujúcich Univerzitu tretieho veku v rámci Prešovskej univerzity v Prešove na ich aktuálne štúdium. nášho prieskumu sa zúčastnilo 62 respondentov (41 žien a 21 mužov). Priemerný vek u žien bol 63 rokov a u mužov 69 rokov.

Graf 1: Rod respondentov

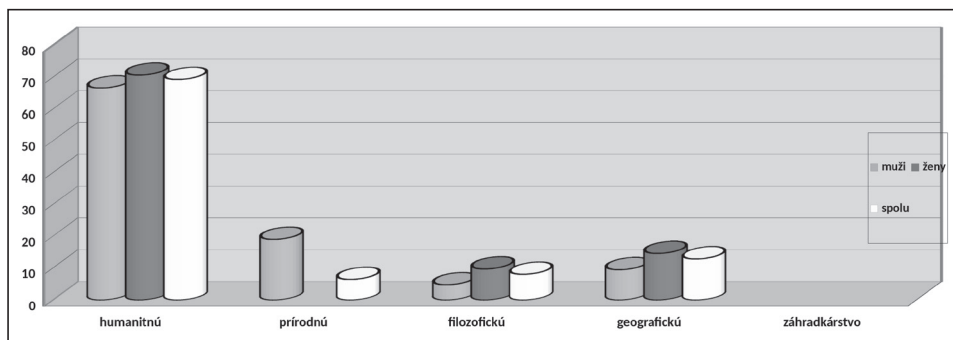


Zdroj: Vlastné spracovanie

Respondentov navštevujúcich UTV PU v Prešove sme sa pýtali, či sa stretnutí organizovaných UTV zúčastňujú pravidelne. Až 79,03 % z nich odpovedalo, že „áno“ a 17,74 %, uviedlo odpoveď „skôr áno ako nie“. 1,61 % to nevedelo posúdiť a tiež 1,61 % odpovedalo na túto otázku „skôr nie ako áno“. Všetci respondenti muži, teda 100 %, sa podľa ich odpovedí zúčastňujú stretnutí organizovaných UTV pravidelne. Ženy tak odpovedali v zastúpení 68,29 %. Len 2,44 % z opýtaných žien túto otázku odpovedalo „skôr nie ako áno“.

Prostredníctvom jednej z prieskumných oblastí sme tiež zisťovali preferovanú vzdelávaciu oblasť u respondentov. Väčšina z nich uviedla, že preferujú humanitnú vzdelávaciu oblasť (69,35 %). Druhou v poradí bola oblasť geografická (12,90 %), potom filozofická (8,06 %), prírodná (6,45 %). Respondentky aj respondenti najviac preferujú teda humanitnú vzdelávaciu oblasť v rámci výučby na UTV PU v Prešove (ženy: 70,73 % a muži: 66,67 %). Žiadna z respondentiek neoznačila za preferovanú oblasť prírodnú. U mužov ju označila pätina z nich (19,05 %). Geografická oblasť je tretou najpreferovanejšou u respondentov (9,52 %) aj respondentiek (14,63 %), teda viac u žien ako u mužov, ktorí sa zúčastnili prieskumu. Filozofická oblasť je štvrtou v poradí rovnako u respondentov (4,76 %) i respondentiek (9,76 %) (graf 2).

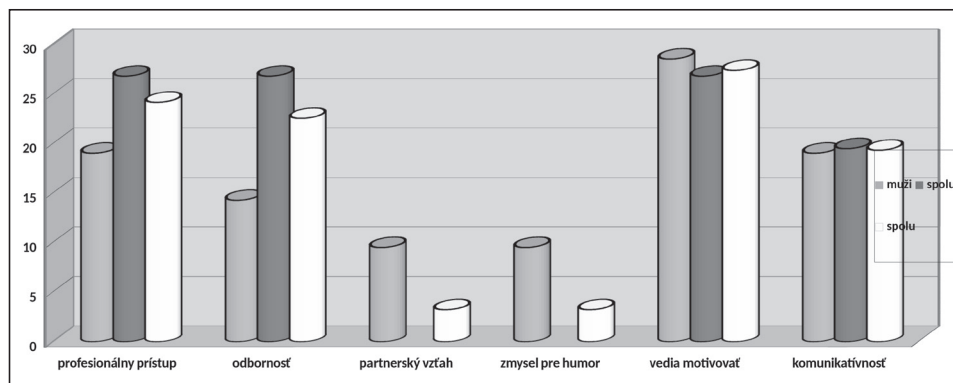
Graf 2: Preferovaná vzdelávacia oblasť u respondentov



Zdroj: Vlastné spracovanie

Poslucháčov UTV v Prešove sme sa tiež pýtali, ktoré vlastnosti preferujú na svojich lektoroch. Tretina respondentov odpovedala, že u lektorov najviac preferujú ich schopnosť motivovať a zaujať (27,42 %). Opýtaní vysoko cenia tiež profesionálny prístup svojich lektorov (24,19 %) a ich odbornosť (22,58 %). Pätina z nich si tiež váži ich komunikatívnosť (19,35 %). Po 3,23 % opýtaných upozornilo tiež, že na svojich lektoroch preferujú zmysel pre humor a aj ich partnerský vzťah k nim. Respondenti muži najčastejšie uvádzali, že na svojich lektoroch najviac preferujú ich schopnosť motivovať a zaujať (28,57 %). Po 26,83 % respondentiek odpovedalo, že si na svojich lektoroch UTV PU v Prešove cenia ich profesionálny prístup, odbornosť, ich schopnosť motivovať a zaujať (graf 3).

Graf 3: Preferované vlastnosti u lektorov respondentmi



Zdroj: Vlastné spracovanie

Vytváranie rôznych inštitucionálnych a voľnočasových typov vzdelávacích programov pre starších ľudí vychádza zo špecifických podmienok a možností jednotlivých oblastí, regiónov a krajín. V rámci Európy a Slovenska rozoznávame niekoľko typov vzdelávacích programov a projektov. V zahraničí sú rozšírené, popri riadnom štúdiu na univerzitách, rôzne druhy sezónnych vzdelávacích kurzov, rôzne programy mnohokrát zamerané na sociálnu a zdravotnícku pomoc pri lôžkach chorých spolu s prípravou na starobu a zdravé starnutie.

Veľmi rozšírené sú poznávacie zájazdy seniorov so vzdelávacím charakterom zamerané na históriu, prírodné krásy a spôsob života. U nás sa vzdelávacie programy pre seniorov a starších ľudí zatriedili do typov univerzít tretieho veku, akademií tretieho veku, do prednáškových cyklov v rámci klubov dôchodcov, cyklické vzdelávanie organizované Jednotou dôchodcov Slovenska a odborných stretnutí v rámci seniorských centier. Účastníci vzdelávacích programov a rôznych ďalších aktivít univerzít tretieho veku tvoria dôležitú skupinu, ktorá vylučuje výskyt psycho-sociálnych hrozieb v staršom veku.

Záver

Univerzita dáva seniorom možnosť sebarealizácie a nového životného naplnenia,

vedie ich k aktivizovaniu tvorivých schopností a súbežne posilňuje sociálne väzby a podporuje integráciu starších ľudí do spoločnosti.

Univerzity tretieho veku predstavujú jednu z progresívnych foriem celoživotného vzdelávania, špeciálne orientovaných na kategóriu starších ľudí. Prvou takouto univerzitou bola univerzita v Toulouse, vo Francúzsku založená v roku 1973 Pierrom Vellasom. Myšlienka sa veľmi rýchlo rozšírila v mnohých krajinách Európy a už v roku 1975 vznikla Medzinárodná asociácia univerzít tretieho veku (AIUTA – Association Internationale des Universités du Troisième Age). Hnutie univerzít tretieho veku (UTV) vychádza zo základnej idey zabezpečiť starším ľuďom právo na vzdelanie a účasť na kultúre prostredníctvom takto zameranej školskej politiky (Čornaničová, 1995).

Prvá univerzita tretieho veku na Slovensku vznikla na pôde Univerzity Komenského v Bratislave v roku 1990. Podľa vzoru francúzskych a iných svetových seniorských univerzít hľadala tie metódy a formy práce, ktoré by na podmienky Slovenska a slovenských univerzít našim dôchodcom najlepšie vyhovovali. Vysoké školy vzali na seba úlohu sociálno-politickej povahy voči osobám tretieho veku a organizovaním univerzity tretieho veku pri svojich fakultách umožňujú týmto ľuďom kvalitné využívanie ich času a možnosti naďalej hrať aktívnu úlohu v prospech spoločnosti a seba samého.

Literatúra

- Balogová, B. (2016). *Sociálne témy a dilemy seniorov*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Čubirková, J. (2009). Delikvencia a kriminalita ako sociálno-patologické javy. *Vychovávateľ: časopis pedagógov*, roč. 17, č. 5, s. 30.
- Doležalová, G. & Vojtech, J. (2011). *Analýza profesní struktury pracovních sil a struktury absolventu z pohledu sféry vzdělávání – 2010*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Gabrhelová, G. (2017a). Učitel a jeho kompetenčný profil. In *Przed szkole i szkola: wybrane problemy kształcenia i wychowania*. Hannover: Europäische Akademie der Naturwissenschaften Hannover.
- Gabrhelová, G. (2017b). *Pracovný stres učiteľa v edukačnej realite*. Brno: Tribun.
- Geršicová, Z. & Barnová, S. (2018). Personal and social training as a part of class teachers' lifelong learning. *Acta Educationis Generalis*, 8(2).
- Hanuliaková, J. & Porubčanová, D. (2014). Analýza rolí vysokoškolského učiteľa. In *Evropské pedagogické fórum IV*. Hradec Králové: Magnanimitas.
- Hupková, M. & Petlák, M. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Kolář, Z. (2009). *Vyučování – základní prostor pro učební činnost žáku. Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- Pisoňová, M. a kol. (2014). *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Porubčanová, D. (2016). *Education about aesthetic values in selected European educational systems*. Karlsruhe: Ste-Con.

- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Veteška, J. (2010). *Kompetencie ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J. (2017). *Gerontagogika: psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. 2. doplň. a rozš. vyd. Praha: Česká andragogická společnost.

Kontaktní údaje:

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA
Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1
081 16 Prešov
SLOVAKIA
E-mail: lenka.pasternakova@unipo.sk

PaedDr. Branislav Tkáč, MBA
DTI University, Dubnica nad Váhom
Dukelská štvrť 1404/613
Dubnica nad Váhom
SLOVAKIA
E-mail: tkac.branislav@post.sk

Komparace vzdělávacích programů vybraných nelékařských oborů studovaných na vyšší zdravotnické škole

Comparison of educational programs of selected non-medical fields studied at higher medical school

Martina Muknšnáblová

Abstrakt:

Každý ze třech sledovaných vzdělávacích programů je zaměřen na jiný způsob výuky. Používané vyučovací metody jsou v souladu s kompetencemi jednotlivých zdravotnických pracovníků. Diplomovaný zdravotnický záchranář musí umět rychle reagovat, farmaceutický asistent musí mít zejména velké množství přesných teoretických vědomostí a diplomovaný zdravotní laborant musí správně rozpoznat patologické výsledky.

Klíčová slova:

Zdravotnický záchranář, farmaceutický asistent, zdravotní laborant, vyučovací metody, kompetence.

Abstract:

Each of the three monitored educational programs focuses on different ways of teaching. The used teaching methods are in line with the competences of individual healthcare professionals. Namely: a qualified rescuer (paramedic) must be able to react quickly, the pharmaceutical assistant must especially have a large amount of exact theoretical knowledge, and a qualified medical lab technician must correctly recognize pathological results.

Key words:

Rescuer, paramedic, pharmaceutical assistant, qualified lab technician, teaching methods, competencies.

Úvod

Porovnat mezi sebou vzdělávací programy pro obor diplomovaný zdravotnický záchranář, diplomovaný farmaceutický asistent a diplomovaný zdravotní laborant na Vyšší zdravotnické škole Mills v Čelákovcích jsem se rozhodla na základě více než dvacetileté zkušenosti s rozdílnou obtížností pro studenty vykonat závěrečnou zkoušku z některých předmětů obsahově shodných pro všechny obory.

Opakovaně jsem se setkala s tím, že studenti některých oborů byli vícekrát neúspěšní jak při písemných zápočtových testech, tak při samotné ústní zkoušce. Shledávala jsem pravidelně shodu v obtížnosti pro celé skupiny studentů vybraných oborů. Tedy začala jsem se domnívat, že neúspěšnost některých studentů není dána jen jejich osobitým, individuálním přístupem ke studiu s různou mírou píle, svědomitosti a celkového přístupu k učební látce.

Rozdílnost v procentuální úspěšnosti v testech či ústních zkouškách nebyla dána ani zaměřeností odbornosti daného oboru, jelikož na začátku studia v prvním ročníku mají studenti vstupní znalosti ve sledovaných předmětech ve všech oborech na obdobné úrovni. Přestože někteří studenti jsou absolventi středních zdravotnických škol, zatímco jiní jsou zcela z odlišných škol, vstupní odborné znalosti studentů jsou velmi podobné, jelikož se jedná o kombinované studium, do kterého se většinou hlásí uchazeči více let od ukončení středoškolského vzdělání a tedy s určitou ztrátou dříve ve školách nabytých znalostí. Všechny tři učební programy mají za cíl vzdělávat studenty k získání kvalifikace a kompetencí k samostatné činnosti nelékařského zdravotnického pracovníka.

1. Cíle vzdělávacích programů

Absolventi všech třech sledovaných nelékařských oborů jsou vzděláváni v souladu se zákonem č. 201/2017 Sb., kterým se mění zákon č. 96/2004Sb. o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních), vyhláškou č. 391/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 55/2011 Sb., stanovující činnosti zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků, a vyhláškou č. 470/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 39/2005 Sb., kterou se stanoví minimální požadavky na vzdělávací programy k získání odborné způsobilosti k výkonu nelékařského zdravotnického povolání a zákonem č. 167/2018 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

1.1 Diplomovaný zdravotnický záchranář

Vzdělávání se zaměřuje na osvojení vědomostí a dovedností potřebných pro zajišťování urgentní zdravotní péče v rámci ošetrovatelského procesu ve stresových situacích. Studenti jsou vedeni k odpovědnosti, k empatii, altruismu a angažovanosti ve prospěch klientů, k dodržování bezpečných pracovních postupů s orientací na individuální potřeby nemocných. Klíčovým předmětem oboru jsou poznatky z urgentní medicíny z pohledu záchranáře poskytujícího zdravotní péči.

Nedílnou součástí vzdělávacího programu je osvojení vědomostí a dovedností předlékařské první pomoci a ochrany člověka za mimořádných událostí, v krizových stavech a hromadných neštěstích, válečné medicíny, rizik záření a ochrany před radiací. Vedle medicínských oborů jsou v programu vybrané sociální disciplíny, které umožňují lépe pochopit chování zdravých a nemocných osob.

Velmi významnou složku vzdělávání tvoří praktická výuka, jejímž cílem je osvojení ošetrovatelských postupů, dovedností plánovat, poskytovat a vyhodnocovat zdravotní péči, jednat rychle a pracovat v nestálém týmu. U absolutoria vedle zkoušky z cizího jazyka a obhajoby absolventské práce studenti prokazují teoretické znalosti z urgentní medicíny, navrhnou konkrétní praktické řešení vybraného akutního stavu v chirurgii nebo vnitřním lékařství, se zaměřením na zvládnutí okamžitých ošetrovatelských intervencí. (MILLS, 2016)

1.2 Diplomovaný farmaceutický asistent

Vzdělání farmaceutického asistenta tvoří vybrané poznatky z přírodních a aplikovaných věd jako chemie a biochemie, farmakologie, analýzy léčiv, farmaceutické botaniky, chemie léčiv atd. Stěžejní složkou vzdělávání vedle teoretických znalostí z farmakologie je osvojení pracovních postupů v přípravě léčiv, analýze léčiv, laboratorní technice, farmakognózii, farmaceutické botanice a lékárenství.

Systematicky se věnuje pozornost vlastním přesným postupům s ohledem na bezpečnost a ochranu zdraví, dodržování nezbytných hygienických a protiepidemiologických požadavků. Důraz se klade také na uplatňování ekologických a ekonomických hledisek při přípravě léčiv a manipulaci s nimi v duchu zásad trvale udržitelného rozvoje. U absolutoria vedle zkoušky z cizího jazyka a obhajoby absolventské práce studenti prokazují teoretické znalosti z farmakologie, přípravy léčiv a volitelně lékárenství nebo teorie farmakognózie. (MILLS, 2015)

1.3 Diplomovaný zdravotní laborant

Obsah vzdělávání je zaměřen tak, aby absolventi byli schopni samostatné odborné laboratorní práce i se dokázali zapojit do týmové práce na vědeckých a výzkumných pracovištích. Vzdělávací program rozšiřuje znalosti v medicínských i technických oborech a vychází z potřeby reagovat na nově vznikající přístroje a postupy používané ve zdravotnických laboratořích.

Hlavní část vzdělávacího programu tvoří odborná výuka v jednotlivých typech laboratorních pracovišť zdravotnických zařízení, seznamuje studenty se speciální problematikou teoretickou a umožňuje jim osvojit si praktické činnosti oboru a profese. U absolutoria vedle zkoušky z cizího jazyka a obhajoby absolventské práce studenti prokazují teoretické znalosti z klinické biochemie, mikrobiologie a hematologie. (MILLS, 2014)

2. Kompetence absolventů oborů diplomovaný zdravotnický záchranář, diplomovaný farmaceutický asistent a diplomovaný zdravotní laborant

Kompetence všech sledovaných nelékařských zdravotnických pracovníků v plném znění jsou uvedeny ve vyhlášce č. 391/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 55/2011 Sb., stanovující činnosti zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků.

2.1 Absolvent oboru diplomovaný zdravotnický záchranář

Diplomovaný zdravotnický záchranář je oprávněn i bez přítomnosti lékaře zabezpečovat specifickou ošetrovatelskou péči dle výše zmíněných zákonů a vyhlášek a dále zákona č. 374/2011 Sb., o zdravotnické záchranné službě. Na základě vědomostí a dovedností je schopen rozpoznat somatické a psychosociální potřeby klienta.

Základní kompetence diplomovaného zdravotnického záchranáře bez indikace v rozsahu své odborné způsobilosti (bez odborného dohledu) jsou: monitorace a zhodnocení vitálních funkcí – např. EKG, kardiopulmonální resuscitace s použitím ručních kříslicích vaků, včetně defibrilace, zajištění žíly, aplikace krystaloidních roztoků a glukózy u pacienta, provedení i posouzení laboratorních vyšetření určených pro urgentní medicínu, obsluha a udržení vybavení všech kategorií dopravních prostředků, první ošetření ran, včetně zástavy krvácení, neodkladné výkony v rámci probíhajícího porodu či zajištění dýchacích cest.

Bez odborného dohledu ale na základě indikace lékaře zdravotnický záchranář vykonává především: zajištění přístrojové ventilace, podání léčivých přípravků, včetně krevních, katetrizaci močového měchýře dospělých a dívek nad 10 let, první ošetření novorozence, zajištění intraoseálního vstupu.

2.2 Absolvent oboru diplomovaný farmaceutický asistent

Diplomovaný farmaceutický asistent je schopen bez odborného dohledu poskytovat zdravotní péči a informace pacientovi v souladu s platnými právními výše uvedenými zákony, vyhláškami a zákonem č. 66/2017 sb., kterým se mění zákon č. 378/2007 Sb., (zákon o léčivech). Najde uplatnění na všech farmaceutických pracovištích, zejména ve všech typech lékáren, v laboratořích pro kontrolu léčiv, výdejnách zdravotnických prostředků, pracovištích zabývajících se výrobou a distribucí léčiv, prodejnách léčivých rostlin a v dalších provozech při zacházení s léčivem.

Kompetence diplomovaného farmaceutického asistenta bez odborného dohledu jsou zejména: vydávat léčivé přípravky a zdravotnické prostředky a podávat informace o jejich správném užívání a uchování, připravovat zkoumadla i diagnostické zdravotnické prostředky in vitro, připravovat léčivé přípravky včetně přípravy a kontroly cytostatik, podporovat zdraví jedinců, rodin a skupin, spolupracovat na realizaci programů zaměřených na zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva. Pod odborným dohledem farmaceutického asistenta se specializací nebo klinického farmakologa může připravovat radiofarmaka.

2.3 Absolvent oboru diplomovaný zdravotní laborant

Diplomovaný zdravotní laborant je vzděláván v souladu s výše uvedenými zákony, vyhláškami a zákonem č. 350/2011 Sb., o chemických látkách a chemických směsích (chemický zákon). Cíleně se studium zaměřuje na laboratorní činnost v rámci diagnostické péče a vyšetřování a měření složek životních a pracovních podmínek pro ochranu veřejného zdraví. Je způsobilý pro samostatnou práci (bez odborného dohledu) ve specializovaných klinických či neklinických laboratořích.

Obsah vzdělání je zaměřen na zvládnutí analýz biologického materiálu za použití nejmodernějších metodických postupů, přístrojové a počítačové techniky. Klíčové

kompetence diplomovaného zdravotního laboranta jsou: provádění a hodnocení základních, specializovaných i vysoce specializovaných laboratorních vyšetření a analýz, používání přístrojové a laboratorní techniky a zabezpečování její běžné údržby, zajišťování správného uložení laboratorních chemikálií a setů, odběry biologického materiálu, zajišťování péče o laboratorní zvířata, poskytování informací klientovi či poskytovatelům zdravotních služeb, státním institucím, médiím atd.

3. Podíl teoretické a praktické výuky v jednotlivých studijních programech

Vzdělávací programy jsou uspořádány modulově. Podle obsahu předmětu a charakteru výuky se moduly dělí na poznatkové (s převahou teorie), činnostní (praktické) a kombinované. Praktická výuka tvoří počtem hodin i obsahem významnou složku, cílem je osvojení ošetrovatelských postupů, dovedností plánovat, poskytovat a vyhodnocovat zdravotní péči, jednat se zdravými i nemocnými klienty a pracovat v týmu. Odborná praxe u všech třech oborů je realizována denní formou, tj. od pondělí do pátku, v rozsahu 40 hodin týdně, začíná v letním období 1. ročníku vzdělávání.

3.1 Rozložení výuky diplomovaného zdravotnického záchranáře

Vzdělávání je třípůlleté kombinované. Dálkovou formou je realizováno celkem 760 hodin konzultací k obsahu jednotlivých modulů uvedených v učebním plánu. Z toho 403 hodin teoretické výuky. Praktické vyučování ve zdravotnických zařízeních zahrnuje celkem 1 807 hodin. Z toho modul odborná praxe (1 600 hodin individuální výuky) je realizován v denní formě studia.

Zbývajících 207 hodin praktického vyučování (potřebných pro naplnění vyhlášky č. 470/270 Sb., původně č. 39/2005 Sb.) je realizováno v rámci praktických konzultací dálkové formy jako skupinová praktická výuka v nemocnicích (viz tabulka č. 1). Další část praktického vyučování tvoří semináře a cvičení (150 hodin) v prostorech školy. Celkem tedy 357 hodin praktického vyučování při konzultacích.

Tab. 1: Praktická výuka záchranářů ve zdravotnických zařízeních

Název modulu	Počet hodin praktického vyučování
Ošetrovatelství v klinických oborech	122 (z celkového počtu 122)
Ošetrovatelské postupy	24 (z celkového počtu 24)
Ošetrovatelské postupy v intenzivní péči	18 (z celkového počtu 18)
Urgentní medicína	37 (z celkového počtu 83)
První pomoc	6 (z celkového počtu 12)
Odborná praxe	1 600
Celkem	1 807

Zdroj: MILLS (2016)

Celková studijní zátěž v kombinované formě vzdělávání odpovídá adekvátní zátěži v denní formě vzdělávání, tj. 4 400 hodin po převedení rozložení studijní zátěže ze šesti období v denní formě na sedm období ve formě kombinované. Nekontaktní hodiny zahrnují řízené samostatné studium podle stanovených výchovně vzdělávacích cílů, práce s literaturou a IKT, zpracovávání seminárních a projektových prací, sběr informací v terénu (1 320 vyučovacích hodin), přípravu k získání hodnocení a examínace (720 vyučovacích hodin). (MILLS, 2016)

3.2 Rozložení výuky diplomovaného farmaceutického asistenta

Vzdělávání je tříleté kombinované. Dálkovou formou je realizováno celkem 630 hodin konzultací. Teoretická výuka při konzultacích zahrnuje 349 hodin a praktické vyučování celkem 749 hodin včetně individuální praxe (600 hodin), praktické výuky v laboratoři (149 hodin) a skupinová výuka v demonstrační učebně (132 hodin).

Tab. 2: Praktická výuka farmaceutických asistentů v laboratoři či lékárně

Modul	Počet hodin
Farmaceutická botanika	8 (z celkového počtu 24)
Analýza léčiv	60 (z celkového počtu 60)
Příprava léčiv	45 (z celkového počtu 65)
Laboratorní technika	20 (z celkového počtu 20)
Farmakognózie	16 (z celkového počtu 46)
Odborná praxe	600
Celkem	749

Zdroj: MILLS (2015)

Celková studijní zátěž v kombinované formě vzdělávání je shodná se zátěží v denní formě vzdělávání, tj. 3 558 hodin. Nekontaktní hodiny zahrnují samostudium (1608 vyučovacích hodin) a přípravu k získání hodnocení a examínace (720 vyučovacích hodin). (MILLS, 2015)

3.3 Rozložení výuky diplomovaného zdravotního laboranta

Vzdělávání je tříleté kombinované. Dálkovou formou je realizováno celkem 660 hodin konzultací. Teoretická výuka zahrnuje 260 hodin a praktická výuka při konzultacích skýtá 400 hodin v odborných nebo všeobecně vzdělávacích předmětech. Modul odborná praxe zahrnuje 720 hodin. Minimálně 280 hodin praktického vyučování je realizováno v rámci praktických konzultací v odborných předmětech dálkové formy.

Tab. 3: Praktické vyučování laborantů na odborných pracovištích

Modul	Počet hodin praktického vyučování
Laboratorní technika	10 (z celkového počtu 10 hodin)
Analytická chemie	14 (ze 14)
Cvičení z klinické biochemie	50 (z 50)
Cvičení z hematologie	50 (z 50)
Cvičení z imunohematologie a transfúzní služby	36 (z 36)
Cvičení z mikrobiologie	52 (z 52)
Cvičení z genetiky a molekulární biologie	18 (z 18)
Cvičení z imunologie	20 (z 20)
Cvičení z histologie a histologické techniky	36 (z 36)
Odborná praxe	720
Celkem	1006

Zdroj: MILLS (2014)

Celková studijní zátěž v kombinované formě vzdělávání je shodná se zátěží v denní formě vzdělávání (3720 hodin). Nekontaktní hodiny skýtají 1620 vyučovacích hodin a dalších 720 hodin je určeno na přípravu k získání hodnocení a examínace. (MILLS, 2014)

4. Preferované vyučovací metody

4.1 Odborná individuální praxe zdravotnických záchranářů

Poměr frontální a skupinové výuky v oboru zdravotnický záchranář je téměř vyrovnaný, ale na rozdíl od dalších sledovaných oborů mají více než dvojnásobný počet hodin individuální odborné praxe. Výuka teoretických modulů ve škole se odehrává zejména formou přednášek nebo seminářů. Cvičení jsou použita v modulech k řešení problémových situací. K propojení teoretických znalostí do modelových situací jsou využity i metody instruktáže nebo brainstormingu, brainwritingu, metoda CNB (Collective Notebook), synektiky, laterálního myšlení, metoda pro-kontra, metoda „černé skříňky“ či morfologické metody. K procvičování jsou s oblibou využívány metody hraní rolí či dialogu.

Odborná praxe je u všech sledovaných oborů VOŠ koncipována jako individuální výuka. Důvodem je umožnění vykonávat odbornou praxi co nejbližší místa bydliště a větší možnost individuálního procvičení činností a také z důvodu omezeného prostoru ve voze záchranné služby. Mnohdy není při zásahu v urgentním stavu čas na postupné, pomalé, přímé vedení studenta a je odkázán v nižších ročnících na sledování situace a provázanosti teoretických znalostí získaných ve škole s reálným případem a ve vyšších ročnících na občasné asistování. Studenti zbývajících dvou oborů jsou při odborné praxi více přímo vedeni kompetentní osobou.

4.2 Frontální výuka farmaceutických asistentů

Frontální výuka je u farmaceutů využívána hojně ve většině předmětů. Účelem je předání velkého množství učiva při přednáškách a seminářích najednou všem studentům s důrazem na vysvětlení podmínek následné práce v laboratoři při přípravě léčivých prostředků. I druhá nejčastější činnost farmaceutického asistenta spočívající v edukační činnosti směrem ke klientům lékáren vyžaduje velké množství teoretických poznatků v zásadě ze všech oborů, jelikož není specifická profesní zaměřenost jednotlivých pracovníků lékáren na určitou zdravotní problematiku.

Praktické skupinové konzultace se uskutečňují ve školní laboratoři. S ohledem na legislativu a práci s nebezpečnými látkami při školním vyučování nelze používat všechny sloučeniny jako ve výrobě léčiv. Při cvičení studenti ve skupinách pracují na cvičných materiálech a zejména si upevňují teoretické znalosti k přesnosti postupu. Využívány jsou především metody instruktáže nebo demonstrace. Při odborné praxi je student v plném provozu lékáren a může tedy svým zásahem ovlivnit konečný léčebný produkt, ve kterém jsou některé složky v mikrogramovém složení a je velmi důležité dodržet přesné složení a všechny podmínky přípravy. Studenti jsou vedeni koučkem či mentoringem.

4.3 Praktická výuka zdravotních laborantů

Zdravotní laboranti mají nejmenší množství hodin frontální výuky a naopak nejvíce hodin skupinového praktického vyučování. Skupinové praktické vyučování v odborných předmětech se odehrává přímo v klinických laboratořích. Praktické vyučování (instruktáž, koučink, mentoring, conseling, asistování, rotace práce, exkurze, létající tým) vedou vedoucí laboranti daných pracovišť a výuka splývá s plným provozem pracoviště. Studenti pracují pod vedením laborantek s reálným biologickým materiálem a moderní technikou.

Počet laborantek je zhruba poloviční než počet studentů, tedy každá laborantka má u sebe maximálně dva studenty, aby mohli studenti v dostatečné míře se vystřídat při práci s vyšetřovaným materiálem. Větší počet studentů u jedné laborantky by nebyl efektivní nejen z důvodu menší aktivní účasti jednotlivců, ale i z důvodu prostoru pracoviště u jednotlivých přístrojů nebo pracovních stolů. Koordinace praktického vyučování na konkrétních klinických pracovištích, respektive logistické sestavení rozvrhu je výrazně náročnější, neboť je potřeba brát v úvahu časové možnosti přejezdu studentů mezi jednotlivými pracovišti, jelikož každý den studenti mají vyučování v nejméně dvou laboratořích.

Bloková výuka (4 a více vyučovacích hodin za sebou v jedné laboratoři) je jen výjimečná. Důvodů je více, ale jedná se zejména o omezenou a relativně nízkou hodinovou dotaci jednotlivých předmětů v kombinovaném studiu, kdy by po více hodinách výuky byly v jednom studijním období např. jen tři bloky, a při absenci již jednoho bloku by student přišel o velké množství nového učiva. Zkušenosti při sestavování rozvrhu ukázaly jako nejvhodnější kompletovat teorii (2 vyučovací hodiny) a cvičení (2-3 vyučovací hodiny).

Tab. 4: Rozložení skupin metodických postupů

Obor/počet hodin	Frontální výuka	Skupinová školní praktická výuka	Individuální studium	Odborná praxe
DZL	260	400	1797	720
DZZ	403	357	1320	1600
DFA	349	281	1608	600

Zdroj: MILLS (2016)

Závěr

Zdravotnický záchranář tedy musí mít patřičné teoretické znalosti i bohaté praktické zkušenosti, jelikož ne každá situace je v učebnicích popsána vzhledem k neomezené variabilitě kombinace zdravotních obtíží. Ovšem ani mnohaletá zkušenost např. řidiče sanitního vozu nenahradí teoretické znalosti získané při studiu ve školách. Musí znát nejen nejčastější základní modelové případy řešené v terénu, ale umět vyřešit i neobvyklé situace. Nelze se tedy podívat největšímu celkovému počtu hodin za dobu studia, téměř trojnásobku hodin odborné praxe a největšímu počtu teoretické výuky ze všech třech sledovaných oborů.

Diplomovaný farmaceutický asistent v lékárnách či na jiných klinických či laboratorních pracovištích vždy pracuje společně s vysokoškolsky vzdělaným farmakologem, ale rozhodnutí o vydávání volně prodejných léčiv provádí samostatně, stejně tak jako samostatně podává informace svým klientům související s jeho léčbou i prevencí nemocí. Na rozdíl ale od zdravotnického záchranáře není limitován krátkým časem. Ovšem na druhou stranu jeho doporučení musí být velmi přesná a taktéž sledující další souvislosti farmakologické léčby, nejen s přihlédnutím k jiným užívaným léčivům ale i obecně ke všem zdravotním potížím i neléčeným. Při přípravě léčiv často s velkou účinností i při malém dávkování musí dodržovat přesně stanovené postupy. Zejména toto jsou odůvodnění pro největší podíl teoretické výuky vůči praktické v daném programu a nejmenšímu rozsahu hodin pro odbornou praxi, je zde patrný důraz na faktické znalosti.

Diplomovaný zdravotní laborant není často v přímém kontaktu a komunikaci s klienty, pracuje v laboratorním provozu se stále rozvíjející (velmi finančně nákladnou) přístrojovou technikou a měnicími se manuálními technologiemi, je proto vzděláván velkou měrou v reálných laboratorních provozech. Má největší podíl praktické výuky vzhledem k teoretické přípravě. Je zaměřen zejména na sledování přesnosti přístrojů, při abnormalitách využívá manuální detekce a diferenciacie, hledá i drobné odchylky, vyhodnocuje přístrojové nebo drobné (nenápadné) lidské laboratorní chyby.

Literatura

- Vyhláška č. 391/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 55/2011 Sb. o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků.* (2017). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-391>.
- Vyhláška č. 279/2016, kterou se mění vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 470/2006 Sb.* (2016). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-279>.
- Vyhláška č. 470/2017, kterou se mění vyhláška č. 39/2005 Sb., kterou se stanoví minimální požadavky na studijní programy k získání odborné způsobilosti k výkonu nelékařského zdravotnického povolání.* (2017). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-470>
- Vyšší odborná škola Mills. (2014). *Vzdělávací program Diplomovaný zdravotní laborant Kód 53-43-N/2*. Čelákovice: Vyšší odborná zdravotnická škola MILLS.
- Vyšší odborná škola Mills. (2015). *Vzdělávací program Diplomovaný farmaceutický asistent Kód 53-43/N1*. Čelákovice: Vyšší odborná zdravotnická škola MILLS.
- Vyšší odborná škola Mills. (2016). *Vzdělávací program Diplomovaný zdravotnický záchranář Kód 53-41-N/2*. Čelákovice: Vyšší odborná zdravotnická škola MILLS.
- Zákon č. 201/2017 Sb., kterým se mění zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních).* (2017). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-201>.
- Zákon č. 167/2018 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* (2018). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-167>.

Kontaktní údaje:

PhDr. Martina Muknsnáblová
Univerzita Jana Amose Komenského
Roháčova 1148/63
130 00 Praha 3
CZECH REPUBLIC
E-mail: m.muknsnablova@worldonline.cz

Smart Ecosystem for Learning and Inclusion – assumptions, actions and challenges in the implementation of an international educational project

Inteligentní ekosystém pro učení a inkluzi – předpoklady, akce a výzvy při realizaci mezinárodního vzdělávacího projektu

Łukasz Tomczyk, Solomon Sunday Oyelere, Cibelle Amato, Valéria Farinazzo Martins, Regina Motz, Gabriel Barros, Özgür Yaşar Akyar, Darwin Muñoz

Abstract:

The paper presents the principles of the international project Smart Ecosystem for Learning and Inclusion (SELI). The individual chapters address the following issues: the concept of the project, management of organisationally, competence and culturally diverse environments, access to digital learning environment, designing-building complex e-solution for blended learning and promotion of educational activities.

Key words:

SELI, adult education, international project, digital inclusion, digital literacy, blended learning.

Abstrakt:

Příspěvek představuje principy mezinárodního projektu Inteligentní ekosystém pro učení a inkluzi (SELI). Jednotlivé kapitoly se zabývají následujícími otázkami: koncepcí projektu, řízením organizačně, kompetenčně a kulturně rozmanitých prostředí, přístupu k digitálnímu vzdělávacímu prostředí, návrhem a budováním komplexního e-řešení pro kombinované učení a propagací vzdělávacích aktivit.

Klíčová slova:

SELI, vzdělávání dospělých, mezinárodní projekt, digitální inkluze, digitální gramotnost, kombinované učení.

Introduction

According to the description included in the project documentation, the general objective of the SELI project is to develop and implement an open access, ICT-based tools and environments to encourage learners to use digital learning methods (Tomczyk et al., 2019c; Oyelere et al., 2019). The following universities from Europe, Latin America and the Caribbean participate in the SELI project: University of Eastern Finland – Finland, Hacettepe University – Turkey, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas – Cuba, Universidad del Azuay – Ecuador, Universidad de la República – Uruguay, Federico Henríquez y Carvajal University – Dominican Republic, Universidad Galileo, Guatemala – Guatemala, Universidad Mayor de San Simón – Bolivia, Universidade Presbiteriana Mackenzie – Brazil, Universidad Tecnológica de Panamá – Panama.

According to the approach of building a long-lasting potential, the detailed objectives of the SELI project is to apply the expertise of the Consortium members to: (1) discover the challenges regarding the use of ICTs as a tool for learning and social integration as well as improvement of education sphere; (2) initiate a wide spread dialogue with the stakeholders in order to include the potential educational, technical and business solutions based on ICT to minimise the negative impact of ICT on the quality of life (Van Deursen & van Dijk, 2010; Ziemba, 2017); (3) transfer the knowledge of the best educational ICT-based solutions between the project partners and their educational environments, and (4) conduct quantitative and qualitative research into the learning and teaching methods used by educators working with the disfavoured groups such as: migrants, the elderly, people with disabilities and special educational needs, people vulnerable to cyberbullying. In this case, ICT is one of the many tools which indirectly improve the quality of life (Martins et al., 2019; Tomczyk et al., 2019a; Tomczyk et al., 2019b; Tomczyk & Włoch, 2019). The final goal of the project is to: (a) develop an open access digital platform with educational and multimedia materials to improve e-accessibility and e-integration, (b) increase teacher and pedagogy student competence through the use of digital learning environment to support integration, self-learning and improvement of didactic processes, (c) generate a catalogue — repository of multimedia applications and guidelines for the best education practices in the area of inclusion and minimising the unfavourable phenomena resulting from the prevalence of ICTs or the development of the information society (Internal project description SELI, 2018).

The project consists of several overlapping activities involving: diagnosis, design of multimedia content for the e-learning platform, development of the digital learning environment, quantitative and qualitative research, dissemination of the research results, workshops conducted in the European and LAC countries, testing the educational models, working group meetings. These activities are unique and focus on the new technologies, intercontinental collaboration and transfer of knowledge and skills, and the development of activities to support the existing and future teachers and adult educators. The project refers to the concept of the human capital developed through ICT-based tools, regardless of geographical and cultural limitations.

1. Management of an educational project in a multicultural environment

SELI project has a unique composition of several partners across European Union, Latin America and Caribbean. The consortium consists of academic personnel at different levels of career, technical staff, software industry experts, managers of academic institution, and students. Having this unique composition necessitates the integration of several management models: a strategic management framework such as technical development model such as Agile and co-design, and scientific research paradigm such design science research. Several technical challenges in this project includes the possibilities of uniting the different educational stakeholders to achieve a common goal of smart ecosystem.

Coordination of the consortium tasks in order to ensure an efficient smooth running of the project, the achievement of its goals and compliance with quality standards and budget calculation. In current times, it has become imperative for project coordinators to pay much attention to multiculturalism in order to ensure the success of the project. multiculturalism simply means working with a team or group of people from diverse cultures and ethnicities or it implies managing a cross-cultural team within an international project (Mesly, Lévy-Mangin, Bourgault, & Nabelsi, 2014; Oliveira, 2013).

Although, managing a multicultural team could be challenging, including misunderstandings across different aspects, lack of trust and cultural differences, but project coordinators could consider such hurdles as a valuable experience to learn new ways of living. Some benefits of management of an educational project in a multicultural settings include the following: it provides one with the rare opportunity to have a world-wide-view, gives access to a bigger market for maximum benefits, expands the expertise of the project coordinator and other team members, improves the performance and efficiency of the team, and leads to a better decision making and widened horizon of the project coordinator (Cheng, Dainty, & Moore 2005).

The SELI project makes sure of governance, quality and implementation through the following actions. In the beginning of the project, two teams involving staff with relevant expertise are planned to create internally set-up: the Central Project Office (CPO) and the Strategic Management Committee (SMC). The SMC is to be headed by Quality Assurance Manager (QAM). The CPO's specific tasks is to act as secretary under the responsibility of the coordinator, with the task of ensuring a smooth progress of the project through a continuous monitoring activity.

- Operative, financial and administrative project management and coordination;
- Creation of partners' internal online collaboration area;
- Monitoring and reporting activities: production of progress and final reports – official report to the National Agencies along with periodical internal financial and technical reports; collaboration with QAM and taking suggestion into account;
- Receiving and giving feedback on all of the activities in cooperation with SMC;
- Coordination of the Dissemination activities.

The SMC chaired by project coordinator by involving one member from each partner organization to ensure continuous communication. Members of the team are responsible for informing their organizations about the latest news regarding project in order to establish fast information flow among the partner organizations.

Furthermore, each partner is responsible for the implementation of dissemination activities, under the coordination of the project coordinator. The tasks include: the creation of the dissemination plan and tools; production and diffusion of project publications; project news and articles; project social media use; presentation of scientific papers at national/international conferences and events, sharing news under project coordinators lead. SELI project coordination and management involves the overall management of the project including the management of meetings-workshops and the connections of their goals with the overall aim. The project coordinator is responsible to remind responsibilities of partners in the project. As the activities and each specific tasks are defined in collaboration with all partners who have agreed on timescales and allocated budget, each work package leader is expected to follow plan in line with allocated days to coordinate the work package and days and budget for each specific task.

The project coordinator to oversee the management and administration of the project requesting partner progress reports for each following 6 months about undertaken activities and description of challenges/problems and actions undertaken to remedy the situation. Reports also include plans for activities in the next period and foreseen challenges and plans to address them. The project seeks to achieve monitoring of quality assessment during the whole life cycle of the project through a quality assurance plan which is generated in earlier stage of the project by the QAM. Project coordinator keep close collaboration with the QAM to receive on-time information about challenges and problems that partners and work package leaders encounter. A communication system between Project Coordinator, WP leaders and partners is managed throughout by the SMC.

Managing educational projects such as SELI in a multicultural and multidisciplinary context demand some extra resources and knowledge to ensure the success of the project and meet the expectations of different actors in the project. Detailed understanding of other people from different countries working in the project is challenging for the project coordinator. Similarly, Communicating the results of the project to relevant stakeholders within and outside the LAC and European Union will be a major issue. In addition the work is related with the overall control and continuous analysis of project processes and outputs creation, the ongoing monitoring of each relevant task and the related responsibilities, the support to a smooth and effective project management, support of all tasks in an organic approach toward effectiveness of project activities, and the integration of an evaluation system at internal and external level as a further guarantee of quality assurance high-standard compliance.

2. Accessibility to an educational platform – challenges and solutions

2.1 Accessibility and World Context

According to the World Health Organization (World Health Organization, 2015), worldwide, 15% of the world's population is affected by a disability. Almost 100 million children, which means one in 20 under 15, are expected to have moderate or severe disability. Relevant information is that disability is higher in low-income countries than in higher-income countries. Thus, there are millions of people around

the world facing significant barriers to access services such as healthcare, education, employment and social services, including housing and transportation. The lack of inclusion of these people with disabilities in the world scenario is related to: inadequate legislation, policies and strategies; the lack of services; negative attitudes and discrimination; lack of accessibility; inadequate financing; among others. These barriers increase the disadvantages experienced by these people; especially in developing countries, people with disabilities are those with the highest poverty rates, lowest educational attainment and employment rates, among others.

Following the agreement on the Rights of Persons with Disabilities, approved by the United Nations in 2006, some actions were instituted by the governments of many countries to comply with this agreement. In Brazil, for example, actions such as the Brazilian Law for the Inclusion of People with Disabilities were created (Brasil, 2015). This law requires schools to accommodate students with disabilities in mainstream education and to take the necessary measures to adapt, without any financial burden being passed on to the fees. One of the major problems to be solved is that the didactic material was not developed taking into account the limitations of these students, not being adapted to them.

2.2 Challenges

The great challenge of promoting accessibility at school addresses issues of access, permanence and participation of all people, without any form of exclusion in this context. Inclusive pedagogical practices that favor the development of accessibility are still little highlighted, with a greater commitment of students with disabilities to adapt to school norms and times built in a space that assumes that everyone is equal. It is necessary to make the differences visible, so that the teacher changes his pedagogical practice, contemplating in the planning the existence of heterogeneity.

With regard to access to knowledge, it is essential that accessibility and digital inclusion are implemented through skills enhancement and appreciation of one's skills. It is necessary to discuss the use of computational resources in this process, as well as to measure their effectiveness (Martins et al., 2019).

This discussion involves both technological and educational professionals. The first group is responsible to know the strategies to offer flexible and widely usable solutions, promoting the autonomy of people with disabilities in their daily activities. For education professionals, it is important to know these solutions in order to promote these students' skills (Melo & Silva, 2013).

To achieve this goal, Information and Communication Technologies (ICT) can be widely used in the academic context. This requires some action. Firstly, we need to improve the structural conditions of schools, with good quality internet connections, and full support from ICT professionals. In addition to that, the number of computers (and their distribution) must be considered so that they are present in the routine of students and teachers. Another key point is teacher instruction to provide training in the use of ICTs, thus reducing resistance. Therefore, it is essential that the curriculum of Higher Education courses, especially of Bachelor and Pedagogy, be restructured, so that ICTs are included. And as this is an ever-changing subject, it is also important to invest in continuing teacher education, that is, to offer digital courses and tools for

career-long educators to teach them about technological innovations and how they can be employed in the construction of good quality and affordable digital materials (Martins et al., 2019).

On the other hand, knowledge about accessibility by ICT professionals is fragmented and distributed. Accessibility fights for its visibility, typically categorized as a subgroup of the Human Computer Interaction and Web development discipline in Computer courses. The accessibility maturity of many organizations that produce digital content, tools and services is such that accessibility activity is most commonly presented as an assessment and repair of existing resources rather than the application of a comprehensive inclusive design strategy that keeps pace with innovation (Newell, 2011).

Standards and other ‘best practices’, as pointed out by W3C (2018), for building learning tools are still problematic approaches, as they implicitly ignore the socio-cultural aspects of learning, namely the interactions between instructors and accessibility learners and their different cultures and identities. Although common in the framework of education and technology, these approaches suggest that education is something an educator does for a student. This ignores the diversity of students involved in accessibility issues, their values, situations, goals, pre-existing knowledge and learning journey. In this regard, many of the learning resources available to these students are presented with unique content, contrary to the inclusive practices that the accessibility community seeks to promote (Lewthwaite & Sloan, 2016).

2.3 Solutions

In this context, one can investigate the use of Universal Design for Learning (UDL) to mitigate these problems. The idea of UDL is based on the flexibility of the school curriculum in order to meet the specificities of students, focusing on their skills, knowledge and experience. It sets out a set of principles that aim to provide learning opportunities regardless of the student’s inequalities in terms of skills, needs and interests (Rose, 2000).

The concept of UDL is closely associated with the use of technology; however, UDL is not just the use of technology in education (King-Sears, 2009). It is based, above all, on the pedagogical or instructional practices used by students with or without disabilities. Accessibility is strongly based on technology (operating systems, assistive technologies, browsers and other applications, and digital content) and the process of creating flexible, multimodal, device-independent interaction, taking into account aspects of ergonomics and psychology (Lewthwaite & Sloan, 2016), it does not stand by itself. Accessibility only makes sense when technology joins pedagogical practices focused on inclusion.

Thus, as claimed by (Iniesto, 2016), Massive Online Open Courses (MOOCs) have become an accepted way of providing low-cost, large-scale learning opportunities for students. However, only if they are accessible they will be able to offer learning flexibility and benefits to everyone regardless of disability. Experience in providing accessible online learning at distance universities suggests that this can best be achieved by understanding the different roles and options in planning for accessible material creation. In this way, it is necessary to understand the various

points of view and roles of stakeholders and how this affects accessibility. These include educators who create materials and facilitate learning, and technologists who develop and maintain platforms.

To believe that educators, authors of teaching materials will build accessible web pages to spread their materials is a big misconception. Teachers often do not have sufficient knowledge to create their accessible material using Web programming resources, for example. It is necessary to have a separation between the author's role of accessible teaching material and authoring tools that can facilitate the creation and availability of this material. That is, for accessibility to be effective, it is necessary to have the separation of roles.

Platforms should provide the technological resources to promote flexible and multimodal interfaces: screen readers, font enlargement and reduction tools, font and background color changing, calculators, browsers, spell checkers, word processors, etc. for students with or without disabilities. It should also provide an authoring tool for educators to make their accessible digital content easy and user-friendly.

For educators, accessibility is linked to choices and productions of accessible material. For example, your role is in choosing a picture with good contrast, followed by descriptive text to be used by screen readers on the digital platform; in the elaboration of clear and short texts; choosing videos with subtitles; in designing exercises with different difficulty levels, with different times. Thus, it is up to the platform to provide accessibility recommendations for the preparation of accessible material by educators and guide them in their construction.

Research should go in this direction: the division of roles between what technology should provide from accessible technological resources and what pedagogy should recommend for the construction of accessible practices by educators.

3. Technical conditions of educational platforms

Educational platforms in order to be inclusive they must not only be accessible but also they must provide ways for students be empowered and be independent. With regard to the first point, towards the search for accessibility, educational platforms must follow the guides for software accessibility. As pointed out by the International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion (2018)¹ "Information and Communication Technologies (ICT) play a major role in our lives. However, ICT development which is indifferent to the concerns of social inclusion may raise barriers and increase the gap between the average user and those with special needs, instead of contributing to eliminating this gap and promoting equal rights and opportunities for all.

Senior citizens and others with special needs are often faced with multiple minor disabilities that prevent them from enjoying the benefits of technology and higher quality of life standards. According to the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, technology design should take into account accessibility and usability features for the protection and promotion of the human rights of persons with disabilities, in all policies and programmes."

This is regarding not designing the educational platforms in a way that prevents certain students from accessing them and benefiting from the possibilities that they

offer us. And it is from this perspective that we should look for design principles, both in hardware and software, that facilitate its use by all users. Different ways of designing ICTs can prevent access to them to subjects with certain physical, cognitive or cultural characteristics; for example, using low contrasts in the combination of colors or the use of images and graphics, without any description, hinders the approach to information to people with visual problems; the non-subtitling of the videos or the description of the commands in an auditory way, prevent the approach to the technologies by the subjects with auditory deficits; poorly organized pages or overflowed information screens slow down the interaction with ICTs to subjects with cognitive deficits; the use of small buttons and close to each other or not being able to control the time of entry and exit to certain pages, make it impossible for people with motor problems to access information; or that its elaboration in a single idiomatic version prevents interaction for people who do not dominate it. In other words, the lack of reflection on the design that we use for the production of ICTs can lead us to create environments that be from the beginning exclusive.

People with disabilities use assistive technology which helps them in operating a software product. Examples of such software are:

- Speech Recognition Software – It will convert the spoken word to text, which serves as input to the computer.
- Screen reader software – Used to read out the text that is displayed on the screen
- Screen Magnification Software– Used to enlarge the monitor and make reading easy for vision-impaired users.
- Special keyboard – Made for the users for easy typing who have motor control difficulties

Thus, is crucial that educational platforms must be interoperable with assistive technologies. Moreover, they must be develop as open source software.

Open source software is an ideal way to the needs of disabled users, because accessibility can be fully integrated into the core designs, rather than tacked onto as an afterthought. It also gives disabled programmers a chance to control their own destiny, by giving them the opportunity and the right to directly fix the inaccessible software themselves.

Furthermore, any software solution that can enable equality should by all rights be free of charge – an integral part of society's infrastructure. If no special hardware is required, why should a disabled person pay extra money to use the same software as everyone else?

However, right now, GUI's on Linux are mostly not accessible. Microsoft Windows is still far more accessible. Gnome, KDE, StarOffice, KOffice, Mozilla and all other GUI software packages in Linux are unusable by large numbers of disabled users. There has been some progress with the support of Gnome's ATK APIs in many of these packages, and the development of GOK (Gnome Onscreen Keyboard) and Gnopernicus (screenreader and magnifier). However, these solutions are not yet truly usable for real disabled end users.

On the other hand, considering the web content the situation is a bit better. Responsive Design techniques used for the development of websites cover some acces-

sibility requirements, at the code level, such as: the use of standards, the separation between content and presentation, the use of relative measures, avoiding layout tables or the definition of correctly structured hierarchies of information. Although a site developed with the Responsive Design technique does not imply that site will be accessible and comply with accessibility guidelines [WCAG2], however it is a great starting point.

A significant advance is the creation in 2014 of norm EN 301 549 ‘Requisitos de accesibilidad de productos y servicios TIC aplicables a la contratación pública en Europa’, latest version in November 2019¹, it develop a European standard of functional accessibility requirements, in the public procurement of ICT products and services, to ensure that they were accessible to all people. Respect to web site accessibility this norm is compatible with the W3C and moreover it indicates that guides to accessibility must apply to all documents that are available to users who have digital signatures, are encrypted, are password protected or have watermarks. Another interesting point is that Annex D indicates that work is currently being done to improve the requirements for people with cognitive, language or learning disabilities². The new version will take effect when it is published in the Official Journal of the European Union, in early 2020 according to the Work Program. Details of ‘REN / HF-00301549v311’ Work Item Schedule³

Finally, considering that educational platforms in order to provide empower and independence to students they must evolve out from Learning Management Systems, we follow the blockchain approach.

Conventional on-line and blended courses are designed by organising content through learning management systems, in order that students will acquire the knowledge related to this content. But, inclusive courses which reflects a wide spectrum of learning experiences are determined by a fundamental change in our pedagogical thinking from individual learning to self-directed and collaborative learning experiences within open, distributed, connected and flexible learning environments. Following this direction, the technical use of blockchain seems to be a good option to support collaborative learning in a transparent and secure way.

4. Creating educational platforms – the perspective of the programming team

The main focus of the platform is accessibility for excluded groups, including actual technologies like Blockchain for certification sharing purposes, Learning Analytics (LA), work-flows integrating existing technologies (e.g. H5P and SCORM), and an authoring tool.

An objective of the development of the project is to use Free and Open Source Software (FOSS). The main reason for this decision is to reduce the development time by using an integration approach. That is, reusing existent components. In terms of consolidated open-source platforms, it is required to name Learning Management Systems like Moodle, and open EDX. The former is a PHP-based solution available since 2001 and is still present in many universities around the world due to its

¹ https://www.etsi.org/deliver/etsi_en/301500_301599/301549/03.01.01_60/en_301549v030101p.pdf.

² <https://www.w3.org/WAI/cognitive/>.

³ https://portal.etsi.org/webapp/workProgram/Report_Schedule.asp?WKI_ID=56861).

open software development community. Relational models or standard SQL tables and relations hold the whole system. Additionally, a plug-in or add-on architecture allow users to generate different software functionality, for Learning Analytics for example. The latter is an MIT's project mainly using Python language and Django web server. Comforting HTML and CSS is a must for the front-end as well as internationalization and accessibility. However, for its components design and fast prototype development, the SELI project privileges new frameworks based on Javascript through Node.JS + React + Meteor⁴, and new non-relational databases like mongoDB. All the environment is build from scratch.

This selection of languages provide a better combination for using BlockChain technology. Some open source implementations of BlockChain use similar languages as those present in the SELI platform. Through examples it is possible to replicate minimal working implementations. Major attention is paid to monetary use of BlockChain. Nevertheless, project's efforts do not include the active use of any crypto currency. Instead, after finishing a course, Learning Management System implements a Smart contract using Solidity⁵ language and Ethereum⁶ software and network. In this case, an marriage vows example⁷ is adapted to the educational context. This application allows a university (a trusted entity) to publish its certificates on the blocks. Then, students can share the specific hash to interested parties to access to the certificate online. Thanks to the open source nature of Ethereum, a private network have been installed to hold all certificates⁸.

Existing workflows for authoring educational software usually include self-contained objects. Many teachers would be familiarized with EXELearning tool. These objects are packed accordingly to SCORM standard, and can be deployed in compatible platforms. These object lack compatible internal storage structures and data of interaction is not recorded. Therefore, LA data cannot be obtained from these objects. New models using HTML5, like H5P, allow integration of grades embedded in objects to be included in the general grading system, making them more interesting for teachers. H5P has interaction with many platforms as a plugin, see for example Moodle, Wordpress, Canvas, and Drupal. These plug-ins implement functionality inside these container servers. Then, students connect to H5P objects hosted on universities servers. System can be even further extended to independent servers hosting H5P materials. In this case, objects reside inside a server on the internet like H5P.com and can be reached through protocols (e.g. oauth) implementing standard Learning Tools Interoperability⁹ (LTI). Actually, SELI's platform can upload and deploy H5P objects and web content in SCORM format. However, integration using LTI is also desirable.

Digital Inclusion is another aspect of the SELI's platform. Therefore, support for a Digital StoryTelling (DST) workshop is integrated on the platform. Simsek and

⁴ <https://www.meteor.com/>

⁵ <https://solidity.readthedocs.io/en/v0.5.12/>

⁶ <https://ethereum.org/>

⁷ <https://www.forevermore.io/>

⁸ <http://201.159.223.92/>

⁹ <http://www.imsglobal.org/activity/learning-tools-interoperability>

Erdener (2012) state that these kind of workshops could help in the acquiring of digital abilities. Basically, software allows users with step 5 (i.e. organizing the story) and step 6 or presentation of the story.

Development of a new platform always involve evaluating existing software. Especially when integrating components can help to reduce development time and resources. It is an interesting challenge, especially because the inclusion of new trends like universal accessibility, Learning Analytics, an a competitive authoring tool for courses.

5. Promotion and dissemination of results as an important educational task

Dissemination of SELI project is organised at the overall project level, as well as at the level of the individual participating partners. Overall project level plans for scientific publications and conferences which are the main emphasis of the dissemination activities of the project includes two main actions. First action is enacting partner universities as multipliers in order to raise awareness of the new learning tool and foster science, technology, and innovation in ICT for learning and inclusion. This involves the production and dissemination of promotional materials such as leaflets, videos, and workshop packages.

Guidelines and user manuals for the new learning environment is important to be elaborated, printed and distributed among universities, schools, social centres, and state agencies. SELI aims to promote the importance for, the opportunities presented to, and the methods for better supporting people with disadvantages including migrants, the homeless, the elderly and the unemployed in public in the member countries (schools, social centres, municipal buildings). Second, SELI knowledge sharing activities and web based network is created and sustained in order to create a sustainable network of multilateral knowledge transfer, conferences, scholarly exchange and cooperative agreements will foster long term cooperation and idea exchange within the EU and LAC. Knowledge sharing activities and web based network including social networks and scientific networks are created and sustained in SELI.

SELI's dissemination activities is also encouraged to be used at national level by all partners, including partners from Latin America and EU. Dissemination objectives and dissemination activities of the project are reviewed on a regular basis through following measures:

- *Project website*: for featuring information on news, events and project deliverables.
- *Promotional materials*: includes different types of promotional materials like leaflets, posters are designed for the particular events for promotional purposes in (inter) national events. Furthermore a newsletter inform all stakeholders and clients about project results. The newsletter is distributed to all the partners through project website.
- *Events*: such as workshops, face to face and online meetings helps to maintain close relation with target group.
- *Social Networks*: such as social media to disseminate the project results and promote the project activities
- *GitHub repository*: all project software are registered in a Github repository as

open source, which will allow any interested party to locate it easily, and contribute to its improvement.

- *Publications*: includes articles for impact journals, papers to be presented at conferences, and a book (with ISBN), containing the various output of the project for the dissemination of results.

Conclusion

Smart Ecosystem for Learning and Inclusion (SELI) project is an example of the importance of establishing mechanisms that allow the development of projects with an international and multicultural vision, especially when it comes to support an education and inclusion topics.

The SELI project has been made possible by the ERANet-LAC, bi-regional cooperation programme, which has the special feature of each of the participating countries support the development of the project. More details see: <https://www.eucelac-platform.eu/>

Education and inclusion are very important and sensitive issues for every society, so a series of actions are established that allow all stakeholders in the participating countries to be actively integrated into the activities to be developer (Stanišić et al., 2019).

It is key to highlight the important contribution of the project in the creation of a platform based on block chain technology for the development of specialized courses for excluded people. Promising to be a new tool and available to everyone.

The international and multidisciplinary component implies a fairly complex level of management and coordination, but managers and co-responsibilities have been established in each work package to minimize the difficulties that may arise.

Another key component of the project is the opportunity to share experiences and good practices between the countries of Europe and those of Latin America and the Caribbean, making much richer the experience and expected results.

SELI is an example that we can work as a team and achieve a much better and inclusive world for all, regardless of social or physical condition.

References

- Brasil (2015). Lei Nº 13.146, DE 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.
- Cheng, M. I., Dainty, A. R. & Moore, D. R. (2005). What makes a good project manager?. *Human Resource Management Journal*, 15, 25-37. DOI: 10.1111/j.1748-8583.2005.tb00138.x.
- Fatima Oliveira, M. de. (2013). Multicultural Environments and Their Challenges to Crisis Communication. *The Journal of Business Communication* (1973), 50(3), 253–277. DOI: <https://doi.org/10.1177/0021943613487070>.
- Iniesto, F., McAndrew, P., Minocha, S., & Coughlan, T. (2016). Accessibility of MOOCs: Understanding the Provider Perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016(1).

- Internal project description SELI (2018). *Grant application*. Joensuu: University of Eastern Finland.
- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 32.4, 199-201.
- Lewthwaite, S., & Sloan, D. (2016). Exploring pedagogical culture for accessibility education in computing science. In *Proceedings of the 13th Web for All Conference*, April, 3. ACM.
- Martins, V. F., Amato, C. A. D. L. H., Ribeiro, G. R., & Eliseo, M. A. (2019). Desenvolvimento de Aplicações Acessíveis no Contexto de Sala de Aula da Disciplina de Interação Humano-Computador. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E17), 729-741.
- Martins, V., Oyelere, S. S., Tomczyk, L., Barros, G., Akyar, O., Eliseo, M. A., ... Silveira, I. F. (2019). A Blockchain Microsites-Based Ecosystem for Learning and Inclusion. *Anais Do XXX Simpósio Brasileiro de Informática Na Educação (SBIE 2019)*. DOI:10.5753/cbie.sbie.2019.229.
- Melo, A. M., da Silva, J. G. (2013). *Online Digital Libraries at Universities: An Inclusive Proposal*. In Stephanidis C., Antona M. (eds) *Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services for Quality of Life. UAHCI 2013. Lecture Notes in Computer Science*, vol 8011. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mesly, O., Lévy-Mangin, J., Bourgault, N. and Nabelsi, V. (2014). Effective multicultural project management: the role of human interdependence, *International Journal of Managing Projects in Business*, Vol. 7 No. 1, pp. 78-102. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJMPB-08-2013-0037>.
- Newell, A. (2011). *Design and the digital divide: insights from 40 years in computer support for older and disabled people*. Morgan and Claypool Publishers.
- Oyelere, S. S., Tomczyk, L., Bouali, N., & Joseph, A. F. (2019). *Blockchain technology and gamification—conditions and opportunities for education*. In J. Veteska (ed). *Adult education 2018*. Prague: Ceska Andragogicka Spolecnost.
- Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15.3, 45-49.
- Simsek, B. & Erdener, B. (2012). Digital Visual Skills Education for Digital Inclusion of Elder Women in the Community. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4107 – 4113. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.208.
- Stanišić, T., Leković, M. & Stošić, L. (2019). Relationship between the quality of higher education and Balkan countries' competitiveness. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 7(3), 49-59. doi: 10.5937/IJCRSEE1903049S.
- Tomczyk, L., Eliseo, M. A., Costas, V., Sanchez, G., Silveira, I. F., Barros, M.-J., ... Oyelere, S. S. (2019a). *Digital Divide in Latin America and Europe: Main Characteristics in Selected Countries*. 2019 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI). DOI:10.23919/cisti.2019.8760821.
- Tomczyk, L., & Włoch, A. (2019). Cyberbullying in the light of challenges of school-based prevention. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, 7(3), 13–26. DOI:10.5937/ijcrsee1903013t.

- Tomczyk, Ł., Muñoz, D., Perier, J., Arteaga, M., Barros, G., Porta, M., & Puglia, E. (2019b). *ICT AND PRESERVICE TEACHERS. SHORT CASE STUDY ABOUT CONDITIONS OF TEACHER PREPARATION IN: DOMINICAN REPUBLIC, ECUADOR, URUGUAY AND POLAND. KNOWLEDGE – International Journal*, 32(1), 15-24.
- Tomczyk, Ł., Oyelere, S. S., Puentes, A., Sanchez-Castillo, G., Muñoz, D., Simsek, B., ... & Demirhan, G. (2019c). *Flipped learning, digital storytelling as the new solutions in adult education and school pedagogy*. In J. Veteska (Ed). *Adult Education* 2018. Prague: Ceska Andragogicka Spolecnost.
- Van Deursen, A., & van Dijk, J. (2010). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893–911. DOI:10.1177/1461444810386774.
- W3C (2018). *Web Content Accessibility Guidelines 2.1*, <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>
- World Health Organization (2015). WHO global disability action plan 2014-2021: Better health for all people with disability. World Health Organization.
- Ziamba, E. (2017). The Contribution of ICT Adoption to the Sustainable Information Society. *Journal of Computer Information Systems*, 59(2), 116–126. DOI:10.1080/08874417.2017.1312635.

This work was supported by the ERANET-LAC project which has received funding from the European Union Seventh Framework Programme. Project Smart Ecosystem for Learning and Inclusion – ERANet17/ICT-0076SELI.

Contact details:

PhDr inż. Łukasz Tomczyk Ph.D.
Department of social pedagogy and andragogy
Faculty of Social Science
Pedagogical University of Cracow
Ingardena 4 street
30 – 060 Cracow
POLAND
E-mail: lukasz.tomczyk@up.krakow.pl

Solomon Sunday Oyelere, PhD
School of Computing
Joensuu Campus
University of Eastern Finland
Science Park, Joensuu
P.O.Box 111
FI-80101
Joensuu, FINLAND
E-mail: solomon.oyelere@uef.fi

Prof. Dr Cibelle Amato
Faculdade de Computação e Informática
Universidade Presbiteriana Mackenzie
R. da Consolação, 930 – Consolação,
São Paulo – SP, 01302-907
BRASIL
E-mail: cibelleamato@gmail.com

Prof. Dr Valéria Farinazzo Martins
Faculdade de Computação e Informática
Universidade Presbiteriana Mackenzie
R. da Consolação, 930 – Consolação,
São Paulo – SP, 01302-907
BRASIL
E-mail: valeria.farinazzo@mackenzie.br

Regina Motz PhD
Facultad de Ingeniería – UDeLaR
Universidad de la República
Ave Julio Herrera y Reissig 565, 11300 Montevideo,
URUGUAY
E-mail: rmotz@fing.edu.uy

Ing. Gabriel Barros G. Ph.D.
Faculty of Computer Sciences
Universidad del Azuay
Av. 24 de Mayo 7-77 y Hernán Malo
CUENCA – ECUADOR
E-mail: gbarros@uazuay.edu.ec

MSc. Özgür Yaşar Akyar
Department of Physical Education and Sports Teaching
Faculty of Sport Sciences
Hacettepe University,
Faculty of Sport Sciences,
06800 Beytepe / Ankara
TURKEY
E-mail: akyar.ozgur@gmail.com

Darwin Muñoz PhD
Universidad Federico Henríquez y Carvajal UFHEC
Av. Isabel Aguiar 100
Santo Domingo 11005
REPÚBLICA DOMINICANA
E-mail: dmunoz@ufhec.edu.do

Jaroslav Veteška (ed.)

Vzdělávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu: sborník z 9. ročníku mezinárodní vědecké konference *Vzdělávání dospělých 2019* konané v Praze 11. a 12. prosince 2019.

Adult Education 2019 – in the Context of Professional Development and Social Capital: Proceedings of the 9th International Adult Education Conference, 11-12th December 2019, Prague, Czech Republic.

Vydavatel/Publisher:

Česká andragogická společnost/Czech Andragogy Society, 2020
Praha/Prague
www.candrs.cz

ISBN 978-80-906894-8-0

ISSN 2571-3841 (Print)

ISSN 2571-385X (On-line)