

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA ANDRAGOGIKY

ANDRAGOGICKÉ ŠTÚDIE 2019

Miroslav Krystoň, Ivan Pavlov (eds.)



Banská Bystrica

2019

Názov: Andragogické štúdie 2019

Editori: prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Autori:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.
Mgr. Yulia Bomko
PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.
RNDr. Mária Csatáryová, PhD.
Mgr. Monika Farkašová
MUDr. Petra Holečková, Ph.D., MBA
doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.
Mgr. Milan Chmura, Ph.D.
Mgr. Jakub Chochola
PhDr. Svetlana Chomová, PhD.
Mgr. et. Bc. Sebastian James
Mgr. Marta Jendeková, MA
prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Moskalenko Konstantin

PhDr. Martina Lenhardtová, PhD.
doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD.
Prof. PhDr. Mária Machalová, CSc.
doc. PhDr. Josef Malach, CSc.
PhDr. Katarína Mayer, PhD.
PhDr. Martina Muknšáblová
Mgr. Ing. Miloš Novotný
doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.
Mgr. Tereza Romanová
PhDr. Iva Staňková
PhDr. Renáta Vajdičková, PhD.
Ing. Bc. Marián Valent, PhD.
doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.
prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Mgr. Dana Vicherková, Ph.D.

Recezeni: doc. Dr. Milan Beneš
prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.

Výkonný redaktor: Mgr. Michaela Sládkayová, PhD.
Obálka: prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta
Tlač: EQUILIBRIA s.r.o.

© Copyright 2019 Miroslav Krystoň, Ivan Pavlov

ISBN: 978-80-557-1598-8
EAN: 9788055715988

OBSAH

EDITORIÁL	7
100. VÝROČIE OSVETOVÝCH ZÁKONOV A ICH VÝZNAM PRE ROZVOJ VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DOSPELÝCH NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVEJ ČSR Eduard Lukáč – Katarína Mayer – Martina Lenhardtová	9
ANDRAGOGICKÝ ROZMĚR V PRÁCI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA MIROSLAVA DĚDIČE Jaroslav Balvín – Monika Farkašová – Iva Staňková	21
AKTUÁLNE OTÁZKY OBSAHU OBČIANSKEHO VZDELÁVANIA DOSPELÝCH VO SVETLE GEOPOLITICKEJ REŠTRUKTURALIZÁCIE Vojtech Korim	31
POLITIKA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH NA REGIONÁLNEJ ÚROVNI Marta Jendeková	43
KULTÚRNO-OSVETOVÁ ČINNOSŤ – VÝZVY PRE KULTÚRNO-OSVETOVÚ ANDRAGOGIKU Svetlana Chomová	54
VÝUČBA ASTRONÓMIE NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU A KVALITA ŽIVOTA ÚČASTNÍKOV VZDELÁVANIA Ivana Pirohová – Martina Lenhardtová – Mária Csatáryová.....	63
POSTOJE SENIOROV KU CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII Zlata Vašašová – Eva Homolová – Renáta Vajdičková	73
ANDRAGOGY IN FITNESS CLUBS Moskalenko Konstantin	85
SOCIÁLNA EDUKÁCIA A ROZVOJ POTENCIÁLU RODINY Mária Machalová	88
ZÁŽITEK VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU Yulia Bomko	98
HRA A ZÁŽITEK JAKO VÝHODNÁ CESTA K ROZVOJI MĚKKÝCH DOVEDNOSTÍ Sebastian James	110

MODERNIZACE VE VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ POMOCÍ E-LEARNING	
Miloš Novotný	118
VÝVOJ A AKTUÁLNÍ SITUACE VE VZDĚLÁVÁNÍ ZDRAVOTNÍKŮ V ČR	
Tereza Romanová	128
ETIKA V SUPERVIZI	
Petra Holečková	138
PŘEMÍSTĚNÍ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ ZDRAVOTNÍCH LABORANTŮ DO KLINICKÝCH LABORATOŘÍ ZDRAVOTNICKÝCH ZAŘÍZENÍ	
Martina Muknšnábllová	147
KOMPARACE SYSTÉMŮ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V ZEMÍCH EVROPSKÉ UNIE	
Jakub Chochola	158
DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ UČITELŮ V KONTEXTU FENOMÉNU DIGITALIZACE A UMĚLÉ INTELIGENCE	
Jaroslav Veteška	167
PROFESNÍ IDENTIFIKACE A ETIKA VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE	
Milan Chmura – Josef Malach – Dana Vicherková	185
ŽIVOTNÁ SPOKOJNOST UČITELOV V KONTEXTE ICH ROZVOJOVÝCH POTRIEB	
Soňa Kariková – Marián Valent	197
NARATIVNÍ ANALÝZA JAKO STRATEGIE PROFESIONALIZACE UČITELSTVÍ	
Dana Vicherková – Josef Malach – Milan Chmura	206
KOMPETENCIE RIADITEĽOV ŠKÔL K HODNOTENIU VÝSLEDKOV TESTOVANIA ŽIAKOV AKO SÚČASTI AUTOEVALVÁCIE ŠKOLY	
Monika Brozmanová	217

CONTENT

EDITOR'S PREFACE.....	7
100th ANNIVERSARY OF EDIFYING LAWS AND THEIR IMPORTANCE FOR THE ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN SLOVAKIA DURING THE INTERWAR PERIOD OF CZECHOSLOVAKIA Eduard Lukáč – Katarína Mayer – Martina Lenhardtová	9
ANDRAGOGICAL DIMENSION IN THE WORK OF SOCIAL PEDAGOGUE MIROSLAV DĚDIČ Jaroslav Balvín – Monika Farkašová – Iva Staňková	21
CURRENT ISSUES OF THE CONTENT OF THE CIVIL EDUCATION OF ADULT IN THE LIGHT OF GEOPOLITICAL RESTRUCTURING Vojtech Korim	31
ADULT EDUCATION POLICY ON REGIONAL LEVEL Marta Jendeková	43
CULTURAL-EDUCATION ACTIVITIES – CHALLENGES FOR CULTURAL- EDUCATIVE ANDRAGOGY Svetlana Chomová	54
THE ASTRONOMY TEACHING AT THE THIRD AGE UNIVERSITY AND THE QUALITY OF LIFE OF PARTICIPANTS OF EDUCATION Ivana Pirohová – Martina Lenhardtová – Mária Csáteryová.....	63
APPROACHES OF SENIORS TO LANGUAGE EDUCATION Zlata Vašašová – Eva Homolová – Renáta Vajdičková	73
ANDRAGOGY IN FITNESS CLUBS Moskalenko Konstantin	85
SOCIAL EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF FAMILY POTENTIAL Mária Machalová	88
EXPERIENCE IN EDUCATION EDUCATION PROCESS Yulia Bomko	98
PLAY AND EXPERIENCE AS A FAVORABLE PATH TO DEVELOP SOFT SKILLS Sebastian James	110

MODERNIZING IN EMPLOYEE EDUCATION BY E-LEARNING Miloš Novotný	118
DEVELOPMENT AND ACTUAL STIUATION IN EDUCATION OF MEDICAL STUFF MEMBERS Tereza Romanová	128
ETICS IN SUPERVISION Petra Holečková	138
A REARRANGEMENT OF LABORATORY ASSISTANTS' PRACTICALLY ORIENTED TEACHING INTO CLINICAL LABORATORIES OF MEDICAL FACILITIES Martina Muknšnáblová	147
MUTUAL COMPARISON OF SYSTEMS OF FURTHER EDUCATION OF TEACHERS IN COUNTRIES OF EUROPEAN UNION Jakub Chochola	158
FURTHER EDUCATION AND DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITIZATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE Jaroslav Veteška.....	167
PROFESSIONAL IDENTIFICATION AND ETHICS OF HIGHER TEACHER Milan Chmura – Josef Malach – Dana Vicherková	185
LIFE SATISFACTION OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THEIR DEVELOPMENT NEEDS Soňa Kariková – Marián Valent	197
NARRATIVE ANALYSISI AS A STRATEGY OF TEACHERSIP PROFESSIONALISATION Dana Vicherková – Josef Malach – Milan Chmura	206
SCHOOL DIRECTORS' COMPETENCIES TO ASSESS PUPIL TEST RESULTS AS PART OF SCHOOL SELF-EVALUATION Monika Brozmanová	217

EDITORIÁL

Začiatkom tohto roka si československá andragogická obec pripomenula významnú historickú udalosť. Uplynulo 100 rokov od prijatia Zákona č. 67/1919 O organizácii ľudových kurzov občianskej výchovy. Tento legislatívny akt bol dobovo, ale aj z dnešného pohľadu vnímaný, ako významný signál zvýšeného záujmu štátu o oblasť výchovy a vzdelávania dospelých. Následný rozvoj praxe edukácie dospelých bol viac, či menej kontinuálne sprevádzaný aj snahou o rozvoj teoretického poznania v tejto špecifickej oblasti edukačnej reality. Cesta, ktorou teória výchovy a vzdelávania dospelých doposiaľ prešla nebola jednoduchá, ani priamočiara, avšak jedným z pilierov, o ktorý sa andragogika, rovnako ako teoretické koncepty, ktoré jej predchádzali, mohla oprieť bolo úsilie o čo najkomplexnejšie vedecké poznanie rôznych oblastí a aspektov edukácie dospelých. Naše presvedčenie o potrebe a správnosti otvoreného a multidimenzionálneho prístupu k predmetu andragogického skúmania stálo v pozadí rozhodnutia členov a spolupracovníkov Katedry andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici založiť tradíciu vydávania zborníkov vedeckých prác pod názvom *Andragogické štúdie*, ktorého druhá edícia sa Vám práve dostáva do rúk.

Ako sme už naznačili, jednou zo základných ideí tohto projektu je snaha o vytvorenie obsahovo otvoreného publikačného priestoru, v ktorom by mohli odborníci z oblasti andragogickej teórie, metodiky i praxe, ale aj autori z príbuzných vied prezentovať výsledky a poznanie, ku ktorým dospeli v rámci poznávania andragogických procesov.

V tomto kontexte majú aj *Andragogické štúdie 2019* polytematický charakter. V úvode publikácie sú zaradené vedecké práce historického zamerania (E. Lukáč, K. Mayer, M. Lenhardtová, J. Balvín, M. Farkašová, I. Staňková). Otázky súvisiace s politikou vzdelávania dospelých analyzovanou v nadnárodnom i regionálnom kontexte tvoria obsah štúdií V. Korima a M. Jendekovej. Pomerne silné zastúpenie majú vedecké práce zamerané na oblasť kultúrnej andragogiky, resp. záujmového vzdelávania dospelých a seniorov (S. Chomová, I. Pirohová, M. Lenhardtová, Z. Vašašová, E. Homolová, R. Vajdičková, K. Moskalenko). Sociálnej edukácií v kontexte rozvoja potenciálu rodiny sa venuje M. Machalová. Tradične najväčšie zastúpenie majú práce reprezentujúce výsledky teoretického i teoreticko-empirického skúmania v rôznych špecifických oblastiach profesijnej andragogiky. Štúdie Y. Bomko, S. Jamesa, M. Novotného, T. Romanovej, P. Holečkovej a M. Muknšnáblovej prinášajú analytický pohľad na

obsahové, procesuálne ale aj etické aspekty ďalšieho odborného vzdelávania dospelých s výraznou orientáciou na zamestnancov v rezorte zdravotníctva.

Samostatný štruktúrálny blok tvoria vedecké práce, ktoré obsahovo korešpondujú s témou vedeckého projektu *APVV-16-0573 „Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva“*. Členovia riešiteľského kolektívu (J. Veteška, S. Kariková, M. Valent), ale aj ďalší domáci i zahraniční odborníci (J. Malach, D. Vicherková, M. Chmura, J. Chochola, M. Brozmanová) v nich orientujú pozornosť na kľúčové determinanty ovplyvňujúce profesionalizáciu učiteľov a ostatných pedagogických pracovníkov na pozadí originálnych empirických zistení, resp. komparatívno-analytických prístupov mapujúcich situáciu v predmetnej problematike u nás i v zahraničí.

Vážené kolegyně a kolegovia, vyššie uvedená strohá enumerácia obsahu zborníka vedeckých prác *Andragogické štúdie 2019* ani zďaleka nemôže obsiahnuť skutočnú kvalitu a šírku statí v ňom prezentovaných. Vnímajte ju preto, ako základný informačno-motivačný krok k ich hlbšiemu štúdiu.

Edícia *Andragogické štúdie* vlani urobila svoj prvý krok. Na tom, že ďalej, dúfame, že úspešne, kráča k svojim čitateľom a priaznivcom majú nesmiernu zásluhu nie len autori jednotlivých prác, ale aj kolektív našich spolupracovníkov, vrátane ctených recenzentov, ktorým si týmto dovoľujeme vysloviť úprimné poďakovanie.

Editori

100. VÝROČIE OSVETOVÝCH ZÁKONOV A ICH VÝZNAM PRE ROZVOJ VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DOSPELÝCH NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVEJ ČSR

100th ANNIVERSARY OF EDIFYING LAWS AND THEIR IMPORTANCE FOR THE ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN SLOVAKIA DURING THE INTERWAR PERIOD OF CZECHOSLOVAKIA

Eduard Lukáč – Katarína Mayer – Martina Lenhardtová

Abstrakt: *Vznikom ČSR (1918 – 1938) sa vytvorili vhodné podmienky aj pre štátom riadený rozvoj osvetovej činnosti. K tomuto účelu boli v r. 1919 prijaté prvé zákony a vyhlášky, na základe ktorých na Slovensku začali pôsobiť osvetové zbory a komisie. Tie sa podieľali na organizovaní kurzov občianskej výchovy, pre vzdelávanie nezamestnaných, žien, pracovníkov štátnej správy a pod. Zakladali sa verejné knižnice, iniciovala sa odborná príprava osvetových pracovníkov, osvetoví pracovníci prvýkrát v histórii rokovali na svojich zjazdoch, začali pôsobiť významné osobnosti, ako napr. K. Kálal a A. Zbaviteľ.¹*

Kľúčové slová: *dejiny výchovy a vzdelávania dospelých na Slovensku, osvetové zbory a komisie, legislatívne opatrenia, verejné knižnice, K. Kálal, A. Zbaviteľ.*

Abstract: *The establishment of Czechoslovakia (1918-1938) created the suitable conditions for the state-controlled development of edifying activities. For this purpose were in 1919 the first laws and decrees adopted, on the basis of which edifying organizations and commissions started to operate in Slovakia. They participated in organizing courses of civic education, education of the unemployed, women, employees of the state administration and so on. Public libraries were established, training of educators was initiated, educators were first discussed in their congresses for the first time in history, important personalities worked, such as K. Kalal and A. Zbaviteľ.*

¹ Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy VEGA č. 1/0303/17 „Výchova a vzdelávanie dospelých na Slovensku v podmienkach existencie ČSR (1918 – 1938)“.

Key words: *history of adult education in Slovakia, edifying organizations and commissions, legislative measures, public libraries, K. Kálal, A. Zbaviteľ*

ÚVOD

Ustanovenie Československej republiky (1918 – 1938) znamenalo v našich podmienkach prvýkrát štátom riadenú osvetovú starostlivosť, k čomu bolo nevyhnutné vytvoriť hlavné riadiace štruktúry, ktoré mali dosah do všetkých regiónov. V roku 2019 si pripomíname sté výročie prvých legislatívnych opatrení, ktoré dali základ pre systematické osvetové pôsobenie prostredníctvom osvetových zborov a komisií, umožnili prístup obyvateľstva ku knižnej literatúre prostredníctvom verejných knižníc, resp. formovanie profesionálnych pracovníkov pre oblasť osvetu a priekopnícke aktivity v danej oblasti vykonávané významnými osobnosťami danej doby.

1 PRVÉ OSVETOVÉ LEGISLATÍVNE OPATRENIA

1.1 Zákon o organizovaní ľudových kurzov občianskej výchovy

Prvým osvetovým legislatívnym opatrením, ktoré bol daný aj organizačný základ inštitucionálneho štitom riadeného osvetového pôsobenia, bol Zákon o organizovaní ľudových kurzov občianskej výchovy č. 67 Zb. z. a n. zo dňa 7. februára 1919. Úlohou týchto kurzov bolo "vychovávať občanov a predovšetkým teda prehĺbovať politické vzdelanie a upevňovať mravnú zdatnosť jednotlivcov." (Škoda a Paška 1977, s. 30) V zmysle tohto zákona boli na celom území nového štátneho útvaru realizované bezplatné kurzy občianskej výchovy, ktorých cieľom bolo poskytnúť občanom odborný, no ľuďom v prístupnom jazyku prevedený výklad o zriadení štátu, o jeho fungovaní vo všetkých oblastiach, ako i o právach a povinnostiach, ktoré boli uplatňované v novom zriadení. Zákon stanovil aj zriadenie osobitných zborov, ktoré mali byť zložené z odborníkov, predstaviteľov vzdelávacích spolkov a jednôt.

a/ Okresné osvetové zbory (OOZ), zriaďované v každom súdnom okrese, s maximálne 20 členmi. Tvorili ich zástupcovia politických strán, samosprávy, okresnej školskej rady, popredných vzdelávacích spolkov a osvetoví odborníci. Hlavnou činnosťou OOZ bola inšpekčná činnosť osvetovej práce v obciach.

b/ Mestské osvetové zbory (MOZ), boli zakladané v mestách s viac než 10 000 obyvateľmi, vo veľkých mestách ich mohlo byť niekoľko, neboli priamo podriadené okresným zborm;

c/ Miestne osvetové komisie (MOK), ktoré pôsobili ako miestna odbočka okresných zborov v príslušnej obci a mali troch až štyroch členov.

Ich povinnosťami bolo: pripravovať programy kurzov, zostavovať zoznamy prednášajúcich, zriaďovať a viesť kurzy pre prednášajúcich, starať sa o literatúru pre lektorov a poslucháčov, a realizovať prednášky a besedy.

Tab. 1 Počet okresných a mestských osvetových zborov v ČSR v r. 1924–1926

rok	spolu v ČSR	československé	v Podkarpat. Rusi	poľské	nemecké	maďarské
1924	488	325	-	-	163	-
1925	528	352	11	-	165	-
1926	569	380	8	3	177	1

Zdroj: Rambousek, 1928, s. 22

Tab. 2. Počet miestnych osvetových komisií v ČSR v r. 1924–1926

rok	spolu v ČSR	československé	v Podkar. Rusi	poľské	nemecké	maďarské
1924	7322	5418	-	-	1904	-
1925	8807	6745	261	-	1801	-
1926	8422	6401	292	48	1677	24

Zdroj: Rambousek, 1928, s. 22

Realizačnú stránku zákona č. 67/1919 pre slovenskú časť novej republiky zabezpečovali inštrukcie MŠaNO "O organizácii ľudových kurzov občianskej výchovy na Slovensku" č. 28 480 3554 n. o. zo dňa 14. júla 1920. Inštrukcie stanovili nasledovnú úlohu kurzov: „vychovávať občanov pre republiku, predovšetkým teda prehĺbovať politické vzdelanie v ČSR a upevňovať mravnú zdatnosť jednotlivcov.“ (Jelínek 1936, s. 10) K ďalším dôležitým momentom inštrukcií bolo obsahové vymedzenie týchto kurzov:

a/ občianska náuka (štátne zriadenie, práva a povinnosti občanov, o činnosti verejných úradov, politické programy strán); b/ národné hospodárstvo (hospodárenie štátu, obcí, organizácií); c/ historický vývoj (vývoj československej samostatnosti, vývin svetových udalostí najmä v poslednom storočí, svetové dejiny); d/ význam demokracie (mravné základy štátu); e/ sociálne základy života v štáte; f/ sociálne zdravotníctvo a telesná výchova vysokoškolského štúdia).

Tab. 3. Príklady aktivít OOO usporiadaných v r. 1937 na Slovensku²

OOZ	MOK	VVP	OVP	K	BH	DP	LB	BPM	LA	KP	iné
B. Bystrica	49	370	55	12	8	108				19	112
Humenné	42	436	89	21	62					18	249
Komárno	9	134	29	4	2	11				12	49
Lipt. Hrádok	17	277	19	9		60				14	63
Skalica	18	152	96	15	7	118	49	44	11	37	7
St. Ľubovňa	29	237	56	21	19	46				17	68
Sp. N. Ves		277	86	11	4	43	8		3	25	60
Trstená	29	224	40	20	16	63				37	179
Veľká Bytča	19	133	58	6		49				15	96
Zvolen	35	222	54	29	7	72	1	5	2	2	2

Zdroj: Spracované zo správ OOO za rok 1937 v časopise *Náš ľud*, 1936/1937, s. 91–93

Osvetové zbory a komisie sa podieľali aj na rozvoji ľudových škôl na Slovensku, ktoré od r. 1926 mali 3 stupne: nižšia ľudová škola (učebná látka podobná meštianskej škole), ľudová škola (obsah sa približoval strednej škole) a vyššia ľudová škola (obsah sa blížil úrovni Okrem kurzov občianskej bolo úlohou OOO, MOZ a MOK organizovať i vzdelávacie kurzy pre ženy (výnos č. 112.234 zo dňa 10.10.1924), ktoré boli určené ženám z robotníckych, maloživnostenských a hospodárskych rodín s poslaním prebudiť ich záujem o verejný občiansky a hospodársky život, o seba vzdelávanie, domáce hospodárstvo, výchovu k rodičovstvu, zdravotnú výchovu a pod. Na Slovensku boli ich hlavnými nositeľmi Osvetový Zväz pre Slovensko v spolupráci so Živenou. V intenciách zborov a komisií bolo i usporadúvanie kurzov pre nezamestnaných v dvoch obsahových zameraniach: všeobecná výchova (národohospodárske a sociálno-politické témy, práva robotníkov, štátnoobčianska výchova, kultúrne, literárne a zdravotnícke otázky) a odborná výchova (jazykové kurzy, stenografia, písanie na stroji, účtovníctvo, čítanie technických výkresov, výpočty, obsluha strojov a kurzy pre nezamestnané ženy), kurzov pre obecných kronikárov, kurzov pre prípravu lektorov a pod.

Podľa údajov M. Orosovej (2016, s. 19) v polovici r. 1938 pôsobilo na území Slovenska 77 okresných osvetových zborov, 11 mestských osvetových zborov, tri nemecké okresné a mestské osvetové zbory a 15 maďarských okresných a mestských osvetových zborov. Mali vyplňať medzery činnosti ostatných spolkov a spolupracovať s nimi na základe spoločného programu. OOO a OOK mali tak spolu s ostatnými spolkami a

² Vysvetlivky = MOK: počet miestnych osvetových komisií, PSO: prednášky so svetelnými obrazmi, VVP: všeobecno-výchovné prednášky, OVP: odbornovo-vzdelávacie prednášky, K: kurzy, BH: bábkové hry, DP: divadelné predstavenia, LB: ľudové besedy, BPM: besiedky pre mládež, LA: ľudové akadémie, KP: kinematografické predstavenia, PV: poučné vychádzky.

združeniami zabezpečovať všestrannú vzdelávaciu činnosť pre najširšie obecnstvo svojho pôsobiska - župy, okresu, mesta či obce v duchu štátotvornom a štátoobčianskom.

Strešným orgánom praktickej osvetovej práce na Slovensku sa snažil byť Osvetový zväz pre Slovensko, založený 15. novembra 1919, ktorý zároveň pracoval i ako Mestský osvetový zbor v Bratislave a Okresný osvetový zbor v Bratislave. Zväz koordinoval prácu osvetových zborov a komisií, od roku 1925 si začal vytvárať vlastnú ústrednú diapozitívov s pôsobnosťou pre celé Slovensko a združoval osvetových pracovníkov prostredníctvom ich práce v jednotlivých odboroch Zväzu: bábkového divadla, filmový a diapozitívny, mimoškolskej výchovy mládeže, prednáškový, pre školský rozhlas, rádiový, rekreačný, priateľov literatúry pre mládež, umelecký, školskej a ľudovej zrakovej výchovy. Zaslúžil sa o vydávanie mesačníka „Náš ľud. Ľudovýchovný vestník pre Slovensko“ v r. 1928/1929–1937/1938, distribuovaný zborom, komisiám, učiteľom, školským inšpektorom a pod., a čitatelia v ňom našli články, informácie o knihách, praktické pokyny, historický kalendár, obežníky, redakčné správy i teoretické a metodické príspevky. Vydával odborné publikácie, metodické príručky, spolupracoval s vyše 81 OOO, MOZ a MOK, ako i s významnými osobnosťami spoločenského a kultúrneho života.

Zväz mal hlavný podiel aj pri organizovaní zjazdov osvetových pracovníkov na Slovensku. Prvý sa konal 3.–6. júna 1922 v Prešove a bol sprevádzaný odhalením búst P. O. Hviezdoslavovi a J. Záborskému. Na zjazde v Štubnianskych Tepliciach (22.–24. mája 1926) sa tajomník Matice slovenskej Š. Krčméry (1926) vyjadril za zachovanie kultúrnych špecifik Čechov a Slovákov, ktorí by mali byť vychovávaní k štátnosti na národnom podklade a mal v nich byť vzbudzovaný povedomý, trvalý a rastúci patriotizmus. Prednosta ľudovýchovného oddelenia MŠaNO v Prahe, ministerský radca A. Matula (1926) ponímal štátoobčiansky ideál ľudovej výchovy v zmysle prevychovania trpných poddaných v zdatných, t.j. aktívnych podnikavých, osvietených a disciplinovaných občanov, znalých svojich práv a povinností. Zjazd v B. Bystrici, 2.–6. júla 1927, prijal rezolúciu, aby sa nielen učiteľom, ale i úradníkom a inteligencii určila povinnosť zúčastňovať sa osvetovej činnosti, aby sa posilnil význam rozhlasu a aby boli vybudované rozhlasové stanice v Bratislave a v Košiciach.

1.2 Zákon o verejných obecných knižniciach

Zákon č. 430 Zbierky zákonov a nariadení, zo dňa 12. júla 1919, § I. uvádza: „Na doplnenie a prehĺbenie vzdelanosti všetkých vrstiev obyvateľstva nariaďuje politickým obciam zriaďovať verejné knižnice so vzdelávacou, náučnou i zábavnou literatúrou, ktorá

má skutočnú vnútornú hodnotu“ (Jelínek, 1936, s. 109). Zákon č. 430/1919 Sb. z. a. n. s príslušným prevádzajúcim nariadením č. 607/19 Sb. z. a. n. vstúpil do platnosti na Slovensku až dňa 21. marca 1925, pretože ho nebolo možné skôr exekvovať z dôvodu nevyhovujúcich technických podmienok. V súlade s uvedeným zákonom mala vo svojej pôsobnosti každá politická obec, podľa svojich možností, zriadiť do konca roka 1925 verejnú obecnú knižnicu. Na dodržiavanie zákona mali dohliadať okresné osvetové zbory (OOS) v súčinnosti s okresnými náčelníkmi, aby sa spolkové knižnice zverejňovali, aby sa v každej obci zriaďovali knižničné rady, v ktorých by bol zastúpený učiteľ, notár a miestny osvetový dôverník, a aby kontrolovali, či obce dali do svojho rozpočtu finančnú položku na zriadenie a vydržiavanie verejnej obecnej knižnice.

Podľa výnosu MŠaNO, zo dňa 24. marca 1925, č. 19.172 mala každá politická obec povinnosť nielen zriadiť, ale aj vydržiavať verejnú knižnicu a každoročne zaradiť do obecného rozpočtu čiastku rovnajúcu sa počtu obyvateľstva (vrátane vojakov), a to násobením 50 hal. s počtom do 5000 obyvateľov, 60 hal. s počtom od 5001 do 10000 obyvateľov a 70 hal. s počtom od 10001 do 100000 obyvateľov. V prípade, ak bola v obci národnostná menšina zastúpená najmenej 400 príslušníkmi alebo kde pôsobila menšinová škola, tak obec zriadila menšine osobitnú knižnicu, spravidla ako oddelenie jednotnej obecnej knižnice. Adekvátnu subvenciu vo výške záväzného obecného knižničného nákladu mali obce povinnosť vopred polročne vyplácať.

Obecnú knižnicu alebo zverejnenú spolkovú knižnicu riadila knižničná rada. V obci do 2000 obyvateľov bola rada zastúpená 4 členmi, v obci 2001 až 10000 obyvateľov mala 6 členov a v obci nad 10000 obyvateľov 8 členov. Polovicu členov volilo obecné zastupiteľstvo podľa zásady pomerného zastúpenia z obecných voličov, teda i členov zastupiteľstva a ostatní členovia knižničnej rady boli prvýkrát volení kooptáciou z miestnych osvetových pracovníkov, ďalej ich volili čitatelia. K ním pristupoval ako nepárny člen jednatel' MOK. Menšinovú knižnicu, alebo menšinové oddelenie riadila zvláštna knižničná rada tvorená z príslušníkov národnej menšiny (Jelínek, 1936, s. 136-137). Knižničná rada sa schádzala aspoň 4x do roka za účelom vykonávania svojich práv a povinností, ktorými boli: menovať knihovníka a pomocné sily; kontrolovať, aby zriaďovateľ (obec) vyplácal knihovníkovi odmeny, resp. plat; viesť finančnú správu knižnice; rozhodovať o nákupe nových kníh alebo o vyradení nevhodných kníh na základe návrhu knihovníka; ustanoviť pravidlá pre vypožičiavanie kníh a používanie čítárne; hájiť záujmy knižnice voči zriaďovateľovi a ostatnej verejnosti; podávať o svojej činnosti každoročne správu obecnému zastupiteľstvu (Jelínek, 1936, s. 155).

Funkcie členov knižničnej rady boli neplatené, trvali dva roky, po ktorých sa vymenili všetci členovia rady. Rada volila zo svojich členov predsedu, jednatel'a a pokladníka. Pomocným orgánom knižničnej rady, okrem pomocníkov a odborného úradníka pre finančnú správu knižnice, mohol byť aj odborný hudobný znalec. Dr. Kraus (Správa, 1933, s. 71) uvádza, že „knižničná rada má značnú kompetenciu, nie je obecnou komisiou a nie je ju možné pokladať pre jej zvláštne samostatné postavenie za orgán obce, ale za inštitúciu stojacu mimo vlastného organizmu obecnej správy, ako to vyplýva z § 8 cit. zákona.“

Dozor nad knižnicami prevádzalo Ministerstvo školstva a národnej osvety a osobitné orgány týmto ministerstvom ustanovené i okresné a župné úrady. MŠaNO realizovalo odborný dozor prostredníctvom štátneho knižničného inštruktora pôsobiaceho, či už priamo v obciach s viac ako 2000 obyvateľmi a v sídlach okresných úradov, alebo nepriamo v obciach pomocou zvláštnych (okresných, resp. okrskových) knižničných dozorcov. Zainteresovaní do dozoru knižníc boli aj pracovníci OOS z knižničného odboru, konkrétne knižniční referenti (spravidla okresní školskí inšpektori, resp. orgány im pridelené a absolventi trojtýždňových štátnych knihovníckych kurzov), ktorí mali totožné povinnosti s okrskovými knižničnými dozorcami. Štátny knižničný inštruktor dozeral na knižnice po stránke odbornotechnickej a odbornoadministratívnej a súčasne spracovával každoročne prehľad o stave a činnosti knižníc, týkajúci sa všetkých okresov a žúp na Slovensku. Knižničný referent vo svojej odbornej administratívnej funkcii zostavoval prehľad o stave a činnosti knižníc, na základe vlastných pozorovaní a štatistických správ v rámci okresnej pôsobnosti.

Vládne nariadenie č. 607/19 čl. 2 a 3 pojednávalo o vhodnosti/nevhodnosti obsahu kníh vo verejných knižniciach. MŠaNO, na základe výnosu z 21. septembra 1933, č. 65.273, vydávalo zoznamy vhodných kníh. Na Slovensku bol zostavovaním zoznamu kníh poverený Osvetový zväz pre Slovensko. V zmysle čl. 2 vlád. nariadenia mala každá obecná knižnica obsahovať diela všenárodného významu, poučnú i zábavnú literatúru, majúcu skutočnú vnútornú hodnotu. Podľa článku 3. cit. prevádzajúceho nariadenia sa nesmeli do verejných obecných knižníc zaradiť spisy umelecky a obsahovo bezcenné, výtvary nemravného rázu, tzn. kroniky, detektívnu literatúru, ktorá dráždi čitateľovu fantáziu, zvlášť nie hanopisy, literatúru tendenčne znižujúcu celé stavy a vrstvy obyvateľstva a diela smerujúce proti celistvosti československého štátu. Za týmto účelom bola zriadená osobitná „Komisia pre výber dobrého čítania do verejných knižníc“. Hore uvedený výnos bol doplnený výnosom MŠaNO, z 11. decembra 1933, č. 142.153, ktorý v obecných

kníhnicach zakazoval knihy nemeckého pôvodu, ktorých rozširovanie zakázali krajské sudy ako sudy tlačové. K zakázanej literatúre patrilo aj rozširovanie všetkých tlačových produktov, už vydaných a vychádzajúcich alebo tlačených na území Maďarska po 28. októbri 1918, ako aj tých, u ktorých sa nedalo bezpečne zistiť, či vyšli pred uvedeným dátumom (Jelínek, 1936).

Tab. 4. Stav obecných verejných knižníc k 31.12.1935

Obce / počty	obce na území Slovenska				rusínske knižnice	maďarské knižnice	nemecké knižnice
	pod 2000 obyv.	od 2001 do 5000 obyv.	od 5001 do 10000 obyv.	viac než 10000 obyv.			
knižnice	2807	152	32	12	145	640	36
zväzky	388071	89772	54207	133370	1306	183891	55855
čitatelia	112785	19257	7154	8341	958	34291	5250
výpožičky	721255	206708	118988	204197	3038	348118	69627

Zdroj: Kraus, 1936, s. 69

Myšlienku nevyhnutného rozvoja knihovníctva na Slovensku podporil Kurz a pracovný zjazd slovenských obecných knihovníkov, ktorý sa realizoval 2. a 3. januára 1932 v Bratislave, za účasti 78 knihovníkov a knižničných referentov. Okrem nich sa kurzu zúčastnili zástupcovia úradov a ústavov, vojska, osvetoví referenti zo Slovenska, zástupcovia Spolku verejných knihovníkú a iných význačných kultúrnych spolkov. Na kurze odznali mnohé prejavy týkajúce sa problémov, nedostatkov a prekážok v knihovníckej praxi, ale aj poukazujúce na nevyhnutnosť dodržiavania knižničného zákona. Za týmto účelom bola spracovaná rezolučnou komisiou rezolúcia, ktorá bola po doplnení prijatá. Výsledkom referátov a diskusií na zjazde bola teda vecná, výstižná, stručná a jasná vo výraze a v požiadavkách umiernená rezolúcia, ktorej cieľom bolo rozvinúť a pozdvihnúť úroveň slovenského knihovníctva (Kurz, 1932, 75-81).

2 PRÍKLADY OSVETOVÉHO PÔSOBENIA VYBRANÝCH OSOBNOSTÍ

2.1 Karel Kálal (1860 – 1930)

Karel Kálal sa už pred vznikom ČSR významne podieľal na rozvíjaní a upevňovaní česko-slovenských vzťahov a úzko spolupracoval s predstaviteľmi slovenského národného hnutia, najmä s hlasistami. Propagoval česko-slovenskú vzájomnosť ako nevyhnutnú záchranu pred maďarizáciou a germanizáciou a bol jedným z popredných predstaviteľov

Československej jednoty (Bakoš, 1996, s. 47) a luhačovických porád, iniciátor I. zjazdu priateľov Slovákov. Zdôrazňoval pedagogiku lásky, uplatňoval nové metódy vyučovacieho procesu, bojoval za slobodu učiteľa, študoval dievčenskú dušu v dobe puberty (Chlup, Kubálek a Uher, 1938, s. 584).

Po roku 1918 pôsobil K. Kálal ako bol ministerský tajomník pre ľudovú výchovu na Slovensku, od roku 1922 riaditeľ obchodnej akadémie v Banskej Bystrici. Jeho hlavný pedagogický záujem sa obracal k ľudovému školstvu a neskôr k dievčenskej výchove. Nad didaktickými témami prevládajú výchovné ciele a snaha svojou tvorbou naučiť veciam pre praktický život. Výpovednými publikáciami v tomto duchu sú *„Jak vychovávatí sebe a jiné“* (1931) a *„Životní program a jiné práce pedagogické“* (1931). K slovakofilským spisom sa radia náučné knihy *„Slovenská vlastivěda“* (1928) a *„Přehled slovenských dejín“* (1928), k hlbšiemu štúdiu Slovenska slúžila jeho kniha *„Na krásném Slovensku“* (1929) a bol aj spoluvydavateľom slovenského pedagogického časopisu pre rodičov a vychovávateľov *„Dom a škola“*. Bol učiteľom a organizátorom ďalších českých vzdelancov, zanietených pre Slovákov, ktorí prichádzali na Slovensko ako napr. Alojz Zbaviteľ, vďaka ktorým sa začala do slovenskej osvety vnášať sústavnosť, rozpracovali sa formy práce a metodika týchto foriem, hovorilo sa o činiteľoch a prostriedkoch výchovy, o názornosti, postupnosti a iných princípoch osvetovej práce.

2.2 Alojz Zbaviteľ (1889 – 1977)

Alojz Zbaviteľ v roku 1919 – 1923 vyučoval na Učiteľskom ústave v Modre a v r. 1923 – 1927 v Košiciach, kde bol tajomníkom Okresného osvetového zboru, predsedom župného osvetového zväzu a hlavným tajomníkom Slovenskej ligy. V r. 1927 – 1933 bol inšpektorom v Spišskej Novej Vsi (Bakoš, 1996, s. 77), kde ako školský inšpektor v r. 1928 otvoril okresnú pedagogickú knižnicu a okresnú pedagogickú čítareň pre ďalšie vzdelávanie učiteľov (Plachý a Vojtek, 1969, s. 9). V roku 1933 bol pre kritiku centralistickej politiky českej buržoázie voči Slovensku preložený na Moravu.

Ľudovú výchovu vnímal ako „duševnú a mravnú investíciu – zbieranie ideových hodnôt v prítomnosti pre silu budúcnosti“ (Zbaviteľ, 1928, s. 15). V ľudovej výchove kládol na prvé miesto živé slovo (prednášku) a divadlo, potom čítanie (časopis a knihu) a začal sa venovať edukácii rečníkov, k čomu vydal príručky *„Uvedenie do rečníctva“* a *„Rečnícke prejavy k různým příležitostiam“* (1934) a organizoval rečnícke kurzy. Skúsenosti z drobnej osvetovej práce a praktické poznatky, ktoré získal pri jej organizovaní najmä na slovenskom vidieku pretavil do príručky pre osvetových pracovníkov *„Ľudovou výchovou“*

k zaisteniu slobody“ (1928), v ktorej podčiarkoval elementárnu potrebu poznať psychológiu ľudu, dušu poslucháča. Na základe vlastných chýb si uvedomoval, že „k vydržiavaniu prednášok v jednotlivých obciach musíme pristúpiť až po podrobnom preštudovaní miestnych pomerov. Najprv diagnóza a len potom therrapia!“ (Zbaviteľ, 1928, s. 1). Ľudová výchova je podľa neho potrebná v každom prostredí, no „najpotrebnejšia však tam, kde je možnosť vzdelávania najmenšia – na vidieku, v dedinách“ (Zbaviteľ, 1932, s. 4).

ZÁVER

Osvetovými zákonmi prijatými pred sto rokmi v novej republike sa otvorila cesta pre novodobé ponímanie vzdelávania dospelých na Slovensku. Prvý zabezpečoval ľudové kurzy občianskej výchovy, ako nevyhnutnú súčasť novej spoločensko-politickej situácie a postavenia občanov v nej. Jeho zásluhou bolo i sformovanie osvetových zborov a komisií, ktoré vykonávali širokú paletu praktických kurzov pre jednotlivé cieľové skupiny dospelých. Druhým zákonom sa v našich podmienkach prvýkrát budovala sieť verejných knižníc, sprístupňujúcich knižnú literatúru i dospelým, ktoré zároveň slúžili svojimi priestormi v mnohých obciach i ako jediná možnosť pre realizáciu osvetových a kultúrnych podujatí. Zásluhou zaniatených českých ľudovýchovných pracovníkov sa začala do slovenskej osvety vnášať sústavnosť, rozpracovali sa formy práce, diskutovalo sa o činiteľoch a prostriedkoch výchovy, o názornosti, postupnosti a iných princípoch a boli vydávané prvé osvetovej práce.

Literatúra:

- Bakoš, S. (1996). *Antológia dejín slovenskej osvety III*. Bratislava: NOC.
- Chlup, O., J. Kubálek a J. Uher. (1938). *Encyklopedie*. Praha: Novina.
- Jelínek, K. (1936). *Príručka pre osvetových pracovníkov*. Bratislava: Osvetový zväz pre Slovensko.
- Kraus, F. (1936). Knihovníctvo a ľudovýchovné snahy na Slovensku. In A. S. Žitavský (Ed.) *Pamätník slovenského školstva za účinkovania prezidenta T. G. Masaryka. I. diel.* (s. 68-72). Bratislava: Nákladom vydavateľstva pamätníka slovenského školstva.
- Kurz a pracovný zjazd slovenských obecných knihovníkov v Bratislave. (1932). *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko. IV(5)*, 75-81.
- Orosová, M. (2016). Osveta, súčasť výchovno-vzdelávacích prostriedkov na Slovensku. In E. Kázmerová, E. et al. *Premeny osvety a vybraných školských výchovno-vzdelávacích prostriedkov na Slovensku (1918–1945)* (s. 11–26.). Bratislava: Historický ústav SAV.
- Pasiar, Š. a P. Paška. (1964). *Osveta na Slovensku. Jej vznik, počiatky a vývoj*. Bratislava: vydavateľstvo Osveta.
- Plachý, V. a E. Vojtek. (1969). *60 let práce na poli pedagogickém, vlastivědném a kulturně osvětovém : k osmdesátým narozeninám Aloise Zbavitele*. Frenštát p. R: MěstNV.
- Rambousek, A. (1928). *Lidová výchova československá po roce 1914*. Praha: Masarykův lidovýchovný ústav.
- Správa o stave a činnosti verejných obecných knižníc na Slovensku za rok 1933. (1935). *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko. VII(5)*, 71.
- Zbaviteľ, A. (1928). *Ľudovou výchovou k zaisteniu slobody: príručka pre osvetových pracovníkov*. Praha: Štátne nakladateľstvo.
- Zbaviteľ, A. (1929). *Karel Kálal ve službách Československé jednoty*. Praha: František Rebec.
- Zbaviteľ, A. (1932). *Ľudová výchova na vidieku: príručka pre osvetových pracovníkov*. Prešov: Štehtovo kníhkupectvo a nakladateľstvo.

Kontakt:

doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD., PhDr. Katarína Mayer, PhD., PhDr. Martina Lenhardtová, PhD.

Katedra andragogiky FHPV, Prešovská univerzita v Prešove

ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

e – mail: eduard.lukac@unipo.sk, katarina.mayer@unipo.sk,
martina.lenhardtova@unipo.sk

ANDRAGOGICKÝ ROZMĚR V PRÁCI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA MIROSLAVA DĚDIČE

ANDRAGOGICAL DIMENSION IN THE WORK OF SOCIAL PEDAGOGUE MIROSLAV DĚDIČ

Jaroslav Balvín – Monika Farkašová – Iva Staňková

Abstrakt: Sociální pedagogika a andragogika se projevuje v edukační práci s dětmi zejména proto, že učitel spojuje svoji výchovnou činnost s vytvářením vztahů k dospělým - rodičům žáků. Zde se neobejde bez respektování andragogických zákonitostí, které spojuje a zapojuje do činností ve vztahu k nim i dětem. Náš příspěvek to ukazuje na konkrétní práci českého sociálního pedagoga Miroslava Dědiče, který v 50. letech minulého století vychovával a vzdělával romské děti. Zákonitě musel komunikovat i s jejich rodiči, s Romy ze Slovenska, kteří přišli do českého prostředí. Z tohoto důvodu Miroslav Dědič využíval i andragogických zákonitostí ke zlepšování komunikace pedagog/andragog – žák – dospělý rodič.

Klíčová slova: sociální pedagogika, andragogika, edukační práce s dětmi, komunikace s dospělými, Romové

Abstract: In the educational process is social pedagogy connected to anragogy through work with children, especially when the teacher combines educational activities with building relationships to the adults-pupils. Obviously it can't work without respecting andragogic patterns, connected with the activities of the parents and children. Our study points to concrete work of the Czech social educator Miroslav Dědič, who educated Roma children in the 1950s. He had to communicate with their parents, Romas from Slovakia who migrated to the Czech environment. For this reason, Miroslav Dědič applied andragogic patterns to improve the communication in the relationship between teacher / andragog - a pupil - an adult parent.

Key words: Social Pedagogic, Andragogy, Educational Work with Children, Communication with Adults, Romas

1 VYUŽÍVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH A ANDRAGOGICKÝCH ZÁKONITOSTÍ PŘI VÝCHOVĚ DĚTÍ Z ROMSKÝCH RODIN

Pro zkoumání pedagogického a andragogického vztahu ve výchově a vzdělávání romských dětí a dospělých Romů je možno využít již velkého množství literatury. Ačkoliv ve většině publikací není tento vztah bezprostředně sledován, při podrobnějším studiu je možno jej zachytit a identifikovat. Důležité jsou publikace o historii edukace romských komunit (např. Balvín 2014), metodách výchovy (např. Balvín, Haburajová, 2014, Balvín a kol., 2000 a pod.) Jelikož se v textu zabýváme hlavně metodami Miroslava Dědiče, uvádíme jeho publikace teoretické (Dědič, 1982) i memoárové (Dědič, 2006). Pro poznávání vztahu pedagogiky a andragogiky používáme metodu filmové analýzy (Klein, 1986, Farkašová, Balvín, 2017). Pro hlubší poznání romských rodin, vztahu dospělých a dětí, doporučujeme také práce H. Kyuchukova (Kyuchukov, 2004, Kyuchukov, Balvín, 2009). Neméně významná je práce J.P. Liégeoise (1995), která analyzuje tyto otázky v evropském kontextu. Pro poznání hodnot různorodých kultur, které jsou důležité taky pro andragogický a pedagogický rozměr práce vychovatelů romských dětí doporučujeme i publikace I. Staňkové a L. Venterové. Pro přímé využití vzdělávání dospělých členů romských komunit i romských žáků je možno využít další publikace J. Balvína (viz www.jaroslavbalvin.eu) a M. Farkašové (např. Balvín, Farkašová, 2018).

2 ČEŠTÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGOVÉ, PEDAGOGIKA A ANDRAGOGIKA

Při studiu životů a profesionálních příběhů se setkáváme s faktem, že tito sociální pedagogové se neobejdou bez komunikace s dospělými. A nejsou to pouze a bezprostředně rodiče svěřených dětí. Při výchově dětí ve škole i mimo školu se setkávají také s širší komunitou. A při této komunikaci je třeba jednat s dospělými jako hotovými osobnostmi, které jednájí na základě své kultury. Proto je zapotřebí pro sociálního pedagoga využívat zákonitostí andragogických. V tomto směru u nás v Čechách vynikl již Jakub Jan Ryba, učitel v Rožmitálu pod Třemšínem v letech 1788-2015. (Viz Němeček, 1963). Také Přemysl Pitter a Miroslav Dědič, ačkoliv jejich hlavním výchovným prostorem byla sociálně pedagogická práce, neobešli se bez andragogické komunikaci s dospělou komunitou. O této vazbě sociální pedagogiky a andragogiky je pojednáno v publikaci Jaroslava Balvína, vydané v roce 2015. (Balvín, 2015. Dostupné na www.jaroslavbalvin.eu) - viz titulní list publikace.

Obr. 1 Publikace Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti



Zdroj: <https://www.jaroslavbalvin.eu>

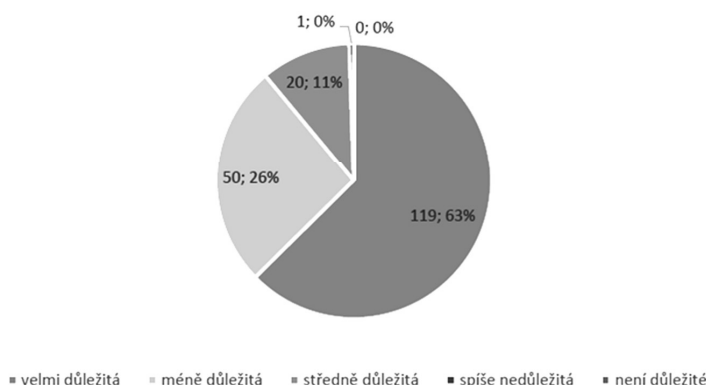
3 VÝZKUM: NÁZORY STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY

V publikaci z minulé konference “Edukácia dospelých” jsme uváděli podrobně výsledky výzkumu názorů studentů na otázku významu seznamování s životními příběhy sociálně-pedagogických a andragogických osobností. (Balvín, 2018, s. 353 – 372) Hlavní pozornost byla věnována sociálním pedagogům Přemyslu Pittrovi a Miroslavu Dědičovi. Studenti sociální pedagogiky a andragogiky v předmětech Filozofie výchovy a Vzdělávání dospělých vyjadřovali souhlasné stanovisko s tím, že vedle teorie je důležité i hluboké seznamování s životními příběhy těchto osobností. Podle našeho soudu jedině takovými sondami do života a způsobu jednání je možno také analyzovat situace ve výchově, v nichž se prolíná sociálně pedagogická stránka a vztah k dospělým – rodičům i příslušníkům širší komunity. Z tohoto výzkumu uvádíme dvě výzkumná zjištění:

Souhlasíte s tím, že pro výuku sociální pedagogiky či andragogiky jsou stejně potřebné jak teoretické znalosti, tak seznamování s konkrétními životními příběhy osobností, které v tomto oboru vynikly?

Graf 1 Teoretické znalosti a seznamování s životními příběhy osobností

Teoretické znalosti a seznamování s životními příběhy osobností

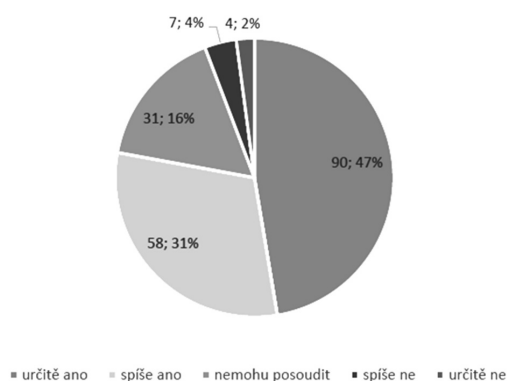


Zdroj: vlastní výzkum ve spolupráci se studenty sociální pedagogiky a andragogiky, 2017

Z dotazu vyplynulo, že většina studentů považuje analýzu životních příběhů za velmi důležité (119 studentů – což je 63%) anebo méně důležité (50 studentů – což je 26%). Tento výsledek považujeme také za dobré východisko pro zkoumání poměru mezi sociálně – pedagogickým a andragogickým rozměrem práce pedagogů a vychovatelů. Další otázkou, která nás zajímala, zdali stadium životních a profesionálních příběhů pedagogů Miroslava Dědiče a Přemysla Pittra bylo pro studenty sociální pedagogiky a andragogiky přínosné. Proto jsme také položili následující otázku: **Byla aplikace životních příběhů na téma přednášeného předmětu pro Vás a Vaši praxi přínosem?**

Graf 2 Přínos životních příběhů pro praxi

Přínos životních příběhů pro praxi



Zdroj: vlastní výzkum ve spolupráci se studenty sociální pedagogiky a andragogiky, 2017

Na výše položenou otázku odpovědělo 90 studentů (47%), že podrobné a hluboké studium životních příběhů těchto osobností byla pro ně určitě přínosem pro svoji praxi a 58 studentů (31%) odpovědělo, že je to spíše důležité. Tato statistická vyjádření jsou také důležitým zjištěním, že hluboké seznamování s konkrétními výsledky pedagogických a andragogických osobností je potřebné a přínosné nejen pro osvojení si teorie oboru, ale i pro etické a filozoficko – výchovné zaměření a jednání studentů v praxi.

4 SOULAD PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY V PRÁCI MIROSLAVA DĚDIČE

O vztahu pedagogiky a andragogiky vypovídá zejména film o Miroslavu Dědičovi. S ním pracujeme ve výuce studentů a poukazujeme na vztahy učitele k žákům i k dospělým Romům. Film je důležitý také pro motivaci student pro často obtížnou práci ve školách v současnosti. Film jsme použili jak v jeho celistvé podobě, tak v rozčlenění na části zaměřené na pedagogiku při edukaci romských dětí a andragogiku při vytváření vztahu a řešení problémů a situací ve vztahu k dospělým Romům.

Obr. 2 Učitel Miroslav Dědič v romské třídě v podání herce Pavla Kříže



Zdroj: Ukázka z filmu Kdo se bojí, utíká - režie Dušan Klein, 1986

Obr. 3 Učitel Miroslav Dědič (Pavel Kříž) ve sporu s vajdou Mižigarem (Petr Čepek) o potřebě docházky romských dětí do školy



Zdroj: Ukázka z filmu *Kdo se bojí, utíká* - režie Dušan Klein, 1986

Film *Kdo se bojí, utíká*, je podle našeho soudu velmi dobrým uměleckým ztvárněním výchovného procesu, který je možno nazvat postupem sokratovským. A to jak ve vztahu k dětem (pedagogika), tak ve vztahu k dospělým (andragogika). Sokrates, vytvořil, moderně řečeno, postup, jak úspěšně vychovávat. Spočívá v setkání učitele s vychovávaným, kterého vychovatel na základě rozhovoru přivede do jakéhosi myšlenkového stavu, jehož základem je určitý stud. Je to vlastně vědomí určité „zaslepenosti“ nějakým životním smyslem, který se v procesu dialogu s vychovatelem stává pro vychovávaného stále méně udržitelným. Od tohoto pocitu studu dobrý vychovatel vede svěřence k další výchovné etapě. Je to údiv, jako zvláštní pocit nového, co najednou, jakoby v ořesovém procesu, člověk odkrývá. Otevírá se mu nový, dosud nepoznaný obzor. A konečným, nikoliv však posledním, cílem vychovatele je, aby dovedl svého žáka, ale i dospělé, do situace „zájmu o ideu“. Jde o to, že se žák stane samostatným subjektem, který si dokáže zdůvodnit, proč se výchova a vzdělávání ve škole pro něj a jeho život stala významná. Takovým procesem prošli i Dědičovi romští žáci a k tomu také musel sociální pedagog Miroslav Dědič vést i dialog, často ostrý a neúprosný, s rodiči svých žáků. Ale nejenom s rodiči, ale v principu se všemi dospělými Romy v komunitě. V tom byl hluboký pedagogický, ale i andragogický smysl učitelovy výchovné práce.

Metodický postup

Po filozofickém vstupu jsme studentům předložili filmové zpracování příběhu Miroslava Dědiče. A po frontálním zhlédnutí filmu *Kdo se bojí, utíká*, který na většinu

studentů ve všech předmětech silně zapůsobil, jsme studentům ponechali čas na přemýšlení o podstatě „zápasu“ učitele. Mezitím byl snímek sestaven do dvou podob, které ve zkratce prezentovaly dva spolu související pochody v činnosti učitele:

1. Vztah k romským dětem. Tato podoba byla poté prezentována hlavně studentům sociální pedagogiky.
2. Vztah k romským rodičům. Tato podoba byla poté na příští hodině prezentována hlavně studentům andragogiky. Obě části sestavila Monika Farkašová, specialista Muzea romské kultury v Brně, ve spolupráci s Jaroslavem Balvínem. (Farkašová, 2017, Farkašová, Balvín, 2017)

O těchto dvou částech filmu studenti diskutovali, každý o té své části. K této diskusi byly využity publikace o činnosti učitele Miroslava Dědiče: jeho umělecké zpracování svého edukačního zápasu: *Květušínská poema* (Dědič, 2006) a publikace s názvem *Sociální pedagogika* a její dva čeští představitelé: Přemysl Pitter a Miroslav Dědič. (Balvín, 2015).

5 TÉMA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V KVĚTUŠÍNSKÉ POEMĚ

Květušínská poema je považována za Dědičovu publikaci, vytvořenou z jeho podrobných deníků z pedagogické práce s romskými dětmi. Avšak při bližším zkoumání je možno zaregistrovat, že se Dědič zamýšlí i nad vztahy s dospělými Romy. Dokonce zaznamenává i zkušenosti s výukou dospělých, která v jeho době byla často požadována jako prostředek odstraňování negramotnosti. Se studenty, kteří jsou andragogové a sociální pedagogové jsme při studiu této publikace si „zahráli“ na to, aby studenti hledali Dědičovy výroky o dospělých Romech a jejich možnostech tuto negramotnost vzdělávání dospělých postupně překonávat. Proto uvádíme také v našem textu tyto jeho myšlenky z *Květušínské poemu* bez uvádění stran, abychom na závěr „navnadili“ čtenáře ke hře podobné.

Výroky Miroslava Dědiče (Květušínská poema, 2006):

- „Učím se přistupovat velmi kriticky ke každému činu a zvláště ke slibům jak dětí,
 - tak především dospělých...“
- „Bude nutné se zamyslet nad úrovní vzdělání dospělých...“
- „Jediný Mižigar se dovede podepsat, ale kdyby svůj podpis někde uviděl, asi by se k němu nehlásil.“
- „Ze zkušenosti z práce s dětmi jsem věděl, že uvolňovací cviky rodiče, tedy dospělí, neuznávají, že je považují za hraní a maření času, a tak jsme hned přešli k nácviku psaní právě probraných písmen.“

- Tajemství, že existují písmena malá a velká, jsem jim nesdělil, abych poznávání ještě více nezkomplikoval. Během pěti minut polovina z nich zlámala tužky a s odsuzujícím podivem mi je nosili s ujištěním, že jsou špatné a psát se s nimi nedá. „Na čo je taká ceruzka, keď len drevo zostane,“ vyjadřovali se pohrdlivě.

Obr. 4 Obálka publikace Miroslava Dědiče *Květušínská poema*



Zdroj: <https://www.jaroslavbalvin.eu>

Literatura:

- Balvín, J. (2018). O výsledcích výzkumu dospělých studentů ve vztahu k inkluzivní edukaci Romů. In Krystoň, M. (ed.), *Andragogické štúdie 2018*. (s. 353-372). Banská Bystrica: Belinaum.
- Balvín, J. (2014). Z historie hledání metod a přístupů ve výchově a vzdělávání romských žáků. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48(3-4), 289-295.
- Balvín, J., Haburajová – Ilavská, L. (2014). Use of play in educating the Romani: the pedagogical and andragogical dimension. In T. Lewowicki a kol. (Eds.) *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zroznicowanych kulturowo*. s. 265-276. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Adam Marszałek.
- Balvín, J. a kolektiv. (1999). *Romové a jejich učitelé*. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998, Ústí nad Labem: Hnutí R.

- Balvín, J. a kolektiv. (2000). *Romové a pedagogika*. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.-25. března 2000, Ústí nad Labem: Hnutí R.
- Balvín, J. a kolektiv. (2000). *Romové a alternativní pedagogika*. 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, Ústí nad Labem: Hnutí R.
- Balvín, J., M. Farkašová. (2019). Roma, school and romani children. In E. Ogródkiewicz-Mazur a kol. (red.) *Edukacja malego dziecka. Konteksty społeczne i międzykulturowe*, s. 159-172. Kraków: Impuls.
- Dědič, M. (2006). *Květušínská poema*. Praha: RomPraha.
- Dědič, M. (1982). *Výchova a vzdělávání romských dětí a mládeže*. Praha: SPN.
- Farkašová, M., Balvín, J. (2017). *Kdo se bojí, utíká, střihové zpracování filmu se zaměřením na komunikaci učitele s romskými dětmi*. Praha: Hnutí R. Dostupné na <https://www.hnutir.eu>.
- Farkašová, M. (2017). *Kdo se bojí, utíká, střihové zpracování filmu se zaměřením na komunikaci učitele s dospělými Romy*. Praha: Hnutí R. Dostupné na <https://www.hnutir.eu>.
- Klein, D. (1986). *Kdo se bojí, utíká*, Filmové drama, režie Dušan Klein.
- Krajčovičová, P., Balvín, J. (2017). *Zachránci dětí*. Praha: Hnutí R.
- Kyuchukov, H., Balvín, J. (2009). Alternativno obrazovanije za Romi v Slovakiya. In, w: *Organizacija i upravljenje na učiliščeto u detskata gradina*. Sofía, roč. 6, č. 4, s. 121-129.
- Kyuchukov, H., Author, Eitzen, A., Illustrator. (2004). *My Name was Hussein*, Boyd Mills Press, Library Binding Edition (April 1, 2004). Dostupné na <http://www.amazon.com/Name-Was-Hussein-Hristo-Kyuchukov/dp/15639640>
- Liégeois, J. P. (1995). *Rómovia Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte*. Rada Európy. Bratislava: Academia Istropolitana.
- Staňková, I. (2017). Concept of educational Values in the Prism of pupils from Roma Families, In *Inte – Iticam – Idec*, Berlin, Proceedings Book, Volume 1, Editors Prof. Dr. Aytekin Isman, Assoc. Prof. Dr. Ahmet Eskicumali, Published Date: November 19, s. 744-749.
- Venterová, L. (2017). Educational Value from the Perspective of bilingual and multilingual Pupils from a different cultural Environment, w: *Inte – Iticam – Idec*, Berlin, Proceedings Book, Volume 1, Editors Prof. Dr. Aytekin Isman, Assoc. Prof. Dr. Ahmet Eskicumali, Published Date: November 19, s. 116 - 1120.

Kontakt:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.; PhDr. Iva Staňková

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Náměstí T. G. Masaryka 5555

760 01 Zlín.

e – mail: balvin@utb.cz

e – mail: stankova@utb.cz

Mgr. Monika Farkašová

Muzeum romské kultury

Bratislavská 67

Brno 602 00

e – mail: lmonikafarkasova@gmail.com

**AKTUÁLNE OTÁZKY OBSAHU OBČIANSKEHO VZDELÁVANIA
DOSPELÝCH VO SVETLE GEOPOLITICKEJ
REŠTRUKTURALIZÁCIE**

**CURRENT ISSUES OF THE CONTENT OF THE CIVIL
EDUCATION OF ADULT IN THE LIGHT OF GEOPOLITICAL
RESTRUCTURING**

Vojtech Korim

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá jedným z procesov, ktoré určujú kvalitu edukácie dospelých vo vzťahu k spoločnosti i jednotlivcovi. Pre občianske vzdelávanie dospelých z hľadiska obsahového zamerania je základným východiskom aktuálna spoločenská situácia v SR, ktoré vo veľkej miere ovplyvňuje prebiehajúca geopolitická reštrukturalizácia sveta a Európy, pričom sme v období, keď sa konsenzuálne teórie dostali do úzadia a svetový vývoj postupne ovládajú väčšinou konfliktné teórie, čo sa odráža aj v každodennom praktickom živote societ.*

Kľúčové slová: *Občianske vzdelávanie, edukácia dospelých, geopolitická reštrukturalizácia, konsenzus, konflikt, spoločnosť, societa, Európska identita.*

Abstract: *The paper deals with one of the processes that determine the quality of adult education in relation to society and the individual. For adult education from the point of view of content, the basic starting point is the current social situation in the Slovak Republic which is largely influenced by the ongoing geopolitical restructuring of the world and Europe, while in the period when consensual theories get underway and world developments are mostly controlled by conflict theories which is also reflected in the everyday life of societies.*

Key words: *Civic Education, Adult Education, Geopolitical Restructuring, Consensus, Conflict, Society, Societ, European Identity.*

OBSAHOVÉ VYMEDZENIE OBČIANSKEHO VZDELÁVANIA DOSPELÝCH VO VZŤAHU K TEMATIKE PRÍSPEVKU

Súčasná turbulentná doba celosvetového vývoja zasahuje prakticky do všetkých významných oblastí spoločnosti, vrátane fenoménu výchovy a vzdelávania, pričom osobitnú pozornosť si vyžaduje problematika občianskeho vzdelávania dospelých. Základnú východiskovú rolu pri zvyšovaní kvality edukácie dospelých (najmä pre oblasť občianskeho vzdelávania) zohráva aktuálna spoločensko-politická situácia v konkrétnom štáte (Slovenská republika, európske krajiny a iné), ktoré vo veľkej miere ovplyvňuje prebiehajúca geopolitická reštrukturalizácia sveta a Európy. Zložitosti súčasnej etapy svetového a európskeho vývoja priniesli do jednotlivých regiónov a societ spoločenskú atmosféru, v rámci ktorej sa tzv. konsenzuálne teórie dostali postupne čoraz viac do úzadia a naopak do popredia vystúpili tzv. konfliktné teórie, ktorých odraz pociťujú ich obyvatelia už aj v každodennom politickom živote. Na Slovensku sa tieto tendencie prejavili veľmi jasne v období približne ročného rozpätia, keď viaceré kľúčové udalosti (priebeh volieb, hromadné protesty, dokonca brutálne vraždy - v súčasnosti i v minulosti, dramatický pokles etickej úrovne v politike i spoločnosti a i.) ohrozujú jednotlivé skupiny osôb s inými názormi na spoločné spolunažívanie (čo sa odráža aj v negatívnych činoch) a tým permanentne zneisťujú atmosféru v spoločnosti a spôsobujú jej rozdelenie podľa viacerých partikulárnych záujmov, názorov, postojov a činov. (politické strany, hnutia, tretí sektor, minority, extrémistický terorizmus a pod.).

V týchto súvislostiach považujeme metodologicky občianske vzdelávanie za súčasť celoživotnej edukácie dospelých, súhlasíme s názorom, že z aspektu našej témy ide o naplnenie týchto úloh:

- uspokojovanie záujmov občanov o aktuálne kultúrno- politické dianie v spoločnosti.
- rozšírenie teoretickej bázy poznatkov dospelého človeka o fungovaní spoločnosti a vzťahov v rámci nej.
- vysvetlenie a sprostredkovanie najnovších poznatkov o aktuálnom kultúrno-spoločenskom a politickom dianí.

Pritom do osnov občianskeho vzdelávania dospelých navrhuje citovaná autorka zaradiť aj:

- výchovu k euroobčianstvu
- výchovu k svetoobčianstvu (Denciová, 2015).

Ďalšia autorka na základe analýzy ponúk kurzov, vzdelávacích podujatí či verejných diskurzov navrhuje obsah občianskeho vzdelávania tematizovať nasledovne:

- občianska participácia
- ľudské práva,
- podpora demokracie,
- euroobčianstvo, Európska únia (Sládkayová, 2019).

Z nášho pohľadu pri zohľadnení uvedených názorov (odborníkov- andragógov a i.), ale aj ďalších odborných diskurzov, považujeme za potrebné uviesť dva fenomény európskej dimenzie vo vzdelávaní, ktoré sú zároveň východiskami ku kreovaniu občianstva a európanstva, a to:

- európska vzdelávacia politika
- výchova k európskemu občianstvu.

V odbornej komunite v posledných dvoch decéniách sa presadzuje požiadavka tvorby vzdelávacieho kurikula, založeného na kompetenciách, pričom európske dokumenty a relevantné orgány (odporúčanie Európskeho parlamentu 2006) špeciálne, vyzdvihujú venovať osobitnú pozornosť kompetenciám celoživotného vzdelávania, a tým aj občianskeho vzdelávania dospelých.

TEORETICKÉ SMERY A ZÁKLADNÉ TENDENCIE V OBLASTI SPOLOČENSKÝCH VIED NAJmä V SOCIOLOGII

Jedným z rozhodujúcich procesných oblastí (a faktorov), ktoré sú zásadným determinantmi kvality edukácie dospelých vo vzťahu k spoločnosti i jednotlivcovi, je aktuálna spoločensko- politická situácia ako v Slovenskej republike, tak aj v ďalších štátoch európskeho kontinentu s osobitným zreteľom na prebiehajúcu geopolitickú reštrukturalizáciu sveta a Európy.

V teoretickej oblasti spoločenských vied (sociológie zvlášť) ich vedecká komunita charakterizuje v troch základných prúdoch a tendenciách, ako sú :

1. Teórie konsenzu (základom spoločnosti je rovnováha).
2. Teórie konfliktu (úsilia jednotlivcov, komunít i spoločností sú vedené motívmi čo najviac sa podieľať na moci najčastejšie politickej).
3. Alternatívne či interpretatívne sociologické teórie (ako alternatívne k prvým dvom skupinám teórií a sú označované ako postmodernistické a fenomenologické) (Kolektív autorov, 2009, Šlosiar 1999, s. 21 an.).

V podstate ide o náčrt hlavných trendov a smerov v relatívne širokej škále pluralitných interpretácií súčasného sveta s využitím skúseností ľudstva na základe historických konotácií vývoja do súčasnosti, ale aj s naznačením prognostických tendencií.

Napriek tomu, že o poučenie z histórie (teda minulosti našej súčasnej spoločnosti) sa podľa výskumných zistení zaujíma približne iba 5% populácie, multidimenzionálny (až krízový) stav väčšiny dnešných societ (aj obyčajných ľudí v ich každodennom živote) nemožno ani v minimálnej miere pochopiť bez určitého penza vedomostí o ťažiskových udalostiach, osobnostiach a etapách vývoja európskych, ale aj svetových dejín. Celostnejší pohľad na vznik, existenciu a kolapsy veľkých svetových civilizácií sa takmer s istotou kumulovali postupne do troch determinujúcich fenoménov, ktorými boli : dramatický pokles životnej úrovne vo všeobecnosti, prepád vzdelanosti a straty technológií, čo znamená, že do kolapsového stavu môže upadnúť (za istých okolností) aj naša súčasná globálna civilizácia. (Pravda, 12.1.2019, s. 13).

Pocity „bezdejinnosti“ či marginalizácie národov, etnických, náboženských skupín (komunit) a entít vznikajú vo veľkej miere z tzv. diskontinuitného vnímania dejín u členov jednotlivých pospolitostí a sú v príkrom rozpore z aspektu edukácie, pretože tam absentuje (v danej societe) cieľavedomé úsilie formovania fundamentálnych zásad a hodnôt humanizmu, tolerance či demokracie a môžu byť bariérou v procese výchovy obyvateľstva (všetkých vekových a spoločenských kategórií k modernému občianstvu).

STRUČNÝ PREHĽAD HISTÓRIE GEOPOLITICKÉHO ČLENENIA EUROREGIÓNU

V kontexte našich predošlých úvah, ktoré favorizujú dôležitosť historického exkurzu a pre uľahčenie orientácie v zložitej problematike vzťahu minulosti a súčasnosti, uvádzame stručný prehľad geopolitického členenia euroregiónu v dejinách sveta:

1. Formovanie unipolárnej Európy (8.st. p. n. l. – 4 st. n. l.)
2. Obdobie geopolitického chaosu (4. – 10. st. n. l.).
3. Kryštalizácia multipolárnej Európy (10. – 15. st. n. l.).
4. Formovanie geopolitických centier nadeurópskeho významu (16. – 18. st.)
5. Veľká francúzska revolúcia a jej dôsledky (1789 – 19. st.)
6. Svetové vojny a geopolitické pomery (1900 -1945)
7. Obdobie bipolárneho sveta (1945- 1989)
8. Obdobie unipolarity (1989 – koniec 20. st.)
9. Obdobie multipolárneho sveta (začiatok 21. st – súčasnosť), (Korim, 2015).

Posledné tri obdobia geopolitických konštelácií sa obyčajne vnímajú ako súčasná historická etapa európskeho (a svetového) vývoja, teda na časovej osi sa vymedzujú ako 1945 – súčasnosť. V uvedenom období sa udiali zásadné (až prevratné zmeny), ktoré v najväčšej miere ovplyvnili súčasnú geopolitickú situáciu, pričom nepodceňujeme ani dôsledky dlhého historického vývoja (a jeho udalostí) od 8. st. p. n. l až do konca 2. svetovej vojny.

Po masívných revolučných udalostiach vo vtedajšom sovietskom bloku a následne po rozpade ZSSR, sa v období unipolarity stali, približne na obdobie desaťročia hegemonom svetového vývoja Spojené štáty americké, ale toto decénium, posudzujúc z dnešného spätného pohľadu, nemôžeme rozhodne zhodnotiť ako jednoznačne pozitívne (viď pôsobenie USA na Strednom Východe, ale aj iné kontroverzné kroky Bushovej administratívy). Aj pred štátmi a národmi európskeho kontinentu sa otvorili nové rozvojové možnosti. Kým v západnej časti Európy oživa myšlienka možného zjednotenia kontinentu, národy strednej a východnej Európy sa musia v zložitých premenách a udalostiach aktuálnej novej politickej situácie vyrovnávať s handicapom (neblahým dedičstvom), že sa prakticky na celé desiatky rokov ocitli mimo civilizačno– kultúrneho kontextu západnej Európy. Navyše po krátkom období suverénnej hegemonie USA prinieslo 21. storočie jej koniec a svet sa prehupol do kontroverznej multipolárnej geopolitickej konštelácie, a táto skutočnosť priniesla aktivizáciu niekoľkých centier moci, čo znamenalo zároveň oživenie teórie polyarchie, ale tentokrát v konkrétnej spoločensko– politickej praxi.

MULTIPOLÁRNA ETAPA SVETOVÉHO VÝVOJA (ZAČIATOK 21. ST. – SÚČASNOSŤ)

Uvedené fakty svedčia o tom, že od 90. rokov 20. storočia sa svetový vývoj musí vyrovnávať s procesom všeobecnej globalizácie, keď sa najvyspelejšie svetové regióny ocitli v období tzv. postmoderny, ale zároveň sa celé veľké oblasti kontinentu nedostali z tzv. druhej vlny svetového vývoja (Podľa Alvina Toffera ide o tzv. „civilizáciu dymiacich komínov“) a zároveň existujú ešte aj marginalizované kúty dnešného sveta, ktoré uviazli v etape tzv. prvej vlny dejín.

Zložitý a protirečivý vývojový trendy súčasnosti sa snažia objasniť, prípadne aj prognózovať niektoré top publikácie, ako napríklad : Koniec ideológií, Koniec dejín, Stret (zrážka) civilizácií, Posun moci, a niektoré ďalšie, ktorých veľkým pozitívom je hľadanie istej miery konsenzu v odbornom diskurze o tejto kontroverznej dobe. V uvedenom diskurze majú silnú pozíciu aj kritici súčasného kapitalistického systému, ktorých názory

o nepredvídateľnosti ďalšieho vývoja súčasných societ, dopĺňujú aj ojedinelé úvahy o konci samotného kapitalizmu v horizonte 30 až 40. rokov.(Práce ako Metastázy globálneho kapitalizmu, Má kapitalizmus budúcnosť?, Táto ekonomika zabíja – pápež František et. al, Impérium kapitálu a niektoré ďalšie). (KORIM, 2018, s. 37, Andragogické štúdie).

V spleti rôznorodých názorov a koncepcií o profile aktuálneho svetového vývoja v období zložitej a miestami kontroverznej reštrukturalizácie sveta, pri zohľadnení rastúceho až hegemonstického vplyvu médií najrozličnejšieho typu na verejnú mienku občianskej spoločnosti, sa nám javí, že terajšiu situáciu ovplyvňujú nasledujúce faktory:

1. **Migračné vlny** postihujúce všetky oblasti sveta.
2. **Komunikačné systémy** stierajúce obmedzenia času a priestoru
3. **Konflikt medzi osobným a verejným záujmom.**
4. **Globálne súvislosti** si uvedomujeme intenzívnejšie, ako predtým, a to aj vo vzťahu k budúcim generáciám (ochrana životného prostredia, ľudské práva a slobody, sociálny rozvoj....).
5. **Vzdelávanie v globalizovanom svete** zamerané na znalosti a schopnosti jedinca, ktorý je pripravený na zmeny.
6. **Oslabenie funkcie národného štátu.**
7. **Očakáva sa posun v chápaní demokracie:** od zastupiteľskej demokracie k spoluúčasti na vládnutí (teda participatívnej demokracie V.K.) (Goňcová, 2008, s. 81, 82).

Výslednicou uvedených faktorov by malo byť výrazné posilnenie postavenia občanov, čo znamená postupné presúvanie zásadných celospoločenských (ale aj lokálnych) rozhodnutí do oblasti civilného sektoru, kde vniká priestor na aktivitu miestnych komunit, pričom sa systémovo odsúva prijímanie kľúčových rozhodnutí pre potreby občianskej spoločnosti (politického charakteru) na politické špičky a authority, ale aj voľný trh, ako to bolo doteraz.

POTENCIALITA KONFLIKTNÉHO VÝVOJA, JEJ ZDROJE A RIZIKOVÉ FAKTORY

Aj na základe citovaných determinujúcich faktorov sa ukazuje, že i v súčasnom období svetového vývoja súčasnosť i blízka budúcnosť Európy závisí jednak od formujúcich sa nových profilov geopolitických makroregiónov sveta, ale rovnako tak závažne od geopolitickej situácie v rámci Európy ako celého kontinentu, ale špecificky významne od dynamiky vývinu Európskej únie a vzájomného konsenzu medzi

jednotlivými relevantnými štátmi. Okrem trendov tendovať k určitej polyfunkčnej jednote a postupne európskej identite (vrátane spoločných hodnôt a podobne), pôsobia v rámci Únie aj výrazné odstredivé sily proti silnej integrácii, pričom deliaca línia medzi obidvomi prístupmi prechádza prierezo naprieč krajinami európskeho kontinentu, čoho výrazným dokladom je brexitový proces (s jeho chaotickým priebehom) vo Veľkej Británii. Dôležitou súčasťou europeizácie sú niektoré tradičné historické regióny, ako napríklad stredná Európa, západný Balkán či pobaltské štáty a od. Tradične pluralitný rozmer stredoeurópskeho priestoru sa udržal až do súčasnosti, nakoľko charakteristickým rysom tohto regiónu sú etnická mnohotvárnosť, kultúrna heterogenita, ako aj dlhodobé spolunažívanie nositeľov a vyznávačov rozličných náboženstiev a ich smerov, ako sú kresťanstvo, (rímskokatolíci, grékokatolíci, evanjelici, kalvíni, pravoslávni veriaci), vyznávači židovskej ale aj islamskej viery, pričom migráciou sa tento počet veriacich bude nepochybne rozširovať. Takto sa aj historicky pri vzájomnej interakcii rozličných kolektívnych identít a komunit utváral postupne tzv. „fenomén plurality a jednoty“, čo platí aj pre súčasnú štruktúru obyvateľov stredoeurópskeho regiónu. (Korim, s. 13, 2018. Aktuálne spoločenské témy v edukačnej praxi.).

Komplikácie do integračného procesu prinášajú aj nestabilná sociálna situácia, nárast xenofóbnych nálad, šírenie nacionalistických a extrémistických názorov, čo nahráva vzniku a existencii populistických až extrémistických strán, pričom toto všetko je semeniskom vzniku a rozširovania rozličných konšpiračných teórií, falošných (vymyslených) faktov a rôznych hoaxov, ktoré sa masovo šíria cez sociálne siete a iné komunikačné kanály, atď. Súčasťou nestabilnej sociálno-politickej situácie v regiónoch a krajinách kontinentu sú aj výzvy nedostatočné zvládanie prudkého technologického vývoja (revolúcia 4,0), s ktorými okrem iného súvisia aj nastupujúce zmeny v štruktúre a charaktere societ – smerujúce od verejného sektoru na súkromný, od akademickej na občiansku spoločnosť, rozsiahle zmeny vo výrobe a poskytovaní služieb a podobne. (Fridrichová, 2018, s. 141).

AKTUÁLNA SPOLOČENSKO-POLITICKÁ SITUÁCIA A PROGNOSTICKÉ VÝHLEDY

Zo širšieho geopolitického hľadiska musí aj celoeurópsky vývoj, európske orgány a inštitúcie rešpektovať, že v rámci prebiehajúcej geopolitickej reštrukturalizácie sveta sa rysuje osem základných makroregiónov, ktoré začiatkom 90. rokov načrtnol už americký politológ Samuel Huntington (písal o civilizačných okruhoch). Berúc do úvahy aj názory

d ďalších významných svetových odborníkov (politológov, sociológov, historikov a pod.) ide približne o tieto regióny: Európske impérium na západe (okolo Nemecka a strednej Európy), Tichooceánska ríša na východe (okolo Japonska), Stredoázijské impérium na juhu (okolo Iránu), Ruské impérium v centre (okolo Ruska), (Pekník, 2000). Ďalej sú to makropriestory ako Severná Amerika, Južná Amerika, Afrika, Austrália (Korim, 2018, s. 37, Andragogické štúdie).

Tieto skutočnosti len podčiarkujú dôležitosť vzájomného poznávania jednotlivých civilizačných okruhov na našej planéte. Zároveň pomáhajú otvoriť aj veľmi podstatné otázky komparácie hodnotového systému euroatlantického civilizačného okruhu (Európa, USA, atď.) s tzv. konfuciánskym čiže ďalekovýchodným okruhom (jadrom je Čína). Vo východiskách hodnotových systémov týchto dvoch okruhov ide o konfrontáciu tzv. nestvoriteľských teórií (o vzniku a vývoji sveta) a kresťanských teórií, ktoré rešpektujú a vyznávajú úlohu Stvoriteľa, pričom tento vzájomný diskurz má vo svojej širšej dimenzii úzky vzťah k úrovni a kvalite demokracie vo svete, ale najmä v našom euroatlantickom okruhu, keď sa otvárajú aj kritické a slabé miesta súčasného modelu demokracie (Korim, 2018 s. 55-56, Európska identita v kontexte výchovy mládeže).

Podľa slovenskej sinologičky Maríny Čarnogurskej (2007) treba veľmi kriticky hodnotiť model euroatlantickej (západnej) demokracie, ktorý už v súčasnosti ani nereprezentuje skutočnú demokraciu. Odvoláva sa pritom na začiatky antickej demokracie, keď celé veľké masové skupiny obyvateľov nemali prakticky žiadne práva a preto aj o súčasnom systéme západnej civilizácie konštatuje, že sa nezakladá na realite, teda na fundamentálnej (základnej, skutočnej) pravde o bytí človeka. (Korim, c. d. s. 55, 2018)

NOVÉ PODNETY AKTUÁLNEHO VÝVOJA PRE OBLASŤ OBČIANSKEHO VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Ak sa neuskutočnia zmeny v reálnom politickom a duchovnom živote našej civilizácie, môžu globalizačné procesy postupne eliminovať aj najcennejší hodnotový klenot euroatlantickej civilizácie, ktorými je sloboda myslenia. Nemožno preto dopustiť, aby politické, ekonomické a rozličné postmodernistické faktory naďalej determinovali duchovný život (a jeho hodnotový základ) spoločnosti. Práve tieto kontraverzné skutočnosti nášho súčasného bytia (v konkrétnych podmienkach štátov, regiónov, národov, etník, komunit a podobne) sa musia viac ako doteraz stať integrálnou súčasťou všetkých typov vzdelávania a výchovy, a to od predprimárneho obdobia až po občianske vzdelávanie dospelých.

Poznamenávame, že v súčasnosti sa nám ešte zdajú už uvádzané teórie konsenzu a konfliktu v našom civilizačnom okruhu relatívne vyvážené, ale niektorí analytici kladú otázky o tzv. postnárodnej konštelácii, teda období po vzniku národných štátov a o reálnej budúcnosti (v relatívne krátkom čase) samotnej demokracie. (Habermas, 1999.).

Vzhľadom na zložitosti obdobia globalizácie a postmoderny sa musia dnešné society postupne v ďalších civilizačných okruhoch orientovať na základné východiská a nové prístupy európskej provenencie, ako sú etika diskurzu (podľa J. Habermasa), ale aj etiku komunikácie (K.O. Apel), ktoré sú rozvinutím pôvodných postulátov v historicky staršej dobe v etike Imanuela Kanta. Z naznačených východísk a dôvodov sa musí oblasť edukácie dospeljej populácie (Osobitne občianske vzdelávanie dospelých ktorého, výraznou dimenziou je aktualizácia poznatkov, koncepcií, teda jeho súčasného obsahového zamerania) presadzovať ako samotný a progresívny subsystém celého mnohodomenzionálneho vzdelávacieho systému, nielen v jednotlivých štátoch EÚ, ale aj v celoeurópskom meradle. Významné kroky v tomto smere robia príslušné sociálne vedy (vrátane andragogiky), ďalej relevantné medzinárodné organizácie, čo odrážajú viaceré na celoeurópskej úrovni (a báze) prijaté smerodajné strategické dokumenty. (Beneš, 2008).

ZHRNUTIE:

- Dopad geopolitickej reštrukturalizácie Európy a sveta výrazne ovplyvňuje aktuálnu spoločensko-politickú situáciu v jednotlivých štátoch a regiónoch.
- V súčasnosti významne vzrastá úloha, postavenie a spoločenská akceptácia občianskeho vzdelávania v jednotlivých európskych societach, osobitne vo väzbe na všetky oblasti (etapy) výchovy a vzdelávania (komunita obsahového zamerania vo väzbe na časovú postupnosť – minulosť, teda historické aspekty, súčasnosť a predpokladané prognostické výhľady). Typické napríklad pre edukačnú prax na Slovensku je fakt, že obdobie najnovších dejín (1945 – 1989 – súčasnosť) sa vyučuje iba veľmi marginálne (z priestorového, časového i didaktického hľadiska). Tieto skutočnosti majú presah aj do občianskeho vzdelávania dospelých, čo ohrozuje plnenie veľmi kompetentne vytýčených cieľov jeho obsahu odbornou komunitou.
- Práve z uvedených dôvodov v druhej a tretej časti príspevku sme akcentovali historické i teoretické konotácie a tendencie v spoločenských vedách s dôrazom na dejinné a sociologické aspekty a ich dopad na obdobie najnovších dejín.

- Obdobie multipolárneho sveta od začiatku 21. storočia prinieslo rozkvet pluralistických prístupov, ale okrem istej miery konsenzu (európske smerovanie, dodržiavanie tradičného západného hodnotového systému, rozvíjanie fenoménov európskej integrácie a identity, atď.), dochádza aj k oživeniu kritického diskurzu nálad, či chmúrnych prognóz, z ktorých niektoré kladú aj veľmi konfliktnú otázku o možnom konci samotného kapitalizmu v priebehu najbližších troch, resp. štyroch decénií. Spolu s rastúcou všadeprítomnosťou masmédií rozličného typu a pôvodu a ich vplyvu na verejnú mienku občanov, popri nebývanej diferenciacii politického spektra, sme v štvrtej časti našej state odcitovali a stručne okomentovali ťažiskové faktory aktuálne spoločensko-politickej situácie, s ktorou sa občianske vzdelávanie dospelých musí veľmi vážne zaoberať.
- Treba otvorene poukázať aj na možnosti a potenciál rizikových faktorov a zdrojov, ktoré môžu implikovať aj prognostické koridory konfliktného vývoja vo svete i v Európe, pričom môže v tomto vývoji vzrásť aj úloha menších regiónov, ako sú historicky etablované priestory strednej a stredovýchodnej Európy, ale aj západný Balkán, či pobaltské krajiny, ale aj Ukrajina, či tradične nestabilná južná, ale aj juhovýchodná Európa. Impulzom takéhoto nežiadúceho vývoja by mohla byť aj nečakane rozsiahla ekonomická kríza, ktorej kontúry sa už miestami jasne rysujú.
- Aj vyššie naznačené súvislosti a riziká sťažujú pravdivostnú relevanciu prípadných prognostických výhľadov a predpovedí. Z týchto dôvodov sme v šiestej časti uviedli niektoré konkrétne sa rysujúce konštelácie geopolitických regiónov sveta, ktoré budú mať vplyv na vzájomné spoznávanie, kontaktovanie a komunikáciu medzi jednotlivými civilizačnými okruhmi na našej planéte. Je veľkou príležitosťou a šancou osvojiť si aspoň v nevyhnutnej miere takýto širokospektrálny pohľad na svetový civilizačný vývoj, pričom veľmi podstatnou skutočnosťou je nezastupiteľná úloha občianskeho vzdelávania dospelých, nakoľko aktuálna situácia v dnešnej dobe sa neskutočne rýchlo mení a školské vzdelávanie je len prvou etapou na zložitej ceste poznávania spoločnosti.

Literatúra:

- BENEŠ, M. (2008). *Andragogika*. Praha : Grada Publishing.
- DENCIOVÁ, E. (2015). Výchova k tolerancii inakosti ako súčasť občianskeho vzdelávania. In KRYSTOŇ, M, (ed) *Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica: UMB Pedagogická fakulta, Belianum.
- FRIDRICHOVÁ, P. (2018). Aktuálna spoločensko-politická situácia a výzvy pre vzdelávanie v 21. storočí. In POLÁKOVÁ, E. a kol.: *Európska identita v kontexte výchovy a mládeže*. Banská Bystrica: UMB PF , Belianum.
- GOŇCOVÁ, M.: Od výchovy k demokratickému občianstvu ku globálnej výchove. In *Kolektív: Globálne rozvojové vzdelávanie*.(ed) Jozef Lysý. Bratislava: ALBUM.
- HABERMAS, J. (1999). *Postnárodná konštelácia a budúcnosť demokracie*. In OS.
- KOLEKTÍV AUTOROV. (2009). *Stručný prehľad sociológie*. Enigma Publishing, spol. s.r.o.
- KORIM, V. (2018). Historické aspekty europeizácie a Slovensko. In *Aktuálne spoločenské témy v edukačnej praxi*. Zborník vedeckých štúdií. Banská Bystrica: Belianum.
- KORIM, V. (2018). Historicko-politické východiská formovania národnej a európskej identity na Slovensku. In POLÁKOVÁ, E. a kol.: *Európska identita v kontexte výchovy mládeže*. Banská Bystrica: UMB. Pedagogická fakulta. Belianum.
- KORIM, V. (2018). Proces europeizácie, európska identita a vzdelávanie dospelých. In KRYSTOŇ, M. (ed) *Andragogické štúdie 2018*. Banská Bystrica: UMB Pedagogická fakulta, Belianum.
- KORIM, V. (2015). *Fenomén konfliktov, jeho historické, politické a spoločenské aspekty v edukačných kontextoch*. Komunikovanie sie w srodowisku szkolnym i poozaszkolnym. Nowe trendy i obszawy. Uniwersytet Marii Curie- Sklodowskiej v Lublinie. Toruń.: Wydawnictwo Adam Marszalek.
- PEKNÍK, M. a kol. (2000). Pohľady na slovenskú politiku. Krejčí O. s. 318-319. Bratislava: VEDA: Politologický kabinet SAV.
- PRAVDA. 12.1.2019. Rozhovor s archeológom Miroslavom Bárto.
- SMITH, C. (1992). National identity an the idea of European unity. [online] available, at: <http://www.crash.cam.ac.uk/uploads/documents/National%20identity020.pdf>.
- SLÁDKAYOVÁ, M. (2019). *Občianske vzdelávanie dospelých*. Vysokoškolská učebnica. Banská Bystrica: Belianum.
- ŠLOSIAR, J. (1999). *Úvod do sociológie*. Banská Bystrica: UMB, FHV.

Kontakt:

prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.

Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB

Ružová 13

e – mail: vojtech.korim@umb.sk

POLITIKA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH NA REGIONÁLNEJ ÚROVNI

ADULT EDUCATION POLICY ON REGIONAL LEVEL

Marta Jendeková

Abstrakt: *Príspevok ponúka pohľad na východiská použité pre realizáciu projektu Tvoríme modernú verejnú politiku vzdelávania dospelých (MOVED, 2018-2020) podporeného z OP EVS. Cieľom projektu je napomôcť pri vytváraní efektívnej politiky vzdelávania dospelých a jej uplatnení v praxi na regionálnej a miestnej úrovni verejnej správy. Vychádza z potreby zvyšovať počet dospelých učiacich sa na Slovensku a priblížiť ho cieľu – 15% priemeru v EÚ do roku 2020. Slovensko za rok 2017 vykazuje číslo 3,4%, zatiaľčo priemer v EÚ je 10,9% a Švédsko napríklad dosiahlo 30,4%. V príspevku poukazujeme na kompetencie regionálnej samosprávy a priestor v strategických dokumentoch rozvoja venovať sa vzdelávaniu dospelých.*

Kľúčové slová: *politika vzdelávania dospelých, samospráva, regionálny rozvoj*

Abstrakt: *The article deals with the background information for implementing project Designing Modern Policy on Adult Education (MOVED, 2018-2020) funded by OP Effective Public Administration. The goal of the project is to contribute to formulating an effective policy on adult education and its implementation through local and regional administrations. It reacts to the need to increase the participation of adults in lifelong learning towards the EU target of 15% by 2020. Slovakia reached only 3,4% in 2017 while the EU average is 10,9% and, for example, Sweden achieved 30,4%. The article presents the competences of regional administration and room in its strategic documents for developing the agenda of adult education.*

Key words: *adult education policy, self-government, regional development*

1 ZISTENIA PROJEKTU REGIONAL (2014-2016)

V tejto časti príspevok reflektuje zistenia partnerov v projekte REGIONAL¹, ktorí sa podujali na náročnú úlohu porovnať postupy pri formulovaní a implementovaní politiky vzdelávania dospelých (VD) naprieč regiónmi a krajinami – identifikáciu spoločných prvkov a praktík v strategickom ponímaní VD tvorcami politiky a ich premenu na akcieschopné programy ako aj ich financovanie. Potreba takéhoto porovnávania vyplynula z európskych politických vyhlásení a stratégií, ktoré VD stavajú do centra stratégií územného socioekonomického rozvoja. Aby boli identifikované kľúčové prvky tvorby politiky VD, partneri realizovali rozsiahly výskum v 21 regiónoch 6 krajín EÚ. Výskum sa realizoval prostredníctvom dotazníkov pre tvorcov politík na národnej a regionálnej úrovni a analýzy dokumentov. Výskum sledoval špecifické komponenty troch stavebných kameňov politiky VD – jej formulovanie, implementáciu a financovanie.

V roku 2012 vydala Európska komisia správu pod názvom „Pozor na rozdiely“ (Mind the Gap)² o nerovnosti vo vzdelávaní naprieč regiónmi EÚ. Správa konštatovala veľké regionálne rozdiely v rámci EÚ, najmä v zmysle účasti dospelých na celoživotnom vzdelávaní. Európske inštitúcie identifikovali pri formulovaní politík a programov VD, rovnako ako pri implementácii stratégie VD, ako kľúčovú práve úlohu regiónov. Záver, že „prekážky v účasti jednotlivcov môžu súvisieť s nesprávnou politikou,“ obrátilo preto pozornosť na úlohu regionálnych tvorcov politiky. Takisto Oznámenie Európskej komisie „Vzdelávanie dospelých: Na učenie nie je nikdy neskoro“ (2006) zdôraznilo, že „zábrany jednotlivcov zúčastniť sa na vzdelávaní môžu súvisieť so samotnou politikou“.

Pre Slovensko platilo, že pri prieskume bolo potrebné orientovať sa najmä na národnú úroveň, keďže politika VD na regionálnej úrovni nie je samostatne rozpracovaná. Zmienky o nej sa čiastočne nachádzajú v dokumentoch týkajúcich sa celkovej rozvojovej stratégie regiónov.

Hlavný záver prieskumu potvrdil predpoklad, že na Slovensku sa na regionálnej úrovni nedá hovoriť o politike VD. Politika VD ako súčasť celoživotného vzdelávania je formulovaná na národnej úrovni Ministerstvom školstva.

V súvislosti s politikou VD sa národné inštitúcie zaoberajú najmä neformálnym a informálnym vzdelávaním. Zástupcovia na regionálnej úrovni sa starajú o formálne

¹ Projekt Regional - Komparatívna analýza regionálnych politík vzdelávania dospelých, číslo 539389-LLP-1-2013-1-DE-Grundtvig-GMP, <http://www.ainova.sk/sk/regional/>

² najmä „Pozor na rozdiely: Nerovnosti vo vzdelávaní naprieč regiónmi EÚ“, EK, DG EAC, 2012

vzdelávanie a druhý stupeň (odborné školy), z ktorých niektoré ponúkajú aj ďalšie vzdelávanie/ kurzy VD vo svojich zariadeniach. Z toho vyplýva aj naše zistenie, že koncept politiky VD ako komplexný pojem nie je na regionálnej úrovni rozvinutý. Je spojený predovšetkým s formálnym vzdelávaním a politikou znižovania nezamestnanosti. Respondenti na národnej úrovni sa zhodli, že politika VD je samostatná agenda, že to nie je len akási kapitola zahrnutá v strategických dokumentoch o systéme školstva a pod. Je rámcovaná samostatným zákonom o celoživotnom vzdelávaní z roku 2009, ktorý je doplnený Stratégiou celoživotného vzdelávania z roku 2011. Tvorcovia regionálnej politiky sa zasa domnievali, že politika VD je buď zahrnutá v celkovej politike vzdelávania alebo tam jednoducho nie je.

Nasledujúce zistenia možno všeobecne považovať za zdroj problémov pri implementácii politiky VD:

- Nedostatok záujmu o VD/ďalšie vzdelávanie zo strany občanov všeobecne
- Nedostatok zdrojov financovania aktivít VD (nielen profesionálne tréningy, ktoré majú prepojenie na zamestnanosť, ale tiež aktivity pre osobný rast obyvateľov)
- Nedostatočná ponuka reagujúca na potreby trhu práce
- Neexistujúci systém uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania
- Neexistujúci systém uznávania vzdelania lektorov, vrátane ich zručností, ktoré získali praxou, neformálnym a informálnym vzdelávaním
- VD nie je uspokojivo definované a uznávané ako samostatná politika Ministerstvom školstva
- Slabá úroveň spolupráce medzi riadiacimi orgánmi a súkromnými poskytovateľmi kurzov pre dospelých
- Chýbajúci systém hodnotenia politiky VD v rámci politického cyklu a následné nápravy

1.1 Závery projektu REGIONAL / Slovensko

V oblasti vzdelávania dospelých prebiehajú aj regionálne vzdelávacie aktivity, hoci nie sú evidované ako VD (používajú sa termíny ako ďalšie vzdelávanie, kontinuálne vzdelávanie, rekvalifikácia...). Sú zahrnuté v kapitolách Zamestnanosť alebo Ľudské zdroje v regionálnych plánoch sociálneho a ekonomického rozvoja. Ich hlavným cieľom je kvalifikovať alebo rekvalifikovať pracovnú silu, aby bola schopná sa zamestnať, alebo si zachovať existujúce zamestnanie.

Plánovanie a implementácia akýchkoľvek aktivít v rámci VD je závislá na programovaní EÚ a administrovaní štrukturálnych fondov.

V Stratégii celoživotného vzdelávania sa zmieňujú jeho 3 dimenzie, napriek tomu je implementovaná len jeho ekonomická dimenzia. Sociálna stránka, spoločenská stránka, oblasť aktívneho občianstva a osobného rozvoja sa systematicky nerozvíja.

Aby ústredne tvorená národná politika VD mohla byť efektívne implementovaná aj na regionálnej úrovni, musí tam byť za ňu niekto zodpovedný a musí reflektovať potreby regiónov.

Keď sa prijme rozhodnutie o tvorbe politiky VD na regionálnej úrovni, treba vytvoriť sieť zainteresovaných inštitúcií/ jednotlivcov (stakeholderov) a urobiť analýzu existujúcich vzdelávacích možností a posúdiť situáciu vzhľadom na vzdelávacie potreby.

2 PROJEKT TVORÍME MODERNÚ POLITIKU VZDELÁVANIA DOSPELÝCH (MOVED)³

V uvedenom projekte financovanom z Operačného programu Efektívna verejná správa (2018-2020) sme sa rozhodli okrem iného nadviazať aj na zistenia projektu Regional a pozrieť sa bližšie na tematickú oblasť vzdelávania dospelých z hľadiska organizačných rámcov, ktoré sú relevantné pre VD/CŽV na rôznych úrovniach verejnej správy a ich úlohy pre podporu VD/CŽV. Pôjde nám o identifikáciu hlavných prekážok/slabých stránok štruktúr a rámcov, ktoré sú k dispozícii pre dospelých a ich zvýšenú účasť na VD/CŽV. Náš projekt je motivovaný snahou zvýšiť účasť dospelých učiacich sa na celoživotnom vzdelávaní na Slovensku. Slovensko za rok 2017 vykazuje číslo 3,4%, zatiaľ čo priemer v EÚ je 10,9% a napríklad Švédsko dosiahlo 30,4%. Cieľ EÚ je 15% priemeru v EÚ do roku 2020, ako uvádza stratégia Európa 2020.

Do implementácie projektu sú zapojení 12 neformálni partneri s celoštátnou, regionálnou aj miestnou pôsobnosťou, z verejnej aj súkromnej sféry⁴. Ich úlohou je spoločne nastaviť postup výskumu a formulovať závery v jednotlivých fázach. Projektové činnosti sú rozdelené do troch fáz – monitorovanie, hodnotenie a návrh riešení pre politiku

³ www.ainova.sk/sk/moved

⁴ MŠVVŠ SR - Odbor celoživotného vzdelávania, Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých - AIVD, Asociácia kultúrnych a osvetových inštitúcií - AKOI, VŠEMVS v Bratislave – Inštitút ďalšieho vzdelávania, ŽU v Žiline – Ústav celoživotného vzdelávania, UMB v Banskej Bystrici – Katedra andragogiky, PU v Prešove – Katedra andragogiky, mesto Trebišov, mesto Hlohovec, V.A.J.A.K., s.r.o., Kultúrne a osvetové stredisko - KOS v Nitre, Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry – ZKPaRK.

vzdelávania dospelých do budúcnosti. V čase písania tohto príspevku sme v druhej fáze, kde vyhodnocujeme zistenia z fázy monitorovania, či mapovania.

Z metodologického hľadiska sa v prvej fáze projektu opierame o primárny aj sekundárny výskum. Primárny výskum vychádza z dotazníkov, resp. osnov pre pološtrukturované rozhovory, ako aj z expertných stretnutí. Sekundárny výskum je založený na analýze materiálov, predovšetkým strategických dokumentov EÚ, SR, VÚC a miest, a vstupoch expertov.

2.1 Terminológia

Už pri príprave a prvých rozhovoroch sme narazili na terminologickú nejednotnosť. Na Slovensku máme vzdelávanie dospelých zadefinované ako ďalšie vzdelávanie v Zákone 568/2009 o celoživotnom vzdelávaní nasledovne: „Ďalším vzdelávaním je vzdelávanie vo vzdelávacích inštitúciách ďalšieho vzdelávania (ďalej len „vzdelávacia inštitúcia“) nadväzujúce na školské vzdelávanie alebo iné vzdelávanie, ktoré nadväzuje na školské vzdelávanie. Ďalšie vzdelávanie umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní, alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti. Úspešným absolvovaním ďalšieho vzdelávania nemožno získať stupeň vzdelania.“⁵

V Uznesení Rady z roku 2011 je význam pojmu vzdelávanie dospelých zadefinované nasledovne: „Vzdelávanie dospelých je dôležitým prvkom celoživotného vzdelávania a zahŕňa celú škálu činností všeobecného i odborného formálneho a neformálneho vzdelávania a informálneho učenia, ktorým sa dospelí venujú po ukončení základného (školského, iníciačného) vzdelania a odbornej prípravy.“⁶

V projekte používame „európsku“ definíciu, v snahe dať vzdelávaniu dospelých čo najširšie chápanie, teda zahrnúť aj formálne vzdelávanie, do ktorého sa môže dospelý vrátiť a prípadne aj získať stupeň vzdelania. Vnímame však skutočnosť, že vzdelávanie dospelých a celoživotné vzdelávanie sa často v dokumentoch zamieňa. V slovenských dokumentoch sa používa termín „ďalšie vzdelávanie“ zo zákona o celoživotnom vzdelávaní, ktorý však

⁵ Zákon 568/2009 o celoživotnom vzdelávaní

⁶ Uznesenie Rady o obnovenom európskom programe vzdelávania dospelých (2011, C 372/3), [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN)

u bežného čitateľa navodzuje predpoklad pokračovania v predošlom vzdelávaní. Termín “vzdelávanie dospelých” je v tomto zmysle neutrálny.

2.2 Vzdelávanie dospelých v strategických dokumentoch na regionálnej úrovni

Základným zistením projektu Regional bolo chýbajúce podchytenie vzdelávania dospelých na regionálnej úrovni. Pri rozhovoroch na VÚC sme zaznamenali aj názory, že vzdelávanie dospelých nepatrí medzi ich kompetencie. V nasledujúcom texte sledujeme dokumenty, ktoré z nášho pohľadu dávajú samosprávnym krajom kompetenciu a dôvody zaoberať sa vzdelávaním dospelých. Dokument **Národná stratégia regionálneho rozvoja 2014-2020 (aktualizácia)**⁷ hovorí, že “na konkurencieschopnosť hospodárstva regiónov vplýva najmä:

- štruktúra ekonomických aktivít,
- úroveň inovácií,
- stupeň dostupnosti regiónu,
- **úroveň dosiahnutej vzdelanosti pracovných síl.**“

My však vychádzame z toho, že regionálny rozvoj je podmienený nielen vzdelanostnou štruktúrou obyvateľstva (vzdelaním nadobudnutým vo formálnom vzdelávacom systéme), ale aj štruktúrou zručností a kompetencií obyvateľstva nadobudnutými neformálnym vzdelávaním a informálnym učením sa. A túto štruktúru zručností a kompetencií možno ovplyvniť najmä na regionálnej úrovni.

Národná stratégia regionálneho rozvoja tiež uvádza: “Regionálny rozvoj je prierezová problematika. Dosiahnutie výrazného pokroku v regionálnom rozvoji konkrétneho územia si vyžaduje efektívnu koordináciu aktivít, sústreďenie finančných zdrojov na najviac rezonujúce problémy regiónu s cieľom efektívne využiť ekonomický a rozvojový potenciál danej lokality. Tieto aktivity by mali byť aj na základe nariadení Európskej únie financované z verejných zdrojov členských štátov EÚ. Fondy EÚ sú len ich doplnkovým nástrojom.”

V Časti 4 Podpora prioritných oblastí SR a v nej 4.1 Ľudské zdroje – zvýšenie kvality ľudského kapitálu sa medzi iným uvádzajú aj tieto odporúčania (4.1.3 Ľudské zdroje - odporúčania k riešeniu problémov):

- **podpora vzdelávania, celoživotného vzdelávania a rekvalifikácie (rozvoj podmienok pre procesy odborného vzdelávania a prípravy),**

⁷ https://www.vlada.gov.sk/data/files/6951_narodna_strategia_.pdf

- optimalizácia siete a profilu stredných a vysokých škôl v nadväznosti na požiadavky trhu práce,
- **zvýšenie flexibility vzdelávacieho systému tak, aby zodpovedal požiadavkám trhu práce.**

Ako vidno z nasledujúcich statí **Zákona č. 539/2008 Z. z. o podpore regionálneho rozvoja** VÚC aj obce majú povinnosť túto celonárodnú stratégiu realizovať prostredníctvom svojich programov rozvoja (plány hospodárskeho a sociálneho rozvoja, PHSR).

V časti zákona o cieľoch podpory regionálneho rozvoja, § 3, sa uvádza:

(1) “Hlavným cieľom podpory regionálneho rozvoja je

a) odstraňovať alebo zmiernovať nežiaduce rozdiely v úrovni hospodárskeho rozvoja, sociálneho rozvoja a územného rozvoja regiónov a zabezpečiť trvalo udržateľný rozvoj regiónov,

b) zvyšovať ekonomickú výkonnosť, konkurencieschopnosť regiónov a rozvoj inovácií v regiónoch pri zabezpečení trvalo udržateľného rozvoja,

c) zvyšovať zamestnanosť a životnú úroveň obyvateľov v regiónoch pri zabezpečení trvalo udržateľného rozvoja.

(2) Podpora regionálneho rozvoja podľa odseku 1 je zameraná najmä na

a) komplexné využívanie vnútorného rozvojového potenciálu územia – prírodných, kultúrnych, materiálnych, finančných, ľudských a inštitucionálnych zdrojov,

e) **rozvoj ľudských zdrojov vrátane zvyšovania vzdelanostnej úrovne, kvalifikácie a zlepšovania prípravy detí a mladých dospelých na trh práce,**

s) **budovanie a posilňovanie štruktúr občianskej spoločnosti, rozvoj prosociálneho správania obyvateľstva,**

t) **rozvoj multikultúrnej spoločnosti v regióne vrátane multikultúrneho dialógu, spolupráce a tolerance v regiónoch a sídlach,”...**

V tretej časti zákona sa uvádzajú kompetencie inštitúcií pri podpore regionálneho rozvoja, včítane samosprávnych orgánov – VÚC a obcí.

“§ 11. Vyšší územný celok vo svojej pôsobnosti na účely podpory regionálneho rozvoja

a) vypracúva a vyhodnocuje analýzy rozvoja kraja a jeho častí, zabezpečuje jeho trvalo udržateľný hospodársky rozvoj, sociálny rozvoj a územný rozvoj,

b) zabezpečuje a koordinuje vypracovanie a realizáciu programu rozvoja vyššieho územného celku, pravidelne ho monitoruje a každoročne vyhodnocuje jeho plnenie, zabezpečuje súlad programu rozvoja vyššieho územného celku s prioritami a cieľmi ustanovenými v národnej stratégii a s územnoplánovacou dokumentáciou,

e) vypracúva návrhy regionálnej inovačnej stratégie a regionálnej inovačnej politiky a **d'alších odvetvových stratégií a politík,**

g) vytvára podmienky na vznik a rozvoj územnej spolupráce a partnerstiev, ...

A napokon **zákon 302/2001 o samospráve vyšších územných celkov (zákon o samosprávnych krajoch)** v odseku 4 Pôsobnosť samosprávneho kraja hovorí:

(1) Samosprávny kraj pri výkone samosprávy sa stará o všestranný rozvoj svojho územia a o potreby svojich obyvateľov. Pritom najmä

a) zabezpečuje tvorbu a plnenie programu sociálneho, ekonomického a kultúrneho rozvoja územia samosprávneho kraja,

k) utvára podmienky na rozvoj výchovy a vzdelávania najmä v stredných školách a na rozvoj ďalšieho vzdelávania.

Zaujímali sme sa o ukotvenie ďalšieho vzdelávania v PHSR v jednotlivých samosprávnych krajoch. Vo väčšine sme sa dočítali, čo samosprávne kraje nemajú vybudované a čo by chceli v rámci CŽV robiť, ako napríklad⁸:

- kraj nemá vybudovaný otvorený systém celoživotného vzdelávania celoživotného poradenstva (TSK)
- investovať do vzdelávania, zručností a celoživotného vzdelávania
- investovať do rozvoja nových metód učenia a tým podporiť rast kvality a relevantnosti programov vzdelávania z hľadiska potrieb trhu práce (BSK)
- vzdelávať v profesiách žiadaných trhom práce (KSK)
- zvýšiť účasť na CŽV
- podporovať ďalšie vzdelávanie dospelých pre meniace sa potreby trhu práce zamerané na zvyšovanie zamestnanosti (opäť najmä ohrozených skupín) a zvyšovania kvality a mobility pracovnej sily cez ďalšie vzdelávanie (PSK)
- kvalitné celoživotné i podnikateľské vzdelávanie obyvateľstva (TTSK)

Všeobecné ciele formulované v úvodných častiach PHSR sa v ďalších častiach spresňujú na opatrenia a aktivity. Ako príklad uvádzame vybrané opatrenia z PHSR

⁸ Plány hospodárskeho a sociálneho rozvoja sú dostupné na: <https://www.vlada.gov.sk//programy-hospodarskeho-a-socialneho-rozvoja-vuc/>

Prešovského kraja: Strategický cieľ II: Skvalitnenie životných podmienok obyvateľov v kraji a rozvoj inkluzívnej

občianskej spoločnosti. Opatrenie II.1: Modernizácia vzdelávania s dôrazom na kvalitu života. Aktivita II.1.3: Podpora nových foriem celoživotného vzdelávania a uznávania kompetencií s dôrazom na ohrozené skupiny. Aktivita II.1.4: Podpora ďalšieho vzdelávania dospelých pre meniace sa potreby trhu práce.

Keďže vo väčšine prípadov je financovanie týchto opatrení závislé od získania prostriedkov zo štrukturálnych fondov, je rozvoj celoživotného vzdelávania veľmi limitovaný.

Problematika vzdelávania sa priamo či nepriamo rieši aj v ďalších dokumentoch prijímaných na úrovni VÚC, ako sú: Regionálna stratégia rozvoja výchovy a vzdelávania,⁹ Stratégia práce s mládežou, Regionálna inovačná stratégia, Stratégia kultúry¹⁰.

Pod hlavičkou „vzdelávanie dospelých“ sa na VÚC nerealizujú žiadne vzdelávacie programy – táto agenda nie je nikomu pridelená. Z pološtrukturovaných rozhovorov však vyplýva, že VÚC eviduje takéto vzdelávanie:

- Kontinuálne vzdelávanie zamestnancov VÚC – zamestnancov úradu, pedagogických pracovníkov, pracovníkov v sociálnych službách
- Vzdelávanie dospelých na stredných školách - pomaturitné a nadstavbové programy
- Vzdelávanie záujmové, občianske a iné, organizované jednotlivými odbormi VÚC, resp často v spolupráci s mimovládnyimi organizáciami – najmä sociálnym (napr. pre seniorov), kultúrnym a pod.

Na úrovni VÚC síce nie je sformulovaná agenda, či politika vzdelávania dospelých, nedá sa však povedať, že sa v tejto oblasti nič nerobí. Tieto aktivity sa však nikde spoločne nevykazujú.

⁹ Napríklad v Regionálnej stratégii rozvoja výchovy a vzdelávania ŽSK, časť 8.4 Strategické ciele pre obdobie 2018 – 2022 sa uvádza, že „Celoživotné vzdelávanie je systémový prístup ku vzdelávaniu od útleho detstva až po aktívny život v seniorskom veku, ktorý v sebe zahŕňa oblasť aktívneho pôsobenia a začlenenia jednotlivca v spoločnosti a jeho vnútorného naplnenia v oblasti osobných záujmov. V centre pozornosti celoživotného vzdelávania je učiaci sa jednotlivec, ktorý má prístup tak k školskému vzdelávaniu, ako aj k ďalšiemu vzdelávaniu so zachovaním princípov kvality a rovnosti príležitostí v každom veku a bez ohľadu na jeho vzdelanie.“ Cieľ CŽV č. 7: Umožniť občanovi v každom veku prehľbovať svoje vedomosti a zručnosti, rozširovaním si kvalifikácie s cieľom zvýšenia jeho uplatnenia sa na trhu práce a zlepšenia kvality jeho života.

¹⁰ Napríklad v časti 4.7. Stratégie kultúry BSK s názvom Školstvo sa uvádza ... vzdelávacia funkcia kultúry (kultúra ako nositeľ a sprostredkovateľ poznania a informácií, kultúra ako nástroj na získavanie vedomostí a nadobúdanie zručností, profesionálne predpoklady na uplatnenie na trhu práce) a výchovná funkcia kultúry (celková kultivácia, ovplyvňovanie životného štýlu a spôsobu života). ...

3 ZÁVER

Informácie z mapovania činnosti VÚC a miest v oblasti vzdelávania dospelých v rámci projektu MOVED postupne spracúvame. Budeme sa ďalej venovať niekoľkým témam – ako sú štatistiky, terminológia, možnosti vzdelávania, poskytovatelia vzdelávania, (kariérové) poradenstvo, financovanie, sieťovanie a spolupráca s ďalšími subjektmi¹¹.

Často sa poukazuje na roztrieštenosť a fragmentáciu sektora vzdelávania dospelých na Slovensku. Stratégia celoživotného vzdelávania z roku 2011 síce uvádza, že “Hlavní aktéri v systéme celoživotného vzdelávania sú samotní občania, vzdelávacie inštitúcie, poradenské centrá, zamestnávateľia, profesijné a odborové združenia, ale aj miestna a regionálna samospráva, personálne agentúry a mimovládne organizácie. Títo aktéri sa musia podieľať na identifikácii, vývoji a aplikácii spomenutých nástrojov spoločne.”, ale chýba tu časť venovaná inštitucionálnemu a organizačnému zabezpečeniu jej realizácie. Za naplnenie vízie ČŽV je primárne zodpovedné Ministerstvo školstva, avšak bez prepojenia na miestnu a regionálnu samosprávu.

Stratégia regionálneho rozvoja by mohla poskytnúť rámec na koordinované úsilie rozvíjania vzdelávania dospelých v regiónoch. Avšak je primárne zameraná na ekonomické a sociálne aspekty, takže celý segment záujmového a občianskeho vzdelávania by mohol ostať nepokrytý.

Odporúčanie riešiť vzdelávanie dospelých na regionálnej úrovni nachádzame v dokumentoch EÚ. Zo stratégie ČŽV samospráve priamo nevyplývajú úlohy, avšak dokumenty týkajúce sa regionálneho rozvoja takúto kompetenciu a úlohy vytvárajú.

V ideálnom prípade by sa vzdelávanie dospelých ako súčasť celoživotného vzdelávania vo všetkých svojich podobách (pre zamestnateľnosť, uplatnenie sa v spoločnosti a osobné záujmy) mohlo dostať do pripravovaného dokumentu Vízia a stratégia rozvoja Slovenska do roku 2030. Ten bude základným dokumentom strategického plánovania v SR pre ústrednú, regionálnu a miestnu úroveň verejnej správy¹².

¹¹ Napr. zamestnávateľia, cechy, zväzy, UPSVaR, mimovládne organizácie, poskytovatelia, školy, univerzity.

¹² <https://www.enviroportal.sk/sk/eia/detail/vizia-strategia-rozvoja-slovenska-do-roku-2030>

Literatúra:

Jendeková, M., Cigánová, K. (2014). Country report, AINova, project REGIONAL, 539389-LLP-1-2013-1-DE-GRUNDTVIG-GMP. Dostupné na <http://www.ainova.sk/sk/vzdelavanie-dospelych-europske-zalezitosti/>.

Stratégia celoživotného vzdelávania 2011. Dostupné na:

<http://www.minedu.sk/data/files/1899.pdf>

Zákon č. 568/2009 Z.z. Zákon o celoživotnom vzdelávaní. Dostupné na:

http://www.szk.sk/content/szk/files/legislativa/568_2009_Zz_v20150901.pdf

Zákon č. 302/2001 Z. z. Zákon o samospráve vyšších územných celkov (zákon o samosprávnych krajoch). Dostupné na <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2001-302>

Zákon č. 539/2008 Z. z. Zákon o podpore regionálneho rozvoja. Dostupné na:

<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-539#cast2>

Národná stratégia regionálneho rozvoja SR 2014-2020 (aktualizácia). Dostupné na:

<https://www.vlada.gov.sk//regionalny-rozvoj/>

Kontakt:

Mgr. Marta Jendeková, MA

Academia Istropolitana Nova (AINova)

Prostredná 47a, 900 21 Svätý Jur

e – mail: marta.jendekova@ainova.sk

KULTÚRNO-OSVETOVÁ ČINNOSŤ – VÝZVY PRE KULTÚRNO-OSVETOVÚ ANDRAGOGIKU

CULTURAL-EDUCATION ACTIVITIES – CHALLENGES FOR CULTURAL-EDUCATIVE ANDRAGOGY

Svetlana Chomová

Abstrakt: *Príspevok mapuje nové trendy vo vzdelávaní a kultúrno-osvetovej činnosti, ktoré sú podnetom na rozvoj kultúrnej andragogiky. Cieľom je poukázať najmä na nové aspekty kultúrno-osvetovej praxe v andragogike.*

Kľúčové slová: *kultúrno-osvetová činnosť, vzdelávanie dospelých, kultúrno-osvetová andragogika*

Abstract: *The article maps new trends in education and cultural-educational activities that stimulate the development of cultural andragogy. The aim is to point out in particular new aspects of cultural and educational practice in andragogy.*

Key words: *cultural-education activities, education of adults, cultural-educative andragogy*

ÚVOD

Kultúrno-osvetová činnosť ako súčasť rozvoja kultúry i vzdelávania predstavuje komplex rôznych činností, aktivít, subjektov i nových vzťahov a procesov, ktoré determinujú jej obsahové a formálne štruktúry. V súčasnosti, v čase prevratných zmien v spoločnosti súvisiacich s prudkým nástupom informačných technológií, nárastom mobility a rozvojom marketingu a globálnych produktov, aj v kultúrno-osvetovej činnosti sledujeme zmeny, ktorými aktéri reagujú na nové potreby a požiadavky občanov. Subjekty v oblasti kultúrno-osvetovej činnosti transformujú obsah, formy i úroveň podujatí v snahe ponúkať účastníkom nové, zaujímavé a atraktívne aktivity.

Cieľom príspevku je priblížiť aktuálne procesy a nové trendy prebiehajúce v kultúrno-osvetovej činnosti a poukázať na ich potenciál v rozvoji andragogiky a kultúrno-osvetovej andragogiky.

KULTÚRNO-OSVETOVÁ ČINNOSŤ A KULTÚRNO-OSVETOVÁ ANDRAGOGIKA

Kultúrno-osvetová činnosť podľa aktuálneho zákona o kultúrno-osvetovej činnosti predstavuje činnosť, ktorá svojím pôsobením prispieva k rešpektovaniu ľudských práv a rozmanitosti kultúrnych prejavov, k utváraniu kultúrneho spôsobu života, k zvyšovaniu kultúrnej a vzdelanostnej úrovne obyvateľov Slovenskej republiky a k rozvíjaniu tvorivosti ako základnej kultúrotvornej hodnoty spoločnosti (zákon č. 189/2015 Z. z.).

Kultúrno-osvetová činnosť zahŕňa v sebe široké spektrum aktivít, ktoré podporujú kultiváciu osobnosti človeka a jej adaptáciu na meniace sa sociálne a kultúrne podmienky, dotváranie osobnosti a jej hodnotovej orientácie. Kultúrno-osvetová činnosť sa môže týkať rozličných oblastí mimopracovného osobného i verejného života jednotlivca (a širších cieľových skupín) ako:

- občana,
- účastníka spoločenského života,
- racionálneho užívateľa voľného času,
- manžela, manželky,
- rodiča,
- tvorcu domova,
- ochrancu a tvorcu kultúrnych hodnôt,
- ochrancu a tvorcu prosociálnych vzťahov, hodnôt atď.

Čornaničová (2006, s. 52-53) definuje kultúrno-osvetovú činnosť ako oblasť pôsobenia kultúrno-osvetového pracovníka, ako zámernú, špecificky inštitucionalizovanú a organizovanú činnosť v oblasti kultúrno-výchovnej práce. Ide o širokú oblasť aktivít zameranú na záujmovú (neprofesijnú) participáciu širokého spektra obyvateľstva na spoločenských kultúrnych procesoch. Obsahové zameranie týchto aktivít tvorí:

- záujmové vzdelávanie;
- aktivizačná výchovno-vzdelávacia a akčná osвета;
- záujmová umelecká činnosť;
- kultúrno-umelecké vyžitie;
- kultúrno-spomienkové aktivity;
- kultúrno-zábavná činnosť;
- kultúrno-rekreačná a rekreačno-športová činnosť;
- kultúrno-sociálna a charitatívna činnosť;
- ekumenické kultúrno-výchovné aktivity.

Takto široko ponímané spektrum činností uskutočňujú viacúčelové kultúrne zariadenia, ako sú kultúrne domy, kultúrne strediská a centrá, kluby, ďalej špecializované kultúrne inštitúcie – knižnice, múzeá, galérie, hvezdárne a planetária, inštitúcie podporujúce literárnu, divadelnú, hudobnú tvorbu, audiovizuálne umenie, taktiež televízia, rozhlas, printové médiá a pod. Tieto subjekty využívajú formy a metódy činnosti špeciálne orientované na cieľové skupiny svojho pôsobenia. Špecifikum kultúrno-osvetovej činnosti predstavuje skutočnosť, že na jej realizácii sa podieľa okrem profesionálnych kultúrno-osvetových pracovníkov aj veľký počet spolupracovníkov, aktivistov – dobrovoľníkov. Títo pripravujú a realizujú voľnočasové aktivity pre rôzne cieľové skupiny obyvateľstva v oblasti záujmového vzdelávania, aktivity profesijného vzdelávania v oblasti kultúry a kultúrno-osvetovej činnosti a občianskeho vzdelávania. Aktivity v oblasti kultúrno-osvetovej činnosti korešpondujú so stavom, úrovňou a tradíciami miestnej a regionálnej kultúry, so štátnou kultúrnou politikou a realizáciou jej jednotlivých zámerov, ako aj s ďalšími javmi v oblasti kultúry.

Kultúrna/kultúrno-osvetová andragogika ako veda a ako súčasť a subsystém andragogiky sa konštituovala na Slovensku v 90. rokoch minulého storočia. Jej cieľom je skúmať charakter a zákonitosti osvetovo-vzdelávacích, kultúrno-tvorivých, kultúrno-zážitkových a iných výchovno-kultivačných aktivít zameraných na osobnostný rozvoj človeka v jeho voľnom čase a mimopracovných rolách. Hlavný predmet jej záujmu predstavuje kultúrno-osvetová činnosť v celej jej šírke. Ide o reflektovanie miestnej, regionálnej, národnej a celoštátnej kultúry, jej špecifik, poslania, cieľov a obsahu, rôznych cieľových skupín a ich charakteristických črt.

Kultúrno-osvetová andragogika ďalej skúma:

- celkové procesy sprostredkovania kultúrnych hodnôt širokému spektru spoločnosti prostredníctvom kultúrno-výchovnej činnosti;
- formy, metódy a prostriedky kultúrno-výchovnej činnosti;
- inštitucionálnu sieť kultúrno-osvetových pracovísk;
- odbornú prípravu, vzdelávanie a profesiu kultúrno-osvetového pracovníka;
- ďalšie podmienky (napríklad legislatívno-právne, ekonomické) kultúrno-výchovnej činnosti;
- celkový vývoj kultúrno-osvetovej činnosti ako spoločenského javu (Čornaničová, 2004).

SÚČASNÁ PRAX A TRENDY V KULTÚRNO-OSVETOVEJ ČINNOSTI

Tak ako sa postupne menia podmienky v spoločnosti, menia sa aj požiadavky na oblasť kultúry a kultúrno-osvetovej činnosti. Čoraz zložitejšie prostredie kladie pred kultúrno-osvetovú činnosť oveľa náročnejšie úlohy a výzvy, ale zároveň vytvára aj nové možnosti jej rozvoja.

Kultúrno-osvetová činnosť sa v súčasnom období realizuje v súlade s medzinárodnou, európskou i slovenskou legislatívou. V oblasti kultúry a vzdelávania boli prijaté dokumenty a materiály, ako napríklad Stratégia rozvoja kreatívneho priemyslu v Slovenskej republike, Stratégia rozvoja kultúry na roky 2014 – 2020, Koncepcia starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru, zákon o celoživotnom vzdelávaní a zákon o kultúrno-osvetovej činnosti, ktoré v posledných rokoch určovali priority v oblasti kultúrno-osvetovej činnosti.

Zákon o kultúrno-osvetovej činnosti z roku 2015 novo definoval poslanie, úlohy, pôsobnosť subjektov a evidenciu v oblasti kultúrno-osvetovej činnosti. Kultúrno-osvetová činnosť je podľa neho zameraná na:

- rozvoj kultúrnej identity a medzikultúrneho dialógu na celoslovenskej, regionálnej a miestnej úrovni;
- rozvoj kultúrneho potenciálu obcí a regiónov Slovenskej republiky a rozvoj ich spolupráce a partnerstiev na území Slovenskej republiky a v zahraničí;
- ochranu a rozvoj nehmotného kultúrneho dedičstva;
- rozvoj záujmovej umeleckej činnosti a neprofesionálnej umeleckej tvorby;
- dostupnosť a šírenie informácií o aktuálnom stave, výskume a vývoji v oblasti kultúry,
- neformálne vzdelávanie v oblasti kultúry a prevenciu negatívnych spoločenských javov;
- dostupnosť a šírenie informácií z vedy, techniky, výskumu a vývoja v oblasti astronómie;
- neformálne vzdelávanie v oblasti astronómie (Zákon č. 189/2015 Z. z.).

Nárast konkurencie v oblasti využívania voľného času, rozvoj televízie, nových médií, informačných technológií a rýchlejšie tempo života spôsobili, že sa menia aj záujmy účastníkov kultúrno-osvetových aktivít. Kultúrno-osvetová prax reaguje na nové impulzy najmä dôrazom na kvalitu realizovaných aktivít a zmenami v obsahovo-tematickej štruktúre podujatí. Zvyšuje sa počet kombinovaných viacdimenziálnych aktivít, ktoré v sebe spájajú vzdelávacie, tvorivé, umelecké i rekreačné aspekty.

Obsahovo-tematická štruktúra podujatí sa rozšírila smerom k rôznorodosti. Okrem tradičných výchovno-vzdelávacích aktivít sa postupne čoraz častejšie realizujú vzdelávaco-rekreačné, kultúrno-športové, kultúrno-sociálne a charitatívne aktivity. V oblasti profesijného vzdelávania kultúrno-osvetových pracovníkov prevládajú podujatia zamerané na manažment a marketing v kultúre, informačné technológie, vzdelávanie v oblasti sociálnych a komunikačných zručností. Pribúdajú aktivity metodického a poradenského charakteru. V oblasti občianskeho vzdelávania aktuálnou potrebou je vzdelávanie v oblasti ochrany a podpory ľudských práv, eliminácie bariér v kultúre pre zdravotne ťažko postihnuté a inak vylúčené osoby, vzdelávanie zamerané na zvýšenie participácie všetkých cieľových skupín na kultúre a ďalšie. V oblasti záujmového vzdelávania v poslednom čase badať zvýšený záujem aj o kultúrne dedičstvo a neprofesionálne umenie, čo sa prejavilo v náraste aktivít zameraných na udržiavanie a ožiovovanie folklórnych tradícií a všetkých druhov záujmovej umeleckej činnosti. Výraznou mierou k tomu prispel aj Európsky rok kultúrneho dedičstva 2018.

Požiadavky na zvyšovanie efektívnosti, kvality a inovácií vyžadujú od kultúrno-osvetovej činnosti zmeny v oblasti foriem a metód. Kultúrno-osvetové subjekty väčšinou využívajú lektorov, ktorí sú odborníkmi vo svojej oblasti, ale chýbajú im lektorské zručnosti. Slabou stránkou mnohých kultúrno-osvetových aktivít je ich monologický charakter, neschopnosť zaujať účastníka, ponúknuť zaujímavú formu prezentácie obsahu. Pomerne málo sa využívajú tréningy, výcviky, workshopy, podujatia s participačným akcentom, formy dištančného a kombinovaného vzdelávania. Charakteristika, opis a postupy realizácie týchto foriem v kultúrno-osvetovej praxi absentujú.

Vznik Fondu na podporu umenia a možnosť čerpať finančné prostriedky z rôznych štátnych, samosprávnych i súkromných grantov výrazne ovplyvnili zameranie a počty projektov v oblasti kultúrno-osvetovej činnosti. Novým trendom je aj sieťovanie a spolupráca rôznych subjektov pri príprave a realizácii týchto projektov nadregionálneho, cezhraničného i medzinárodného charakteru.

VÝZVY PRE KULTÚRNO-OSVETOVÚ ANDRAGOGIKU

Rozvoj kultúrno-osvetovej andragogiky podporili mnohé štúdie najmä v jej raných štádiách rozvoja. Prispelo k tomu rozpracovanie jej teoretických východísk, terminológie, štrukturálnych a obsahových súčastí pracovníkmi katedier andragogiky v Bratislave, Banskej Bystrici a Prešove, ale aj Prahe. Môžeme spomenúť najmä práce a príspevky

Prusákovej, Čornaničovej, Krystoňa, Lenhardtovej, Šeráka, ktoré významnou mierou obohatili názory na andragogické pôsobenie kultúrno-osvetových zariadení.

Je potrebné konštatovať, že súčasná kultúrno-osvetová andragogika je v určitom útlme, čo možno pripísať aj výmene generácií na jednotlivých andragogických pracoviskách. Odrazilo sa to na prepojení teórie, metodiky a praxe kultúrno-osvetovej činnosti, ktoré je nedostatočné a má značné rezervy. Myslíme si, že bežná každodenná činnosť kultúrno-osvetových zariadení, rovnako ako realizácia veľkých podujatí a práca kultúrno-osvetových pracovníkov by si zaslúžili väčšiu pozornosť zo strany andragogiky. Napriek určitému pokroku kultúrno-osvetová činnosť v súčasnosti stále predstavuje mnoho problémov a oblastí, ktoré je potrebné reflektovať, analyzovať a teoreticky spracovať. Pokúsime sa načrtnúť aspoň niektoré z nich.

Významným faktorom v procesoch sú ľudia – dobrovoľní i profesionálni kultúrno-osvetoví pracovníci. Požiadavky kladené na výkon kultúrno-osvetových pracovníkov narástli, vyžaduje sa profesionalita pri manažovaní, komunikácii s ľuďmi, odbornosť a široký rozhľad v oblasti kultúry, vzdelávania, pedagogiky, psychológie a ďalších oblastiach. Avšak problematika rozvoja ľudských zdrojov v kultúrno-osvetovej činnosti je v súčasnosti okrajovou záležitosťou tak pre rezort kultúry, ako aj pre kultúrno-osvetovú andragogiku. Na rozdiel od osobnosti lektora, poradcu, tútora či kouča sa povolaniu/profesii kultúrno-osvetového pracovníka nevenuje dostatočná pozornosť. Nie sú spracované žiadne kvalifikačné štandardy ani štandardy tejto profesie. Taktiež chýbajú požiadavky na odborné vzdelanie kultúrno-osvetových pracovníkov (respektíve sú nedostatočné) a ich ďalší rozvoj v rámci celoživotného vzdelávania. Táto skutočnosť vedie k určitej absencii profesionality a k amaterizmu pri výkone povolania kultúrno-osvetového pracovníka. Preto by bolo potrebné charakterizovať a bližšie určiť rámce pre profesiu kultúrno-osvetového pracovníka, rozpracovať kurikulá, učebné osnovy a učebné plány pre formálne i neformálne celoživotné (kontinuálne) vzdelávanie týchto pracovníkov. Profesionálne vzdelávanie by mohli a mali podporiť rôzne príručky, učebné texty, pracovné a metodické listy, permanentné vzdelávanie.

Pred kultúrno-osvetovou andragogikou stoja dnes výzvy aj v oblasti didaktiky. V minulosti boli dostatočne podrobne spracované formy prednášky, seminára, čiastočne sa využívajú aj staršie charakteristiky konferencií, kurzov, krúžkov a pod., ale je potreba vytvoriť teoretické základy pre participačné a aktivizačné formy a metódy práce, ako sú napríklad tréningy, okrúhle stoly, hry, outdoorové tréningy, dištančné formy,

technológiami podporované vzdelávanie – on-line vzdelávanie, e-learning, webináre a pod. a spracovať k nim metodické materiály, rôzne pomôcky, texty, videá a pod.

Aj inštitucionálne prostredie v oblasti kultúrno-osvetovej činnosti prešlo zmenami, ktoré je potrebné nielen zaznamenať, ale aj analyzovať. Rozširovanie siete rôznych subjektov, činnosť tradičných i nových aktérov v oblasti kultúrno-osvetovej činnosti si vyžaduje nový pohľad. Predovšetkým organizácie tretieho a súkromného sektora a vznikajúci kreatívny priemysel sú vhodným objektom na skúmanie zo strany kultúrno-osvetovej andragogiky.

Ukazuje sa potreba ďalej rozvíjať záujmové a občianske vzdelávanie, využívať pri tom najmä jeho voľnočasový charakter a s tým súvisiace možnosti vplyvu na rôzne cieľové skupiny, najmä na mladých ľudí a seniorov. Je vhodné aplikovať pozitívne skúsenosti zo zahraničia a medzinárodnú spoluprácu medzi jednotlivými aktérmi kultúrno-osvetovej činnosti. Ďalšiemu rozvoju kultúrno-osvetovej činnosti by pomohlo aktualizovanie ich obsahovo-tematickej štruktúry a definovanie úloh štátu v týchto oblastiach vzdelávania.

Vo všetkých spomínaných oblastiach sa otvára priestor na spoluprácu odborníkov – andragógov a pracovníkov Národného osvetového centra, regionálnych osvetových a kultúrnych stredísk i ostatných pracovísk. Nazdávame sa, že realizácia spoločných projektov, užšia spolupráca pri výskumnej, lektorskej či edičnej činnosti bude prospešná tak pre oblasť kultúrno-osvetovej andragogiky, ako aj kultúrno-osvetovej praxe.

Pre rozvoj kultúrno-osvetovej činnosti bude potrebné, aby sa kultúrno-osvetová andragogika v budúcom období zamerala najmä na:

- **rozvoj teoretických aspektov kultúrno-osvetovej činnosti** – venovať pozornosť pojmovému aparátu a používanej terminológii v oblasti kultúrno-osvetovej činnosti, aktualizovať a dopĺňať ju v súlade v požiadavkami doby;

- **proféziu kultúrno-osvetového pracovníka** a jeho profesionálne kompetencie – pomôcť pri vypracovaní štandardov tejto profesie, štandardov a obsahov vzdelávania a prispieť k definovaniu tohto povolania ako rovnocenného s ostatným v oblasti kultúry;

- **zmeny v obsahovom zameraní kultúrno-osvetovej činnosti** – novo definovať obsah kultúrno-osvetovej činnosti v oblasti profesijného, občianskeho i záujmového vzdelávania, trendy v danej oblasti prenášať do kultúrno-osvetovej andragogiky aj prostredníctvom sietovania a spolupráce so zahraničnými pracoviskami a subjektmi v oblasti kulturológie, sociológie, pedagogiky, pedagogiky voľného času a pod.;

- **oblasť kultúrneho dedičstva, tradičnej ľudovej kultúry a kreatívneho priemyslu** – podrobnejšie opísať tieto súčasti kultúrno-osvetovej činnosti z

andragogického pohľadu, vnímať ich ako zdroj rozvoja záujmov, voľnočasového vzdelávania a inovácií v kultúrno-osvetovej činnosti;

- **procesuálnu stránku kultúrno-osvetovej činnosti** – venovať sa didaktickým aspektom, špeciálne tréningom, výcvikom, prípadovým štúdiám, rozpracovať formy on-line vzdelávania, e-learningu a vzdelávania podporovaného informačnými technológiami v kultúrno-osvetovej činnosti a pod.;

- **špecifiká rôznych cieľových skupín v kultúrno-osvetovej činnosti** – pripravovať programy pre rómsku komunitu a ďalšie marginalizované skupiny obyvateľstva, taktiež programy pre ďalšie vzdelávanie realizátorov kultúrno-osvetovej činnosti, ktoré patria do subsystému kultúrno-osvetovej andragogiky;

- **inštitucionálne prostredie kultúrno-osvetovej činnosti** – špecifikovať poslanie, úlohy a činnosť najmä novovznikajúcich subjektov a subjektov z privátneho a neziskového sektora, analyzovať kultúrne, komerčné a charitatívne služby v kultúrno-osvetovej činnosti;

- **kvalitu kultúrno-osvetových aktivít** – spracovať metodiky spätnej väzby, supervízie a evalvácie aktivít a procesov prebiehajúcich v kultúrno-osvetovej činnosti, zaoberať sa vyhodnocovaním jej kvalitatívnych stránok.

ZÁVER

Pokúsili sme sa načrtnúť a stručne charakterizovať najdôležitejšie okruhy problémov kultúrno-osvetovej činnosti, ktoré by mala a mohla riešiť kultúrno-osvetová andragogika. Iba spájanie vedeckej diskusie a diagnostiky s overovaním a využívaním teoretických poznatkov v praktických situáciách umožní prognózovať budúcnosť kultúrno-osvetovej činnosti i kultúrno-osvetovej andragogiky smerom k saturovaniu potrieb modernej spoločnosti 21. storočia.

Literatúra:

- ČORNANIČOVÁ, R. 2004. Kultúrno-osvetoví pracovníci ako cieľová skupina vzdelávania. In *Teoretické otázky celoživotného vzdelávania v oblasti kultúry*. Bratislava: Národné osvetové centrum, s. 41-44. ISBN 80-7121-246-6.
- ČORNANIČOVÁ, R. 2006. Od kultúrnej ku kultúrno-osvetovej andragogike. In *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Gerlach Print, s. 51-63. ISBN 80-89142-08-7.
- ČORNANIČOVÁ, R. 2007. Kultúrno-osvetová andragogika. In *Základy andragogiky II*. Ed. V. Prusáková. Bratislava: Gerlach Print, FF UK, Rukopis štúdie.
- CHOMOVÁ, S. 2004. Vzdelávanie kultúrno-osvetových pracovníkov. In *Teoretické otázky celoživotného vzdelávania v oblasti kultúry*. Bratislava: NOC, s. 56-71. ISBN 80-7121-246-6.
- CHOMOVÁ, S. (Ed.). 2007. Animátor kultúry. Učebnica dištančného vzdelávania. Bratislava: NOC. ISBN 97-80-7121-278-2.
- CHOMOVÁ, S. (Ed.). 2017. Kultúrne dedičstvo vo kontexte vzdelávania. Zborník z konferencie. Bratislava: NOC, 100 s. ISBN 978-70-8121-355-0.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2006. Rozvoj systematickej andragogiky. In *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie*. Bratislava: Gerlach Print v spolupráci s Katedrou andragogiky FiF UK, s. 15-30. ISBN 80-89142-08-7.
- Stratégia rozvoja kreatívneho priemyslu v Slovenskej republike dostupné na: <http://www.culture.gov.sk/posobnost-ministerstva/kreativny-priemysel-165.html>. [online] [cit. 25. 04.2019].
- Zákon č. 189/2015 Z.z. o kultúrno-osvetovej činnosti dostupné na: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2015-189>. [online] [cit. 25.04.2019].

Kontakt:

PhDr. Svetlana Chomová, PhD.
Národné osvetové centrum
Nám. SNP 12, 812 34 Bratislava
e – mail: svetlana.chomova@nocka.sk

VÝUČBA ASTRONÓMIE NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU A KVALITA ŽIVOTA ÚČASTNÍKOV VZDELÁVANIA

THE ASTRONOMY TEACHING AT THE THIRD AGE UNIVERSITY AND THE QUALITY OF LIFE OF PARTICIPANTS OF EDUCATION

Ivana Pirohová – Martina Lenhardtová – Mária Csatáryová

Abstrakt: Príspevok obsahuje analýzu konceptuálnych rámcov kvalitatívneho výskumu zameraného na identifikáciu a analýzu vplyvu výučby astronómie na kvalitu života účastníkov vzdelávania Univerzity tretieho veku cez princípy dialogického vzdelávania Jane Vella.

Kľúčové slová: výučba astronómie, univerzita tretieho veku, účastníci vzdelávania, koncept aktívneho starnutia, dimenzie kvality života, dialogické vzdelávanie J. Vella

Abstract: The paper contains an analysis of conceptual frameworks of qualitative research aimed at identifying and analyzing the impact of astronomy teaching on the quality of life of third-age university trainees through Jane Vella's principles of dialogue education.

Key words: the astronomy teaching, third-age university, the participants of education, the concept of active aging, dimensions of quality of life, dialogue education of J. Vella

Vzdelávanie môžeme radiť k najdôležitejším determinantom rozvoja potenciálu jedinca v priebehu celého jeho života. Patrí k aktivitám, ktoré môžu spomaľovať proces starnutia a zvyšovať kvalitu života človeka i v neskorej dospelosti a seni. Cieľom nášho prebiehajúceho kvalitatívneho výskumu je analyzovať a interpretovať vplyv výučby astronómie na kvalitu života účastníkov vzdelávania univerzity tretieho veku (ďalej UTV) cez princípy dialogického vzdelávania Jane Vella (2002). Vecné obsahy intencionálnych procesov vzdelávania, situácií vo vzdelávaní a živote účastníkov študijného programu astronómia na UTV určíme a popíšeme z hľadiska toho, “ako sa javia dotyčným konajúcim a ako sú nimi ponímané” (Fay, 2002, s. 138-139). Formulácia výskumného problému, výskumných otázok, výber zakotvenej teórie, ako nášho dizajnu kvalitatívneho výskumu,

sú založené na interpretatívnej teórii a vychádzajú z konceptuálnych rámcov, ktoré v nasledujúcom texte analyzujeme.

1 KONCEPT AKTÍVNEHO STARNUTIA A CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE

Vo všeobecnosti je známe, že starnutie je celoživotný proces, ktorý má u každého jedinca iný priebeh a je determinovaný endogénnymi a exogénnymi faktormi. Koncept aktívneho starnutia predstavuje život 50-ročných a starších, vrátane seniorov, ako obdobie, ktoré má byť naplnené aktivitou, buď vo forme predlžujúceho sa pohybu na trhu práce, celoživotným vzdelávaním, športom, rekreáciou, či ďalšími novo rozvíjajúcimi sa záujmami (Hasmanová Marhánková, 2011).

Spôsob prežívania staroby si do istej miery nastavuje každý jedinec sám napr. voľbou svojho prístupu k zdraviu, ktorý je odrazom životného štýlu jedinca. Životný štýl je výrazne ovplyvnený kulturalistickým pohľadom na život jednotlivca a spoločnosti (kategória kultúrny vzorec, akulturácia, socializácia) a životný spôsob ekonomicko-sociálnym hľadiskom (Kubátová, 2001). Podľa Balogovej (2005) „životný štýl vyjadruje mieru a spôsob zvnútornenia sformovaných noriem a zvyklostí v spôsobe života, ako aj podiel vplyvu osobnostných, fyzických a duchovných dispozícií, návykov, charakteru, temperamentu, osobných potrieb a záujmov na zameranosť a spôsob konania či správania ľudí” (s. 50).

“Diskurzy aktívneho starnutia pracujú so starnutím ako s reflexívnym projektom, kedy jednotlivci cez svoj životný štýl a voľby aktívne a cielene ovplyvňujú podmienky svojho starnutia. Koncept aktívneho starnutia v sebe zakotvuje novú konceptualizáciu vzťahu medzi jednotlivcom a štátom, kde je štát síce situovaný do pozície „sprostredkovateľa“ podmienok pre aktívne starnutie, ale samotná zodpovednosť za jeho výslednú podobu leží, viac menej, na bedrách konkrétnych starnúcich indivíduí” (Moody, 2001 in: Hasmanová Marhánková, 2011, s. 7).

V kontexte diskurzu aktívneho starnutia má vzdelávanie dospelých v neskorej dospelosti a predovšetkým v období senia, svoj “makrorozmer, kedy spoločnosť získava plnohodnotných ľudí až do vysokého veku, kvalitnejšie medzigeneračné vzťahy, menšiu závislosť seniorov na sociálnych službách a pozitívny postoj ostatných občanov k seniorom” (Balogová, 2008, s. 17). Vzdelávanie zároveň prispieva k rozvoju osobnosti, v procese ktorého sa zlepšuje emocionálne naladenie seniora, vytvorí sa pozitívnejší sebaobraz, rozšíri sa okruh jeho záujmov a sociálnych sietí (Balogová, 2008). Vzdelávanie

má v tomto chápaní individuálny rozmer a má súvis s kvalitou života osobnosti v období neskorej dospelosti a senia.

2 *DIMENZIE KVALITY ŽIVOTA*

Obsah pojmu kvalita života a spôsoby jej merania sú nejednotné. Kvalita života je väčšinou vnímaná a definovaná v termínoch subjektívnej životnej spokojnosti, šťastia, fyzického zdravia, psychickej pohody, nezávislosti, vitality, materiálneho zabezpečenia, sociálnych vzťahov, spirituality a i. Podľa Kubátovej (2001) pojem kvalita života označuje “kvalitatívne parametre ľudského života, životného štýlu, slohu, spôsobu, či životných podmienok” (s. 4).

Za azda najkomplexnejší prístup ku kvalite života sa považuje projekt *Svetovej zdravotníckej organizácie* (WHOQOL) z roku 1997, v ktorom sa konštatuje, že na kvalite života sa podieľajú uvedené domény s rôznymi indikátormi. Ide o:

- *telesné zdravie* - indikátory; energia a únava, bolesť a diskomfort, spánok a odpočinok,
- *psychické zdravie* - indikátory; imidž vlastného tela a zjavu, negatívne a pozitívne emócie, sebahodnotenie, spôsob myslenia, učenie, sústredenosť, pamäť a pozornosť,
- *úroveň nezávislosti* – indikátory; mobilita (pohyb), aktivity v každodennom živote, závislosť od liekov a zdravotných pomôcok a pracovná kapacita,
- *sociálne vzťahy* - indikátory; osobné vzťahy, sociálna podpora a sexuálne aktivity,
- *prostredie* - indikátory; finančné zdroje, sloboda, fyzická bezpečnosť, zdravie a sociálna starostlivosť, prostredie domova, možnosti získať informácie a kompetencie, fyzikálne prostredie (hluk, klíma...), cestovanie, účasť na rekreácii,
- *spiritualita* – indikátor; osobné presvedčenie, viera, hodnotová orientácia (Balogová, 2005, s. 57-58).

Bond a Corner (2004) zvyrazňujú, že starší ľudia hovoria o kvalite života v rôznych súvislostiach. Medzi najdôležitejšie zložky, ktoré sú nimi najčastejšie spomínané, sa radia: rodina (deti), spoločenské kontakty, zdravie, mobilita, podstatné materiálne aktivity, šťastie, mladistvý vzhľad a životné prostredie. Hodnotenie kvality života staršími ľuďmi je založené na základe ich očakávaní a je podložené ich životnými skúsenosťami a osudmi.

Stathi, Fox, & McKenna (2002) vymedzili 5 základných dimenzií subjektívnej životnej pohody seniorov, ktoré sme si zvolili za východiskové dimenzie kvality života

účastníkov vzdelávania UTV. **Rozvojová životná pohoda** obsahuje kategórie *osobnostného rozvoja* (a tie zahŕňajú znaky ako napr. úspech, výzva, kreativita, očakávania, ciele, starnutie, záujem o život, nahradenie práce, vstup do dôchodku); *nezávislosti* (so znakmi ako napr. spôsobilosť, závislosť, nezávislosť, sloboda, kontrola nad vlastným životom, obmedzenia); *udržiavania* (sem patria zvyky, udržiavanie sa v činnosti, v aktivite). **Materiálna pohoda** sa skladá z *finančnej nezávislosti* (finančné zabezpečenie) a z *osobného majetku* (dom, záhrada). **Fyzická pohoda** obsahuje *telesnú kondíciu* (adrenalin, cítiť sa fit, koordinácia, flexibilita, mobilita, bolesť, pevnosť, pot, neohybnosť, ohybnosť alebo pružnosť, únava) a *zdravie* (byť zdravý, kontrola váhy, gény, choroba, únava, dýchanie, strava, činnosť, srdce, nespavosť, bolesť dolnej časti chrbta, spánok, vytrvalosť, energia). **Psychická pohoda** zahŕňa *kognitívne funkcie* (ostražitosť, koncentrácia, stav mysle, pokoj mysle, disciplína, rozptýlenie, pamäť, rozum, povinnosti, zručnosti, myslieť inak, myslieť rýchlo); *vieru* (mať vieru, kostol); *negatívne vplyvy* (osamelosť, nervozita, tlak, ťarbavosť, stagnácia, stres, napätie, starosti); *pozitívne vplyvy* (schopnosť užívať si život, lepšia nálada, upokojujúci účinok, spokojnosť, energia, potešenie, cítiť sa dobre, šťastie, spokojnosť so životom, pozitívny postoj, relaxácia, stabilita, úspech, nádej a i.); *Ja (self)* (viera v seba samého, vzťah tela, fyzické Ja, sebavedomie, sebaovládanie, sebaúcta, spokojnosť so sebou samým). **Sociálna pohoda** predstavuje *komunitné zapojenie* (príspevky, kostol, pomoc ľuďom, dobrovoľníctvo); *prostredie* (činnosti doma aj mimo domov, zmena krajiny, príroda, hluk, počasie, okolie človeka); *rodina* (deti, chod rodiny, manželstvo, rodičovstvo, starostlivosť o rodičov, partner); *spoločenský život* (známi, iný prístup k ľuďom, priatelia, izolácia, stretávanie sa s ľuďmi, stretávanie ľudí s rovnakými záujmami, susedia, osobné vzťahy, byť potrebný) (s. 82). Tieto dimenzie neexistujú ako úplne nezávislé konštrukty, sú determinované subjektívnymi skúsenosťami, medzi ktoré radíme i skúsenosti nadobudnuté počas vzdelávania, súvisiace s celoživotným vzdelávaním.

3 PRINCÍPY DIALOGICKÉHO VZDELÁVANIA JANE VELLA

V rámci medzinárodného projektu EduSenior s názvom *Evaluačné nástroje pre vzdelávanie seniorov s cieľom zlepšiť ich kvalitu života* (2011–2014) bola po kvantitatívnej a kvalitatívnej štúdii 39 expertov vypracovaná správa *Pedagogický návrh na zvýšenie kvality života starších občanov*. Všetci experti sa zhodovali v tom, že najdôležitejším faktorom zvyšovania kvality života starších ľudí je ľudský faktor (facilitátor, učiteľ a organizátori vzdelávania). Učiteľ sa stáva nielen poskytovateľom zručností a informácií,

ale aj priateľom a podporovateľom, ktorý si zachováva určitú vzdialenosť a úctu k učiacemu sa, ale ktorý je dostatočne blízko, aby poznal potreby učiaceho sa (Escuder-Mollon & Cabedo, 2013, s. 42 – 43).

Vplyv vzdelávacej aktivity na kvalitu života účastníkov vzdelávania UTV budeme analyzovať cez princípy dialogického vzdelávania Jane Vella (2002). Ich uplatňovanie vo výučbe, podporuje komplexný rozvoj osobnosti, môže mať pozitívny vplyv na kvalitu života účastníkov vzdelávania.

Vella je zakladateľka spoločnosti *Global Learning Partners, s.r.o.*, spoločnosti, ktorej cieľom je umožniť vzdelávanie dospelých na celom svete s navrhnutím a využitím dialógu vo svojich vzdelávacích programoch. Vella získala svoje poznatky o vzdelávaní dospelých od tisícok účastníkov, s ktorými sa stretla počas svojej viac než 40 ročnej praxe v Afrike, Ázii, Európe a Severnej Amerike. Jej akademický výskum založený na prácach Freira (1972), Knowlesa (1970), Lewina (1951) a Blooma (1956) potvrdil to, čo zažila v komunitách, kde pôsobila: dospelí sa najlepšie učia prostredníctvom "dialógu", ktorý sa koná v atmosfére vzájomného rešpektu a bezpečia, a učia sa z kurikul, ktoré sú v kontexte s realitou ich života (Vella, 2002).

Základnú štruktúru koncepcie dialogického vzdelávania Vella (2002) tvorí systém 12-tich princípov. Sú vo vzdelávaní dospelých cestou k začiatku, udržiavaniu a pestovaniu dialógu. Sú nasledovné:

1. Vzdelávacie potreby a hodnotenie zdrojov: akceptácia potrieb a zdrojov účastníkov vzdelávania. Pomáha utvárať kurikulum, ktoré má okamžitý prospech, či užitočnosť pre dospelých.
2. Bezpečie v prostredí a v procese: rešpekt a budovanie dôvery. Tento pocit bezpečia vytvára: 1) dôvera v pôsobnosť kurikula 2) dôvera v uskutočniteľnosť a relevantnosť cieľov 3) malé skupiny, ktoré umožňujú, aby boli vypočuté hlasy všetkých 4) dôvera v postupnosť aktivity, od jednoduchého k zložitejšiemu 5) potvrdenie alebo poskytnutie spätnej väzby účastníkom, ako aj zabezpečenie nekritického prostredia.
3. Zdravý vzťah medzi vzdelávateľom dospelých a účastníkmi vzdelávania a medzi účastníkmi vzdelávania navzájom: partnerský vzťah.
4. Postupnosť obsahu a posilnenie v učení sa. Postupnosť znamená plánovanie vedomostí, zručností a postojov v poradí od jednoduchších po zložitejšie. Posilnenie v učení znamená opakovanie faktov, zručností a postojov

rozmanitou a zaujímavou cestou, až kým sa to účastníci vzdelávania nenaučia. Ak je úloha ťažká a zložitá pre väčšinu, musí byť zmenená.

5. Prax: akcia s reakciou alebo učenie sa praxou. Dospelí sa učia jednoduchšie a ľahšie, keď vidia prepojenie obsahu vzdelávania s ich životným kontextom. Prax je prebiehajúci proces, používame ho v našom každodennom živote, keď niečo robíme, premýšľame o dôsledkoch, o zmenách.
6. Rešpektovanie účastníkov vzdelávania ako ľudí s rozhodovacou právomocou. Dospelí potrebujú porozumieť, že oni sami rozhodujú o tom, aký úžitok budú mať zo vzdelávacej akcie. Obsah vzdelávania je otvoreným systémom. Mení sa na základe kritickej analýzy, editovania a návrhov zo strany účastníkov vzdelávania.
7. Myšlienky, pocity a činnosti: kognitívne, afektívne a psychomotorické aspekty učenia.
8. Bezprostrednosť učenia sa: okamžité využitie nadobudnutých poznatkov. Dospelí chcú vidieť bezprostrednú využiteľnosť nového učiva. Ide o vnímanie užitočnosti učiva učiacimi sa v spätosti s obsahom, postupnosťou a ich potrebami.
9. Princíp jasného vymedzenia rol a ich ďalší rozvoj. Účastníci vzdelávania sú od začiatku vzdelávania vedení bezpečne svojim vzdelávateľom, ktorý je ich partnerom v dialógu.
10. Tímová práca a využitie malých skupín. Rešpektovanie ľudí ako subjektov vzdelávania znamená, nechať ich, aby si vybrali spoluriešiteľov úloh, najmä pri riešení náročných úloh. Tým sa tiež posilňuje princíp bezpečia. Dospelí účastníci budú pracovať v tímoch energicky, ak sú úlohy úzko späté s témami a čas je adekvátny vzhľadom na náročnosť úloh.
11. Zapojenie účastníkov vzdelávania do procesu vzdelávania: podpora aktivity účastníkov vzdelávania.
12. Zúčtovateľná (adresná) zodpovednosť (accountability): účastníci vzdelávania sú zodpovední za zmenu obsahu a výsledky učenia sa (s. 5-26).

Podľa Vella (2002) nie je možné vynechať, respektíve neuplatňovať, niektoré z 12-tich princípov, pretože by sa narušila podstata a spôsob dialogického vzdelávania. Dialogický spôsob vzdelávania Vella (2002), ako sme už uviedli, akceptuje a vytvára

podmienky pre komplexný rozvoj osobnosti, a tým môže pozitívne vplývať na kvalitu života dospelých účastníkov vzdelávania. Spôsob projektovania kurikula a organizácia aktivít formálneho vzdelávania dospelých nevytvára priaznivé podmienky pre implementáciu koncepcie dialogického vzdelávania uplatňovaním a prepojením všetkých 12-tich princípov vo výučbe (už v uplatňovaní prvého princípu – vzdelávacie potreby a hodnotenie zdrojov). Neformálne vzdelávanie zamerané na starších dospelých a seniorov je tým druhom vzdelávania, kde sú pre spôsob dialogického vzdelávania Vella (2002) vytvorené podmienky a prostredníctvom uplatňovania princípov dialogického vzdelávania je možné priaznivo vplývať na kvalitu života staršieho dospelého a seniora. Starším dospelým (v prípade UTV na Prešovskej univerzite v Prešove od 45 rokov), no predovšetkým seniorom, poskytujú neformálne vzdelávanie univerzity tretieho veku.

4 VÝUČBA ASTRONÓMIE NA UNIVERZITE TRETIHO VEKU PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY V PREŠOVE

V septembri 2006 Prešovská univerzita v Prešove zriadila Centrum celoživotného vzdelávania (v súčasnosti Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania). Od 8 novembra 2006 sa stala Univerzita tretieho veku (UTV) súčasťou Centra celoživotného vzdelávania PU v Prešove (Balogová, 2006). “Poslaním UTV bolo od jej vzniku prispievať k uplatňovaniu práva starších ľudí na vzdelanie, vytvárať nový kvalitný životný program pre seniorov, podporovať kvalitné vyplňanie voľného času, pomáhať seniorom prekonávať pocit osamelosti a prispievať k zlepšeniu psycho-fyzickej kondície seniorov, k spomaľovaniu procesu starnutia a zvýšeniu kvality života seniora” (Balogová, 2006, s. 3).

V súčasnosti UTV PU v Prešove poskytuje záujemcom o štúdium širokú škálu študijných programov a aj 2-ročný študijný program Astronómia. Študijný program Astronómia je výsledkom projektu *Škola astronómie pre seniorov*. Projekt vznikol vďaka finančnej podpore Nadácie SPP. Predkladateľom projektu bolo Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove. Hlavnou autorkou a garantom projektu bola Mária Csátáryová – odborná asistentka katedry Fyziky, matematiky a techniky Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Plánovaný program projektu sa začal naplňovať v auguste 2011 a končil v novembri 2011 (Csátáryová & Šebeň, 2012, s. 61). Cieľom projektu bolo vzbudiť, prípadne využiť, už existujúci záujem seniorov o astronómiu a priblížiť im vďaka moderným technológiám nové poznatky z tejto vednej oblasti a zároveň sa pokúsiť vytvoriť priestor pre nové sociálne väzby tejto vekovej skupiny v spojení s pre nich netypickými aktivitami. Ďalším

z cieľov bolo rozvíjanie počítačovej gramotnosti a prepojenie aktivít s mladšími vekovými skupinami (Csatáryová & Šebeň, 2012, s. 61). Výsledkom projektu je nový študijný program Astronómia na UTV PU v Prešove, ktorý je v ponuke študijných programov UTV PU v Prešove od akademického roka 2012/2013.

Na rozdiel od výučby astronómie pre seniorov v Bratislave, kde sa vyučuje len téma Slnčnej sústavy a orientácie na oblohe, je do tém astronómie zaradená aj astrofyzika, galaktická a mimogalaktická astronómia a kozmológia. Navyše, štúdium je doplnené o prácu s interaktívnym počítačovým programom *Stellarium* a reálne pozorovania. Tu treba poukázať na skutočnosť, že seniori nevyužívajú tento počítačový program len na orientáciu a pozorovanie javov na oblohe, ale aj na priame výpočty – napr. určenie hmotnosti planét, či určenie svetelnej krivky supernovy t.j. aj spracovanie údajov, čo vo významnej miere posilnilo aj ich počítačové zručnosti.

Sylaby sú v prvom roku štúdia zamerané na tieto oblasti: orientácia na oblohe (súhvezdia, rozdelenie súhvezdí, ako aj oboznámenie sa so subjektmi Messierovho a NGC katalógu), pohyby v Slnčnej sústave, Slnčnú sústavu (Slnko, terestrické a joviálne planéty, trpasličie planéty, asteroidy, kométy a meteory), vznik Slnčnej sústavy. V druhom ročníku sa prednášajú témy z astrofyziky, galaktickej a mimogalaktickej astronómie, ako aj kozmológie (vznik a vývoj hviezd, premenné hviezdy, Mliečna cesta, vzdialené galaxie, vznik a vývoj vesmíru). Štúdium astronómie je ukončené projektovou prácou na tému podľa vlastného výberu.

Počet študentov na odbore astronómia sa na Prešovskej univerzite tretieho veku pohybuje v intervale od 15 do 25 účastníkov v jednotlivých ročníkoch, vo veku od 45 do 86 rokov. Najväčší podiel predstavuje veková skupina 55-65 rokov. Deväťdesiat percent študujúcich seniorov, ktorí študujú astronómiu, má vysokoškolské vzdelanie a ide prevažne o bývalých učiteľov fyziky, študentov technického zamerania, ale napr. aj architektúry, či geografie (Csatáryová, 2018, s. 64 – 66).

ZÁVER

V prebiehajúcom kvalitatívnom výskume zaznamenávame a analyzujeme odpovede našich informantov, účastníkov študijného programu astronómia, na dve základné výskumné otázky, a to:

- Ako účastníci študijného programu astronómia na UTV interpretujú princípy dialogického vzdelávania?

- Ako tieto interpretácie sú reflektované v jednotlivých dimenziách kvality života účastníkmi študijného programu astronómia na UTV?

Interpretované výsledky výskumu budú dopĺňať výsledky výskumu zamerané na vplyv pohybových aktivít v rámci vzdelávania na UTV na kvalitu života seniorov publikované v štúdiách (Lenhardtová, 2018; Lenhardtová et al., 2018). Budú dopĺňať mozaiku poznania o vplyve vzdelávania na kvalitu života starších dospelých a seniorov.

Literatúra:

- Balogová, B. (2005). *Seniori (1.vyd.)*. Prešov: Akcent Print.
- Balogová, B. (2006). Otvorili Univerzitu tretieho veku. *Prešovská univerzita : časopis akademickej obce PU v Prešove*. 10(5), 3.
- Balogová, B. (2008). Edukácia ako zmysel života seniora/ky. In B. Balogová a kol. (Ed.), *Svet seniora – senior vo svete (1. vyd., s. 11 – 26)*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Bond, J., & Corner, L. (2004). *Quality of life and older people (1st ed.)*. Berkshire, England: Open university.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives (1st ed.)*. New York: McKay.
- Csatáryová, M. a Šebeň, V. (2012). Virtuálne laboratórium v projekte Škola astronómie pre seniorov. In *Tvorivý učiteľ fyziky V : národný festival fyziky 2012* (s.60-63). Košice: Equilibira. Dostupné na <http://sfs.sav.sk/smolenice/prispevky.htm>
- Csatáryová, M. (2018). *Astronomické vzdelávanie na Slovensku (1.vyd.)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné na <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Csataryova2>
- Escuder-Mollon, P., & Cabedo, S. (2013). *Education and quality of live of senior citizens (1st ed.)*. Castelló: Universitat Jaume I. Dostupné na <http://edusenior.uji.es/data/outcomes/wp5/EduSenior-guide.pdf>
- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd (1.vyd.)*. Praha: SLON.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Hasmanova Marhánková, J. (2011). *Aktivita jako projekt: Etnografie volnočasových center pro seniory*. Dizertačná práca. Brno: FSS MU.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: An Autobiographical Journey (1st ed.)*. New York: Association Press.
- Kubátová, H. (2001). *Sociologie životního stylu*. Studijní texty pro distanční studium. Olomouc: UP v Olomouci.

- Moody, H. R. (2001). Productive Aging and the Ideology of Old Age. In N. Morrow-Howell, J. Hinterlong & M. W. Sherraden (Eds.), *Productive Aging* (pp.175-194). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Lenhardtová, M. (2018). Kvalita života seniorov zapojených do pohybového programu. In S. Lukáčová, a O. Samoilenko (Eds.), *Pregraduálna príprava profesionálov v oblasti vzdelávania vzdelávania dospelých: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s.109 – 120). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné na <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukacova3>
- Lenhardtová, M., Tlučáková, L., Pirohová, I., Mayer, K., & Brutovská, G. (2018). Organized physical activity as a means of the quality of life improvement in older adult women in Slovakia from the perspective of adult education theory. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research: recenzovaný medzioborový vedecký časopis*. 8(2), 147-151.
- Lewin (1951). *Field Theory in Social Science (1st ed.)*. New York: HarperCollins.
- Stathi, A., Fox, R. K., & McKenna, J. (2002). Physical Activity and Dimensions of Well-Being in Older Adults. *Journal of Aging and Physical Activity*. 10(1), 76 – 92.
- Vella, J. (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach. The Power of Dialogue in Educating Adults (revised ed.)*. San Francisco: Jossey – Bass.
- World Health Organization (1997). *Programme on Mental Health. WHOQOL - Measuring Quality of Live*. Dostupné na https://www.who.int/mental_health/media/68.pdf

Kontakt:

doc. PhDr. Ivana, Pirohová, PhD.; PhDr. Martina Lenhardtová, PhD.
Katedra andragogiky, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika,
e-mail: ivana.pirohova@unipo.sk
e-mail: martina.lenhardtova@unipo.sk

RNDr. Mária, Csatóryová, PhD.
Katedra fyziky, matematiky a techniky, Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove, ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
e-mail: maria.csatoryova@unipo.sk

POSTOJE SENIOROV KU CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII

APPROACHES OF SENIORS TO LANGUAGE EDUCATION

Zlata Vašašová – Eva Homolová – Renáta Vajdičková

Abstrakt: *Seniori ako cieľová skupina nášho príspevku je považovaná za špecifickú v tom, že ich potreby a záujmy sú tie, ktoré ovplyvňujú ich ochotu byť znovu v role žiaka. Cieľom našej štúdie je zistiť postoje seniorov k učeniu sa cudzieho jazyka. Zameriavali sme sa na 4 aspekty, ktoré môžu vplývať na zmenu postojov seniorov v procese jazykovej edukácie a to na „osobnosť lektora“, „osobnosť učiaceho sa seniora“, „sociálne aspekty“ a „postupy a procesy vo vzdelávaní seniorov“. Predpokladali sme, že seniori budú mať pozitívne postoje k jednotlivým aspektom kurzu anglického jazyka a za významný budú považovať pozitívny postoj ku osobnosti lektora. Na zisťovanie postojov sme použili postojový dotazník vlastnej proveniencie, kde respondenti mohli na 25 výrokov odpovedať na škále „úplne nesúhlasím čiastočne nesúhlasím, čiastočne súhlasím a úplne súhlasím“. Zistili sme, že seniori ku cudzojazyčnej edukácii majú pozitívne postoje. V sledovaných aspektoch sa negatívny postoj potvrdil len v aspekte osobnosť učiaceho sa seniora, čiže k sebe samému. Výsledky považujeme len za informatívne, pre nízky počet respondentov, ale považujeme ich za výzvu k ďalšej práci na osobnostnej stránke osobnosti človeka v období staroby.¹*

Kľúčové slová: *špecifiká učenia obdobia seniorstva, postoje k učeniu, činitele zmeny postojov*

Abstract: *Seniors as a target group of our research is considered to be specific in terms of needs and wants influencing their decision to take on the role of a learner. Our aim is to analyse their approaches to learning a foreign language. The study focuses on four factors that influence changes in approaches of senior learners to English language learning. These are: lecturer's personality, age-related social aspects, processes and techniques in language teaching and personality of a senior learner. A questionnaire of 25 closed response items has been designed and respondents chose a point on the scale from strongly agree, partly agree, partly disagree to strongly disagree which best represent their view.*

¹ Príspevok je súčasťou výstupov projektu KEGA č. 003UMB-4/2018.

On the one hand the results we obtained proved a very positive approach of seniors to language learning. On the other hand senior learners have considerably low self-confidence negatively influencing their progress in language learning. Due to the size of the sample, our results are informative but can be considered a challenge for further research in the field of senior education.

Key words: *specifics of language education, approaches to learning in senior age, factors of change in approaches to learning*

1 ŠPECIFIKÁ OBDOBIA SENIORSTVA

Každý človek žije svoj individuálny a neopakovateľný život. Tak ako sa počas života vyvíja, tak postupne aj starne. V každom vekovom období niečo u neho pribúda a odbúda, niečo ziskava a stráca, ale stále nesie pečať toho, čo, a s kým žil. Staršia odborná literatúra vývinovej psychológie (Příhoda, 1974, Švancara 1986) považovala obdobie staroby za etapu života človeka, kedy dochádza len ku regresívnym zmenám. Nepripúšťala fakt, že je to obdobie ešte stáleho rozvoja osobnosti. Obyčajne sa touto etapou života zaoberala už len medicína.

Starnutie spoločnosti bolo zachytené ako problém už koncom 20. storočia a prvé prognózy začiatkom 21. storočia poukázali na to, že je jav nielen Európy, ale aj celej spoločnosti. K tomuto stavu prospeli najmä vyššia ekonomická úroveň spoločnosti, výrazný pokrok v medicíne a tiež populačná kríza (Stehlíková, 2016, Gracová, Selecký, 2017).

1.1 Obdobie staršej dospelosti – strieborná generácia

Staršia dospelosť - to jedno zo životných etáp nielen stárnuceho organizmu, ale aj neustále sa rozvíjajúceho organizmu (Hvozdič, 2014, Mühlbacher, 2017). Z hľadiska periodizácie vývinu sa v staršej literatúre (Příhoda, 1974) uvádza vek 60 rokov ako začínajúca staroba. V novšej literatúre (Čornaničová, 2012) uvádzajú autori 65 rokov ako začínajúca staroba. Svetová zdravotnícka organizácia rozlišuje včasnú starobu vo veku 60 až 74 rokov, vlastnú starobu čiže pravú od 75 do 89 rokov.

Aj v tomto období je potrebné rozlišovať vek biologický, psychologický a sociálny (Gruss, 2009). Samotný autor poukazuje na činitele, ktoré tento vek ovplyvňujú a tvrdí, že na dlhovekosť sa 15% podieľa spôsob akým človek prežije do 10. roku života, 25% sú genetické činitele a zvyšok je prostredie, podmienky života v akých človek žije. Biologický vek zahŕňa stavbu a štruktúru biologického organizmu, čiže genetické nastavenie.

Psychologický vek sa zaoberá funkčnými zmenami psychických procesov a tiež mentálnymi zmenami. Sociálny vek poukazuje na sociálnu stránku človeka ako rodina, práca a sociálne potreby.

Aj keď všeobecná charakteristika tohto obdobia uvádza množstvo zmien prameniach z opotrebovania organizmu, treba poukázať, že v tvorivej činnosti, to tak úplne nie je. V procese tvorivej činnosti je výhodou tohto obdobia množstvo skúseností, múdrosť získaná rokmi, odvaha riskovať a tiež aj mnohé príklady neutíchajúcej tvorivosti v tomto období (Galileo, Ticián, Verdi). Rovnako treba poukázať, že krivka duševných schopností, inteligencie a pamäte nemá len klesajúcu tendenciu. Fluidná inteligencia (biologická, vrodená, abstraktná), ktorá zabezpečuje základné mechanizmy prijímania a spracovania informácií, vykazuje známky starnutia veľmi skoro. Naopak kryštalická inteligencia (kultúrna, konkrétna), zahŕňajúca získané vedomosti a skúsenosti, zostáva dlho funkčná a do istej miery sa aj rozvíja (Gruss, 2009).

1.2 Faktory ovplyvňujúce vzdelávanie senior

Senior so svojimi skúsenosťami, vedomosťami a zručnosťami, vplyvom doterajších činností a povolania, si chce udržať doterajšiu kondíciu a preto hľadá aktivity, ktoré by mu to zabezpečili. Často siaha aj po takých činnostiach, ktoré si doteraz nemohol dovoliť, alebo nemal toľko času, aby sa im venoval. Seniori sa pre absolvovanie vzdelávacieho kurzu rozhodujú dobrovoľne, obyčajne na základe vnútorných pohnútok a túžby niečo dokázať sám sebe (Homolová, 2018). Senior vie presne čo potrebuje, čo ho zaujíma, čo musí a čo chce zvládnuť a preto je veľmi citlivý na to, či obsah a metódy vzdelávania korešpondujú s jeho potrebami. Rovnako očakáva nielen úspechy, ale aj neúspechy, ktorým sa pripravuje čeliť. Vynakladá oveľa väčšie úsilie ako pri iných činnostiach, aby dosiahol pozitívny výkon a je pre neho nesmierne dôležité, aby zažil radosť zo svojho napredovania. Do vdelávacieho kurzu prichádza s naučenými štýlmi učenia, postupmi a návykmi, čo môže jeho postup brzdiť. Často pri prvom neúspechu tento jav pripisuje svojmu veku a s tým súvisiacej strate schopnosti učiť sa, hoci prax potvrdzuje, že učenie zvládnu aj seniori rovnako, ako ich mladší spolužiaci. Faktorov, ktoré podporujú alebo brzdia učenie seniorov je veľa, preto vyberáme len niektoré.

1.2.1 Motivácia a aktivácia učiacich sa seniorov

Motivácia pôsobí u človeka ako hybná sila, uplatňuje sa v nej jeho osobnostná stránka, hodnoty a skúsenosti. Treba poukázať, že na motiváciu negatívne pôsobia strach,

úzkosť, ktoré bývajú súčasťou aktivácie. Aktivácia je stav vzrušenia. Jeho úlohou je pripraviť organizmus na vykonanie nejakej činnosti. V literatúre sa stretávame s tým, že tieto dva pojmy sa zamieňajú, avšak v realite majú odlišný význam (Hartl, 1999, Urbanovská, Škobrtal 2012).

Motivácia sa spája s uspokojovaním potrieb, čiže najprv nastane stav aktivity a po nej prichádza stav emócií, uspokojenia. Pri aktivácii musí najprv prebehnúť stav vzrušenia, emócií, a potom vzniká aktivita. Stav vzruchu však musí mať optimálnu silu, aby úlohu jednotlivca zvládol a nedal sa podlomiť silou vzrušenia. Je možné teda povedať, že mierny strach a mierna frustrácia má kladný vplyv na riešenie záťaže. Pri učení a motivácii k učeniu tento systém aktivovania u každého funguje individuálne a odlišne, a teda niekomu záťažová aktivačná situácia môže byť štartom k mobilizovaniu síl a motívom k činnosti, zatiaľ čo u druhého človeka sa stáva takýto stav prekážkou a brzdou v učení. Časová tieseň a obavy zo zlyhania pri učení sa môžu stať hybnou silou k aktivite, ale pri neustálom pôsobení takýchto javov sa človek môže stať apatický v učení. Napr. existujú ľudia, ktorým učenie prináša radosť a pocit uspokojenia, a ľudia, ktorým učenie prináša citovú nepohodu a strach. Podľa psychológov, aby začal stav učenia, musí byť aspoň minimálny stupeň aktivizácie. Aktivačná úroveň znamená vyvolanie okamžitej pohotovosti organizmu k činnosti. Výsledok učenia vedie k zníženiu napätia, ktoré vzniklo z predchádzajúcej neuspokojenej potreby. Napätie môže aktivovať potenciál návykov, a k takým návykom patrí aj učenie.

V učení dospelých a seniorov bolo zistené, že vysoká motivácia nemusí vždy pôsobiť pozitívne na učenie. Rovnako vysoká aktivita môže u týchto ľudí znižovať výkon, pretože súvisí s tempom, a v tomto vývinovom období má tendenciu sa znižovať. Napr. ak sa vyžaduje od seniorov vysoké tempo, na ktoré nestačia, výkon sa znižuje a zvyšuje sa úzkosť.

1.2.2 Sebahodnotenie v učení sa seniorov

Sebahodnotenie sa obvykle považuje za mentálnu reprezentáciu afektu, teda predstavu seba z hľadiska vlastnej kompetencie, či už v oblasti sociálnej, morálnej, alebo výkonovej (Blatný, Osecká, Macek, 1993). Sebahodnotenie ako jedna zo zložiek sebaopätia je chápaná ako výsledok sociálneho porovnávania a sebaopätovania na základe pozorovania vlastnej činnosti. V súčasnosti je sebahodnotenie spájané s emotivitou, hlavne negatívnou. Emócie nie sú chápané ako dôsledok sociálneho

usudzovania, naopak ovplyvňujú posudzovanie ostatných ľudí aj seba, posudzovanie postojov ostatných ľudí k sebe samému (Blatný, Osecká, 1994).

Egoštruktúra, teda kvalita štruktúry nášho Ja, je centrálnou zložkou našej osobnosti, ktorá ovplyvňuje vzťahy a funkčné väzby ostatných vlastností osobnosti. Egoštruktúru osobnosti tvoria najmenej tri zložky či aspekty: aký jednotlivec skutočne je (reálne Ja), ďalej sebapoňatie a sebahodnotiaci postoj (hodnotenie a spôsob prežívania subjektívneho obrazu o sebe samom) – subjektívne vnímané individuálne ja a, konečne, ideálny obraz alebo koncepcia toho, aký by mal a chcel človek byť, t.j. ideálne ja, ktoré má motivačný dosah (Kohoutek, 1998). Sebahodnotenie sa mení v priebehu ontogenetického vývinu a podľa spoločenských rolí človeka. Sebahodnotenie je významný motivačne hodnotiaci autoregulačný mechanizmus osobnosti. Sebahodnotenie do značnej miery determinuje správanie a konanie človeka. Sebahodnotenie má kognitívny, afektívny a dynamický charakter. Má zložku behaviorálnu, konatívnu, ktorá zahŕňa správanie človeka k sebe samému, aj navonok.

Väčšina ľudí nemá stabilné hodnotenie seba samého, pretože je príliš závislá na ocenení okolím, obľube, sympatiách, obdive a pod., čiže je silne sociálne determinovaná. Ch. H. Cooley nazýva tento typ sebahodnotenia zrkadlovým Ja. Zrkadlové Ja majú prevažne osobnosti heteronómneho typu s globálnym prístupom k realite, závislé na situácii a sugescii prostredia. Ľudia autonómneho typu s analytickým a kritickým prístupom ku skutočnosti stavajú (zakotvujú) sebahodnotenie na sebapoznaní a presvedčení o svojich kvalitách, ktoré sú relatívne nezávislé na situácii a sugescii prostredia. Ide o tzv. kompasové (autonómne) Ja. Najpočetnejšou je však skupina ľudí, ktorých v sebahodnotení ovplyvňujú názory okolia (radarový) typ. Pri vývine sebahodnotenia hrajú veľkú rolu: sociálna akceptácia okolím, prežívanie úspešnosti a neúspešnosti, prežívanie kompetentnosti. V sebapoňatí je pravidelne obsiahnutá istá zotrvačná skúsenosť z detstva. Sebahodnotenie úzko súvisí aj s optimizmom a pesimizmom a akoukoľvek sociálnou aktivitou človeka a tiež osobnostnými vlastnosťami človeka (Kohoutek, 1998, Ďuricová, Lukáčová 2016). Medzi ďalšie zdroje sebahodnotenia patrí kognitívna diskrepancia v sebapoňatí a negatívna afektivita. Diskrepancia medzi jednotlivými reprezentáciami Ja (reálnym, ideálnym, vyžadovaným) vedie k rôznym druhom zraniteľnosti voči rozličným negatívnym emóciám. Druhým zdrojom sebahodnotenia je negatívna afektivita, v ktorej je afekt chápaný ako dôležitý faktor posudzovania ostatných ľudí, seba, aj posudzovania postojov ostatných ľudí k sebe. Afektivita je chápaná ako dispozícia určitého druhu prežívania.

2 METÓDA

Obdobie staroby je obdobím, kedy sa snaží človek zmysluplne naplniť svoj život. Túži byť užitočný, chce držať krok s dobou a ľuďmi okolo seba, nechce byť na príťaž a udržiava si kvalitu svojho života. Jedným z prostriedkov ako efektívne a hodnotne prežiť toto obdobie je učenie sa. Mnohí seniori navštevujú vzdelávacie inštitúcie, ktoré ponúkajú rôzne kurzy ako napr. medicína, fytooterapia, maliarstvo, sociológia a tiež cudzie jazyky. Učenie sa cudzieho jazyka v tomto období je náročným procesom pre seniora a prináša so sebou aj množstvo životných situácií, záťaže, snahy a úspechu.

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť postoje seniorov k učeniu sa cudzieho jazyka.

Zároveň sme si stanovili výskumné otázky:

VO1: Majú seniori pozitívny postoj k učeniu sa cudzieho jazyka?

VO2: Majú seniori pozitívni postoj k sociálnym aspektom edukácie?

VO3: Je postoj seniora k sebe samému ako žiakovi pozitívny?

Respondentmi nášho výskumu boli seniori (n=68) navštevujúci Univerzitu tretieho veku v Banskej Bystrici a Zvolene Kurz jazyka anglického. Medzi nich sme distribuovali 70 dotazníkov, z ktorých 2 sme museli vyradiť pre neúplnosť vyplnenia (tabuľka 1).

Tab. 1 Výskumný súbor

	N /Priemerný vek	Z	dôchodca	PD	G	SO	1.st VŠ	2.st. VŠ	3.st. VŠ
Ženy	63 / 62,43	23	36	5	1	11	1	38	2
Muži	5 / 64,6	1	3	0	0	2	0	3	0
spolu	68 / 63,51	24	39	5	1	23	1	41	2

Legenda: Z-zamestnaný,PD- pracujúci dochodca, VZG-stredoškolské vzdelanie gymnázium, SO- stredné odborné vzdelanie, 1.st.VŠ- vysokoškolské vzdelanie 1.stupňa, 2.st.VŠ – vysokoškolské vzdelanie 2.stupňa, 3.st. VŠ- vysokoškolské vzdelanie 3.stupňa

Výskumná metóda

Pre naplnenie cieľa sme zvolili postojový dotazník vlastnej proveniencie, ktorý obsahoval 25 výrokov. Respondenti mohli odpovede vyberať na 4 stupňovej škále (úplne nesúhlasím, čiastočne nesúhlasím, čiastočne súhlasím, úplne súhlasím). Výroky sme rozdelili na 4 sledované oblasti:

- faktory súvisiace s osobnosťou lektora
- faktory súvisiace s osobnosťou seniora v role žiaka
- faktory súvisiace so vzdelávaním

- faktory súvisiace so sociálnym prostredím

Pre vyhodnotenie sme použili program SPSS a základnú deskriptívnu štatistiku.

Výsledky výskumu

Získané výsledky poukázali na to že naši respondenti majú pozitívny postoj ku cudzojazyčnému vzdelávaniu (tabuľka 2). Svedčia o tom deskriptívne údaje:

Tab. 2 Deskriptívna štatistika všetkých položiek

Výroky	AP	SD	Med
1. Lektorka sa nás pýta, či nám jej spôsob vyučovania AJ vyhovuje.	3,565	0,712	4
2. Niekedy mám strach, či budem vedieť správne reagovať.	2,681	0,985	3
3. Na vyučovanie AJ chodím rada hlavne preto, lebo som medzi ľuďmi.	3,174	0,867	3
4. Získala som nové priateľky/ov, s ktorými sa stretávam aj mimo vyučovania.	2,478	1,002	2
5. Je pre mňa dôležitejšie, že som v kolektíve ako to, či sa niečo naučím.	1,812	0,821	2
6. Mám dobrý pocit z toho, že sa mi na vyučovaní AJ darí.	3,377	0,592	3
7. Mám problém, keď ma lektorka opraví pri chybe.	1,449	0,808	1
8. Lektorka vybrala učebnicu AJ, s ktorou sa mi dobre pracuje.	3,493	0,792	4
9. Ostatní spolužiaci majú ku mne dobrý vzťah.	3,551	0,671	4
10. Témy, ktoré preberáme, ma zaujímajú.	3,623	0,567	4
11. Domnievam sa, že v AJ napredujem.	3,159	0,754	3
12. Mám pocit, že na vyučovaní robím veľa chýb.	2,478	0,714	3
13. Rada komunikujem v AJ vo dvojici a v skupine.	2,986	0,712	3
14. Chcem byť v AJ lepšia ako ostatní spolužiaci.	2,362	0,834	2
15. Je pre mňa dôležité, aby ma lektorka pochválila.	2,754	0,923	3

16. Na začiatku vyučovania sa vždy dozvieme, čo budeme robiť a čo sa naučíme.	3,652	0,534	4
17. Na vyučovaní mám obavy, či budem vedieť v AJ správne odpovedať.	2,652	0,930	3
18. Želám si, aby lektorka mala ku mne dobrý vzťah.	3,580	0,600	4
19. Na vyučovanie AJ sa teším preto, že sa niečo nové naučím.	3,783	0,446	4
20. Lektorka berie do úvahy naše pripomienky, názory.	3,797	0,437	4
21. Snažím sa, aby lektorka mala ku mne dobrý vzťah.	3,58	0,549	4
22. Činnosti, ktoré robíme, považujem za vhodné.	3,768	0,455	4
23. Na vyučovaní si so spolužiakmi navzájom pomáhame.	3,696	0,597	4
24. Vyhovuje mi, keď na vyučovaní používame informačné technológie (napr. počítače, CD prehrávače a inú techniku).	3,420	0,858	4
25. To, čo sa učíme, zodpovedá mojej predstave, čo sa chcem na kurze AJ naučiť.	3,536	0,527	4
Položky spolu	3,136	0,914	3,435

Výsledky výskumu ($AM = 3,136$ na 4-stupňovej škále, $SD = 0,914$, $Med = 3,435$) signalizujú, že respondenti našej skupiny Kurzu AJ majú pozitívny vzťah ku vzdelávaniu cudzieho jazyka.

V položkách sme sledovali 4 oblasti, ktoré mohli ovplyvňovať postoje seniora v učení (tabuľka 3):

1. Faktory súvisiace s osobnosťou lektora

Na základe výsledkov sme zistili, že učiaci sa seniori majú pozitívny postoj ku lektorovi, ktorý ich vedie v kurze anglického jazyka.

2. Faktory súvisiace s osobnosťou seniora v role žiaka

Výsledky naznačujú, že seniori v role žiaka majú k sebe skôr negatívny ako pozitívny vzťah.

3. Faktory súvisiace s procesom učenia

Seniori majú viac pozitívny ako negatívny vzťah.

4. Faktory sociálne

Sociálne faktory seniori vnímajú skôr negatívne ako pozitívne.

Tab. 3 Deskriptívne údaje jednotlivých faktorov

Faktory	AP	SD	Med
1. Faktory súvisiace s osobnosťou lektora (položky 1,8,15,16,18,20,21)	3,489	0,571	3,507
2. Faktory súvisiace s osobnosťou seniora v role žiaka (položky 2,6,7,11,12,14,17)	2,594	0,888	2,638
3. Faktory súvisiace s procesom učenia (položky 10,19,22,24,25)	3,626	0,373	3,725
4. Faktory sociálne (položky 3,4,5,9,13,23)	2,949	0,913	3,116
Spolu	3,136	0,914	3,435

Diskusia

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť postoje seniorov k učeniu sa cudzieho jazyka. Z výsledkov monitoringu vyplynulo, že vo všeobecnosti seniori v role žiaka majú k cudzojazyčnej edukácii pozitívny vzťah (VO1). Skutočnosťou je, že senior sa pre ďalšie vzdelávanie rozhoduje dobrovoľne a snaží sa naplniť svoje potreby. Jeho postoje sú ovplyvňované zložkami racionálnou, konatívnou a afektívnou a pokiaľ sú tieto v rovnováhe, vytvára sa pozitívny vzťah k učeniu.

Vo výskume sme sledovali aj sociálny faktor edukácie (VO2), pretože častokrát seniori uvádzali, že sa cítia v kolektíve rovesníkov dobre, majú spoločné záujmy a stretávajú sa nielen na kurze, ale aj pri iných príležitostiach. V našom výskume sme zistili, že tento faktor seniori vnímali skôr negatívne ako pozitívne. Napr. v položkách 4 a 5, bolo viac negatívnych odpovedí, čím konštatujeme, že sa v kurze neutvorili priateľské vzťahy. Príčinu takýchto odpovedí vidíme v tom, že snímané dáta sme robili v polovici kurzu, a priateľstvá sa ešte nestihli vytvoriť. Rovnako v tomto vývinovom období senior už nenadväzuje jednoducho nové kontakty a dáva prednosť stabilným a istým vzťahom svojich blízkym. Mnohokrát býva jeho potreba sociálnych kontaktov už nasýtená. Dôležitými potrebami sú spoločné zdieľanie, istota, akceptácia, podpora, trvalé a stabilné vzťahy (Vágnerová, 2000).

Vzťah k sebe samému sa u každého človeka vytvára postupne. Sebahodnotenie a sebadôvera starého človeka môžu byť nízke. Vyplyva to z ubúdajúcich kompetencií, ale aj zo zvýšenej citlivosti a úzkostnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, Oravcová, 2010). Aj

keď sebaaponímanie u seniora má už pevné základy, v role žiaka tomu nemusí byť tak. Často očakávania, ktoré senior má, nemusia byť v súlade s realitou a edukačné prostredie ako sociálne zrkadlo, mu môže nastaviť nedostatky, ktoré sa v cudzojazyčnej edukácii odrážajú v kompetencii komunikovať v cudzom jazyku. V tomto prípade, sa senior necíti istý, skôr si nedôveruje ako dôveruje a preto, tak ako sme zistili u našich respondentov, k sebe samému má skôr negatívny ako pozitívny vzťah (VO3). Tu nastáva priestor pre prácu lektora, ktorý môže, skôr ako sa prejaví takáto tendencia, seniorov upozorniť na to, že prvé neúspechy sú samozrejmosťou, že vždy keď niečo nové začíname v akejkoľvek činnosti je náročné a treba počítať aj s neúspechmi. Veď v živote človeka sa nie nadarmo hovorí, „učíš sa na vlastných chybách“.

Okrem týchto zistení zahrnutých vo výskumných otázkach (VO 1,2,3) sme zistili, aký vzťah majú seniori k lektorovi, pretože on je ten, ktorý môže motiváciu a vzťah ku učeniu ovplyvňovať z hľadiska osobnostných vlastností, odborných, didaktických a organizačných. Pokiaľ sa senior v role žiaka cíti v edukačnom procese bezpečne, môže na vyučovaní participovať, môže využívať svoje skúsenosti a ešte sa dostaví aj úspech, za ktorý je ocenený, je s lektorom/kou spokojný. Naši respondenti vyjadrili pozitívny vzťah ku lektorovi /rke kurzu.

ZÁVER

Obdobie neskorej dospelosti alebo striebornej generácie sa v súčasnosti vníma ináč ako v minulosti. V dobách všeobecnej negramotnosti a problematickej vzdelanosti boli starí ľudia jedinými pamätníkmi významných udalostí a súčasne prezentovali skúsenosť a múdrosť. Za životné chyby a omyly samozrejme platili, ale v priebehu života získali poznatky o určitej optimálnej životnej stratégii. Mohli teda odovzdávať mladým ľuďom skúsenosti nielen pracovné, ale i životné.

V našej európskej civilizácii je staroba čosi, čo uvádza ľudí do rozpakov, alebo sa o tom radšej nehovorí. Spisovateľka Simone de Beauvoir vo svojej monumentálnej štúdii o starobe podáva pochmúrny obraz o postoji západnej civilizácie voči starým ľuďom poukazuje na to, že voči starým ľuďom sa často nepostupuje ako voči ľudským bytostiam, mladí ľudia si nezriedka z nich utáhujú, vykorisťujú ich a degradujú ich dôstojnosť.

Život starého človeka sa zvyčajne prirovnávajú k jeseni života, teda k obdobiu, keď sa zbiera úroda v prírode a hodnotí celoročná práca a s ňou spojené úsilie a bilancia výsledkov. Avšak jeseň v našich podmienkach má aj určité ďalšie symboliky ako napríklad babie leto a lepšiu viditeľnosť v prírode. Túto viditeľnosť si obyčajne seniori vychutnávajú,

lebo v jeseni človek vidí nielen plastickejšie, ale často dovidí ďalej, než v inom ročnom období. Podobne je to aj v jeseni života človeka.

Dnešní seniři už nie sú tí, ktorých nič nezaujíma, sú zo všetkým spokojní a pokojne si užívajú dôchodkový vek, práve naopak. Sú veľmi vitálni, chcú ostať v kontakte s ľuďmi a s dňom v spoločnosti, nechcú stagnovať a snažia sa zvyšovať kvalitu svojho života. Okrem toho, že si zaslúžia úctu, každá spoločnosť by mala mať dosť ochoty a prostriedkov na to, aby prejavila záujem o striebornú generáciu ponúkla jej možnosti novej sebarealizácie, a tým nadobudnutie nového pocitu užitočnosti, prežitia akejsi novej „jari“.

Literatúra:

- Blatný, M., Osecká, L., Macek, P. (1993). Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. In: *Československá psychologie*, č. 5, r. 37, s. 444-454.
- Blatný, M., Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: Struktura globálního vztahu k sobě. In: *Československá psychologie*, 38, č. 6, s. 481-488.
- Čornaničová, R. (2012). *Edukácia seniorov*. Druhé doplnené vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Đuricová, L., Lukáčová, L. (2016). Adolescent School – Related Self-Concept in Relation to Adolescent Personality. In: *The New Educational Review*, Vol. 43, No. 1, p. 263 - 273,
- Gracová, D., Selecký, E. (2017). *Vývojové trendy na univerzitách tretieho veku*. Banská Bystrica: Belianum.
- Gruss, P. (2009). *Perspektívy stárnutí z pohledu psychologie celoživotního vyvoje*. Praha: Portál.
- Hartl, P. (1999). *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum.
- Homolová, E. (2018). *Jazyková edukácia seniorov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Hvozdič, S. (2014) *Psychológia starších dospelých a poradenstvo starších dospelých*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.
- Kohoutek, R. (1998). *Osobnost' a sebezpoznaní studentů*. Brno: Akademické nakladatelství CERM s.r.o.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Mühlpachr, P. (2017). *Kvalita života senioru*. Brno: Danubius
- Oravcová, J. (2010). *Vývinová psychologie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Příhoda, V. (1974). *Ontogeneze lidské psychiky - II*. Praha: SPN.

- Stehlíková, J. (2016). Psychological literacy of teachers of the 21-st century. In *School, curriculum and teacher in the second decade of the 21st century : Polish - Slovak confrontations*. Beata Kosová, Marcin Musioł (eds) , Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 88-108.
- Švancara, J. (1986). Životní dráha člověka v dospělosti a ve stáří. In Kuric, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN.
- Urbanovská, E., Škobrtal, P. (2012). *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Kontakt:

Zlata Vašašová, doc. PhDr. PhD.
Katedra psychológie PF UMB
Ružová 13, Banská Bystrica
e – mail: zlata.vasasov@umb.sk

Eva Homolová, doc. PhDr. PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky FF UMB
Tajovského 40, Banská Bystrica
e – mail: eva.homolova@umb.sk

Renata Vajdičková, PaedDr.PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky FF UMB
Tajovského 40, Banská Bystrica
e – mail: Renata.vajdickova@umb.sk

Poznámka

Hoci v texte používame generické maskulínium „senior“ a „lektor“ náš príspevok sa týka hlavne žien - senioriek a lektoriek, ktoré počtom vysoko prevyšujú mužov v role žiaka a lektora na vzdelávacích podujatiach UTV.

ANDRAGOGY IN FITNESS CLUBS

K. Yu. Moskalenko

Abstract: *There is the list of psychological conditions for successful work of the fitness trainer with clients elder then 45 years old.*

Keywords: *fitness club; trainer; andragogy; education of adults; training*

INTRODUKTION

Studying of the adult person has the leading role in training process according to andragogy bases. It is the formed personality. It sets before itself certain goals of training and strives for self-sufficiency, self-realization and self-management [1]. Andragogy shows one of the most ancient forms of education in practice: non scholae, to sedvitae discimus – we study not for school, but for life. All chronicle of development of training is the independent field of his own activity. It shows that training has to represent continuous process and has to be adaptive. [4] Training of adults has to be realized with account to their age, social and psychological, national and other regularities [2].

There is education of physical qualities in fitness clubs. It should be noted that the clients of fitness clubs are various age groups. The younger persons used to choose more affordable clubs of an average link. In the same time the adult persons are choosing more comfortable clubs. That's why we chose World Gym Krasnodar fitness club. There are adult persons in the main contingent. The analysis of 50 personal cards of clients has showed that the people who filled in the column of "the reason of acquisition of the club card and a wish" pointed that they want to restore the health. Only 10 people from 50 wrote that they want to develop physical qualities.

The development of physical qualities of clients has to be realized according to the principles of an andragogy, independence of training, joint activity, reflexivity, individual approach for training. It will work better at personal training zones of gym and the pool. There is the dialogue and transfer of knowledge and abilities on formation of physical qualities is possible. Here comes the emphasis on understanding by the person the fact why he is exactly here and for what he's doing it. The trainer providing a personal training as more comfortable conditions for realization and the principles of an andragogy and the purposes of the person who came to fitness club. The truth is a hard pill to swallow.

And the question of professional education for fitness trainer is his own deal. [5] There are no programs to teach the stuff according to modern ideas of the andragogy and realize them in practice. This is serious omission. Most of visitors to fitness clubs in the business class segment are adults. In the same time the vast majority is in age group up to 30 years, and many are still studying. The age collapse will appear exactly here. The trainer tries to convey information to the adult with a more familiar manner of presenting material. It can cause not only communicative problems, but also problems in achieving a sports result. That's why it's very important to pay more attention to teaching the stuff according to modern principles of an andragogy. It will increase the level of rendering services.

Let's talk about group program. There is different situation in this division. There are accurate indications and standards of holding group trainings. Also it should be taken into account that groups of this training can be mixed. They will represent people of different age, various levels of training, the purposes, tasks and sensibleness of being at fitness club. It should be noted that the majority of group trainings comes down to the minimum remarks of the trainer which have substantial character concerning the sequence of performance of exercises and technology of performance of these exercises. The instructor of group programs doesn't have any free time for revealing the purposes and tasks of each specific person. His task includes only function of instructing at the beginning of the working out. He explains what sort a training and what it is directed to. There are programs like Mind and Body. They include Pilates, Yoga and trainings on development of joint's flexibility. The instructor can use and apply in the activity principles of an andragogy only by holding that type of trainings. Because regulations of these directions is not as strict as power trainings in group and to them similar. It should be noted that trainings of this group are directed to understanding and individual approach of the person through a prism of personal experience and aspiration to improvement, development and the analysis.

In conclusion it would be desirable to tell about importance of use of the principles of an andragogy. [3] It will work not only in personal training, but also in group coaching. It will give bigger effect for development of physical qualities of the personality, to satisfaction of her requirements and harmonious development in general.

Literature:

1. Ilyin E.P. Motivation and motives / E.P. Ilyin – SPb.: St. Petersburg, 2006. – 512 pages.
2. Ilyin E.P. Sport psychology / E.P. Ilyin – SPb.: St. Petersburg, 2016. – 352 pages.
3. Ilyin E. P. Psychology for teachers. – SPB.: St. Petersburg, 2012. – 640s
4. Holodov Zh. K., Kuznetsov V. S. The theory and a technique of physical culture and sport / Zh.K. Holodov, V.S. Kuznetsov – Moscow.: "Academy", 2014 Pages 4.7.
5. ZO. Zmeev S.I. Andragog new old profession.//World of education. - M, 1996. - No. 5.
Library of abstracts and theses on pedagogics

Contact:

Moskalenko Konstantin

Russian Federation

Kuban State University of Physical Education Sport and Tourism,

350015, Krasnodar, Budyonnogo str., 161

e – mail: Shadowsong77@list.ru

SOCIÁLNA EDUKÁCIA A ROZVOJ POTENCIÁLU RODINY

SOCIAL EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF FAMILY POTENTIAL

Mária Machalová

Abstrakt: *Príspevok je zameraný na rodinu ako prostredie pre dôstojný život a rozvoj jej členov. Poukazujeme na rodinu súčasnosti, tzn. v postmodernej dobe a uvažujeme o nadaní rodiny k dobru a zlu, pričom si kladieme otázky o základnom celi ľudského života. Venujeme sa téme dobrý život a právo na ľudskú dôstojnosť v spoločnosti so zreteľom aj k rodine. Prezentujeme sociálnu edukáciu ľudí ako preventívne opatrenie pre rodinu a vymedzujeme potenciál rodiny so zreteľom k sociálnej edukácii v prospech rodiny.*

Kľúčové slová: *Rodina. Ľudská dôstojnosť. Sociálna edukácia. Potenciál rodiny.*

Abstract: *The paper is focused on the family as an environment for dignified life and development of her members. We point to the family today, ie. in the postmodern age and considere of gifted family to goodness and to evil, with asking about the basic purpose of human life. We write about good life and the right to human dignity in society with regard to the family. We present social education of people as a preventive tool for the family and define the potential of family and social education in the favor for the family.*

Key words: *Family. Human dignity. Social education. Potential of family.*

Motto:

Vierohodné manželstvo a spolužitie a láskavá rodinná atmosféra mení srdcia členov rodiny a odkláňa ich od zlého.

Čo je rodina?

Rodinu možno chápať ako kolektívnu bytosť, ktorá sa líši od iných rodín:

- neopakovateľným a jedinečným organizmom, čiže *rodinnými konšteláciami, vzťahmi a komunikáciou* v rodine;
- svojim jedinečným *nadaním k rodinnému životu*, čiže spoločným rozumom rodiny a typickým spôsobom prežívania v konkrétnej rodine, ktorý je viditeľným prejavom prenosu skúseností, návykov a zvykov predovšetkým rodičov na deti v danej rodine;
- *úroveňou dosiahnutej vyspelosti* rozumového a citového poznania a prežívania rodiny ako skupiny a kultivovania či zanedbania kolektívneho duševného a duchovného potenciálu rodiny ako celku a jednotlivých členov rodiny zvlášť;
- *vôľou* založenou na potrebách, záujmoch a hodnotových orientáciách rodiny a jednotlivých členov rodiny, pričom motivácia určuje dynamiku aj ciele rodinného života;
- *svedomím* rodiny a jednotlivých členov rodiny, čiže zvnútornenými princípmi mravného a prosociálneho vnímania, cítenia, hodnotenia a konania rodiny a jednotlivých členov rodiny – čo sa odzrkadľuje jednak v konaní rodiny v jej vlastnom kruhu a jednak v činoch, ktoré smerujú navonok rodiny;

Rodina je celostným sociálnym, psychologickým a duchovným „organizmom“, ktorý je typický svojim temperamentom, jedinečnou povahou, múdrosťou, odvahou aj vlastným svedomím a samostatným konaním. Alebo to môže byť aj naopak, je málo temperamentná, nemá vlastnú povahu a žije podľa prezatých pováh iných, je nemúdra, neodvážna, nemá vlastné svedomie, nekoná samostatne.

Rodina súčasnosti

V našej súčasnosti pomenovanej postmoderná doba, sa rodina ocitla v chaose. Rodiny sú pomerne často neúplné, nefunkčné, nie sú schopné vytvárať sociálne a psychologicky aj duchovne pozitívnu komunikačnú a vzťahovú sieť. A tak rodina nie je dostatočne podporným prostredím pre telesné, psychické a sociálne život svojich členov. Rodina nie vždy je podporným prostredím. Práve naopak mnoho razy je to prostredie, ktoré ohrozuje rodinných príslušníkov. Prostredie rodiny je poznamenané narušeniami rodinnými vzťahmi, narušenou interpersonálnou komunikáciou, psychologickou manipuláciou aj sociálnou patológiou. Také rodiny sa voči optimálne fungujúcim rodinám vymedzujú svojim vážnym rodinným sociálnym problémom.

Nefunkčné rodiny sú zo spoločenského aj psychologického pohľadu odlišné v negatívnom zmysle a touto skutočnosťou sú poznamenaní členovia takých rodín (manžel,

manželka, rodič, dieťa). Inakosť spôsobuje psychologické a sociálne znevýhodnenie človeka, čím sa vytvárajú ďalšie problémy nefunkčnej rodiny ako celku a jednotlivých členov rodiny zvlášť. Spravidla sa u niektorého z členov rodiny objaví psychický problém, neschopnosť zvládať sociálnu záťaž, problém adaptovať sa na životné podmienky, zlyhanie v komunikácii s okolím, neschopnosť uplatniť sa v živote alebo usporiadať si životné záležitosti. Pritom platí, že „rodina je najdôležitejším článkom prirodzenej sústavy ľudských vzťahov. Rodinné vzťahy podmieňujú do určitej miery iné vrstvy sociálnych vzťahov.“ (J.Máchová, 1970, s. 15.)

Chápeme to tak, že všetko dobré i zlé, čo sa deje v spoločnosti sa do určitej miery zrkadlovo odráža v dobrom či zlom, čo sa deje v živote rodiny.

J.Máchová (1970, s.16) odlišila pojmové významy rodiny takto:

Nukleárna rodina, t.j. bezprostredná skupina, ktorá pozostáva z otca, matky a detí (ktorí všetci žijú pohromade).

Rozšírená (široká) rodina, ktorá zahŕňa aj ďalších príbuzných: prarodičov, strýkov a tety, bratrancov a sesternice atď. Dohromady je táto skupina totožná s pojmom príbuzenstvo (je to modernejší názov pre starší pojem rod).

Orientačná rodina - tou sa myslí rodina, v ktorej sa určitý jedinec narodí.

Rozmnožujúca sa rodina - tým sa myslí nová rodina, ktorú dvojica zakladá manželstvom.

J. Máchová tvrdí a my s ňou súhlasíme, že sa do rodiny premieta zložitosť celospoločenskej štruktúry, celospoločenskej komunikácie a celospoločenské konflikty. Dospela k dôležitým tvrdeniam, ktoré sú plne platné aj v súčasnosti, preto ich v záujme presnosti citujeme doslovne (J.Máchová, 1970, s.18):

1. „Čím väčší je pohyb členov rodiny (geografický, daný povahou zamestnania, zmenou zamestnania, sociálno ekonomický, výchovný, náboženský), tým slabšie sú rodinné väzby a tým menej prispieva rodina k udržaniu svojej sociálnej pozície.

2. Čím slabšia je integrácia rodiny, tým je pravdepodobnejšie, že jej členovia sa pripájajú k všeobecným politickým alebo sociálnym hnutiam deviačného charakteru. To platí aj o kriminalite mladistvých.

3. Psychické narušenie u jedného člena nukleárnej rodiny pôsobí rušivo na celú rodinu (najmä pokiaľ ide o psychiatrický prípad - duševné choroby, poruchy osobnosti, závislosti).

4. V každom type spoločnosti je zaznamenaná starostlivosť o deti a o prestarých príbuzných ako súčasť rodinných vzťahov (dokonca aj v najchudobnejších spoločnostiach).

5. *Vo všetkých vyspelých spoločnostiach existuje tiež zákaz incestu (pohlavného styku medzi príslušníkmi nukleárnej rodiny navzájom a medzi niektorými členmi širšej rodiny).*“

Nadanie rodiny k dobru a zlu?

Pýtame sa, prečo i napriek relatívne rovnakým podmienkam materiálneho zabezpečenia a príležitostí žiť dôstojný život, niektoré nukleárne, alebo inak povedané, *primárne rodiny* zlyhávajú vo svojej sociálnej, psychologickej i duchovnej úlohe a to vďaka vážnemu pochybeniu v plnení si rodinných povinností matky, či otca, či detí?

Je podobne, ako srdce jednotlivého človeka, aj *srdce rodiny nadané k dobru a ku zlu*? Pomôžeme si myšlienkovou konštrukciou: v prípade keď štát ako spoločenský celok a rodiny ako menší spoločenský celok v štáte, si nectia vyšší zmysel svojho života, tak sa štát a rodiny rozpadávajú, nastáva rozvrat sociálneho, psychologického a duchovného spoločenstva štátu a rodiny. V štáte ani v rodine niet motivácie a nadšenia ľudí a chýba tiež energia potrebná k realizovaniu osobného i rodinného potenciálu ľudí.

Zrejme je to spôsobené aj faktom (J.Šafin,2014), že ľudia nie sú v stave poznať a odlíšiť skutočnosť, ktorú žijú od ilúzie. Súčasný človek 21.storočia je podporovaný v ilúziách a poznáva to, čo v skutočnosti nie je a naopak, nepoznáva to, čo je skutočné a pravdivé v jeho živote. Iba dodáme, že ak ľudia nedisponujú poznaním reality, tak nemôžu ani konať podľa skutočnosti, ktorú žijú ani podľa toho čo je pravdivé v ich živote.

Ľudí je treba usmerniť a viesť k poznaniu, ktoré vedie k pravde nie k ilúziám aj v rodinnom živote a platia pre nich slová psychoanalytika E.Fromma (1969.s. 123), že *„človek má sklon vracať sa späť a ísť dopredu: je to iba iný spôsob ako povedať, že má sklon k dobru i ku zlu. ...Má slobodu zvoliť si medzi alternatívami, ktoré sú samé determinované celkovou situáciou, v ktorej sa človek nachádza. Ak sa však jeho srdce zatvrdilo do tej miery, že medzi jeho sklonmi už nie je rovnováha, nemá už možnosť slobodnej voľby...Práve preto, že je zlo ľudské, pretože je to potenciál regresie a straty našej ľudskosti, je vnútri každého z nás.“*

E. Fromm podotýka, že sa *„nesmieme spoliehať na to, že nás niekto zachráni, ale musíme si byť vedomí toho faktu, že chybné voľby nás činia neschopnými zachrániť sa sami“*... V prípade, že *„sme stratili schopnosť dojať sa utrpením inej ľudskej bytosti, priateľským pohľadom druhej osoby, ak sa stane človek ľahostajným k životu, potom už tu nie je nádej, žeby si mohol zvoliť dobro. Vtedy sa jeho srdce naozaj tak zatvrdilo, že jeho „život“ je na konci.“* (E.Fromm, 1969, s.123.)

Cesta ako sa zbavovať zla v sebe a tým aj v rodine, sa buduje prostredníctvom uvedomenia si hodnoty a jedinečnosti svojej osoby a tým *sebaúcty* a uvedomenia si jedinečnosti a hodnoty svojich blízkych ľudí v rodine a tým aj *úcty k druhým ľuďom*. Sebaúcta a úcta k druhým sú, podľa nás, kľúčovými skutočnosťami zbavovania sa zla v živote ľudí.

Otázky o základnom celi ľudského života a rodina

Ľudské otázky týkajúce sa *pravého bytia človeka* sú podľa filozofa J. Patočku tieto:

„Prečo stojí za to žiť? Mám pre čo žiť? Na čo je človek na svete? Kedy a ako stojí zato skutočne žiť? Kedy je človeku dobre? Kedy sa dá povedať, že niečí život je skutočne dobrý? Kedy sa dá povedať, že sa niečí život podaril – že to bol vydarený život?“ (J.Patočka, 1996, s.143 – In: J. Křivohlavý, 2009, s. 120.)

V Socratovom humanizme *„človek je bytosť pôvodne od prírody nehotová, nedotvorená. Samotný život je len zdanlivo plným žitím. Je možné však človeka k pravému, skutočnému bytiu prebudiť. Túto možnosť prírodný človek zanedbáva – „nepozná sám seba.“ Za bytím zdanlivým stojí to pravé, za životom bezcieľným život, ktorý má cieľ – život pod jeho jednotou.“* Duša je pre Socrata to, na čom v živote jedine záleží: duša môže získať pochopenie Dobrého a tým z vnútornej nehotovosti prejsť v pevný tvar (J.Patočka, 1996, s. 142-146). Pritom v antike *srdce* a nie mozog bolo považované za centrum múdrosti a *podstatou múdrosti bolo staranie sa o „myseľ, ktorá je priložená k srdcu.“* (M.Mráz, 2006.)

Dobrý život, právo na ľudskú dôstojnosť v spoločnosti a rodina

Predstava o „dobrom živote“, o kvalite života zo subjektívneho hľadiska *„zahŕňa v sebe psychologické, etické aj estetické priority odvíjajúce sa z predstavy o svete a o človeku. Jeho ponímanie sa opiera o chápanie zmyslu života, ktorý predstavuje ťažiskový bod seba chápania.“* (B.Šulavíková, 2006, s.113.)

Pre rozvoj človeka a teda aj pre rodinu a jej členov je potrebná určitá *filozofia života, duchovné hodnoty*, ktoré podmieňujú myslenie, cítenie, správanie i konanie rodiny a jej členov.

Je právo na ľudskú dôstojnosť iba deklaráciou či naozaj žitou realitou ľudí? Uplatňujú si ľudia právo na ľudskú dôstojnosť, teda na rešpektovanie seba ako jedinečných nositeľov ľudských hodnôt? A zároveň, pri dožadovaní sa vlastnej ľudskej dôstojnosti sú ľudia pripravení niesť zodpovednosť za to, ako žijú? Právo a zodpovednosť

sú dve strany mince, súvisia tak so spoločenskou disciplínou ako aj s osobnou disciplínou. S právom na ľudskú dôstojnosť sa spájajú nemalé povinnosti človeka - pracovať na svojom duchovnom, psychickom a sociálnom rozvoji a to v rámci možností vlastného individuálneho potenciálu a zároveň v medziach a podmienkach reality svojho života. Podmienky života sa napokon odvíjajú od psychickej a sociálnej vyspelosti či nevyspelosti ľudí jednotlivco i ľudí v rodine a v iných skupinách rôzneho životného účelu a sociálnej hierarchie.

Toto tvrdenie ilustrujeme úryvkom:

„Traduje sa, že Sokrates sa na Aténskom trhovisku pýtal ľudí, prečo žijú tak, ako žijú, a tým zisťoval ich životnú filozofiu i to, či ich spôsob života je výsledkom vedomej voľby, alebo iba náhodnou zhodou okolností. V debate im ukazoval, že vlastne nevedia prečo žijú.“ (In: B.Šulavíková, 2006, s.114.)

Teoreticky možno predpokladať, že deklarované pravidlá a reálny dnešok života ľudí aj v prostredí rodiny sú pre mnohých zmätočné. Týka sa to aj fenoménu deklarovanej ľudskej dôstojnosti na jednej strane a žitého porušovania ľudskej dôstojnosti nedôstojnými spôsobmi manipulácie s vedomím ľudí, na druhej strane. Deklarujú sa duchovné a duševné hodnoty bytia ľudí, teda autentického prežívania, pomocou vyjadrenia E.Fromma - deklaruje sa Byť: duchovný a psychický aspekt života. Ibaže v súčasnosti sú ľudia vo svojom každodennom živí podnecovaní k hodnotám materiálneho zabezpečenia, majetníctva. Vyjadrením E.Fromma sa v živí praktizuje Mať: vlastniť, zhŕňať, konzumovať. (E.Fromm, 1969.)

Edukácia ľudí ako preventívne opatrenie a rodina

Naša predstava o edukácii rodiny a v rodine, ktorá sa týka predovšetkým sebvýchovy dospelých a výchovy detí, je založená na tom, že členovia rodiny sa učia navzájom od seba a každý aj sám osebe. Rodina sa učí žiť spolu a jednotliví členovia rodiny sa učia žiť ako jedinečné osobnosti. Deje sa tak každodenne, pretože rodina sa dostáva do mnohých životných situácií kedy je nútená riešiť materiálne a psychické aj duchovné problémy. Členovia rodiny neraz nezvládajú interpersonálne vzťahy a komunikáciu v kruhu rodiny. Tým, že sa rodinní príslušníci učia rozumom a citmi od seba navzájom napodobovaním a stotožnením sa (identifikáciou), rodina sa stáva nenahraditeľným prostredím, v ktorom sa rodičia i deti vzájomne socializujú. Rodina sa učí tomu, ako žiť spolu. A zároveň každý člen rodiny sa učí byť samostatnou osobnosťou,

čiže sa personalizuje. Členovia rodiny si osvojujú navyše určitý „návod“ pre život v sociálnom prostredí mimo rodiny, to znamená enkulturalizujú sa.

Podporou celoživotného učenia sa rodiny a v rodine sa naskytá šanca a významný spôsob:

Ochrany, rozvoja a kultivovania rodinného a osobnostného potenciálu rodiny, ako celku aj jednotlivých členov rodiny zvlášť – to znamená spôsob zveľaďovania užšieho *interného prostredia rodiny* čiže *duchovného, psychologického a mikrosociálneho prostredia vlastnej rodiny*. A tiež zveľaďovania aj širšieho *externého prostredia rodiny* čiže *prirodného, makrosociálneho a kultúrneho prostredia*, v ktorom rodina žije.

Zdôrazňovanie potreby učenia sa celej rodiny ako preventívneho opatrenia súvisí s tým, že rodina práve tak ako jej jednotliví členovia sa má učiť tomu, ako žiť a konať. Má byť viditeľne podporená v úsilí o dosahovanie svojej vyspelosti ako celku a členov rodiny zvlášť. Rodina ako kolektívna bytosť má mať šancu k tomu, aby pracovala na vlastnej duchovnej, psychickej a sociálnej vyspelosti, ktorú je v konečnom dôsledku aj poznať. A to hlavne podľa správania a konania rodiny vtedy, keď sa dostane do sociálnych záťažových situácií a je postavená zoči-voči vážnym životným problémom.

Všeobecne prijatým názorom mysliteľov, filozofov aj humanisticky zameraných psychológov je, že najvyšším cieľom poznania pre jednotlivého človeka je *sebapoznanie*. Vieme, že *sebareflexiou* si osoba v rodine utvára po celý život svoju personálnu, sociálnu, aj kultúrnu identitu. Psychický obraz o svojej osobe vo významnej miere podmieni spôsob aj úroveň životnej realizácie konkrétneho človeka. Povedané slovami Jána Amosa Komenského: *Múdrosť užitočne slúži človeku tým, že rozumie svojej ceste a všetkému, čo robí - z toho plynie, že štúdium múdrosti má pripraviť ľudskú myseľ na všetko, čo v činnosti či trpne musíme v priebehu tohto života prežívať*.

Potenciál rodiny

Tajomstvo potenciálu rodiny teda psychiky rodiny, preniká do sveta prostredníctvom konkrétnych prejavov a činov členov rodiny. *V potenciáli rodiny je implicitne psychický potenciál*, ktorý ovplyvňuje povahu rodiny a jej členov.

Psychický potenciál pozostáva zo súboru dispozícií rodiny, ktoré sa v priebehu života rodiny prostredníctvom učenia premieňa na psychickú kvalitu, nazvanú:

1. Svetonázor, hodnotová orientácia rodiny (čo sú premenené dispozície členov rodiny k hodnoteniu) – ide o spôsob chápania života členmi rodiny a rodiny ako celku.

2. Psychické vlastnosti rodiny (čo sú premenené dispozície členov rodiny) – ide o prejavovanie sa života členov rodiny v týchto podobách:

V podobe *schopností* (čo sú premenené dispozície členov rodiny k činnosti)

ide o individuálne rozumové a zmyslovo - pohybové činnosti členov rodiny.

V podobe *temperamentu a emócií* (čo sú premenené dispozície členov rodiny k vzrušivosti)

ide o jedinečný individuálny spôsob cítenia a prejavov každého člena rodiny.

V podobe *pohnútok / motivácie* (čo sú premenené dispozície členov rodiny ku konaniu)

ide o psychickú energiu, psychickú zameranosť a psychickú dynamiku každého člena rodiny. (M.Machalová, 2013, s.64; 2014.)

Avšak sila potenciálu rodiny bez psychickej a duchovnej samoregulácie rodiny ako celku a jej jednotlivých členov môže ohroziť iné rodiny, iných ľudí, spoločnosť, prírodu, planétu Zem i vesmír. Absencia duchovného rozmeru v živote rodiny a jej jednotlivých členov má za následok skutočnosť, že sa členovia rodiny a rodina ako celok neintegruje do usporiadania a poriadku (disciplíny) Života. Potenciál rodiny tak môže uškodiť samotnej rodine. Vystihujú to slová A. Einsteina, že *osud ľudstva odteraz závisí viac od jeho morálnych zásad než od úrovne technológií.* (M.Machalová, 2013, s. 64; 2014.)

Sociálna edukácia¹ a rodina

Človek v primeraných podmienkach disponuje po celý svoj život schopnosťou zdokonaľovať sa psychicky a meniť svoje správanie. Psychologicky ide o prirodzený proces dosahovania celostnosti osoby. Jedinec má tendenciu k *sebariadeniu* a *sebauvedomeniu*. Je otázkou, ako zmysluplne ľudom zdôvodniť, prečo je potrebné aby *sa naučili učiť sa*, a *neodnaučili učiť sa* a doviest' ich k pochopeniu, že jediné čo môžu v sociálnom ohrození a to bez akéhokoľvek obmedzenia použiť, sú ich vlastné schopnosti.

Význam učenia sa rodiny ako celku a jej jednotlivých členov vyplýva z potreby rozvoja spôsobilosti ľudí k životu, ktorú sme ako systémovú zastrešujúcu spôsobilosť nazvali „*životaschopnosťou*.“ (M.Machalová, 2013, s.72-73; 2014.)

¹ Edukáciu chápeme ako širší pojem, ktorý subsumuje (zahŕňa) výchovu a vzdelávanie. Edukáciu používame ako systémový pojem a zároveň medzinárodne zaužívaný pojem.

Zmysel sociálnej edukácie rodiny spočíva v utváraní *rozumovej, emocionálnej, motivačnej, hodnotovej a sociálnej pripravenosti predovšetkým rodičov k vyhodnoteniu životnej reality a k optimálnemu rozhodovaniu sa a konaniu v súvislosti s rodinou.*

Zmysel sociálnej edukácie spočíva v podporovaní rodiny a jej členov v tom, aby adekvátne posúdili sociálnu situáciu rodiny a problém a konali konštruktívne, s úmyslom zvládnuť záťažovú životnú situáciu a pritom si, pokiaľ sa dá, zachovať duševné i telesné zdravie. (M.Machalová, 2013, 2014.)

Všeobecným cieľom sociálnej edukácie rodiny je:

Sociálna adaptácia a integrácia osobnosti členov rodiny – tzn. sociálne prežitie a kontinuita vývinu a rozvoja osobností členov rodiny v rámci interpersonálnych vzťahov a sociálnej komunikácie v rodine.

Psychologickým cieľom sociálnej edukácie rodiny je:

Integrácia osobnosti jednotlivých členov rodiny a utváranie ich identity – tzn. psychickej integrity, sebaobrazu, svetonázoru, životného štýlu. (M.Machalová, 2013, 2014).

Záver

Prostredníctvom obsahov sociálnej edukácie je šanca formovať *pripravenosť* rodiny pre každodenné bežné aj náročné situácie, čo znamená rozvíjať tieto spôsobilosti členov rodiny:

byť vnímavým človekom – premýšľať a pochopiť dianie v rodine – odlišovať čo je pre život rodiny škodlivé a čo životu rodiny prospieva – poznanie vedieť uplatniť v úlohách života v rodine i mimo nej – konať vedome a zodpovedne – byť v živí rodiny disciplinovaný - pretvárať a tvoriť žitie rodiny – mať svedomie a rešpektovať vyššie princípy života rodiny, t.j. životné hodnoty a vieru.

Posolstvo ctihodného *Silvana Atoského:*

Pane, ďakujem Ti, že si dal na zem Svätého Ducha a že učí našu dušu poznať to, čo by nikdy nepredpokladala, že bude poznať (In: Archimandrita Sofronij (Sacharov), 2005, s.137).

Literatúra

- ARCHIMANDRITA SOFRONIJ (SACHAROV). 2005. *Ctihodný Siluan Atoský*.
Preklad: ŠAKOVÁ, Elena. Prešov: Misijné spoločenstvo svätého veľkomyščenika Juraja
Vítaza. 281 s. ISBN 80-969360-5-0.
- FROMM, Erich. 1969. *Lidské srdce – jeho nadání k dobru a zlu*. Praha: Mladá fronta. 136 s.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 2009. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: GRADA. 144
s. ISBN 978-80-247-2362-4.
- MACHALOVÁ, Mária. 2013. *Preventívna sociálna práca - Edukačná paradigma
v sociálnej práci*. Prešov: Prešovská univerzita. 272 s. ISBN 978-80-555-0932-7.
- MACHALOVÁ, Mária. 2014. *Edukačná sociálna práca*. Prešov: Prešovská univerzita. 327
s. ISBN 978-80-555-1118-4.
- MÁCHOVÁ, Jiřina. 1970. *Spor o rodinu*. Praha: Mladá fronta. 133 s.
- MRÁZ, M. 2006. Psyché – pojem, symbol, inšpirácia a prameň múdrosti. In: RUISEL, I.
(Ed.): *Múdrosť – inteligencia – osobnosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej
psychológie SAV, s. 10-16.
- PATOČKA, Ján. 1996. *Péče o duši*. Praha: Oikoyhmenh.
- ŠAFIN, Ján. 2014. Prihovor k otvoreniu konferencie. *Nová sociálna edukácia človeka
III. Terapie v pomáhajúcich profesiách*. Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovskej univerzity, Prešov, 3.11.2014.
- ŠULAVÍKOVÁ, Blanka. 2006. *Autenticita a dobrý život*. Bratislava: Album. 198 s.

Kontakt:

prof. doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.
Inštitút výchovy a športu – IVŠ, Prešov/Bratislava
e – mail: machalova.maria@centrum.sk

ZÁŽITEK VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

EXPERIENCE IN EDUCATION EDUCATION PROCESS

Yulia Bomko

Abstrakt: *Zážitková pedagogika doposud není legitimním vědním oborem. Avšak v dnešní době se běžně používá ve výchovně vzdělávacím procesu velmi různorodé cílové kategorie. Zážitkovou pedagogii lze studovat na několika místech České Republiky. Uplatnění učení prostřednictvím zážitku je velmi široké a je stále častěji používáno v rámci frontálního školství. Je nutné poznamenat, že tento příspěvek neklade za cíl propagovat reformu frontálního školství spočívající v jeho saturaci školstvím alternativním. Jednou z hlavních myšlenek příspěvku je přiblížit fenomén zážitkové pedagogiky jakožto alternativního pedagogického směru, který může být použit v rámci frontální formy výuky.*

Klíčová slova: *Pedagogika, andragogika, zážitková pedagogika, transformativní učení, konstruktivismus.*

Abstract: *So far, experience pedagogy is not a legitimate science. However, nowadays, very diverse target categories are commonly used in the educational process. Experience pedagogy can be studied at several places in the Czech Republic. Applying learning through experience is very broad and is increasingly used in frontal education. It should be noted that this article does not aim to promote the reform of frontal education, which is to saturate it with alternative education. One of the main ideas of the paper is to introduce the phenomenon of experiential education as an alternative pedagogical direction that can be used in the frontal form of teaching.*

Key words: *Pedagogy, andragogy, experiential education, transformative learning, constructivism.*

PROŽITEK A ZÁŽITEK V KONTEXTU VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Pojmy „prožitek“ a „zážitek“ jsou běžně používány v odborné a laické veřejnosti. Pro některé vědní disciplíny je prožitek jedním ze základních terminologických pojmů. Role obou termínů na poli vzdělávání ale není tak jednoznačná. O diferenci termínů „prožitek“ a „zážitek“ se dá uvažovat v několika souvislostech. Například z hlediska

porovnání českého významu slov a jejich ekvivalentů ve světových jazycích. Nebo z hlediska výchovně vzdělávacího procesu.

Podrobně se této problematice věnuje například Prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D., jehož dílo do značné ovlivnilo osvětu zážitkové pedagogiky v Čechách.

V zážitkové pedagogice se používají oba termíny „prožitek“ a „zážitek“. Pro pochopení diferencí těchto pojmů v kontextu zážitkové pedagogiky, považují za nutné uvést jejich terminologické vymezení i v jiných vědních oborech.

Pro psychologii je prožitek jedním ze základních termínů. V každém člověku se odehrává vnitřní dění, které má čistě subjektivní charakter. Tento proces je pojmenován prožíváním a je jedním z projevů psychiky. Prožívání zahrnuje poznávání, cítění a snažení. Poznávací, neboli kognitivní procesy umožňují získávání a zpracování informací. Díky emocionálním procesům dochází k vzniku emocí. Snaživé procesy, které jsou také pojmenovány, jako motivační aktualizují chování. Černoušek charakterizuje prožitek následujícími slovy *„jeden z nejobecnějších pojmů, jímž téměř všechny psychol. směry a školy (snad s výjimkou behaviorismu) popisují to, co se subjektivně děje v člověku, v lidské duši, když „prožívá“ svůj vlastní život. Není snad okamžiku, který by byl zcela zbaven prožitkových rovin emocionálních významů včetně stavů nudy, která je výsledkem obranných mechanismů. P. je zpravidla dostupný introspekci a je vykazatelný více či méně odpovídajícími psychol. Popisy“* (Černoušek 2017).

Jak již bylo řečeno výše, prožitek souvisí s kognitivními procesy. Uchovaný v paměti se proměňuje na zkušenost. Tato skutečnost je vyjádřena v některých jazycích. Například v anglickém jazyce pojem „experience“ znamená zkušenost a zážitek. V tomto kontextu Černoušek hovoří o prožitku jako o „*kontinuálním procesu zakoušení vnějšího i vnitřního světa*“ (Černoušek 2017).

Zajímavý uhel pohledu na prožitek přinesla asocianistická psychologie, která spatřovala příčinu vzniku veškeré lidské psychiky v smyslovém vnímání. Podle asocianistu psychika je spojená s duševními elementy, které asocianisté pojmenovali asociací. Asociace jsou dále neredukovatelné, řídí se asociačními zákony, které spojují různé obsahy vědomí. Problematika prožívání v asocianistické psychologii má charakter jednotlivých od sebe izolovaných prožitků. Podle Černouška právě tento výklad prožívání byl podnětem pro vznik zážitkové psychologie a „*psychologie vědomých zážitků*“ (Černoušek 2017). Tyto disciplíny oponovali asocianistickému pohledu na prožitek a začali se rozvíjet na konci minulého století.

Další disciplínou, ve které se vyskytuje pojem prožitek, je estetika. Estetický prožitek je koncipován jako relace estetického objektu a jedince, který ho vnímá. „*Nejobecnějším vztahem, tedy vztahem, existujícím v každé estetické situaci, je relace estetický objekt – vnímatel. Pojem, který zastřešuje oba členy tohoto vztahu – estetický prožitek, pak zákonitě tvoří předmět nejobsáhlejší části současné estetiky*“ (Zuska 2001, s. 20).

Ve slovníku filosofických pojmů Jiří Olšovského (2005) prožitek je charakterizován jako „*Určitá evidence duševního dění, dílčí obsah vědomí přinášený v prožívání jako kontinuu psychického procesu*“ (Olšovský 2005, s. 165-166). I zde se odkazuje na proces poznávání: „*středobod duševního života člověka, původní (primární) zážitek (zkušenost), který vzniká při kontaktu s vnějším světem, kdy obsah života se dostává zakoušejícího já; p. je tak zdrojem celostního a hlubšího poznání*“ (Olšovský 2005, s. 165-166). Přítomnost je uchopitelná smysly, k poznání přítomnosti dochází skrz prožívání. Ačkoli prožívání je subjektivní, konstituuje věci kolem nás. M. Heidegger a J. Patočka upozornily na vztah prožívání a času (Olšovský 2005, s. 166). Právě na prožívání a rozpoložení lidské duše v kontextu času staví existenciální analytika tu-bytí¹.

Jakým způsobem ale sémantika slov „zážitek“ a „prožitek“ může ovlivnit oblast výchovy a vzdělání? O diferenci obou pojmů píše například Jirásek v elektronickém časopise Artefiletika. Autor uvádí významovou analýzu pojmů „zážitek“ a „prožitek“, vyskytujících se v elektronických textech, které se týkají zážitkové pedagogiky. Výsledky analýzy ukázali, že v používání slov „zážitek“ a „prožitek“ nebyl prokázán žádný sémantický rozdíl, ačkoli použití pojmu „zážitek“ se vyskytoval přibližně třikrát častěji (Jirásek 2012).

Tento fakt může vyvolat zamyšlení, zda je v Českém prostředí zapotřebí rozlišovat tyto dva pojmy. Jirásek (2001, s. 31) poukazuje na nejednotnost v terminologii pojmů ve srovnání s cizími jazyky. Například anglický pojem „experience“ je výrazem pro zážitek a zkušenost. Tuto danost autor vysvětluje procesem uchování prožitku v paměti, ze kterého následně vzejde zkušenost. Čili zkušenost je vnímána jako prožitek uchovaný v paměti. Takové vysvětlení anglického pojmu „experience“ osvětluje jeho propojenost se smyslovým vnímáním (Jirásek 2001, s. 31). Angličtina není jediným jazykem, který propojuje prožitek, zkušenost a smyslové vnímání v jednom pojmu. Jirásek dále uvádí příklad řeckého pojmu „eforan“, který označuje prožívání, prohlížení, pozorování, dozírání

¹ Tubyti je termín, který použil Heidegger k pojmenování lidského nitra, svébytnosti, největší ho projevu autenticity

aj. Dalšími souvisejícími řeckými pojmy jsou „pathema“, neboli zkušenost, vášně, vzrušení, nebo utrpení a „aisthesis“, čili pozorování, poznání, cítění a cit. Rozdíly mezi těmito dva pojmy popsal Z. Kratochvíl, který předpokládal, že právě pojem „pathos“ je nejvystižnějším ekvivalentem pro prožívání, protože popisuje stav duše a jeho proměny. Právě síla prožívání je schopna zmocnit se jedince a uvést ho do jisté pasivity, kdy moc nad ním už nemá jen on sám. Oproti tomu „aisthesis“ je prožitek, spojený s vnímáním a zkušenosti (Kratochvíl in Jirásek 2001, s. 31-32). Také ruština a slovenština má nejednoznačný ekvivalent pro slovo prožít, kdy slovenské „prežiť“ a ruské „пережить“ mimo jiné znamená přežít. Jednoznačný termín „Erlebnis“ se vyskytuje v německém jazyce (Jirásek 2001 s. 31).

I v češtině se můžeme setkat s diferencí výše uvedených pojmů. V odborných textech se vyskytují termíny „výchovy prožitkem“ a „zážitková pedagogika“. Podle slov Jirásky (2001) pro prožitek jsou charakteristické přítomnost a aktivita. To znamená, že okamžik, ve kterém jedinec je mentálně i fyzicky aktivní můžeme pojmenovat prožitkem a pro jeho praktické působení je spojen s výchovou. Pakliže prožitek je uchován v paměti jedince, ale v rámci nějaké další aktivity je znovu vybaven, lze hovořit o zážitku, neboli o „zážitkové pedagogice“, přeneseme-li tento modus do teorie používané v oboru.

ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Zážitková pedagogika má několik navzájem odlišných koncepcí. Jejich popisem a porovnáním se věnuje Neuman (2013). Jedním z konceptů, na který navázala zážitková pedagogika v České Republice je německý koncept „Erlebnispädagogik“. Neuman uvádí charakteristiku „Erlebnispädagogik“, popsanou Michlem následujícími slovy: *„Podle W. Michla lze „Erlebnispädagogik“ definovat jako metodu zaměřenou na aktivní jednání, která chce prostřednictvím kvalitních učebních procesů, ve kterých jsou mladí lidé vystavováni fyzickým, psychickým a sociálním výzvám, podporovat jejich osobnostní rozvoj a vést je k odpovědnému vztahu k vlastnímu životu“* (Neuman 2013 s. 10).

Erlebnispädagogik dále vystihuje následující charakteristika: *„probíhá v přírodě; vyžaduje tělesnou námahu; účastníci pocítují důsledky svého jednání; účastníci podstupují výzvy a překonávají subjektivní hranice; klasické aktivity v přírodě se prolínají s aktivitami v umělých překážkových areálech; součástí programů jsou také hry na důvěru a problémově orientované aktivity; změny jednání jsou podporované procesy ve skupině, prožívané aktivity jsou hodnoceny pomocí reflexe“* (Neuman 2013 s. 10). V současné době „Erlebnispädagogik“ je prakticky využitá ve Spolkovém svazu individuální pedagogiky a

zážitkové pedagogiky². Svaz poskytuje individuální nefrekventované akce, na kterých účastníci získávají zkušenosti prostřednictvím pobytu v skupině, v převážně přírodních podmínkách. Jednou z hlavních charakteristik prožitku je intenzita, následně je prožitek reflektován. Nabyté zkušenosti by se měly odrazit na chování a jednání účastníků programů. Turistická, Outdoorová, Zkušenostní, dobrodružná, nebo Outward Bound pedagogika jsou další oblasti, ve kterých se v Německu odráží „Erlebnispädagogik“. Dále je využita například v Experimentálním učení, Survival a Outdoorovém tréninku aj. Dalším konceptem je „„Experiential Education““

O úskalí pojmu „experience“ bylo již řečeno výše. Překlad pojmu Experience and Education do češtiny může znamenat „zkušenostní výchova“, nebo „zážitková pedagogika“. Charakteristika „Experiential education“ byla popsána v devadesátých letech americkými odborníky.³ Popis obsahuje vymezení hlavních principů „Experience Education“. Edukant je vystaven přímé zkušenosti, v rámci které se vytvoří znalosti a dovednosti. Zkušenost má vliv i na postoje edukanta. Aby tento proces byl úspěšný, prožitek edukanta musí být podroben reflexi, která spočívá v kritické analýze a syntéze. V procesu učení je kladen důraz na aktivní roli edukanta. Program je postaven takovým způsobem, aby jeho účastník dělal autentická rozhodnutí, přebíral za ně zodpovědnost a postupně utvářel vlastní názor na problematiku. Experience Education pracuje s všestranným vývojem edukanta, který vytváří vlastní místo ve světě. Proces výuky zahrnuje mezilidské vztahy a vztah k přírodě. Další důležitou charakteristikou Experience Education je vztah edukanta a edukatora. Neuman upozorňuje na to, že výsledky v průběhu Experience Education nemohou být *plně předpovězeny*“ (Neuman 2013 s. 12), proto mezi oběma stranami dochází k dialogu s důrazem na hodnotovou orientaci. V souvislosti s výše uvedeným by se dalo uvažovat o plusech transformativního charakteru Experience Education. Experience Education by se dalo brát jako filosofií, nebo princip „*ve kterých učitel (edukátor) účelně vstupuje se žákem do procesu získávání přímých zkušeností a záměrně provádí reflexi s cílem zvýšit znalosti, naučit dovednosti, ujasnit hodnoty a rozvinout kapacitu každého žáka tak, aby byl prospěšný pro společnost, ve které žije*“ (Neuman 2013 s. 12).

² Bundesverband Individual – und Erlebnispädagogik.

³ Jedná se o experty pracující v „Association of Experience Education“.

SOUČASNÝ STAV ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Metody zážitkové pedagogiky se v České Republice dá studovat na několika univerzitách. Nic méně, postavení zážitkové pedagogiky v pedagogické teorii a praxi je doposud poměrně složitou a nejednoznačnou problematikou.

Metody zážitkové pedagogiky jsou součástí studia studijního oboru pedagogika volného času, který se dá studovat v rámci programu vychovatelství na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a na Technické univerzitě v Liberci. Podobné obory je dále možné studovat na Masarykově univerzitě v Brně, Na univerzitě Palackého v Olomouci, na Karlově univerzitě v Praze a na univerzitě v Hradci Králové. Všechny tyto obory lze studovat v rámci bakalářského studia. Navazující magisterské programy je možné absolvovat na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích⁴, Masarykově univerzitě v Brně⁵ a na Univerzitě Palackého v Olomouci⁶. Pojem pedagogika volného času ovšem má jisté omezení v časovém vymezení. Vezmeme-li v úvahu fakt, že použití metod prožitkové pedagogiky se nemusí omezovat na volnočasové aktivity, pojem „Pedagogika volného času“ se stává poněkud problematickým.

Samotná zážitková pedagogika má širokou uplatnitelnost. Dá se použít ve školství, při workshopech pro dospělé, při aplikaci simulačních her, nebo v rámci environmentální a globální výchově. Dalším možným způsobem uplatnění prožitkové pedagogiky je osobní rozvoj, nebo terapie. Vzhledem k výše uvedenému si trůfám tvrdit, že pojem zážitková pedagogika je poněkud nadřazenější a souhrnnější, než pojem pedagogika volného času. Jak již bylo řečeno, samostatný obor zážitkové pedagogiky v České Republice prozatím neexistuje.

První zmínky o zážitkové pedagogice v České Republice vycházeli z německé literatury. Vážanský (1992), zkompletoval nejdůležitější body, o které se opíral tehdejší koncept zážitkové pedagogiky. Koncept obsahuje pobyt v přírodě, vliv skupinové dynamiky, přímé zkušenosti propojené s realitou a následné hodnocení.

O legitimizaci zážitkové pedagogiky usilovalo několik českých autorů, jejich práce dodnes slouží inspiraci při vzdělávání dospělých ze státní, nebo nestátní sféry. Jak již bylo řečeno výše jedním z takových autorů je Doc. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D. Tento autor vypracoval rozsáhlou teoretickou koncepci „zážitkové pedagogiky“ a zdůvodnil zavedení nového termínu.

⁴ V rámci oboru Pedagogika volného času.

⁵ V rámci oboru Sociální pedagogika a volný čas.

⁶ V rámci oboru Řízení volnočasových aktivit, nebo Sociální pedagogika.

Zážitkovou pedagogiku bychom mohli charakterizovat jako: „*teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. ZP je přístup ke vzdělání založený na vyšší schopnosti lidské paměti vstřebávat informace, jejichž vnímání je provázeno intenzivní emocí. Je to záměrné vytváření situací, v nichž se předpokládá intenzivní prožívání, a následná pedagogická práce s těmito prožitky (zpětná vazba)*“ (Neuman 2013, s. 9). Jirásek (2012) dále upozorňuje na to, že odborná veřejnost neakceptuje zážitkovou pedagogiku jako samostatnou pedagogickou disciplínu, nebo vědní obor. O nápravu tohoto stavu usiluje například časopis Gymnasion. Na stránkách časopisu je například zveřejněná studie zkoumající vztah pedagogických disciplín a zážitkové pedagogiky.

Na závěr této kapitoly je zapotřebí uvést i další autory, kteří se podíleli na vývoji zážitkové pedagogiky v České Republice, a jejichž práce pomohla odhalit veřejnosti fenomén prožitků. O prožitku ve vztahu s tělesností pojednává publikace „*Tělesně zakotvené prožívání*“ (Hájek 2002). Tématům zážitkové pedagogiky a pobytu v přírodě jsou věnovány práce „*Výchova v přírodě*“, (Hanuš R. a Jirásek I 1996), příspěvek „*Zdroje zážitkové pedagogiky*“ (Hanuš 2004), který byl publikován v sborníku „*Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu*“ (Tomajko 2004) a příspěvek stejného autora pod názvem „*Vztah výchovy a přírody*“, který byl zařazen do Celostátní studentské vědecké konference s mezinárodní účastí v oboru kinantropologie a následně publikován. Dalším člověkem, který popisuje dobrodružnou výchovu v přírodě, je Jan Neuman, který je autorem publikací „*Turistika a sporty v přírodě: přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě*“ (Neuman 2000), „*Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*“ (Neuman 1999) a „*Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*“ (Neuman 2000). O zkušenostním učení pojednává publikace Petra Hudličky „*Prožívání – Zkušenost – Životní svět aneb O cestách do světa na zkušenou*“ (Hudlička 2003). O problematice prožitku píše autorka Anna Hogenová (2001). Problematice volného času jsou věnovány publikace „*Teoretické základy výchovy ve volném čase: Úvod do studia pedagogiky volného času*“ (Spousta 1994), „*Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchova zařízení volného času*“ (Pávková 1999), „*Volný čas a pedagogika zážitku*“, autorem které je Mojmír Važanský (1992). Dalším autorem, který se zabývá problematikou prožitku, je doc. PhDr. Jan Činčera, Ph.D. Práce tohoto autora obsahují konkrétní popis metod zážitkové pedagogiky a uvádí škálu možností uplatnění

práce se zážitkem a hrou. Další, velmi důležitou oblastí, které Jan Činčera věnuje pozornost ve svých pracích je environmentální výchova.

Další kapitoly se pokouší o popis historického a filozofického zakotvení prožitkové pedagogiky a popisuje její současný stav v České Republice a ve světě.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA PROŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Hra ve výchovně vzdělávacím procesu

Potenciál využití hry ve výchovně vzdělávacím procesu spočívá v možnosti usměrňovat komunikační situace. Tuto možnost podrobně popisuje Jan Činčera (2007) ve své publikaci *„Práce s hrou pro profesionály.“* Hra slučuje dvě odlišné komunikační teorie a využívá výhody obou. Jedná z nejznámějších komunikačních teorií, vychází z behaviorismu a spočívá ve výměně informace. Vysílač sdělí informaci, která je chápána jako objektivní realita. Příjímáč uchová potřebnou informaci, kterou posléze vyvolá. Podle jiné teorie pramenící z fenomenologické filosofie, komunikační situace jsou prostředkem k vytvoření vlastní definice světa, který konstruujeme, nikoli objevujeme. Tato teorie zpochybňuje objektivní realitu a zdůrazňuje roli komunikace jako možnost konfrontovat způsoby chápání světa. Komunikace učitele a studenta má charakter dialogu a odpovědi na otázky nemohou být absolutní (Činčera 2007).

Hra umožňuje dialog ve skupině studentů, čímž se vytváří prostředí pro sdělování informací a konfrontaci s jinými úhly pohledu na svět. Tento dialog popisuje Činčera slovy: *„Komunikační situace, ve kterých hra probíhá, by neměly být pouhým kolbištěm rétorů, ale prostorem pro společné hledání toho, jaké věci jsou. Každá hraje tak hledáním - což pro ni otevírá její existenciální rozměr a ukazuje její skutečný význam: vést účastníky k porozumění jejich vlastní autenticitě, vlastní životní cestě.“* (2007. s. 6.).

Další velmi důležitým aspektem výše uvedeného způsobu komunikace, je jeho transformativní charakter. O výzvách, kterým musí čelit současné školství, již pojednával úvod této práce. S ohledem na požadavky kladené na vzdělávání pedagogických pracovníků

a studentů pedagogických oborů, se dá předpokládat, že transformativní charakter edukačních prostředků je jedním ze způsobů zkvalitnění edukace.

Jak už bylo zmíněné, zážitková pedagogika čerpá z různých vědních oborů. Filosofické koncepty neodmyslitelně patří zážitkové pedagogiky vzniku. Největší vliv tu měly obzvláště ty, co začali vznikat na pomezí 19. a 20. století. Jedním ze základních kamenů zážitkové pedagogiky je teorie transformativního učení Jacka Mizerowa.

Konstruktivistický charakter této teorii je odražen v metodách zážitkové pedagogiky, což činí tento nelegitimní obor zcela adekvátním pro vzdělávání dospělé cílové kategorie.

TEORIE TRANSFORMATIVNÍHO UČENÍ DOSPĚLÝCH

Teorie transformativního učení je jednou z teorií vzdělávání dospělých, které vznikali v druhé polovině 20. století ve Spojených státech amerických. Poválečný vývoj práv této země vytvořil socio-ekonomické podmínky, které nebyly typické pro ostatní země poznamenané válkou. Rychlost nárůstu národního hospodářství se ve Spojených státech amerických dalo zaznamenat již v první polovině 20. století. Dvořáková (2012 s. 3) uvádí, že zvyšující produktivita země postupně měnila výrobní etiku za konzumní. Tento stav eskaloval po druhé světové válce, kdy poměrně velkou posilu státu dostávala střední třída. Následující generace vyrůstala v již převládající konzumní kultuře. Šedesátá a sedmdesátá léta, poznamenaná poválečným baby-boomem byli obdobím investic do veřejných zájmů. Oblast vzdělávání byla podpořena nejen kapitálem, ale také humanistickými přístupem k dříve přecházeným otázkám. Nové změny postupně uhlazují nerovnost v možnosti studia menšin na vysokých školách. Vysoké školy se stávají otevřenější a dostupnější institucí, ve které mohli studovat děti méně majetných občanů⁷ a Afroameričanů, nebo jiných menšin⁸.

Další změny se týkají vzdělávání dospělých, potažmo celoživotního vzdělávání. Důležitým mezníkem byla první konference UNESCO v roce 1949⁹. Celoživotní vzdělávání a vzdělávání dospělých začíná být předmětem zájmu odborníků. Jedním z nich byl americký sociolog Jack Mezirow. Jack Mezirow Mezirow působil na Kolumbijské univerzitě na Teachers College¹⁰. Koncept transformativního učení byl zpracován Jackem Mizerou na základě výzkumu studie vzdělávání žen, odhodlaných pokračovat ve vzdělávání a nastoupit na vyšší odborné školy. V rámci této studie Mezirow rozvinul svou již dříve rozpracovanou teorii transformativního učení a použil základní její myšlenky, uvedené veřejnosti na začátku sedmdesátých let. Publikace *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges* vyšla v roce 1978. Při své práci Jack Mizerow čerpal z různých vědních oborů jako filosofie, sociologie, psychologie a pedagogika. Dalo by se říct, že tehdejší koncept Jacka Mizerou byl eklektickým dílem pracujícím s myšlenkami jednotlivých konceptů, které byli adekvátním způsobem dosazené do teorií transformativního

⁷ Tuto změnu zavádí vysokoškolský zákon z roku 1967.

⁸ Pro Afroameričany a jiné menšiny byli zavedené kvoty, které snižovali požadavky ke studiu na vysoké škole.

⁹ Tehdy se konference účastnilo 79 států.

¹⁰ V ang. překladu Vysoká škola učitelů.

učení. Transformativní učení obsahuje prvky pragmatismu, jehož protagonistou byl John Dewey. Další součástí teorie tvoří konstruktivismus, na kterém zakládali Piaget, Vygotskij aj. Otázku motivace v konceptu transformativního učení pokrývá například Habermasův koncept. Velmi důležitou z hlediska zážitkové pedagogiky myšlenkou je Kuhnův paradigmat, spjatý s procesem změny a reorganizace myšlení. Významným pojmem použitým v práci Jacka Mezirow je rámec, zavedený Goffmanem a značící způsob pochopení a interpretace konkrétní události, posuzované na základě organizace zkušenosti. Motivační vědění Jürgena Habermase je dalším zdrojem inspirace teorii transformativního učení. Samotná problematika a motivace je doposud předmětem zájmu odborné společnosti. Další teoretická východiska zážitkové pedagogiky bychom mohli najít v humanistické a kognitivní psychologii. Jejich základní principy mohou být zdrojem inspirace a zároveň efektivním prostředkem pro implikaci aktuálních témat současné společnosti do výchovně vzdělávacího procesu. Teorie transformativního učení dále pracuje s rozvojem kritického myšlení, na jehož základě je umožněná celková kultivace osobnosti jedince. V následujících dvou tabulkách jsou uvedené směry, nebo teorie, které ovlivnili vznik teorii transformativního učení. Popis následujících vědeckých teorií vybírá pouze jejich dílčí ústřední myšlenky v prospěch propojenosti s problematikou zážitkové pedagogiky.

V následujících dvou tabulkách jsou uvedené směry, nebo teorie, které ovlivnili vznik teorii transformativního učení. Popis následujících vědeckých teorií vybírá pouze jejich dílčí ústřední myšlenky v prospěch propojenosti s problematikou zážitkové pedagogiky.

Tab. 1 Popis filosofických směrů, které inspirovali teorii transformativního učení

Směr	Cíle směru použité v rámci transformativního učení	Prostředky
Pragmatismus	Příprava na budoucí život	Interaktivita ve vzdělávání, interakce s ostatními lidmi, aplikace předešlých zkušeností, jazyk, proces interpretace, pedocentrická orientace výchovy
Konstruktivismus	Proces poznání založený na základě nesouladu předešlé zkušenosti (představě o fungování věcí kolem) jedince a poznání nové myšlenky. Rozvoj znalosti studenta. Eliminace formalismu a objektivismu ve vzdělávacím procesu.	Aktivita studenta, při níž je konstruován nový význam, na který se navazuje na základě předešlých mentálních struktur, znalosti, dovednosti a zkušenosti (Kalhous, Obst a kol., 2009)

Tab. 2 Popis teorií, které inspirovali teorii transformativního učení

Teorie	Popis hlavní myšlenky	Použití v teorii transformativního učení
Paradigmat Tomase S. Kuhna	Proces vědeckého poznání není přímočarým procesem. Dochází k němu prostřednictvím zvrátů, které způsobí revizi základů vědy. Věda má kulturní, dějinný, instituční, sociální a psychologický rozměr. Je ovlivněna duchem epochy, který vytváří společný paradigmat, čili určitý vědecký styl epochy, nebo vědeckého společenství. Paradigmat je organizací vědy, způsobů výuky, metodických postupů, formulace problémů a jejich řešení.	Pro teorii transformativního učení zásadním poznatkem byl proces přeměny paradigmatu.
Goffmanův Rámec	Rámec je chápán jako způsob pohledu na danou skutečnost a její následný výklad. Tento proces je spojen se zkušeností, která je vytvářena právě pomocí rámce. Rámec bychom mohli označit jako jednotku organizace naší zkušenosti (Dvořáková 2012).	Transformativní učení pracuje se zkušeností, jakožto s výchovně-vzdělávacím prostředkem. Rámec je jednou ze zásadních prvků ovlivňujících zkušenost a tudíž i výchovně-vzdělávací proces.
Motivační vědění Jürgena Habermase	Předmětem zájmu motivačního učení byla motivace, chápána jako zájem o konkrétní aktivity. Tyto aktivity řídí a usměrňují poznávací proces. Jejich výsledkem je vědění.	V této myšlence bychom mimo jiné mohli najít spojitost s požadavkem individualizace výchovně-vzdělávacího procesu.

Literatúra:

- Černoušek, M. (2017). Prožitek. *Sociologická encyklopedie*. 1(1), Dostupné na: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pro%C5%BEitek>
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Dvořáková, M. (2012). Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia paedagogica*. 17(1.), 16. Dostupné na: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/viewFile/305/423>
- Jirásek, I. (2001). *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Jirásek, I. 2012, (2012). Zážitková pedagogika. *Artefiletika*. 1(1), Dostupné na: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/105-zazitkova-pedagogika>
- Kalous, Z., Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Neuman, J. (2013). Koncept „zážitkové pedagogiky“ přínosy i kritické pohledy. In Šauerová, M. (Eds.), *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r. o.

Olšovský, J. (2018). *Slovník filozofických pojmů současnosti*. Praha: Vyšehrad.

Zuzka, V. (2001). *Estetika, Úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Praha: Triton.

Kontakt:

Mgr. Yulia Bomko

Základní a praktická škola Gabriely Pelechové

Vilémovská 192, 407 82 Dolní Poustevna

e – mail: julie.bomko@email.cz

HRA A ZÁŽITEK JAKO VÝHODNÁ CESTA K ROZVOJI MĚKKÝCH DOVEDNOSTÍ

PLAY AND EXPERIENCE AS A FAVORABLE PATH TO DEVELOP SOFT SKILLS

Sebastian James

Abstrakt: Tato práce se zabývá hrou a zážitkem jako výhodným způsobem rozvoje měkkých dovedností. Cílem je rozvést názor, že hru můžeme vnímat víc než jen jako dětskou činnost či volnočasovou aktivitu. Ve 21. století lze prvky učení a hry propojovat. Nejen, že to lze, ale doba to vyloženě vyžaduje. Dokládají to i nejnovější trendy ve vzdělávání. Se suchou přednáškou pro manažery dnes už vzdělávací firma téměř neuspěje, zatímco například aplikovaná improvizace je velkým lákadlem. Fascinaci hrou a zážitkem už nelze odsuzovat, ale je jí naopak třeba využít. Při správném uchopení může hra a zážitek rozvíjet komunikaci, empatii, spolupráci či schopnost řešit konflikty.

Klíčová slova: měkké dovednosti, hra, zážitek, zážitková pedagogika, improvizace

Abstract: This paper emphasizes play and experiential learning as a favorable path to developing soft skills. The thesis aims to progress the view that we do not have to perceive play only as a child's activity or a leisure activity, but that in the 21st century the elements of learning and playing can be integrated. Not only it is possible, but the day and age we live in also require it — the latest trends in education prove this. With a bare lecture for managers, an educational company will hardly be successful today, while applied improvisation is still on the rise. We should not denounce the fascination with play and experience; it must be used to its advantage. When properly facilitated, learning through play and experience can develop communication, empathy, and teamwork and conflict resolution.

Key words: soft skills, play, experience, experiential learning, improvisation

1.1 Klíčový význam měkkých dovedností v současné době

Doba, ve které v současnosti žijeme, se vyznačuje ohromnou rychlostí a zejména neustálými změnami. Proměňují se pracovní postupy, způsob řízení lidí, hierarchizace

obchodních společností, technologie, rutiny, požadavky na odborné dovednosti atd. Ano, zní to trochu jako fráze, avšak jen málokdo by s tímto tvrzením nesouhlasil. Potvrdí vám to snad každý zaměstnanec či manažer, snad na jakékoliv pracovní pozici.

To, že k takovým změnám dochází, ale neznamená, že je na ně celá populace v produktivním věku připravená, natož že lidé dokáží v takovém náročném a proměňujícím se moderním prostředí prosperovat. Ba naopak, stačí se zeptat lidí, kteří někdy v posledních desetiletích přišli po padesátce o práci nebo těch (a to je ještě extrémnější, nicméně nikoliv neobvyklý příklad), jejichž pracovní pozice, nebo dokonce profese jako taková, jednoduše zanikla.

Pokud se tedy budeme zabývat vzděláváním, a platí to jak v případě dětí a dospívajících, tak u dospělých, je třeba myslet na rozvoj nejen tzv. tvrdých dovedností. Měřitelné odborné teoretické znalosti a praktické dovednosti mají svůj podstatný a nezastupitelný význam, avšak samy o sobě by měly tvořit jen část celého vzdělávacího procesu. Potřebujeme minimálně stejným dílem myslet i na dovednosti měkké. Ty mají výhodu, že jejich rozvoj bude danému člověku platný i tehdy, až nějaká technologie či pozice zanikne a vystřídá ji jiná. Potřebujeme myslet dál než za 5-10 let.

Rozvíjení měkkých dovedností je ovšem důležité nejen z pohledu uplatnění na trhu práce a úspěšnosti v jednotlivých pracovních pozicích. Význam tzv. *soft skills* dalece přesahuje pracovní oblast. Umět dobře komunikovat, být empatický k druhým, naučit se spolupracovat nebo dokázat konstruktivně řešit konflikty, je totiž zcela zásadní i v osobním životě. Tyto dovednosti úzce souvisí s kvalitou života, prožíváním životní spokojenosti a schopností naplňovat vlastní potřeby.

Jako profesionál, který se zhruba rovným dílem věnuje psychoterapii a lektorování kurzů pro firmy i pro veřejnost, mám vždycky ohromnou radost, když se s klienty dotkneme něčeho, co má reálný a užitečný přesah jak do jejich osobního, tak do jejich profesního života. V těchto případech skutečně rozvíjíme celého člověka, ne pouze manažera, který má zvýšit výkonnost týmu, ať to stojí, co to stojí.

V souvislosti s výše uvedeným se mi velice líbí pojetí Jaroslava Vetešky, jenž nahlíží na vzdělávání jako na koncept celoživotního učení, v němž jde nejen o rozvoj kompetencí důležitých pro profesní život, tedy vedoucích k uplatnění na trhu práce, ale rovněž jako způsob k získávání osobních kompetencí, rozvíjení lidského potenciálu, demokratizaci společnosti a schopnosti efektivně reagovat na měnící se sociokulturní prostředí. K tomu jsou samozřejmě potřeba komunikační dovednosti a schopnost týmové

práce. Tyto kompetence zároveň patří mezi zaměstnavateli k těm nejvyhledávanějším. (Veteška, 2013)

1.2 Výhody využití hry a zážitků pro rozvoj měkkých dovedností

Další věc, která mě jako psychologa a lektora fascinuje, je hra. Hra někdy dostává zbytečně negativní konotace. Mezi nejčastější příklady by mohly patřit hry hazardní nebo počítačové. Zde je jistá kritičnost určitě oprávněná. Avšak negativní konotací je do jisté míry i nahlížení na hru jako na něco ryze volnočasového. Například manželé Hartlovi vymezují ve svém psychologickém slovníku tři základní lidské činnosti: učení, práci a hru. (Hartl, Hartlová, 2015, str. 196). Toto ovšem ve 21. století nemusí být jediná cesta. Mým cílem a cílem mnoha mých kolegů je naopak hru a učení propojit, nikoliv oddělovat.

Všimnout si toho můžeme nejen v učení (např. zážitková pedagogika), v psychologii (např. dramaterapie), ale často i ve vývoji technologií. Jedním z nejlepších a zároveň nejvíce veřejně rozšířených příkladů tohoto propojení je, dle mého názoru, aplikace Duolingo, jež má 200 milionů aktivních uživatelů. Proces učení se cizímu jazyku, z hlediska psaní, čtení, výslovnosti, gramatiky i slovní zásoby, zde využívá prvků gamifikace. Jsem přesvědčen o tom, že tento pojem bude do deseti let součástí akademických slovníků.

Není náhoda, že nejúspěšnější firmy na trhu si stále častěji objednávají zážitková a méně formální školení než v minulosti. Sedět tři hodiny na přednášce před projektorem a poslouchat výklad, podobně jako jsme seděli ve škole před tabulí, v dnešní době už příliš nezaujme, ale spíše otráví. A firmy chtějí spokojené zaměstnance, protože spokojený zaměstnanec má touhu u firmy zůstat a pomáhá ji rozvíjet. Velkou popularitu získává v posledních letech např. aplikovaná improvizace, která, pokud se uchopí správně, je nejen zábavná, ale může ohromným způsobem rozvíjet schopnost spolupráce, komunikace, pohotovosti a iniciativy. Zajímavé je, avšak nikoliv překvapující, že tyto formy školení firmy dopřávají zejména svým manažerům, nikoliv tolik řadovým zaměstnancům. Měkké dovednosti jsou totiž klíčové pro řízení lidí a vedení týmu. Manažeři bývají zároveň první skupinou, která se setkává s novými trendy vzdělávání, jež se následně šíří dál.

Hra a zážitek fascinují a mají tendenci lidi doslova uchvátit. Nemusí se nám to vždycky líbit a nemusíme to vždycky považovat za dobré. V některých případech toto uchvácení nabírá i ošklivé rozměry v podobě závislostí nebo lenosti. V době globalizace a digitalizace ale s poptávkou po zábavě, hrách a zážitcích budeme bojovat nejspíš marně.

Výhodnější se ukazuje fascinaci hrou a touze po zážitcích porozumět a využít jich právě pro učení a rozvoj. Jedná se totiž o něco zcela přirozeného.

Hra se někdy nesprávně považuje za cosi podřadného, jako by bez přínosu. Správně promyšlená hra má však rozsáhlý potenciál, může se stát základním prostředkem komunikace mezi učitelem a studenty. Obrovský význam má při práci se skupinami, kde může být základním impulsem pro změnu fungování skupinové dynamiky. Hra a zážitek nám pomáhají si vzájemně lépe porozumět a odemknout či alespoň zahlédnout schopnosti a vlastnosti, které by nám jinak možná zůstaly skryty. (Činčera, 2007)

Hra vybízí k tomu, aby účastníci opustili navyklé šablony chování, myšlení a dokonce i prožívání. Ve hře si její účastníci mohou „nanečisto“ zkusit nové pracovní postupy, experimentovat a zkoumat různé varianty interakce se svým okolím. Hrou získávají nové poznatky, dovednosti a zábavnou formou si vyměňují zkušenosti s ostatními. Jde o dovednosti intelektuální (logické myšlení a analýzy), kreativní dovednosti (tvořivé myšlení) a především sociální dovednosti (komunikace, empatie, ovládání emocí atd.). Hra se ve své podstatě zaměřuje na budoucnost, lze ji například vnímat jako jistý nácvik reakcí na nejrůznější složité situace či přípravu na řešení potenciálních problémů. V neposlední řadě nabízejí hra a zážitek také relativně nenápadnou a zároveň přijatelnou zpětnou vazbu k projevům vlastní osobnosti či chování. (Mužík, 2010).

Velmi pěkný pohled na hru předkládá Ďurič. Hovoří o ní jako o jedné ze základních forem lidské aktivity, která se uplatňuje po celý život. Přestože v různém věku může nabírat odlišných forem, podněcuje a podporuje vývoj socializace, individuace a personalizace. V dětství je hra přirozenou potřebou dítěte. Bylo by však chybou ji vidět pouze jako nahromaděný přebytek vitálních sil. Význam má při učení i práci. To samé platí i v dospělosti. Hrou si lidé i zvířata nacvičují úkony a funkce, které budou potřebovat v reálném životě, včetně praktických životních úloh. Hra má rovněž významný společenský charakter – vyžaduje totiž spoluhráče. Díky tomu se v ní uskutečňuje sociální interakce – spolupráce. Tato sociální interakce je ideálně spojená s dodržováním pravidel, vzájemným respektováním se, schopností umět se přizpůsobit, či naopak vyjednávat o vlastních potřebách. Spolu s tím se zde nevyhnutelně učíme i řešení konfliktů. (Hotár, Pajtinka, Ďurič, 2000)

Jak je patrné z dosavadního textu, ne všechny hry mají výše uvedený přesah. Nestačí, aby hry pouze zaujaly nebo vyvolaly emoce. Hry sice mohou sloužit jako zábava, ale to pro nás není jejich jediný smysl. Pro učitele a lektory se ukazuje užitečné, když

zařazují především hry nesoutěžní. Soutěživost můžeme částečně využít jako motivaci, ale při vyhodnocování ji není vhodné zdůrazňovat. (Pelánek, 2010)

Když hovoříme o učení hrou a zážitkem, téměř pokaždé k nim v našem případě dochází ve skupině. Toto je při rozvoji dospělých lidí výhoda sama o sobě, protože ti se nejlépe učí právě jeden od druhého – kopírováním či napodobováním postupů svých kolegů, společným zkoumáním daného problému a dáváním i přijímáním zpětné vazby od kolegů z jejich vlastního týmu. Týmové učení přináší firmě i zaměstnancům výrazně vyšší užitek, než kdyby se každý jednotlivec pokoušel učit samostatně. (Wood, 2009)

1.3 Proč hra funguje

Pokud pojednáváme o učení pomocí hry a zážitku, je nutné podotknout, že pod pojmem hra se schovává více než jen soubor určitých technik a cvičení. Takový omezující pohled by nám naopak v dlouhodobém horizontu mohl v učení a rozvoji spíše bránit. Hra, ještě lépe řečeno hravost, je totiž hodnotou sama o sobě. Její prvky můžeme nalézat, projevovat a rozvíjet snad ve všech lidských činnostech.

Jak je již naznačeno výše v textu, hra je člověku něčím bytostně vlastní. Abychom ji mohli pochopit a plně docenit, nemůžeme zůstat pouze u výkladů učebnic andragogiky, pedagogiky či psychologie. Pokud bychom setrvali jenom na této úrovni, hrozí nám, že ji budeme redukovat na volnočasovou činnost nebo techniku. Jestliže však budeme nahlížet na hru i z pohledu filosofie a divadelních nauk, její možnosti a přesahovost nás možná překvapí.

Podle německého filosofa a fenomenologa Eugena Finka v sobě hra dokáže snoubit to, co se na první pohled zdá neslučitelné. Radostná naivita, bohatá fantazie, povznesenost, uvolnění, svobodně zvolená pravidla se totiž nijak nevylučují se zaujetím, soustředěním a plnou pozorností. Málokdo se na vytyčený úkol soustředí tolik jako dítě, které si právě hraje. Hra sice na jednu stranu stojí proti životní vážnosti a starostem, přesto nemusí trpět myšlenkovou chudokrevností a absencí kritického rozumu. Co když je tomu v některých případech dokonce naopak? Stojí za to se zamyslet nad tím, zda právě jistá naivita není pro myšlení a učení se novým věcem žádoucím a výhodným startovním bodem. (Fink 1993)

V podobném duchu hovoří Ivan Vyskočil, který se už desítky let věnuje na pražské DAMU tzv. dialogickému jednání. Hra se jeví jako cosi nevážného, ale přitom z hlediska zážitku velice skutečného. Hra má oproti jiným formám učení výjimečnou schopnost otevírat vědomí a podporovat tak vhled a uvědomění. Nějakým způsobem bourá dosavadní uspořádání a zároveň přináší nové možnosti a oživení. Zde právě leží přínos hry, který lze

později propojit do tvaru a začlenit do celku. Integraci navíc napomáhá zážitek humoru, svobody a jisté autenticity. Při hře se člověk dostává sám k sobě. Je v ní bezstarostný, ale odpovědný, díky čemuž dochází postupem času k většímu sebepřijetí. (Vyskočil, 2012)

Hra jako taková má schopnost obelstít a přemostit bariéry, které nám jako dospělým v učení a osobnostním rozvoji brání. Těmi může být například nedostatečná motivace či negativní postoj. Jindy se jedná o nízké sebepojetí a sebehodnocení, které je důsledkem předchozích neúspěchů. Velkou překážkou bývá strach z hodnocení, náročnosti požadavků, kritiky a konkurence. (Petřková, 2006)

Předchozí popisy Finka a Vyskočila přibližují hru jako něco skoro magického. Radost ze hry můžeme pozorovat v řeči těla, mimice a zářících očích. Můžeme si toho všimnout nejen u dětí, ale mnohdy i u dospělých a některých zvířat. Nadšení je ovšem jen jeden z mnoha argumentů, který ze hry dělá vhodný nástroj k rozvoji a učení.

Samotný kontext hry napomáhá vytvářet prostředí, ve kterém je najednou možné zkoušet věci nanečisto, experimentovat a dokonce chybovat! Náhle získáváme zčistajasna zpátky možnost učit se formou pokus – omyl, bez toho, aby nás naše chyby stigmatizovaly. V dobře zvolené hře s cílem osobnostního rozvoje nás totiž nikdo neznámkuje ani nekritizuje. Dobrý lektor chyby naopak vítá a oslavuje.

Selhání a chyba mají obrovský potenciální přínos, protože právě díky nim se učíme a díky nim můžeme nalézt nové způsoby řešení situací, které nás nakonec dovedou k úspěchu. Přestože toto logicky víme, chyb se přesto bojíme a zpravidla je trestáme. Hra však může poskytovat bezpečný prostor pro chybu. Chyba zde nemá tak fatální důsledky jako v reálném pracovním životě nebo třeba u zkoušky. Hra je skvělou příležitostí naplnit život možností selhávat a přitom z toho co nejvíce vytěžit. (Vasquez, Nevolová, 2013)

Další přednost hry tkví v tom, že v sobě obsahuje výzvu. Dobře zvolená výzva motivuje a mobilizuje. Bez ní bychom se naopak nic nového nenaučili a zároveň by nás hra asi ani nebavila. Výzvou rozumíme něco, co alespoň trochu přesahuje naše dosavadní schopnosti, dovednosti nebo zónu komfortu. (Vasquez, Nevolová, 2013)

Hraní rovněž umožňuje vyzkoušet si nejrůznější role. Tímto jednoduchým způsobem si účastníci tréninků mohou otestovat chování a jednání, které by pro ně bylo za normálních okolností jinak těžko dostupné. V takové hře nejde primárně o výsledek, kterého mají účastníci dosáhnout, ale spíše o způsob vystupování a komunikace. Pokud se aktérům podaří vnořit do příslušné role, může to vést ke značným prozřením. Manažer tak může například pochopit pocity a potřeby svých podřízených a možná zjistí, že chování, které vypadalo jako naschvál, je pravděpodobně jenom nedorozumění. To má zásadní

význam pro ochotu hledat rozumné dohody a schopnost se i přes rozdílné názory a vidění situace navzájem respektovat. Rozvíjí se empatie, kapacita naslouchat a tolerance k odlišnostem. (Plamínek, 2014)

Existuje nespočet způsobů, jak rozvíjet měkké dovednosti pomocí hry a zážitku. Jednou ze zajímavých cest současnosti se jeví workshopy aplikované improvizace. Ty zpravidla spojují většinu z výše uvedených poznatků do tříhodinového tréninku, případně tréninku celodenního. Firmami i účastníky jsou tyto kurzy velice oblíbené, což je také jedním z důkazů, že tento způsob osobnostního rozvoje dává smysl.

Zatímco dříve byla firemní školení více odborná, formální, frontální a učila správné postupy, jak dělat konkrétní úkony, dnes je požadavek na vzdělávání trochu odlišný. Jde mnohem více o získávání kompetencí, které lze využít v neustále se měnících pracovních podmínkách. Dobře zvolený improvizací trénink proto rozvíjí připravenost a pohotovost, všímavost k detailům, posílení důvěry v sebe sama i vůči kolegům. Nabourává stereotypy, což podněcuje kreativitu a originalitu. Velmi se podporuje týmovost a spolupráce. Ty vycházejí ze samotného základního principu divadelní improvizace „Ano, a“. Účastníci se zlepšují v komunikaci, učí se lépe vyjadřovat i naslouchat. (Vasquez, 2015)

Literatura:

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada.

FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Vyd. 1. V Praze: Český spisovatel.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál.

HOTÁR, Viliam S., ed., PAJTINKA, Ľubomír, ed. a ĎURIČ, Ladislav, ed. *Výchova a vzdelávanie dospelých: andragogika: terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

PELÁNEK, Radek. *Zážitkové výukové programy*. Vyd. 1. Praha: Portál.

PETŘKOVÁ, Anna. *Psychologie učení a vzdělávání dospělých: studijní text pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: Hanex.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada.

VASQUEZ, Martin a NEVOLOVÁ, Monika. *Buďte mistry improvizace*. Vyd. 1. Praha: Grada.

VASQUEZ, Martin a kol. *Trénink mistrů improvizace*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing.

VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. 1.

vyd. [Praha]: Česká andragogická společnost.

WOOD, James a WOOD, Eve. *Budoucnost vývoje firem*. Praha: Alfa Nakladatelství.

Kontakt:

Mgr. et Bc. Sebastian James

Eliášova 7, Praha 6, 160 00

e – mail: sebastianjames@seznam.cz

MODERNIZACE VE VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ POMOCÍ E-LEARNING

MODERNIZING IN EMPLOYEE EDUCATION BY E-LEARNING

Miloš Novotný

Abstrakt: *Ve všech sférách našeho života se ke slovu dostává technický a technologický pokrok, který mimo jiné poznamenal i přístupy ve vzdělávání. S postupem času a narůstajícím vlivem globalizace se člověk naučil využívat maximálně svůj čas, stává se efektivnějším a prahne po informacích. S tím souvisí i narůstající zájem o různé kurzy, školení a o celoživotní vzdělávání obecně. Fenomén internet, který postupně pronikl do všech firem a domácností na světě, se rychle stal vodítkem k nekonečnému zdroji informací. Toto si uvědomují i zaměstnavatelé, kteří se s rostoucí konkurencí snaží své zaměstnance zapojovat pomocí nových technik do vzdělávacích procesů. Je-li internet, respektive jakékoliv informační technologie využívány ve vzdělávacím procesu, pak hovoříme o tzv. e-learningu. Nejedná se ale jen o prostředek k učení, e-learning je také motivací, zvyšuje výkonnost, poskytuje zpětnou vazbu a umožňuje osobní rozvoj.*

Klíčová slova: *efektivnost, e-learning, motivace, školení, učení, vzdělávání, zaměstnanci.*

Abstract: *In all spheres of our lives, technical and technological advances have come to the fore, including, among other things, the approaches to education. Over time, and with the increasing influence of globalization, one has learned to make the most of his time, becomes more effective and yearns for information. This is related to the growing interest in various courses, training and lifelong learning in general. The Internet phenomenon, which has gradually penetrated into all companies and households in the world, has quickly become a guide to an endless source of information. This is also recognized by employers who, with increasing competition, are trying to engage their employees with new techniques in educational processes. If the Internet or any information technology is used in the educational process, we are talking about e-learning. But it is not just a means of learning, e-learning is also a motivation, it increases performance, provides feedback and enables personal development.*

Key words: *efficiency, e-learning, motivation, training, learning, education, employees.*

1 VÝVOJ E-LEARNINGU

S internetem pronikl do naší společnosti nový trend, který přinesl potřebu přizpůsobit dosud využívané výukové metody technologickému pokroku. Společnost je díky tomuto faktu více informovaná než kdykoliv dříve, s čím souvisí potřeba neustále se vzdělávat, aby bylo možné v dnešní době uspět. Z tohoto důvodu i zaměstnavatelé přistoupili k inovacím v podobě online vzdělávání a technologie využívají jako prostředek na podporu vzdělávacích procesů ve firmách.

Pojem e-learning se poprvé objevil v šedesátých letech ve Spojených státech, ale největší rozmach zaznamenal až na konci let devadesátých. Do té doby neslo on-line vzdělávání název WBT (Web-based-training) nebo IBT (internet-based training), což by bylo možné přeložit jako vzdělávání podporované webovými/internetovými technologiemi (Burian, 2014, s. 269). Jak uvádí Armstrong (2007) e-learning „Podobně jako mnohé postupy v oblasti lidských zdrojů byl založen na dřívějších přístupech, vesměs odvozených z poznatků řízení znalostí.“ (s. 481).

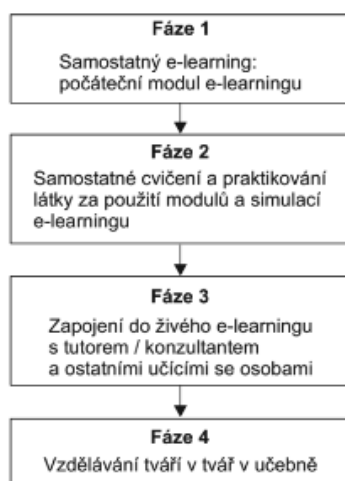
Na rozdíl od běžné výuky je však e-learning komplexnějším přístupem, který v sobě, kromě připojení na internetovou síť, zahrnuje i užívání dalších produktů informační technologie, jako např. čteček multimediálních nosičů CD-ROM apod. Není tedy podmínkou, aby byl uživatel přímo připojen na síť, ale aby kombinoval klasické metody vzdělávání a učení s technologickými produkty, jak ukazuje obrázek č. 1. Z procesu učení se pak stává vyvážený vzdělávací proces, který zahrnuje elektronické vzdělávání, neformální učení se a klasické metody vzdělávání tváří v tvář.

1.1 Definice e-learningu

Publikací o e-learningu je na našem trhu velké množství, přičemž autoři odborné literatury definují ve výsledku e-learning obdobně, pouze s tím rozdílem, že každý z autorů se v souvislosti s e-learningem soustředí na jiný vstup, tzn., někdo vyzdvihuje způsob komunikace, použitou technologii, a někdo jiný zase obsah informací. Příklady definic e-learningu mohou být následující: „E-learning jako podskupina distančního vzdělávání, vzdělávací proces je definován jako interakce mezi studentem a zdrojem informací, který je fyzicky uložen na vzdáleném místě.“ (Zlámalová, 2008, s. 10) nebo také: „E-learning zahrnuje jak teorii a výzkum, tak i jakýkoliv reálný vzdělávací proces (s různými stupni internacionality), v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě.“ (Zounek, Sudický, 2007, s. 484). Podle Zormanové (2014) je zase e-learning „vzdělávací proces, využívající

informační a komunikační technologie k tvorbě kurzů, k distribuci studijního obsahu, ke komunikaci mezi studenty a pedagogy a k řízení studia.“ (s. 200). Takto by bylo možné pokračovat dále a uvést i jiné definice. Pro účely této práce je ale spíše důležité, co všechny tyto výroky spojuje.

Obr. 1: Efektivní vzdělávací proces zahrnující e-learning



Zdroj: ARMSTRONG, M. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 484. ISBN 978-80-247-1407-3.

Jak naznačuje obrázek č.1, zjednodušeně řečeno, je e-learning vzdělávací proces, ve kterém komunikace funguje díky využití technologického pokroku, ve smyslu počítačů a online podpoře v kombinaci s klasickými výukovými metodami. Základem je ovšem znalost e-learningového prostředí a schopnost pracovat s hardwarovými zařízeními i softwarovými platformami.

2 NÁSTOJE A FORMY E-LEARNINGU

Způsob a prostředky, díky kterým je šířen výukový obsah, se liší i podle technologií, které jsou do výukového procesu zapojeny. Mezi nejužívanější skupinu v e-learningu patří online nástroje, které představují zejména internetové aplikace, které slouží k prezentaci informací, uložení a organizaci souborů či nahrávání a editaci videí. „Celkové množství, stejně jako variabilita forem i funkcí v současnosti dostupných online nástrojů však může představovat výraznou překážku jejich širšího zapojení do procesu vzdělávání – pro učitele může být časově i didakticky značně složité sledovat neustálý vývoj nových webových

programů.“ (Zounek, Sudický a kol., 2012, s. 61). V podniku, je-li e-learning směřován na zaměstnance, jsou tyto programy obvykle zaměřeny na podnikové procesy a postupy, a rozvoj pracovníků v potřebné oblasti.

Armstrong (2007) uvádí, že bez ohledu na to, jakou formu mají e-learningové programy, měl by jeho obsah být v souladu se všeobecně platnými pedagogickými zásadami:

- proces vzdělávání musí vzdělávající se osoby stimulovat;
- program a obsah by měl být považován za vnitřně závazný, způsob prezentace by měl být zajímavý, měly by se používat grafické nástroje, animace apod.;
- vzdělávající se osoby musí být vedeny k tomu, aby reagovaly na podněty, a měly by být zaangažovány, zapojeny do procesu vzdělávání;
- vzdělávající se osoby by měly chápat cíle svého vzdělávání, měly by v první řadě pracovat samostatně, ale v případě potřeby by se jim mělo dostat pomoci;
- program by měl být sestaven v postupných krocích a prezentován po částech nebo po modulech, z nichž každý by měl mít jasné cíle a přinášet jasné výsledky;
- vzdělávající se osoby musí být schopny posuzovat své vlastní pokroky ve vzdělávání, ale rovněž by se jim mělo dostávat zpětné vazby. (s. 481)

Z výčtu je patrné, že bez ohledu na zapojení moderních technologií do vzdělávacího procesu, musí být k učení (se) přístupováno, jako je tomu v případě jeho klasické formy. Na druhou stranu, nepřímá komunikace s pedagogem představuje vyšší rizika v efektivnosti vzdělávání a vyžaduje vyšší míru zainteresovanosti účastníka procesu. Zapojit tedy e-learning do standardní výuky je nelehkou činností, která musí být předem dobře promyšlena a naplánována. Realizátoři projektu by si měli předem uvědomit, jakou funkci má e-learning v jejich pojetí splňovat, k jakému účelu má sloužit a jakých nástrojů k tomu bude využito. Z toho hlediska Zounek, Sudický a kol. (2012) rozeznávají následující nástroje:

- nástroje podporující spolupráci a komunikaci;
- nástroje umožňující tvorbu;
- nástroje podporující administrativní studia;
- nástroje podporující administraci studia;
- nástroje podporující personalizované učení;
- nástroje umožňující hodnocení a zpětnou vazbu. (s. 57-59).

Nabídka e-learningových kurzů, školení a programů se neustále rozšiřuje a nutno podotknout, že postupem času i zkvalitňuje. V čase se mění design, stále více se využívají audio a video nahrávky a objevuje se snaha o co nejvyšší míru interaktivity (možnost vést online diskuze s vyučujícím-školicí apod.). „Budoucnost vzdělávání téměř s jistotou leží v síťové orientaci, přinejmenším v případě těch vzdělávacích programů, po kterých je vysoká společenská poptávka a které zprostředkovávají nezbytně nutné informace.“ (Walker, 2003, s. 8). Tabulka č. 1 uvádí jednotlivé typy médií, které se používají pro komunikaci a jsou specifikovány mírou schopnosti příjemců informací správně a rychle pochopit předávané sdělení.

Tab. 3: Úroveň sdělení prostřednictvím komunikačních médií

Komunikační médium	Bohatost sdělení
Tváří v tvář	Nejvyšší
Webová kamera	Vysoká
Telefon	Vysoká
Elektronická synchronní komunikace (ICQ, Skype)	Vysoká
Elektronická pošta (asynchronní)	Mírná
Psaná osobní korespondence (dopisy, vzkazy)	Mírná
Psaná formální komunikace (zprávy, dokumenty)	Nízká
Číselná média (výstupy z počítače)	Nejnižší

Zdroj: DOSTÁL, M. a KLEMENT, J. *E-learning a možnosti jeho aplikace prostřednictvím aktivizace studujících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018, s. 50.

Dle odhadů autorů odborných publikací tvoří e-learningové programy až 80% všech školení. Z tohoto procentuelního vztahu vyplývá, že budoucnost vzdělávání rozhodně patří díky moderním technologiím k jedné z nejdynamičtějších oblastí učení (se).

2.1 Výhody a nevýhody e-learningu

Vzdělávací proces, který je spojený s e-learningem, má řadu výhod i nevýhod. Ty nejobecnější shrne tento oddíl. V první řadě je nutné se zamyslet nad relevantností využívaných informačních zdrojů, zejména odborných publikací, jejich částí a řešerší. Problém nastává nejen ve vztahu k porušování autorských práv, ale také vůči geografickým situacím a kulturním tradicím. Převzeme-li z cizojazyčné literatury obsah, nemusí dané informace nutně platit i v českých podmínkách a toto je nutné si uvědomit.

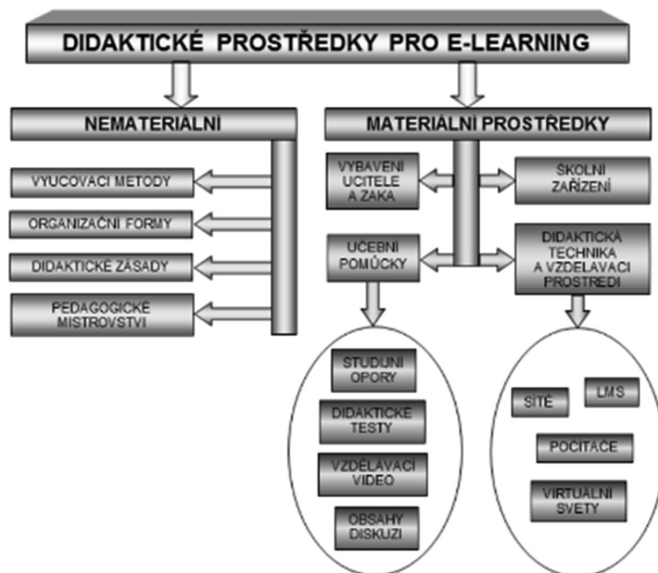
Na druhou stranu, v rámci e-learningu práce s daty, aktualizace obsahu či administrace, výrazně šetří čas i náklady spojené se vzděláváním. Jak uvádí Zlámalová (2008) „32,4% je podíl nákladů, které lze ušetřit proti tradičnímu vzdělávání. Počáteční

vysoké náklady na přípravu studia se od určitého množství účastníků výrazně snižují.“ (s.10). Zejména finanční úspora je v případě e-learningu logická, jelikož pedagogovi/školiteli odpadají náklady na tištěné materiály a jejich distribuci. I toto má však stinnou stránku, protože e-learning je závislý na technologii. Software i hardware je mnohdy velmi nákladný a jeho využití vyžaduje neomezený přístup vzdělávaného k danému webovému rozhraní. Jak je možné vypořádat v praxi, technický stav přenosových zařízení a funkčnost softwaru, hraje velkou roli při efektivitě vzdělávacího procesu. Na druhou stranu, pokud nenastane technický problém, poskytuje e-learningové rozhraní prakticky nepřetržitý přístup ke kvalitním informacím, a to v kterýkoliv čas a z kteréhokoliv místa na světě. Není tedy přímo nutné docházet do školícího centra, školy apod. E-learning je z tohoto hlediska velmi nenáročným a pohodlným prostředkem k sebevzdělávání.

Další nespornou výhodou e-learningu je individuální přístup ke vzdělávanému. Pedagog může pomocí online diskuze řešit konkrétní problém jednoho studenta, nebo naopak do řešení zapojit libovolné množství vzdělávaných. Míra efektivnosti výuky se tak velmi zvyšuje a práce s informacemi je flexibilnější, než je tomu v běžných hodinách. Také rozdělení obsahu do menších modulů je pro vzdělávaného přínosem, protože může látku vstřebávat postupně a k materiálům se později kdykoliv vrátit. Obrázek č. 2 znázorňuje systém didaktických prostředků ve spojitosti s e-learningem.

V neposlední řadě je nespornou výhodou e-learningu také možnost vazby na jiné produkty a služby. Za předpokladu, že je opominut technický stav e-learningových nástrojů a zároveň vyšší pořizovací cenu na implementaci e-learningu do vzdělávání, má učení (se) na dálku spíše výhody. Z vlastní zkušenosti je možné podotknout, že e-learning se stal neoddělitelnou součástí všedních dnů, ze kterého lze čerpat cenné informace, a to nejen při institucionálním distančním studiu, ale i v soukromém a profesním životě, kdy se pomocí online kurzů a školení člověk zdokonaluje a rozšiřuje své znalosti a dovednosti.

Obr. 2: Systém didaktických prostředků v kontextu e-learningu



Zdroj: DOSTÁL, M. a KLEMENT, J. E-learning a možnosti jeho aplikace prostřednictvím aktivizace studujících. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018, s. 7.

2.2 E-learning zaměřený na firemní kurzy

E-learning se ve firmách osvědčil například jako nástroj při zaškolování nových zaměstnanců. Tzv. adaptační kurzy, které jsou speciálně připravené pro nové zaměstnance, usnadňují zaškolení a adaptaci na nové pracovní prostředí a seznámí pracovníka s chodem firmy interaktivní formou. „Když pracovník ví, kdo ve firmě za co zodpovídá a na koho se má v jakých případech obracet, urychlí to jeho práci a sníží se pravděpodobnost konfliktů (např. nebude vyžadovat předání informací od osoby, která je nemá pravomoc poskytovat, atd.)“ (Pilařová, 2016, s. 71).

Základem školení zaměstnanců je samozřejmě vhodné e-learningové prostředí a intuitivní řešení pro široké spektrum pracovníků. E-learning se pak stává učebním nástrojem pro vnitrofiremní vzdělávání a školení v celé jeho šíři, které zahrnuje vzdělávání v oblasti hard i soft skills. Na druhou stranu, ne vše se lze naučit online, proto je nutné zaměřit se na ty dovednosti, které si lze osvojit na dálku a naopak znalosti, které jsou podmíněny praxí, doplnit o klasické face to face kurzy, kde je možné si jednotlivé situace vyzkoušet. „Pokud je e-learning předpokladem pro absolvování následného klasického kurzu, mohou účastníci na tento kurz přijít již s řadou požadovaných znalostí, a kurz může

být proto zkrácen a zaměřen na interaktivní procvičování.“(Janišová, Krivánek, 2013, s. 217).

Podle Dostála a Klementa (2018) e-learning umožňuje rozvíjet obzvláště tyto typy myšlení:

- praktické myšlení – manipulace s pojmy a objekty, praktická aplikace, atp.,
- vizuální myšlení – student (pracovník) myslí ne slovy, ale prostřednictvím vizuálních představ, čtení a manipulace s vizuáliemi, vytváření vizuálií,
- intuitivní myšlení – projevuje se rychlým vybavením nápadů a, postřehů, spontánně vyslovených názorů apod., charakteristická je bezprostřednost, je žádoucí dobrá znalost učiva včetně porozumění vztahů,
- koncepční myšlení – založeno převážně na myšlenkových operacích obsahující slova a popisy, souvisí s řešením problémů. (s. 7).

Aby byla ale také zajištěna odpovídající úroveň vzdělávání, je nutné ze strany zaměstnavatele, aby si znalosti a pokroky svých pracovníků ověřoval. I to je možné pomocí e-learningu realizovat. Většina školicích programů obsahuje moduly s testovacím rozhraním, aby bylo možné získat zpětnou vazbu a testovat znalosti zjištěním reálných výstupů konkrétních zaměstnanců, stejně tak i celého útvaru apod. V tomto ohledu je e-learning velmi všestranný. Je možné využít např. video tutoriály a na jejich základě vytvořit soubory testů, které se vztahují ke konkrétnímu tématu. Pracovník posléze na základě vyhodnocení odpovědí získá certifikát o absolvování kurzu, nebo jej musí opakovat. Testování tohoto typu zaměstnavatelé často využívají např. v případě zákonem povinných školení, tedy bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, na školení řidičů apod. a dále všude tam, kde je možné pomocí e-learningu dosáhnout úspor v oblasti vzdělání zaměstnanců a přitom zachovat relevantní úroveň předávaných informací.

Všeobecně platí, že vytváření, předávání a udržení specifických pracovních postupů je důležitou podmínkou pro zajištění podnikové kontinuity a není radno podceňovat ztrátu klíčového zaměstnance, nebo zvýšené fluktuace pracovníků způsobené nevhodně zajištěným vzdělávacím systémem.

Vhodně sestavený vzdělávací program umožňuje ve firmě uchopit e-learning také jako formu motivace. Často bývá ve firmách jedním z benefitů přístup k jazykovým, nebo IT kurzům. Výhodou oproti prezenční formě je pro zaměstnance vysoká kvalita předávaných informací, možnost se k probrané látce zpětně vrátit a individualizovat obsah podle stupně pokročilosti. Parametry e-learningových programů, stejně jako veškerých

vzdělávacích prostředí, musí ale vždy vycházet z potřeb a specifík uživatelů, jinak se míra motivace značně snižuje a z benefitu se stává další pracovní povinnost.

E-learning jako součást vzdělávacích procesů, je výsledkem rychlého technologického pokroku, který u nás začal zejména s rozšířením internetu do všech českých domácností a firem. Moderní výukové modely a programy, spolu s multimediálními technologiemi zavedly zcela nový trend a téměř nekonečné možnosti výuky. E-learning je v současnosti stále oblíbenější formou vzdělávání (se), kterou uplatňují pedagogové či zaměstnavatelé, a kterou vyhledávají studenti, zaměstnanci i různorodé demografické skupiny obyvatel.

Ze subjektivního pohledu je e-learning shledán jako výborná forma výuky, která sebou přináší řadu možností jak ještě více a efektivněji získat cenné informace, jež přispívají k osobnímu rozvoji. V současnosti je totiž možné naučit se za relativně krátkou dobu všechny světové jazyky, osvojit si dovednosti pomocí video kurzů, či získat odborné vzdělání bez nutnosti návštěvy vzdělávací instituce. V dnešní uspěchané době je právě toto největší přidanou hodnotou vzdělávání se na dálku.

Literatura:

- Armstrong, M., *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing.
- Burian, P., *Internet inteligentních aktivit*. Praha: Grada Publishing
- Dostál, M. a Klement, J. *E-learning a možnosti jeho aplikace prostřednictvím aktivizace studujících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janišová, D. a Křivánek, M. *Velká kniha o řízení firmy: Praktické postupy pro úspěšný rozvoj organizace*. Praha: Grada Publishing.
- Pilařová, I. *Leadership & management development: role, úlohy a kompetence managerů a lídrů*. Praha: Grada Publishing.
- Walker, J., A., *Moderní personální management: nejnovější trendy a technologie*. Praha: Grada Publishing.
- Zlámalová, H. *Distanční vzdělávání a e-learning: učební text pro distanční studium*. Vyd. 1. Praha: UJAK Praha.
- Zormanová, L., *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Zounek, J., Sudický, P. a kol., *E-learning učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

Kontakt:

Ing., Mgr. Miloš Novotný

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

Roháčova 63, 130 00 Praha 3

e – mail: milos.nvt@seznam.cz

VÝVOJ A AKTUÁLNÍ SITUACE VE VZDĚLÁVÁNÍ ZDRAVOTNÍKŮ V ČR

DEVELOPMENT AND ACTUAL SITUATION IN EDUCATION OF MEDICAL STUFF MEMBERS

Tereza Romanová

Abstrakt: *Vzdělávání zdravotníků je specifickou oblastí dalšího vzdělávání dospělých. Jeho specifčnost je daná charakteristikami pracovní náplně zdravotníků. Kromě odborných znalostí na vysoké úrovni, musí ovládat komunikační techniky, psychologii a empatii. To vše pod vysokým tlakem, v náročném tempu a s velmi vysokou mírou zodpovědnosti. Výzkum a vývoj v oblasti zdravotnictví je velmi dynamický. Cílem příspěvku je analyzovat, jakým způsobem a zdali vůbec je systém vzdělávání zdravotníků schopen na tyto trendy reagovat. Pozornost bude věnována též vývoji legislativního vymezení této oblasti a vývoji přístupů ke vzdělávání zdravotníků jako takových.*

Klíčové slova: *Atestace, kvalifikace, nelékařská/ lékařská zdravotnická povolání, studium, systém, vzdělávání, způsobilost*

Abstract: *Education of medical stuff members is a specific area of further adult education. Its specificity is determined by the characteristics of the workload of health professionals. In addition to high-level expertise, he has to master communication techniques, psychology and empathy. All this under high pressure, at a challenging pace with a very high level of responsibility. Research and development in the health sector is very dynamic. The aim of the paper is to analyze how and whether at all is health education system able to respond to these trends. Attention will also be paid to the development of the legislative definition of this area and the development of approaches to education of health professionals.*

Key words: *Ability, attestation, education, non/medical profession, qualification, studies*

1 CHARAKTERISTIKA ZDRAVOTNICKÝCH POVOLÁNÍ

Dříve, než se budeme blíže věnovat vzdělávání zdravotníků jako takovému, je třeba si definovat a specifikovat jednotlivé zdravotnické profese, kterých se příspěvek týká. Základní rozdělení zdravotníků je v ČR následující: nelékařská zdravotnická povolání (dále pouze jako NLZP) a lékařská zdravotnická povolání (dále jako LZP). Mezi NLZP řadíme dle zákona 96/2004 Sb. konkrétně tyto- všeobecné a dětské sestry, porodní asistentky, ergoterapeuty, radiologické asistenty a techniky, zdravotní laboranty, zdravotně-sociální pracovníky, optometristy a ortoptisty, asistenty ochrany a podpory veřejného zdraví, ortotik-protetik, nutriční terapeut, zubní technik a dentální hygienistka, zdravotnický záchranář, farmaceutický asistent, biomedicínský technik, adiktolog, praktická sestra, behaviorální analytik (Zákon 96/2004 Sb., 2019). Pro potřeby příspěvku jsou však zdravotničtí záchranáři (dále jako ZZ) z NLZP vyčleněni a zmiňováni jako třetí skupina, neboť náplní jejich práce je urgentní medicína, která se od ostatních náplní NLZP liší. Jako LZP označujeme následující povolání- lékař, zubní lékař a farmaceut, které definuje zákon č. 95/2004 Sb. V příspěvku bude pozornost zaměřena na lékaře.

Každé z těchto povolání má své specifické charakteristiky a požadavky na kvalifikace a kompetence pracovníka, který jej vykonává. Za pomoci Národní soustavy povolání jsou v následující podkapitole shrnuty všechny důležité charakteristiky.

1.1 Charakteristika kompetencí

LZP

Ve zdravotnickém zařízení je možné setkat se s několika druhy lékařů. Jsou to lékaři praktičtí, specialisté, ale také lékaři bez atestace v oborech, či mimo obory praktického lékařství. Nejvýznamnějšími odbornými dovednostmi lékaře je prevence, diagnostika a péče, ať už léčebná, dispenzární (metoda terciární prevence, trvalé sledování pacienta trpícího určitou chronickou chorobou, nebo ohroženého prostředím) či paliativní (péče o pacienty v terminálním stádiu neléčitelných chorob, jejím cílem je zvýšení kvality života pacienta). Nedílnou součástí práce každého lékaře jsou administrativní činnosti jako například vedení dokumentace, vedení výkazů a různých evidencí. V několika posledních letech se začal klást důraz na dohled a řízení kvality poskytované péče. Je také nezbytné zajistit bezpečí pacientů. Odborné znalosti nezbytné pro výkon povolání lékaře jsou tvořeny znalostmi z všeobecného lékařství, farmakologie ve všeobecném lékařství, preventivními metodami, vědeckými metodami, medicínským právem, hygienickými a

jinými předpisy, vykazováním a úhradami výkonů a samozřejmě také znalostmi z profesní etiky, psychologie jednání s pacientem a jeho okolím.

NLZP

Mezi odborné dovednosti všeobecné, praktické sestry a zdravotnického asistenta patří zejména poskytování a zajišťování základní a specializované ošetrovatelské péče prostřednictvím ošetrovatelského procesu v souladu s právními standardy. Stejně tak i příprava pacientů k diagnostickým a léčebným výkonům a jejich provádění či asistence u nich a provádění ošetrovatelské péče při a po výkonech souvisejících s poskytováním zdravotní, preventivní či dispenzární péče. Důležitou součástí jejich práce je také motivování ke zdravému životnímu stylu a edukace pacientů v ošetrovatelských postupech. V nemocničních zařízeních jsou to pak ještě činnosti spojené s přijímáním, přemísťováním a propouštěním pacientů. NLZP zároveň musí ovládat manipulaci s léčivými přípravky, zdravotnickými prostředky, jejich kontrolu, podávání pacientům a správné ukládání, vedení zdravotnické a další dokumentace a práci s informačními systémy. V poslední době lze pozorovat rostoucí důraz na komunikaci s pacienty v krizových situacích, s problémovými a agresivními pacienty.

Odborné znalosti zejména z oblastí ošetrovatelské péče o jedince všech věkových skupin, anatomie, fyziologie, patologie, biochemie a biofyziky, mikrobiologie, epidemiologie, farmakologie pro NLZP, psychologie v ošetrovatelské péči, ošetrovatelství v klinických oborech, zdravotnické prostředky a jejich používání, etika zdravotnického povolání, organizace a řízení zdravotní péče, vedení dokumentace, právní předpisy, ochrana veřejného zdraví, první pomoc, zajišťování zdravotní péče v mimořádných a krizových situacích.

ZZ

Zdravotnický záchranář bývá označován též termínem paramedic a jak již bylo řečeno, náplní jeho práce je urgentní medicína. Odborné dovednosti a znalosti shodné s dovednostmi NLZP již není třeba zmiňovat, pozornost je věnována právě těm, které se liší.

Z dovedností to jsou zejména tyto: poskytování specifické ošetrovatelské péče v rámci přednemocniční neodkladné péče, včetně letecké záchranné služby, anesteziologicko-resuscitační péče v rámci akutního příjmu v souladu s právními předpisy a standardy, obsluha a údržba, řízení a navigace zdravotnických vozidel, zajištění a provádění bezpečného vyproštění, polohování a transport pacientů, řešení následků

hromadných neštěstí v rámci IZS, zpracovávání tísňové výzvy a zabezpečování jejich řešení.

V podobném duchu se nesou i požadované odborné znalosti, jsou to anatomie, fyziologie, patologie, biochemie, biofyzika, mikrobiologie, epidemiologie a farmakologie pro NLZP. Dále pak ošetrovatelské postupy v neodkladné péči, urgentní medicína pro ZZ, ošetrovatelství v klinických a dalších specifických oborech potřebných pro poskytování neodkladné zdravotní péče, první pomoc a zajišťování zdravotní péče v mimořádných a krizových situacích.

SPOLEČNÉ

Všechny tři skupiny mají také některé kompetence společné. Z obecných dovedností je to počítačová, numerická a jazyková způsobilost a také ekonomické a právní povědomí.

Z měkkých kompetencí je to komunikace, kooperace, výkonnost, řešení problémů, objevování a orientace v informacích a velmi důležitá samostatnost, zvládání zátěže a celoživotní učení.

2 *LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ*

Každá, ze sledovaných skupin, je legislativně vymezena. Ty nejdůležitější zákony a vyhlášky jsou zmíněny níže.

LZP

- **Zákon č. 67/2017 Sb.** Zákon, kterým se mění zákon č. 95/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 95/2004 Sb. Zákon o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta
- Vyhláška č. 185 o oborech specializačního vzdělávání lékařů, zubních lékařů a farmaceutů a oborech certifikovaných kurzů
- Vyhláška č. 186 o rezidenčních místech
- Vyhláška č. 187 o minimálních požadavcích na studijní programy všeobecné lékařství, zubní lékařství, farmacie a na vzdělávací program všeobecné praktické lékařství
- Vyhláška č. 188 o zkouškách lékařů, zubních lékařů a farmaceutů
- Členství v České lékařské komoře opravňující k výkonu lékařského povolání na území ČR dle zákona č. 220/1991 Sb., o České lékařské komoře, České stomatologické komoře a České lékárnické komoře.

- automatické uznávání odborné kvalifikace (viz. Sdělení Ministerstva zdravotnictví ČR č. 275/2007)
- řízení o uznání způsobilosti k výkonu povolání lékaře (viz. zákon č. 18/2004 Sb., zákon o uznávání odborné kvalifikace)

NLZP+ZZ

- **Zákon č. 201/2017 Sb.** Zákon, 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), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 95/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 96/2004 Sb. zákon o nelékařských zdravotnických povoláních
- Zákon č. 105/2011 Sb. zákon o nelékařských zdravotnických povoláních
- Nařízení vlády č. 31/2010 o oborech specializačního vzdělávání (nahrazuje nařízení vlády 463/2004) Nařízení vlády o oborech specializačního vzdělávání a označení odbornosti zdravotnických pracovníků se specializovanou způsobilostí
- Vyhláška č. 55/2011 Sb. Vyhláška o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků
- Vyhláška č. 423/2004 Sb. Vyhláška, kterou se stanoví kreditní systém pro vydání osvědčení k výkonu zdravotnického povolání bez přímého vedení nebo odborného dohledu zdravotnických pracovníků

Tučně označené zákony jsou nejaktuálnější a velmi výrazně změnili dosavadní systém vzdělávání zdravotníků. Jakým způsobem lze nalézt v kapitole vývoj ve vzdělávání zdravotníků.

3 KVALIFIKACE K VÝKONU POVOLÁNÍ

V současné době je možné kvalifikaci k výkonu povolání získat následujícím způsobem.

LZP

Po absolvování magisterského studijního programu všeobecné lékařství se student stává lékařem s odbornou způsobilostí neboli základní odbornou přípravou. Takový lékař pracuje pouze pod odborným dohledem jakožto absolvent. Při výkonu praxe na pracovišti se i dále účastní takzvaného specializačního vzdělávání lékařů v základním kmeni (např. chirurgický kmen, délka jeho trvání je min 30 měsíců). Po jeho absolvování je lékařem

s atestací (používají se také výrazy specializací, odborností v oboru). Dále se může rozhodnout, zdali chce pokračovat v dalším specializačním vzdělávání lékařů, ve vlastním specializovaném výcviku a stát se tak lékařem se zvláštní specializovanou způsobilostí (např. cévní chirurgie, min. délka trvání je 5 let, započítává se i délka vzdělávání v základním kmeni). Nedílnou součástí je pak členství v České lékařské komoře dle zákona 220/1991 Sb.

NLZP

Po novele zákona z roku 2017 je kvalifikací pro výkon povolání čtyřleté studium střední zdravotnické školy ukončené maturitou- absolventi tohoto studia jsou praktickými sestrami. Praktická sestra je nově vzniklá profese způsobilá k samostatnému výkonu činnosti. Svou kvalifikaci a kompetence může rozšířit dalším studiem, buď na vyšší odborné škole zakončené titulem DiS. - diplomovaná všeobecná sestra, či tříletým bakalářským studiem v akreditovaném zdravotnickém oboru. Samozřejmě lze pokračovat navazujícím magisterským studiem.

ZZ

Pro zdravotnické záchranáře platí stejné podmínky jako pro sestry- studium SZŠ v oboru zdravotnický záchranář, studium vyšší odborné školy, případně vysokoškolské studium. Jediným rozdílem je, že: *„Zdravotnický záchranář může bez odborného dohledu činnosti v rámci specifické ošetrovatelské péče při poskytování přednemocniční neodkladné péče provádět až po 1 roce výkonu povolání při poskytování akutní lůžkové péče intenzivní, včetně péče na urgentním příjmu.“* (Zákon 207/2019, 2019). V praxi to tedy znamená, že aby záchranář mohl nastoupit k záchranné službě, musí rok sloužit v nemocnici na lůžkovém oddělení.

3.1 Instituce poskytující vzdělávání zdravotnickým pracovníkům

Jak již bylo uvedeno výše, formální vzdělávání zdravotnickým pracovníkům mohou poskytovat střední zdravotnické školy, vyšší odborné zdravotnické školy a vysoké školy v bakalářských a magisterských oborech. Všechny tyto obory musí být akreditovány ministerstvem a mohou být realizovány buď v institucích veřejných (např. SZŠ Ruská Praha), či soukromých (např. Vysoká škola zdravotnictví a sociální práce sv. Alžbety v Bratislavě).

Možnost dalšího vzdělávání NLZP nabízí Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů (NCO NZO). Toto centrum vzniklo již v roce 1960 pod názvem Středisko pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků a

v následujícím roce zahájilo svou činnost. Sídlí v Brně a od roku 2003 působí v několika oblastech- výukové, konzultační, registrační, metodická a koordinační. Samozřejmostí je, že vše v souladu s konceptem celoživotního vzdělávání NLZP.

Další významnou institucí na poli vzdělávání zdravotníků je IPVZ. Tato organizace se již více jak 60 let věnuje specializačnímu a celoživotnímu vzdělávání lékařů, farmaceutů, stomatologů a NLZP. Zajišťuje atestační a závěrečné zkoušky v 47 nástavbových, 7 základních a 14 nelékařských oborech. Posuzuje také odbornou praxi zdravotnických pracovníků absolvovanou při výkonu povolání, vede evidenci a dokumentaci a o dalším vzdělávání lékařů, farmaceutů a stomatologů a zajišťuje agendu rezidenčních míst, realizuje také granty EU.

4 VÝVOJ VE VZDĚLÁVÁNÍ ZDRAVOTNÍKŮ

Následující řádky věnují svou pozornost stručnému přehledu vývoje systému vzdělávání zdravotníků na našem území.

4.1 LZP

Vzdělávání lékařů před novelou z roku 2004 probíhalo také v magisterském studijním oboru, po jehož ukončení nastupoval neatestovaný lékař na pracoviště, aby získal praxi potřebnou k atestaci. Po splnění podmínek nutných k vykonání atestační zkoušky (stanovené výkony a délka praxe) tak mohl vykonat tzv. atestaci I. Tu lze přirovnat k dnešnímu základnímu kmeni. Bylo možné prohloubit svou kvalifikaci ještě atestací II. Ta se více zaměřovala na konkrétní lékařský obor. Například tedy atestace I. z všeobecné chirurgie a atestace II. z kardiochirurgie.

Novela z roku 2004 přinesla změnu zejména v tom, že stanovila takzvané kmeny. Po splnění základního kmene bylo možno přistoupit ke specializačnímu kmeni. Nevýhodou tohoto nastavení byly nejasně stanovené požadavky k jednotlivým kmenům, specifikace školitelů a akreditace pracovišť, které mohly toto vzdělávání poskytovat.

Další novela z roku 2017 tyto nedostatky upravuje, jasně specifikuje požadavky kmenů a přináší další výhodu v tom, že zkracuje dobu, která je nutná ke studiu. Jednak tím, že započítává dobu studia základního kmene do studia specializačního a druhak tím, že umožňuje uznání zkoušky základního kmene v kmeni specializačním. Hlavním cílem této úpravy je fakt, že za předchozích podmínek mnoho studentů po ukončení magisterského studia odcházelo plnit kmeny do zahraničí, neboť to bylo rychlejší a jednodušší, nežli u nás. Novela také upřesňuje pojmy odborný dozor a odborný dohled. Posledním cílem, který

stojí za to zmínit, je snížení administrativní zátěže spojené se specializačním vzděláváním a snahu vyjít vstříc lékařům, kteří jsou v době studia na mateřské dovolené.

4.2 NLZP

V padesátých letech dle Kutnohorské došlo ke sloučení škol ošetrovateľských, rodinných a sociálních, pod názvem střední zdravotnické školy (Kutnohorská, 2010). Přijímání byli pouze studenti s ukončenou povinnou školní docházkou, studium trvalo 4 roky, obsahovalo předměty jak odborného, tak všeobecného charakteru a ukončeno bylo maturitní zkouškou. Studenti si ve třetím ročníku volili studijní obor (ošetřovatelka, dětská sestra, porodní asistentka, zdravotní laborant, zubní laborant či zdravotnická pracovnice).

Po novele zákona došlo ke změně a místo všeobecných sester, či ostatních výše zmíněných oborů se absolventi SZŠ stávali pouze zdravotnickými asistenty. První budoucí zdravotničtí asistenti nastupují studium v roce 2004. První dva roky studia jsou všeobecné, druhé zaměřené více na ošetrovateľství. Praxe probíhá v délce pouhých pěti týdnů. V souvislosti s touto novelou také dochází k povinnosti registrace v NCO NZO, chce-li zdravotník vykonávat samostatnou činnost bez odborného dohledu. Registrace zároveň stanovuje povinnost získávat body za vzdělávací aktivity, takzvaný kreditní systém. Pro výkon povolání bez odborného dozoru je stanovena podmínka alespoň tří let praxe v oboru.

Zákon 217/2017 Sb. se vrací k původnímu modelu. Čtyřleté studium s maturitou, absolventi jsou praktickými sestrami, které mohou vykonávat povolání bez odborného dohledu. Podmínka tří let se ruší, stejně tak i kreditní systém. Povinnost celoživotního vzdělávání však zůstává zachována, ale povinnost plánování a kontroly ČŽV se přesouvá na poskytovatele zdravotních služeb a bude kontrolována zejména v rámci hodnocení kvality poskytované péče. Již zmiňovaný zákon 217/2017 Sb. nově také stanovuje povinnost pro obor zdravotnického záchranáře. Tou je minimálně roční praxe na lůžkovém oddělení, aby absolvent mohl nastoupit jako záchranář v terénu. To popírá fakt, že student si vybral urgentní medicínu, a aby se mohl v tomto oboru uplatnit, musí sloužit u lůžek, což mu v záchranářské praxi příliš nepomůže.

5 AKTUÁLNÍ OTÁZKY ZDRAVOTNICTVÍ

Výrazným problémem je odliv zaměstnanců. Ten je způsoben několika faktory. Jedním z nich jsou mzdové podmínky, které zcela neodpovídají kvalifikačním požadavkům, náročnosti a odpovědnosti zdravotnických pracovníků. Studenti, kteří u nás absolvují SZŠ, případně magisterské studium odchází za lepšími podmínkami do zahraničí

a tam svá studia dokončují. Peníze do nich investované se tak do rozpočtu nevrací a vzniká začarovaný kruh. Nedostatek personálu se ministerstvo pokouší řešit „projektem Ukrajina“. Tento si dává za cíl doplnit chybějící personál právě z Ukrajiny. Specializované týmy vyjíždí na Ukrajinu, kde hledají vhodné kandidáty. Ti se pak stěhují do ČR, kde jsou dále vzdělávání, aby byli schopni složit zkoušky, které je opravňují k výkonu povolání bez odborného dohledu. Do té doby jsou pod dozorem kvalifikovaného pracovníka, což v praxi znamená, že ten není schopen vykonávat své povolání naplno a jeho výkon je tak snížený. Problémem je také jazyková bariéra a fakt, že ne všichni dojdou až ke zkouškám, tudíž dochází k dalšímu odlivu peněz z rozpočtu. S tím je spojen i další faktor- syndrom vyhoření- náročné povolání s narůstajícími požadavky na kvalifikaci a nedostatečné ohodnocení vytváří demotivační prostředí.

Dále je tu takzvaná překvalifikovanost pracovníků způsobená zákonem 96/2004 Sb- požadované studium bez odpovídajícího ohodnocení vede k tomu, že máme mnoho vysokoškolsky vzdělaných sester, které raději odchází mimo obor.

Dalším problémem je neustále narůstající administrativní zátěž, díky které chybí čas na péči o pacienta.

Stále častěji se objevujícím jevem je agresivita pacientů. Tento fakt není nijak koncepčně řešen a zdravotníci nejsou nijak cíleně připravováni na tyto nebezpečné situace, které pro ně mohou být i život ohrožující.

V systému vzdělávání je tedy třeba se zaměřit na zejména na otázky, které zdravotnictví aktuálně trápí a snažit se jej přizpůsobit současné situaci, co nejvíce vycházet z praxe a nečinit rozhodnutí zpoza stolu.

Literatúra:

Kutnohorská, J. (2010). *Historie ošetrovatelství* (1. vydání. vyd.). Praha: Grada.

NCO NZO Akreditované vzdělávací programy. (12. 04 2019). Načteno z NCO NZO:

<https://www.nconzo.cz/cs/specializacni-vzdelavani>

Představení IPVZ. (12. 04 2019). Načteno z IPVZ: <https://www.ipvz.cz/o-ipvz/zakladni-informace-o-ipvz/predstaveni-ipvz>

Zákon 207/2019. (12. 04 2019). *Zákon, 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*. Načteno z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-201>

Zákon 67/2017. (12. 04 2019). *Zákon, kterým se mění zákon č. 95/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta, ve znění pozdějších předpisů.* Načteno z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-67>

Zákon 95/2004 Sb. (12. 04 2019). *ákon o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta.* Načteno z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-95>

Zákon 96/2004 Sb. (12. 04 2019). *Zákon o nelékařských zdravotnických povoláních.* Načteno z www.zakonyprolidi.cz: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-96/zneni-20181228#cast1>

Kontakt:

Mgr. Tereza Romanová

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

Roháčova 1148, 130 00, Praha 3

e – mail: tereza.romanova@fnkv.cz

ETIKA V SUPERVIZI

ETICS IN SUPERVISION

Petra Holečková

Abstrakt: *Supervize má významný edukační potenciál, proto ji můžeme řadit do metod vzdělávání dospělých. Obdobně jako v jiných vzdělávacích procesech, tak i v supervizi představuje etika důležitou součástí jak vzdělávání supervizorů, tak i průběhu vlastní supervize. Etika vytváří základní předpoklad pro fungování naprosté většiny lidských činností. V praktické části byly materiálem ke zkoumání semistrukturované rozhovory se supervizory všech úrovní (supervizor, vyučující supervizor, trenér).¹*

KPůčkové slová: *Etika, etika v supervizi, supervize, supervisor*

Abstract: *Supervision shows a significant educational potential. It belongs to methods of educational of adults. Ethics is an important part not only of education of supervisors but also of process in supervision. Ethics constitutes basic condition for most of humans being and doing. Semistructural interviews with supervisors of all levels (supervisor, mentoring supervisor, trainer) were analysed in the practical part of this work.*

Key words: *Ethics, ethics in supervision, supervision, supervisor*

1 ÚVOD

Supervize je praktikována nejčastěji v pomáhajících profesích. Je metodou využívanou k reflexi práce, vztahů na pracovišti, je však také metodou učící a metodou, která má potenciál restorativní i normativní. Velmi důležitá je v ní osoba supervizora a poučeného superevidovaného (supervizanta) a jejich vztah. V supervizi jsou často rozkrývány zásadní problémy v práci, ve vztahu mezi kolegy, ale i ve vztahu superevidovaného jedince a jeho klienta. Supervizor často naráží na mnoho bariér, překážek a předsudků.

Ze supervize mohou mít užitek nejen superevidovaný, ale též supervizor, nicméně hlavní prospěch by z ní měl mít klient superevidovaného. Odpovědnost za práci s

¹ Tento příspěvek je výstupem projektu specifického vysokoškolského výzkumu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s názvem „Význam etiky ve výuce supervizorů a v supervizním procesu“, který je realizován v letech 2018 a 2019

klientem však nese supervidovaný. V supervizi vyvstává množství etických otázek. Etika v supervizi je její nedílnou součástí.

2 ***SUPERVIZE***

Původ slova supervize je v latině. Super je možné překládat jako výše nebo přes a slovo visio či videre znamená vidět či hledět. Téměř ve všech jazycích zemí, kde je supervize praktikována, je používán ekvivalent tohoto slova. Slovenština používá slovo supervízia, v angličtině je používán termín supervision, v němčině pak die Supervision, ve francouzštině la supervision a ve španělštině la supervisión.

Ve zkratce se takto dá vyložit i supervize jako taková. Vzdělaný a kvalifikovaný odborník, který je schopen supervizi poskytovat a vést se nazývá supervizor. Supervizor by měl být ve svém oboru profesionálem s absolvovaným výcvikem v supervizi a je k výkonu této činnosti kvalifikován. Postupně se totiž pojem supervize a diskuze kolem něj rozšiřuje také o to, kdo může supervizi poskytovat, standardy kvality supervize a v neposlední řadě o standardy kvality vzdělávání v supervizi (Valášek a Svobodová, 2002, s. 14). Jedinec, kterému je supervize poskytována je nazýván supervidovaným či též supervizantem, pokud se supervize účastní skupina či tým jde o supervizanty či supervidované. Supervizor by měl svého klienta při supervizi dovést k tomu, aby problém nahlédl z jiného úhlu pohledu, z odstupu a aby cesty k jeho řešení dokázal najít. Je tedy potřeba V supervizi je hledán náhled, přehled, nadhled, podpora, pomoc, ale i jakási forma dohledu, rozvoj a reflexe práce, sdílení, pochopení, empatie, prevence, komunikace alternativy. Může jít o hledání řešení problému či jeho podstaty o odkrývání jeho okolností. Nicméně ne vždy musí být řešení problému při supervizi nalezeno, což je vhodné supervizantům sdělovat, aby nebyla jejich očekávání zklamána.

Supervize nabízí odbornou pomoc, kontinuální vzdělávání i osobní a profesní rozvoj. Jde tedy nejen o metodu edukativní, ale též metodu, která je schopna poskytnout prevenci nejen špatné profesní praxe supervidovaného či jeho neetického jednání s klientem či jiným zaměstnancem, prevenci konfliktů mezi supervidovaným a klientem, ale též prevenci stresu a syndromu vyhoření. Může pomoci udržet dobrou psychickou i fyzickou kondici zaměstnanců, ale i vedoucích pracovníků.

Supervize je založená na dobré práci s lidmi. Supervize se zaměřuje na práci supervidovaného, na její úskalí, na její negativa, ale též významně na pozitivita. Nemusí tedy pouze rozkrývat problémy v práci, ale může nacházet dobré příklady z praxe a na nich pracovat a stavět. Může být tedy až jakousi oslavou práce supervidovaného. Je metodou

edukativní, metodou, která může zajistit prevenci i v oblasti psychické a fyzické, ale v žádném případě není metodou terapeutickou. S terapií nesmí být zaměněna, nejde o psychoterapii či psychoanalýzu.

Podobnosti můžeme nalézt mezi supervizí a **koučinkem**, mezi supervizí a mentoringem či poradenstvím, a to i přes protesty některých supervizorů či koučů. Rozdíl mezi supervizí a koučinkem není v tom, komu je která metoda poskytována. Zda zaměstnancům či vedoucím pracovníkům, neboť obě skupiny mohou mít z obou metod užitek, a zda koučink poskytuje osobnostní rozvoj (Schreyögg, 2003, s. 217), který poskytuje i supervize. Největším rozdílem v obou metodách je nejspíše to, že supervize se více zaměřuje na reflexi práce a může být časově neomezená, zatímco koučink je zaměřen na cíl, kterého je potřeba v procesu koučinku dosáhnout a bývá tudíž časově omezený. Je nutné upozornit na to, že slovo koučink je dnes užíváno v celé škále oblastí. V nich je možno nalézt nejrůznější typy koučů (koučink psů, koní či jiných zvířat, sexuální koučink apod). Tyto druhy koučinku nemají pranic společného s koučinkem využívaným pro zkvalitnění práce ať už vedoucích pracovníků, zaměstnanců či celých týmů. Ve snaze odlišit tento druh koučinku od jiných, bývá někdy označován jako bussines – coaching/ koučink. Obě tyto metody mají též výukový potenciál. Tyto metody mohou být využívány jak zaměstnanci, tak vedoucími pracovníky či zaměstnavateli k udržení či dokonce zvýšení kvality práce. Jde se o nástroj, který slouží k udržení zaměstnanců na jejich pracovních místech a ke zmenšení jejich stresové zátěže. V západních zemích jde o benefit k práci, který zaměstnanec může obdržet od svého zaměstnavatele. Supervize je pokládána za efektivní nástroj udržování kvality profesionální péče o lidi. Přestože v sobě může sdružovat znaky jiných oblastí, neměla by je zcela kopírovat. Jedná se totiž o ojedinělou metodu práce s lidmi.

Účastníkem supervize je sice odborník v daných službách, ale prospěch z ní musí mít též jeho klient. Supervize je využívána hlavně v pomáhajících profesích (v sociálních službách, zdravotnictví, školství), nicméně nejde o neměnné pravidlo. Supervizi je možné použít všude tam, kde hlavní část pracovního dne tvoří práce s klienty. Práce pod supervizí je dobře představitelná například na úřadech práce, kde v oblasti poradenství jsou pracovníci v denním kontaktu s velkým množstvím klientů. Také koučové využívají supervizi k reflexi své práce (Brause et al., 2008, s. 62) a v zahraničí chtějí přijmout supervizi jako jeden z mechanismů kontroly kvality jejich práce (Sparrow, 2006, s. 22). Lze zjednodušeně shrnout, že supervize je vhodná pro všechny pracovníky, kteří pracují s

lidmi a nutná u všech, kteří s nimi pracují jako jednotlivci bez opory týmu či pracovní skupiny.

Supervize naplňuje ještě mnoho dalších důležitých funkcí. Bezesporu je to komunikace a asertivní jednání. Jde tedy o výuku empatie, naslouchání, pozornosti atd.

Podle počtu účastníků můžeme supervizi dělit na individuální a týmovou či skupinovou.

V supervizi lze nalézt mnoho bariér, které brání supervidovaným se supervize účastnit nebo v ní být aktivní a supervizorovi komplikují práci. Často se jedná o strach, že budou odhaleny nedostatky v práci či rozkrývány jiné slabé stránky. Jednat se může i o nedostatek času pro supervizi, strach z vysokých nákladů, strach o to, že se mimo prostor supervize budou diskutovat témata, která byla na supervizi vyřčena, až po odpor k supervizi, se kterým se supervizor musí někdy také vypořádat. Supervizní práci mohou brzdít také nenaplněná očekávání supervidovaných, kteří se domnívají, že se v průběhu supervize najde řešení ke všem jejich problémům v práci. Velkým problémem bývá to, že si pracovník myslí, že vše zvládá sám a není tedy nutné, aby supervizi podstupoval.

K nástrahám a bariérám je nutné přistoupit aktivně, snažit se je analyzovat a pokusit se jejich dopady eliminovat, minimalizovat či alespoň zmírnit. Nesmírně důležité je navázání kvalitního vztahu plného důvěry supervizora se supervidovaným či supervidovanými a snažit se vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se supervidovaný bude cítit komfortně. I proto je v supervizi tak důležité dbát na **etické principy**.

3 **PROFESNÍ ETIKA**

Profesní etika je součástí aplikované neboli praktické etiky, jejíž základ byl dán novými požadavky praxe. Zabývá se konkrétními případy konfliktů při jednání a rozhodování. V praktické (aplikované) etice nejde jen o nalezení správného či nesprávného, dobrého či špatného, ale především o zdůvodnění, proč je tomu tak.

Velmi důležitá je profesní etika v oblastech, ve kterých jde o práci s klienty a ve kterých se mohou vyskytovat situace, ve kterých je potřeba se rozhodovat o tom, co je dobré a co je špatné pro klienta. Velmi důležitá je znalost etických zásad a principů v oblastech, kde se teprve mravní hodnoty utvářejí (školství) nebo kde je potřeba morální hodnoty ukotvit.

Profesní etika tedy reguluje vztahy mezi profesionálem a jeho klientem a mezi profesionály navzájem. Každý profesionál musí myslet především na dobro svého klienta i za cenu toho, že se v danou chvíli vzdá dobra svého. Profesní etika myslí též na to, aby

klient nebyl profesionálem jakkoli zneužit, manipulován, ponižován apod. Neboť každý, kdo má znalosti, vědomosti, kompetence v daném oboru a ev. může pomáhat, by mohl svou moc zneužít. I z těchto důvodů je jedním z témat profesní etiky korupce.

Etický kodex rozumíme soubor norem a hodnot dané profese (popřípadě organizace), kterými by se profesionálové měli řídit a které vycházejí z kontextu a společenských a kulturních daností země, ve které jsou užívány. Jde o prevenci nemravného jednání a neetického zacházení s klienty nebo kolegy. Etický kodex je mravně závazný, ale nesmí odporovat právním normám. Právo je však pouze malá část etiky.

Dobře propracovaným etickým kodexem byla již Hippokratova přísaha. V dnešní době doporučují lékařští etici **čtyři základní klíčové etické principy**, jimiž je vhodné se řídit (Medscape, 2018) a která jsou velmi volně přenositelná i do jiných profesí:

- **Autonomie** pacienta (klienta) a autonomie jeho rozhodnutí (i o lékařské péči a jejím rozsahu).
- **Spravedlnost** napříč společností. Jeden pacient nemá výhody oproti druhému. Lékař se chová ke všem stejně apod.
- **Beneficience**. Lékař směřuje své konání ve prospěch pacienta.
- **Nonmaleficience**. Jde o velmi důležitý princip – neublížit, neškodit pacientovi v případě, že nelze pomoci (noli nocere, non nocere – nepoškodit).

Samozřejmě, že není lékařská etika zaměřena pouze na tyto čtyři principy a že se zabývá též dalšími aspekty jako je komunikace s pacientem, umění naslouchat, sdělování pravdivých informací, respekt k pacientovi a jeho blízkým, to znamená k jeho víře, náboženství, rase a **respekt k hodnotám pacienta (klienta)**.

4 **ETIKA V SUPERVIZI**

Etika v supervizi není pouze teoretickým pojmem. Vzhledem k tomu, co supervizní práce obnáší, je to jedna z velmi důležitých a neopomenutelných složek supervizorovy práce. V praxi se supervizor setkává s mnohými komplikovanými situacemi, konflikty a dilematy, v těchto případech je často řešena základní otázka etiky.

Etika v supervizi patří do disciplíny profesní etika, a to i přestože v ČR není supervize stále v katalogu profesí. Pro etiku v supervizi platí stejné principy jako pro ostatní profesní etiky. Velmi častým tématem supervize je práce s klientem, proto je supervizor jedinec, který toho může mnoho ovlivnit a je tedy velmi zodpovědnou osobou. Je nutné, aby znal a dodržoval etické principy a byl jejich nositelem. Thomas (2013, s. 3) upozorňuje na to, že mentální stav zdravotnických pracovníků je pro jejich kariéru zcela

nesporná. Pak supervizorova práce a supervizor sám jsou to, co hraje signifikantní roli v profesním rozvoji jeho supervidovaných.

Supervizor se setkává s mnoha situacemi, které jsou eticky komplikované. Musí řešit mnoho etických dilemat. V supervizi můžeme nalézt několik **etických rovin**. Jsou to:

- Etika vztahu zadavatel – supervizor – supervidovaný
- Etika organizace, ve které supervize probíhá
- Etika profese, jejíž odborníci jsou supervidováni
- Etika vztahu supervizor – supervidovaný
- Etika supervizního procesu
- Etika procesu v práci a vztahu supervidovaný-klient
- Etika v supervizním výcviku
- Výuka etiky v supervizi

Etika vztahu zadavatel–supervizor-supervidovaný. V počátku supervize se střetávají etické principy organizace zadávající supervizi s etikou supervizora a ev. institutu, jehož je členem. Je vhodné tyto etické principy vyjasnit, seznámit účastníky s etikou supervize i s etickými tématy, se kterými je možné se v supervizi potkávat (Baštecká et al., 2016, s. 245).

Etika organizace, ve které supervize probíhá je daná často etickým kodexem, firemními zásadami, firemní kulturou, a to i v nepsané podobě. Supervizor by se měl seznámit s etickým kodexem organizace a psanými pravidly firemní kultury a též aby byl pozorovatelem nepsané firemní kultury.

Etika profese, jejíž odborníci jsou supervidováni, není totéž, co etika organizace. Většina pomáhajících, ale dnes i komerčních profesí, má své profesní spolky a komory a platí pro ně etické kodexy dané profesí, které mají často národní až nadnárodní platnost a které členové spolku či komory zavazují k jejich dodržování. Je nutné, aby se supervizor seznámil i s těmito etickými zásadami.

Etika vztahu supervizor-supervidovaný je velmi důležitou složkou supervizního procesu. Supervizor musí zůstat naprosto nestranným, tím kdož hájí prospěch „všech“ a musí zajistit, aby prostor v supervizi měli všichni její účastníci stejný (Baštecká et al., 2016, s. 186-189). Supervizor se nesmí nechat vtáhnout do vztahů na pracovišti, neměl by navazovat vztahy se supervidovanými mimo supervizi. Tato etická rovina vystupuje do popředí v interních supervizích. Zcela nepřijatelné jsou milostné vztahy mezi supervizory a supervidovanými.

Etika supervizního procesu je dána nejen vztahem supervizor-supervidovaný, ale též profesionalitou supervizora, který má dostatečné supervizní vzdělání, je mu jasné, z jakého důvodu tuto činnost vykonává, má dostatečné životní i profesní zkušenosti, umí pracovat s lidmi a má ujasněné své vlastní životní i pracovní hodnoty a je schopen respektovat hodnoty druhých lidí, jejich názory a postoje. Supervizor dává pozor na to, aby byly naplněny principy beneficence i nonmaleficence v supervizi. Nepřehlédnutelný je i princip autonomie a spravedlnosti vůči supervidovaným. Komunikace mezi supervizorem a supervidovanými je neméně důležitým aspektem supervizního procesu, ve které hraje roli umění naslouchat, empatie a asertivita. V případě, že supervidovaný nechce nebo není schopen vnímat závažnost etického prohřešku či zvážit změnu svého chování, které neodpovídá etickým principům, je supervizor povinen provést další kroky, které k nápravě povedou- např. informovat nadřízeného. Chování supervizora v průběhu supervize je také příkladem pro etické chování supervidovaného.

Etika procesu v práci a vztahu supervidovaný-klient vyvstává v každé případové supervizi. Vzhledem k tomu, že supervize je zaměřena také na reflexi práce a sebereflexi, je nástrojem k reflexi etiky v práci s klientem i ve vztahu s klientem a k učení etiky, k přemýšlení nad eticky nejednoznačnými situacemi, které se v práci s klienty zvláště v pomáhajících profesích objevují často.

Etika v supervizním výcviku má také mnohé tváře, v nichž se odráží dodržování nejen kritérií výcviku od přijímání kandidátů supervize do výcviku, přes celý výcvikový proces, až k ukončení výcviku zkouškami. Vztah trenérů a vyučujících supervizorů k frekventantům výcviku by měl být též nestranný, což neznamená odtažitý apod.

Velmi diskutovaným tématem dneška je vzdělání a vzdělávání supervizorů a kritéria výcviků včetně věku, ve kterém jedinci do výcviku vstupují, což se stalo jednou z neshod při diskuzích o vzniku národní asociace supervizorů. Tuto nejednotnost umocňuje fakt, že supervize není zapsanou profesí, a tak je možné, že supervizorem se může v krajním případě stát i ten, kdo nemá žádné vzdělání v supervizi, ale za supervizora se prohlásí. Zde pak hrají roli též principy organizace, která si supervizora najímá, její firemní kultura a firemní etika a jaké má požadavky na kvalitu supervizora.

Výuka etiky v supervizi neznamená pouze výuku ve výcviku, ale neustálé osvěžování etických principů. Sám supervizor tyto situace reflektuje tehdy, když superviduje. Jde pro supervizora též o učící proces. Dalším významným místem pro učení etiky je supervize supervize. Důležitým nástrojem výuky etiky pro supervizory jsou i přednášky, ale též kurzy, semináře, workshopy, ve kterých jsou nejen teoreticky vyučovány

etické principy, ale kde mají supervizoři možnost sdílet, rozebrat a řešit eticky složité situace, které v supervizi zažili a museli řešit.

5 ZÁVĚR

Supervize je unikátní metodou vzdělávání dospělých, která reflektuje práci supervidovaného, nabízí mu podporu a pomoc. Je účinnou metodou v překonávání obtížných, stresových situací a v boji proti syndromu vyhoření. Využívána bývá sice nejčastěji v pomáhajících profesích, ale uplatňuje se všude tam, kde jde o práci s lidmi. Z těchto důvodů v ní etika hraje jednu z nejdůležitějších rolí.

Mezi nejdůležitějšími etickými principy v profesní etice pomáhajících profesí se uplatňují nonmaleficence, beneficence, autonomie, spravedlnost, respekt a správná komunikace vč. empatie. Jasně pozitivní vliv má vysoká emoční inteligence.

Literatúra:

- BAŠTECKÁ, Bohumila, Veronika ČERMÁKOVÁ a Milan KINKOR. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0940-9
- BRAUSE, Jan, Beverly COLINS a Christine FORBEL. Does a great coach need a supervisor? COACHING FEATURE) (Viewpoint essay).". *Training Journal* [online]. 2008, 3.(1), 61-64 [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: <https://www.highbeam.com/doc/1G1182406963.html>
- What Is Medical Ethics, and Why Is It Important?: Course: Medical Ethics. *Medscape* [online]. 2018, [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <https://www.medscape.com/courses/section/898060>
- SCHREYÖGG, Georg. *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung ; mit Fallstudien*. 4. Wiesbaden: Gabler, 2003. ISBN 9783409477291.
- SPPAROW, Stephanie. Who coaches the coaches? *Personnel Today* [online]. 2 006 [cit. 2017-01-25]. Dostupné z: <http://www.personneltoday.com/hr/who-coaches-the-coaches>
- THOMAS, Janet T. *The Ethics of Supervision and Consultation*. USA: Edwards Brothers Malloy, Lillington, NC, 2013. ISBN 13:978-1-4338-0723-7.
- VALÁŠEK, Martin a Petra SVOBODOVÁ (eds.). *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. ISBN 80-86620-00-X

Kontakt:

MUDr. et Bc. Petra Holečková, Ph. D., MBA
UJAK
Roháčova 1148/ 63, Praha 3, 130 00
e – mail: petra.holeckova@bulovka.cz

PŘEMÍSTĚNÍ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ ZDRAVOTNÍCH LABORANTŮ DO KLINICKÝCH LABORATOŘÍ ZDRAVOTNICKÝCH ZAŘÍZENÍ

A REARRANGEMENT OF LABORATORY ASSISTANTS' PRACTICALLY ORIENTED TEACHING INTO CLINICAL LABORATORIES OF MEDICAL FACILITIES

Martina Muknšnábllová

Abstrakt: *Diplomovaný zdravotní laborant je kvalifikovaný pracovník, určený pro samostatnou práci v klinických a neklinických laboratořích. Zdravotní laborant vykonává laboratorní činnosti v rámci diagnostické zdravotní péče a vyšetřování a měření složek životních a pracovních podmínek v rámci ochrany a podpory veřejného zdraví ve spolupráci s dalšími zdravotnickými pracovníky se specializovanou způsobilostí v příslušném oboru. Prakticky zaměřené kompetence laboranta a průměrný věk studentů (střední dospělost) předurčuje zařazení více praktického vyučování před teoretickou výukou. To má však mnohá úskalí především z pohledu manažera studijního oboru, zejména v organizaci rozvrhu a dodržení všech kvalit výuky. Ovšem studenti praktické vyučování v reálných pracovních podmínkách velmi kvitují nejen z důvodu větší připravenosti pro své budoucí povolání.*

Klíčová slova: *zdravotní laborant, kombinované studium, praktické vyučování, kompetence laboranta, rozvrh výuky.*

Abstract: *A graduated laboratory assistant is a qualified professional assigned for independent work in clinical and non-clinical facilities. He/she carries on laboratory operations within diagnostic health care framework and examination/measurement of life and work conditions within public health protection/support activities. Such activities he/she may carry on alone or in cooperation with other health specialists. The practically focused competencies of a laboratory assistant and an average age of students (mean adulthood) designate a practically oriented teaching ahead of the theoretical teaching. However, such approach brings many pitfalls especially for educational managers in terms*

of timetable set-up and meeting all qualitative standards of the educational process. On the other hand, a practical teaching in real laboratory conditions is very welcomed by students for many reasons.

Key words: *laboratory assistant, combined type of study, practically oriented teaching, competencies of a laboratory assistant, teaching timetable.*

ÚVOD

Zdravotní laborant může svoji pracovní činnost v laboratoři vykonávat samostatně (bez odborného dohledu) na rozdíl např. od laboratorního asistenta, který musí pracovat pod odborným dohledem právě zdravotního laboranta nebo lékaře. V kombinované formě studia tohoto oboru se častěji vyskytují studenti (průměrný věk kolem 40 let), kteří mnohdy již několik let pracují v laboratoři jako pomocný personál a chtějí si zvýšit kvalifikaci. Studijní program (Zdravotní laborant) je zaměřen na zvládnutí analýz biologického materiálu s využitím nejmodernějších metodických přístupů, přístrojové a počítačové techniky.

ZÍSKÁNÍ KVALIFIKACE – ZDRAVOTNÍ LABORANT

Kvalifikační studium pro práci zdravotního laboranta lze v České republice získat¹ absolvováním nejméně tříletého studia v oboru diplomovaný zdravotní laborant na vyšších zdravotnických školách (VOŠ) nebo akreditovaného zdravotnického bakalářského studijního oboru pro přípravu zdravotních laborantů nebo akreditovaného bakalářského studijního oboru přírodovědného, elektrotechnického či matematicko-fyzikálního zaměření nebo nejméně tříletého studia přírodovědného nebo elektrotechnického zaměření na vyšších odborných školách a následně akreditovaného kvalifikačního kurzu laboratorní metody.

PRACOVNÍ UPLATNĚNÍ ZDRAVOTNÍHO LABORANTA

Pracovní uplatnění nachází zdravotní laborant v laboratořích z oborů klinická biochemie, hematologie, imuno hematologie a transfúzní služba, histologie a cytologie, mikrobiologie, imunologie, molekulární biologie a genetika, toxikologie, sexuologie, laboratoře reprodukční medicíny, laboratoře zdravotních ústavů, laboratoře se zaměřením na veterinární medicínu či laboratoře výzkumných ústavů a vysokých škol. Dle průzkumu

¹ § 9 zákona 96/2004 sb. zákon o nelékařských zdravotnických povoláních

Národní ústavu pro vzdělávání všichni absolventi oboru zdravotní laborant našli zaměstnání v oboru a je tedy v této profesi v ČR nulová nezaměstnanost.²

Klíčové kompetence zdravotního laboranta³

- Identifikování vzorků vyšetřovaných materiálů jejich kvalitativního hodnocení a zajišťování jejich zpracování, uchování a následné likvidace
- Používání přístrojové a laboratorní techniky a zabezpečování její běžné údržby
- Přípravování materiálu pro laboratorní a diagnostickou činnost
- Zajišťování správného uložení laboratorních chemikálií a setů
- Odběry biologického materiálu
- Zajišťování péče o laboratorní zvířata
- Provádění a hodnocení základních, specializovaných i vysoce specializovaných laboratorních vyšetření a analýz v právních a etických souvislostech
- Vykonávání činností při uvádění a hodnocení nových laboratorních diagnostických postupů a jejich validaci
- V rozsahu své způsobilosti vykonávání činností souvisejících s výzkumem
- Vykonávání činností při organizaci programů navyšování kvality
- Vedení zdravotnické dokumentace a další dokumentace vyplývající z jiných právních předpisů, včetně práce s informačním systémem poskytovatele zdravotnických služeb
- Dodržování hygienicko-epidemiologického režimu v souladu s předpisy upravujícími ochranu veřejného zdraví, prevence nozokomiálních nákaz a základů radiační ochrany
- Poskytování zdravotní péče v souladu s právními předpisy a standardy, organizace a řízení zdravotní péče ve zdravotnických zařízeních
- Poskytování informací (klientovi či poskytovatelům zdravotních služeb, státním institucím, médiím atd.) v souladu s odbornou způsobilostí (povinnost mlčenlivosti⁴)
- Poskytování první pomoci a zdravotní péče v mimořádných a krizových situacích
- Účast na praktickém vzdělávání uskutečňovaných školami nebo v kurzech.

² ÚLOVEC, M. VOJTĚCH, J. Nezaměstnanost absolventů škol s odborným vzděláním, 2018

³ ad pozn. 1

⁴ Zákon 372/2011 sb. o poskytování zdravotních služeb

VZDĚLÁVACÍ PROGRAM DIPLOMOVANÝ ZDRAVOTNÍ LABORANT NA VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

Charakteristika vzdělávacího programu⁵ odpovídá terciární vzdělávací úrovni. Základní odborné učivo poskytuje absolventům obecné zdravotnické znalosti. Speciální odborné učivo tvoří vlastní odbornou výuku v jednotlivých typech laboratorních pracovišť zdravotnických zařízení. Z odborných předmětů se jedná hlavně o klinickou biochemii, histologii, hematologii, imuno hematologii a transfuzní službu, mikrobiologii, imunologii, epidemiologii, genetiku a molekulární biologii a analytickou chemii, laboratorní techniku a instrumentální techniku. Zásadní jsou zejména předměty k absolutoriu – klinická biochemie, hematologie a mikrobiologie s epidemiologií.

Metodické postupy ve výuce kombinovaného studia

Ve výuce je žádoucí uplatňovat takové vyučovací metody a formy, které zohledňují zvláštnosti vzdělávání dospělých, a které napomáhají vytvoření požadovaných klíčových, odborných a dalších kompetencí. Vzhledem k vyzrálosti studentů využívají vyučující přednášky, semináře, konzultace, diskuze k problémům, laboratorní cvičení, odbornou praxi, exkurze, samostudium či využívání informačních systémů. Na vzdělávání v rámci jednoho modulu se většinou podílí více vyučujících a metody výuky se střídají. Koordinací činností jednotlivých vyučujících je pověřen blokový učitel.

Organizace vzdělávání

Kombinované studium⁶ je členěno na zimní a letní období do víkendových bloků. Je organizováno v 6 obdobích a je ukončeno absolutoriem⁷. Za jedno období proběhne 5 výukových bloků (vždy cca 20 hodin), celkem za studium 660 hodin konzultací.

Tab. 1 Podíl kontaktních a nekontaktních hodin v kombinovaném vyučování

Druh vzdělávání		Počet hodin	Podíl v procentech
Kontaktní hodiny 37,10 %	Teoretické vzdělávání (ve škole/v laboratořích)	260 140/120	6,99 % (3,76 % / 3,23 %)
	Praktické vzdělávání (kromě odborné praxe)	400	10,75 %
	Odborná praxe	720	19,36 %
Nekontaktní teoretické hodiny		2 340	62,90 %
Celkem hodin		3 720	100 %

Zdroj: VOŠZ MILLS

⁵ Vyhláška 55/2011 sb., vyhláška o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků

⁶ Zákon 167/2018 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

⁷ Vyhláška č. 279/2016 o vyšším odborném vzdělávání

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 (1620 vyuč. hodin), přípravu k získání hodnocení a examinační (720 vyuč. hodin). Kontaktní hodiny zahrnují konzultace pod přímým pedagogickým vedením, které probíhají formou přednášek (260 vyuč. hodin), cvičení či seminářů (400 vyuč. hodin, viz tabulka č.2) a odbornou praxi (720 hodin)⁸. Celková studijní zátěž v kombinované formě vzdělávání je shodná se zátěží v denní formě vzdělávání. V kombinovaném studiu je podíl kontaktních a nekontaktních hodin oproti denní formě studia, kde všechny hodiny jsou kontaktní, výrazný. Zejména vzhledem k velkému počtu nekontaktních hodin v kombinovaném studiu je nezbytné v podílu kontaktních hodin zařazovat co nejvíce praktické výuky. Velký podíl nekontaktních hodin činí obtíže studentům při zdolávání učiva ve všeobecných předmětech jako chemie či latinský (a další cizí) jazyk apod. Teoretické všeobecné předměty (latinský jazyk, anatomie, fyzikální chemie, statistika atd.) jsou zařazeny do prvního ročníku, který je pro mnoho studentů přicházejících bez dostatečných středoškolských znalostí zejména v chemii (často jsou 10 a více let od středoškolské výuky) velmi obtížný. Někteří studenti nedokáží zvládnout všeobecnou či odbornou teoretickou přípravu před praktickým vyučováním ve vyšších ročnících. Ovšem neznalost této teorie předurčuje neúspěšnost v dalších předmětech, jelikož znalost teorie je i pro praktická cvičení nezbytná a stejně tak k samostudiu v rámci navazujícího či celoživotního vzdělávání.

Tab. 2 Praktické vyučování v jednotlivých modulech

Modul	Počet hodin praktického vyučování
Laboratorní technika	15
Analytická chemie	14
Instrumentální technika	24
Klinická biochemie	60
Hematologie	55
Imunohematologie a transfúzní služby	50
Mikrobiologie	60
Genetika a molekulární biologie	38
Imunologie	36
Histologie a histologické techniky	48
Odborná praxe	720
Celkem	1120

Zdroj: VOŠZ MILLS 2017

⁸ ad pozn. 2

Výuka odborných předmětů (ani teorie a tím spíše cvičení) neprobíhá na škole MILLS od roku 2017 v prostorech školy, ale v několika smluvních zdravotnických zařízeních. Teorii i cvičení z odborných předmětů vyučují vysokoškolsky vzdělaní laboranti z odpovídajících zdravotnických pracovišť, přičemž garantem každého předmětu je vedoucí laborant pracoviště, kde se praktická výuka předmětu odehrává. Všichni vyučující mají několikaleté pracovní zkušenosti z dané laboratoře ale též odborné specializační zkoušky. Studenti většinou absolvují teoretickou přednášku či seminář a posléze mají praktická cvičení přímo v klinické laboratoři, kde se jim věnuje více laborantek podle počtu studentů a jejich rozdělení do skupin. Výuka ve škole je zaměřena na všeobecně vzdělávací předměty jako cizí jazyk, etika, informační technologie atd. Všechny tyto předměty (kromě cizího jazyka) jsou v učebním plánu zařazeny pouze do prvního ročníku, tudíž ve druhém a třetím ročníku se studenti vzdělávají téměř jen na klinických pracovištích v několika zdravotnických zařízeních. Úkolem vedoucího učitele studijního oboru⁹ je dohlížet přímo či nepřímo na kvalitu výuky a řešit případné studijní problémy. Koordinace takového vyučování, 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. Blokovaná 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). Praktické vyučování odborných předmětů na klinických pracovištích na rozdíl od praktického vyučování ve školní laboratoři bývá realizováno v různě velkých studijních skupinách dle prostorových kapacit jednotlivých pracovišť. Některé velké laboratoře pojmu více studentů najednou a jiné mohou vyučovat třeba jen 5 studentů současně. Je tedy potřeba mít více takových specifických pracovišť nasmlouváno a logisticky studenty rozmístit mezi pracovišti. Na druhou stranu ale obrovskou výhodou přemístění výuky na klinická pracoviště zdravotnických zařízení je uvolněný prostor ve škole a možnosti jej využít pro další studenty. Budova školy MILLS je tak pro studenty místo výuky všeobecných předmětů a zejména „základna“ s vedoucím oboru pro řešení studijních

⁹ ad pozn. 7

problémů. Vedoucí (garant) oboru ve škole s koncepcí převážné výuky mimo školu (v klinických laboratořích) plní náročnou roli koordinátora (manažera) jednotlivých vyučujících na dálku se sporadickým osobním kontaktem, což pro mnohé školy, kde se všichni vyučující pravidelně „potkávají pod jednou střechou“, je nepředstavitelné. Praktické vyučování v ověřených (akreditovaných, certifikovaných) laboratořích zdravotnických pracovišť studenty nejen lépe připraví na jejich budoucí povolání, jelikož téměř každou teoretickou informaci vztahující se přímo k pracovní náplni zdravotního laboranta si mohou prakticky vyzkoušet na funkčních nejmodernějších přístrojích s reálnými vzorky biologického materiálu nejrozličnějších diagnóz od široké variability pacientů. Ale další výhodou je kvalitnější připravenost studentů k závěrečnému přezkoušení, které se vztahuje právě k činnostem zdravotního laboranta. Výsledkem je velmi malá neúspěšnost studentů nejen při dílčích zkouškách k jednotlivým předmětům, ale též u absolutoria. Otázky z odborných předmětů u absolutoria jsou koncipovány teoreticky i prakticky dle kompetencí zdravotního laboranta. Student musí znát nejen pracovní postupy ale i teoretické souvislosti, které ale lépe chápe a následně odvozuje při dostatečném praktickém vyzkoušení si jednotlivých laboratorních metod. U absolutoria jsou neúspěšní výhradně studenti, kteří do této koncepce vyučování na klinických pracovištích přestoupili ve vyšším ročníku z vysokých škol (pochopitelně též z oboru zdravotní laborant), kde ale nepracovali tolik s aktuální technikou a metodami v reálné laboratoři s reálnými vzorky k diagnostice a více byli vzděláváni teoreticky. Úspěšnost při studiu ale zejména atraktivita při vyučování je motivem některých studentů přestoupit do tohoto konceptu vzdělávání v kombinovaném studiu na odborné škole (což je zajímavé zvláště pro studenty staršího věku, kteří očekávají od školního vzdělávání nejen teoretickou přípravu na svou práci, ale především naučit se a moci si opakovaně vyzkoušet prakticky jednotlivé činnosti).

Praktické vzdělávání získávané při individuální odborné praxi je zaměřeno na dovednosti a znalosti v základních laboratorních postupech.¹⁰ Modul Odborná praxe (720 hodin, 1 hodina odborné praxe trvá 60 minut nikoliv 45 minut jako vyučovací hodina ve škole) je realizován v denní formě (kombinovaného) studia, tj. od pondělí do pátku, v rozsahu 35 hodin týdně. Odborná praxe začíná od letního období 1. ročníku do letního období 3. ročníku v rozsahu 120–160 hodin za studijní období a v jednotlivých ročnících musí absolvovat předepsané obory (viz tabulka č. 3). Zaměření typu laboratoře ve třetím ročníku (100 hodin) mohou studenti přizpůsobit svým představám o svém pracovním působení po studiu, což se odráží ve zvoleném tématu absolventské práce. Odborná praxe

¹⁰ ad pozn. 7

má charakter smluvně zajištěné souvislé odborné praxe, pro studenty je povinná a je požadována 100% účast.¹¹ Škola musí být se zdravotnickým zařízením v pracovně právním vztahu, aby mohla být zajištěna, kontrolována nejen kvalita výuky, ale též byly splněny zákonné podmínky pro praktické vyučování¹², kdy zdravotnické zařízení (poskytovatel zdravotních služeb) musí být ve vztahu se školou. Studenti školy MILLS přijíždějí ze všech krajů České republiky, a tak jim vedení školy umožňuje konat odbornou praxi v blízkosti bydliště nikoliv školy. Výhodou jsou nejen větší možnosti individuálního procvičení laboratorních činností, než když je odborná praxe organizována hromadně ve skupině na společném pracovišti. Další výhodou pro studenty je možnost poznat blíže několik laboratorí dle svého výběru, kde předpokládají, že by mohli být následně zaměstnáni. Studenti si tuto možnost také chválí, i když již mají své stálé laboratorní pracoviště, neboť během oborově pestré odborné praxe mohou porovnat pracovní podmínky v jednotlivých laboratorních pracovištích. Nevýhoda pro individuální odbornou praxi v místě bydliště studenta spočívá opět pro vedoucího oboru, který nejen musí sjednat pracovně právní vztah z několika zdravotnickými zařízeními, což se každý rok mění, a také najít kompetentního pracovníka, který studenta při odborné praxi vede. Vedoucí oboru nese zodpovědnost za kvalitu odborné praxe, a proto musí nepřímou a občasně i přímo dohlížet nad kvalitou vyučování. Fyzicky tedy objíždí vybraná pracoviště, zvláště ta kde ještě nemá stabilní spolupracovníky.

Tab. 3 Rozpis hodin odborné praxe

		Zimní období		Letní období			
1.ročník	0				1160	Klinická biochemie,	60
Hematologie						20	
Mikrobiologie						20	
Histologie						35	
Ochrana veřejného zdraví						25	
2.ročník	120	Klinická biochemie	80	1160	Imunologie	25	
		Genetika a molekulární	20		Imunohematologie	25	
		Hematologie	20		Mikrobiologie	20	
					Hematologie	30	
					Klinická biochemie	60	
3.ročník	160	Pracoviště dle zaměření	100		1120	Klinická biochemie	50
		Mikrobiologie	60	Imunologie		20	
				Imunohematologie		25	
				Hematologie		25	

Zdroj: VOŠZ MILLS

¹¹ Vyhláška č. 470/2011 stanoví minimální požadavky na studijní programy k získání odborné způsobilosti k výkonu nelékařského zdravotnického povolání

¹² dle §46 odst. 2 zákona 372/2011 sb. o poskytování zdravotních služeb

Organizace praktické výuky se kromě učebního plánu školy musí řídit i provozním řádem laboratorního pracoviště¹³, např. aby osoby připravující se na výkon zdravotnického povolání prováděly při praktické výuce jen činnosti, které jsou součástí výuky nebo praxe, a to pod přímým vedením zdravotnického pracovníka, který má způsobilost k samostatnému výkonu zdravotnického povolání a je v pracovněprávním nebo obdobném vztahu k poskytovateli zdravotních služeb, jinak nesmí vyučující v laboratoři vykonávat zdravotní služby a musel by pracovat pod vedením interního zdravotnického pracovníka. Škola MILLS má proto pracovně právní vztah k praktickému vyučování s více než osmi zdravotnickými zařízeními (fakultními i soukromými) a v nich s více než 14 laboratořemi (různých oborů) a jejich zaměstnanci (zejména vedoucími laboratoří). Neoddělitelnou součástí vzdělávání v klinických laboratořích je problematika bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, hygieny práce a požární ochrany¹⁴. Praktické vyučování v reálných podmínkách laboratoře ve zdravotnických zařízeních s sebou nesou zvýšené riziko nebezpečného úrazu a nákazy¹⁵. Proto jsou kladeny tak vysoké nároky na poučení o bezpečnosti včetně informace opatření na ochranu před působením zdrojů rizik¹⁶ a též připojištění školy pro tyto případy.

Počet zájemců o studium na škole MILLS od doby zavedení konceptu (rok 2017) umožňující výuku přímo ve specializovaných laboratořích se strmě zvyšuje (každým rokem téměř na dvojnásobek) a zájemci přijíždějí i ze vzdálených částí České republiky na doporučení svých známých nebo svého zaměstnavatele, který se často významně podílí na financování studia svých zaměstnanců (i přes konkurenčně nejvyšší školné na českém trhu VOŠ), neboť si uvědomuje lepší přípravu, s většími dovednostmi svých zaměstnanců po absolvování studia. Studenti, kteří ukončili předčasně studium, uváděli rodinné nebo finanční důvody. Studium se odehrává na soukromé škole, roční školné je 26 000 Kč. U konkurenčních státních škol se pohybuje mezi 1500–3000 Kč. Přistupující studenti z jiných škol jsou motivováni především právě praktickou výukou na klinických pracovištích.

¹³ ad pozn. 15

¹⁴ Nařízení vlády č. 93/2012 stanoví podmínky ochrany zdraví při práci

¹⁵ Nařízení vlády č. 378/2001 Sb. stanoví bližší požadavky na bezpečný provoz a používání přístrojů a nářadí

¹⁶ Vyhláška č. 180/2015 Sb. o zakázaných pracích a pracovištích

ZÁVĚR

Přemístění praktického vyučování odborných předmětů ze školních laboratoří do laboratoří zdravotnických zařízení přináší pozitivní i negativní souvislosti. Vedoucí oboru na dané škole musí zodpovědně dohlížet nad dodržením všech požadavků vzdělávání na vyšší škole, kde nelze jen zařadit studenty mezi pracovníky zdravotních laboratoří, ale odborně vzdělávat v jednotlivých disciplínách. Výuka na více pracovištích je organizačně náročná nejen na zajištění prostor, přejíždění studentů mezi vyučovanými předměty ale i časový rozvrh předmětů. Studenti si ale mohou všechny teoreticky nabitě vědomosti okamžitě prakticky ověřit a celkově je pro ně výuka mnohem zajímavější a přínosnější vzhledem k lepšímu zapamatování si a praktického uplatnění svých odborných znalostí.

Literatura:

- Česko. (2004) Zákon č. 96/2004 Sb. o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních, dostupné 6. 3. 2019 na <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-96>
- Česko. (2017) 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), dostupné 6.3.2019 na <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-201>
- Česko. (2018) Zákon č. 167/2018 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: Sbírka zákonů 16.8.2018, částka 86, 1211-1244
- Česko. (2014) Vyhláška č. 55/2011 Sb. o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků, dostupné 6.3.2019 na <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-55>
- Česko. (2005) Vyhláška č. 180/2015 Sb., o pracích a pracovištích, které jsou zakázány těhotným zaměstnankyním, zaměstnankyním, které kojí, a zaměstnankyním-matkám do konce devátého měsíce po porodu, o pracích a pracovištích, které jsou zakázány mladistvým zaměstnancům, a o podmínkách, za nichž mohou mladiství zaměstnanci výjimečně tyto práce konat z důvodu přípravy na povolání (vyhláška o zakázaných

- pracích a pracovištích), dostupné 6.3.2019 na <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-180>
- Česko. (2016) Vyhláška č. 279/2016, kterou se mění vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 470/2006 Sb., in: Sbirka zákonů 31.8.2016, částka 107, 1211-1244
- Česko. (2017) 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, dostupné 6.3.2019 na <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-470>
- Česko. (2012) Nařízení vlády č. 93/2012, kterým se mění nařízení vlády č. 361/2007 Sb., kterým se stanoví podmínky ochrany zdraví, při práci, ve znění nařízení vlády č. 68/2010 Sb. dostupné <file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/sb0037-2012-93-2012.pdf>
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2006, 10). Zdravotní laborant. Dostupné 6. 3. 2019, z <https://nsp.cz/jednotka-prace/zdravotni-laborant-5c81>
- Úlovec, M. M., & Vojtěch, I. J. (2018). Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním – 2018. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Dostupné na <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-151>
- Vyšší odborná škola Mills. (2014). Vzdělávací program Diplomovaný zdravotní laborant Kód 53-43-N/2. Čelákovice: Vyšší odborná zdravotnická škola MILLS, s.r.o.

Kontakt:

PhDr. Martina Muknšnáblova

Vyšší odborná zdravotnická škola MILLS

Náměstí 5. Května 2, Čelákovice

e – mail: m.muknsnablova@worldonline.cz

KOMPARACE SYSTÉMŮ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V ZEMÍCH EVROPSKÉ UNIE

MUTUAL COMPARISON OF SYSTEMS OF FURTHER EDUCATION OF TEACHERS IN COUNTRIES OF EUROPEAN UNION

Jakub Chochola

Abstrakt: Příspěvek se zabývá komparací systémů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice, Slovenské republice, Švédsku, Nizozemsku a Španělsku. Každá z těchto zemí má svůj specifický systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které se od sebe výrazně liší a každý z těchto systémů má také jiné silné stránky. Švédsko, Nizozemsko a Španělsko se vyznačují velmi kvalitním systémem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Komparace těchto systémů tak bude mít přínos pro praxi a může obohatit stávající systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků o nové prvky.¹

Klíčová slova: další vzdělávání, komparace, pedagogický pracovník, systém.

Abstract: This contribution deals with a comparison of systems of further education of teachers implemented in following countries of European Union: Czech Republic, Slovakia, Sweden, Netherlands and Spain. The systems are specific for each of these countries, with substantial differences among them. Therefore, each of systems has been endowed with its specific strengths. High quality systems of further education of teachers have been implemented mainly in Sweden, in Netherlands and in Spain within long history of their development. Comparison of systems used in all five above mentioned countries should reveal potential for improvement of pedagogical practice and serve as a basis for mutual enrichment of currently performed systems of further education of teachers by new elements.

Keywords: further education, comparison, worker in pedagogy, systém.

¹ Tento článek je výstupem projektu specifického vysokoškolského výzkumu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s názvem „Analýza stavu oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v Evropské unii“ realizovaného v letech 2019 a 2020.

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, společně s počátečním vzděláváním a jejich každodenními zkušenostmi, které získávají v průběhu svého pracovního života, představuje jednu z primárních složek jejich celoživotního učení. Celoživotní učení propojuje vzdělávání v rámci vzdělávacího systému i mimo něj a chápe je jako jeden celek, který jedinci umožňuje vzdělávat se během celého jeho života, na základě jeho vzdělávacích potřeb. Celoživotní učení umožňuje jedinci získat různými způsoby kompetence a kvalifikace v rámci občanského, dalšího profesního a zájmového vzdělávání. Dělíme jej na počáteční vzdělávání, které se zaměřuje převážně na vzdělávání dětí a mládeže a na další vzdělávání, jež se zabývá vzděláváním dospělých. Další vzdělávání pedagogických pracovníků představuje jeden z důležitých adaptačních mechanismů, jenž pozitivně přispívá ke schopnosti vzdělávací soustavy reagovat odpovídajícím způsobem na neustále se měnící podmínky v dnešním světě. Umožňuje pedagogickým pracovníkům rozvíjet své znalosti a dovednosti podle aktuálních potřeb a přispívá tak k jejich schopnosti reagovat na aktuální požadavky, které jsou na ně kladeny.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků můžeme definovat jako vzdělávání skupin učitelů v praxi, které je cílené a řízené na sledovaný záměr rozvoje vzdělávání a školy. Do dalšího vzdělávání patří sebevzdělávání, aktivity, v rámci kterých jsou pedagogičtí pracovníci školeni a činnosti, během kterých pedagogičtí pracovníci pod dohledem školitelů navrhuje nové přístupy a strategie. Další vzdělávání pedagogických pracovníků zahrnuje jejich osobnostní rozvoj, celoživotní kultivaci jejich profesních kompetencí a představuje významnou součást transformace školství. Jedná se o proces, který navazuje na pregraduální vzdělání, je nepřetržitý, systematický a provádí pedagogické pracovníky v průběhu celé jejich profesní dráhy. Další vzdělávání pedagogických pracovníků souvisí s rozvojem školské politiky, profesní dráhou pedagogických pracovníků a představuje důležitou etapu jejich vzdělávání. Tvorba systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků u nás, se inspirovává praxí z rozvinutých zemí, která je podporována doporučeními OECD a dalšími významnými dokumenty a programy. Mezi hlavní cíle dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků patří zejména schopnost reagovat na měnící se požadavky na učitele, na vzdělávací systém i na ostatní pedagogický personál. Další vzdělávání pedagogických pracovníků tedy zlepšuje kvalitu vzdělávacího systému, podporuje schopnost pedagogických pracovníků zvyšovat standard učení a přejímat žádoucí postoje v rámci inovací a reforem ve

vzdělávacím systému. Tuto oblast ovlivňují změny socio-ekonomického, politického, demografického a historického charakteru.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků by mělo vycházet z národních standardů vzdělávacího obsahu, mít trvalý a pozitivní dopad na jejich výkon, zdokonalovat jejich oborové znalosti a mělo by být pravidelně vyhodnocováno. Další vzdělávání pedagogických pracovníků pomáhá jedincům přizpůsobovat svou osobní kvalifikaci příslušné pracovní pozici, přispívá k profesionalizaci, připravuje je na externí a interní mobilitu, zlepšuje jejich kvalifikaci a kompetence. Zároveň slouží i k podpoře instituce, neboť pomáhá rozvíjet sdílenou kulturu, motivovat pracovníky pro nové cíle, zlepšovat efektivitu organizace a podporovat inovace. Jednou z úloh dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by tak měla být profesionalizace učitelské profese. Měla by jim umožnit získávat nové informace, zvyšovat jejich profesionalitu, rozvíjet jejich dovednosti a inspirovat je k jejich dalšímu vývoji. Důležité je, aby vedení školy a sami učitelé přistupovali k dalšímu vzdělávání aktivně a zajímali se o svůj další rozvoj. V dnešní době se další vzdělávání pedagogických pracovníků potýká s některými problémy, mezi které patří např. nedostatečná rozmanitost vzdělávacích programů, problematika spojená s vyhodnocováním kurzů dalšího vzdělávání, nízká motivace učitelů pro účast na jejich dalším vzdělávání, kvůli nedostatečně propracovanému systému pobídek pro učitele, kteří se dále vzdělávají.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se v České republice odehrává zejména mimoškolně ve formě kurzů, přednášek, seminářů nebo školení. Nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se neustále rozšiřuje na základě měnících se vzdělávacích potřeb škol a jejich učitelů. Rovněž na ni má vliv i neustálý rozvoj informačních a jiných technologií. Další vzdělávání pedagogických pracovníků využívá řadu různých metod a forem a má různé úrovně a účely. Proto zde existuje snaha zjistit jaké formy a metody jsou pro něj nejvhodnější a dále je zaměřena pozornost i na zvyšování jeho kvality v rámci celoživotního učení pedagogických pracovníků. Další vzdělávání pedagogických pracovníků podporuje modernizaci vzdělávacího systému. Mezi jeho cíle patří zejména vnitřní rozvoj škol, zlepšování učebního a vyučovacího procesu, zlepšování profesionálních dovedností učitelů, jejich osobní rozvoj. Představuje tak prostředek pro změny ve vzdělávání a v inovační politice. Mají na něj vliv zkušenosti, jenž učitel shromáždil během své kariéry, neustále se měnící potřeby studentů a učitelovo sebevzdělávání. Vyhodnocování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků probíhá za

pomoci institucí nebo osob, které jsou tím pověřeny, ale může probíhat i formou sebehodnocení. Jeho hlavním účelem je zjistit efektivitu dalšího vzdělávání.

KOMPARACE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků má významnou roli ve všech členských státech Evropské unie a v zemích ESVO/EHP. Všechny tyto země se shodují na jeho hlavních cílech, mezi které patří zvyšování kvality vzdělávacího systému, vyučovacích metod, škol a poskytovaného vzdělávání, znalost životního a sociálního prostředí, profesní a osobní růst pedagogických pracovníků. Na další vzdělávání pedagogických pracovníků má v dané zemi vliv především úroveň propojení počátečního a dalšího vzdělávání, organizátoři dalšího vzdělávání a jeho dostupnost pro pedagogické pracovníky. Členské země zařadili další vzdělávání do legislativního rámce, a to se tak objevuje v různých zákonech, výnosech, či nařízeních těchto zemí. Za další vzdělávání pedagogických pracovníků je ve většině členských zemí primárně odpovědné příslušné ministerstvo, do jehož gesce školství spadá, avšak úroveň decentralizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je v jednotlivých zemích různá.

V členských zemích Evropské unie a v zemích ESVO/EHP byly pro další vzdělávání pedagogických pracovníků vytvořeny institucionální základny, na které dohlíží školské orgány. Tohoto procesu se účastní vysoké školy, instituce organizující kurzy dalšího vzdělávání i odborové organizace učitelů. V některých členských zemích Evropské unie je další vzdělávání pedagogických pracovníků povinné, v jiných má naopak dobrovolný charakter. Zároveň však v některých členských zemích Evropské unie není dostatečně propojeno se všeobecným vzdělávacím systémem.

Míra účasti pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání není příliš vysoká, avšak v zemích, kde je další vzdělávání pedagogických pracovníků přímo spjato s jejich profesním postupem, je procento účasti výrazně vyšší. Proto je v současné době v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků často diskutovaným tématem právě zdokonalení systému pobídek, které by pedagogické pracovníky více motivovali se ho pravidelně účastnit. Kurzy dalšího vzdělávání se většinou zaměřují na cílové skupiny podle profesních kategorií (ředitelé, začínající učitelé), podle typu předmětu nebo podle úrovně vzdělání. Každý členský stát nahlíží na další vzdělávání pedagogických pracovníků svým způsobem, avšak všechny se shodují na tom, že učitel představuje nenahraditelného činitele v rámci vzdělávacího procesu, a to v kterémkoli typu vzdělávacího zařízení a zároveň i na všech stupních vzdělávacího systému. Učitelův výkon v rámci vzdělávací činnosti

ovlivňuje do značné míry právě jeho příprava a neustálý rozvoj jeho dovedností za pomoci celoživotního učení. Členské státy Evropské unie usilují o propojení systému počátečního vzdělávání a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jakožto kontinuálního vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci jejich celoživotního učení.

2.1 Česká republika

Učitelé v České republice mají ze zákona danou povinnost účastnit se dalšího vzdělávání, které vede k obnově, rozšíření nebo doplnění kvalifikace, která je nezbytná pro výkon vzdělávací činnosti. Další vzdělávání pedagogických pracovníků zabezpečuje ředitel školy, na základě plánu dalšího vzdělávání. Tento plán si vypracovává škola sama a ředitel přitom musí dbát na rozpočet školy, potřeby učitelů a školy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy určuje způsoby, jak může být absolvováno a jeho podmínky, vyhláškami. Další vzdělávání pedagogických pracovníků probíhá zpravidla v institucích pro další vzdělávání, na vysokých školách nebo formou sebevzdělávání. Dále se jím zabývá Národní ústav pro vzdělávání, jenž poskytuje další vzdělávání pedagogických pracovníků a plní řadu dalších úkolů. Ten byl založen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, stejně jako Národní institut pro další vzdělávání, který vznikl v roce 2004 přeměnou vzdělávacích center a je přímo řízen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Národní institut pro další vzdělávání poskytuje značné množství vzdělávacích aktivit prostřednictvím svých třinácti krajských pracovišť. Mezi jeho činnosti patří mimo jiné i příprava národních projektů, financovaných z Evropských sociálních fondů, organizuje a plánuje vzdělávací programy a má odpovědnost za plnění priorit stanovených vládou v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Patří mezi ně cizí jazyky, komunikační a informační technologie, management, kariérní systém a rámcové vzdělávací programy. Tyto vzdělávací programy jsou jednoduše dostupné učitelům, a to s minimálními náklady, neboť jsou financovány z Evropských sociálních fondů a z rozpočtu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Další vzdělávání pedagogických pracovníků organizují i jiné vzdělávací instituce, které jsou akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Akreditace se uděluje vzdělávací instituci na šest let a akreditace vzdělávacího programu na tři roky. Uděluje se na základě žádosti právnické nebo fyzické osoby podle zákona o pedagogických pracovnících. Úlohou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je spravovat registr všech akreditovaných vzdělávacích programů a institucí a kontrolovat jejich činnost.

2.2 Slovenská republika

Ve Slovenské republice vypracovává plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků sama škola. V tomto plánu by měl být obsažen časový rozvrh, návrh rozpočtu a priority, na které se zaměřuje. Za organizaci dalšího vzdělávání v rámci školy je odpovědný její ředitel. Další vzdělávání slouží k obnově nebo aktualizaci odborných kompetencí učitelů, a za předpokladu, že splní dané požadavky, jim umožňuje zařazení na příslušný kariérní stupeň nebo pracovní pozici. Organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťují ve Slovenské republice různá školská zařízení, Národní ústav pro výchovu, metodiku a pedagogické centrum, Státní ústav odborného vzdělávání, vysokoškolské instituce, právnické osoby a církve. Oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků upravuje vyhláška Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky a stanovuje tak podmínky pro jeho formy, obsah, organizaci a rozsah. Další vzdělávání pedagogických pracovníků ve Slovenské republice probíhá, v závislosti na poskytovateli, během jejich volného času nebo v průběhu pracovní doby. Zákon o pedagogických pracovnících zavedl do kariérního řádu kariérní stupně a kariérní pozice. Tím byla zavedena řada motivačních odměn a pravidel kariérního postupu. Zároveň byl zaveden kariérní systém, jenž pedagogickým pracovníkům zaručuje růst platů v rámci platové třídy a možnost volna pro účast na školení, čímž by měla být zajištěna jejich motivace k dalšímu vzdělávání. Ve Slovenské republice pedagogičtí pracovníci prostřednictvím dalšího vzdělávání aktualizují své profesní kompetence, a tím plní požadavky nezbytné pro zařazení na odpovídající kariérní pozici nebo kariérní úroveň.

2.3 Švédsko

Ve Švédsku nemají učitelé povinnost účastnit se dalšího vzdělávání a ani není přímo propojeno se systémem jejich kariérního postupu. Existují zde však výjimky, a to kurzy zaměřené na problematiku spojenou s legislativou. Od roku 2010 jsou tak učitelé povinni si tyto požadavky na kvalifikaci doplnit právě formou dalšího vzdělávání. Podmínkou pro účast na těchto kurzech je zaměstnání učitele na nějaké škole. Některé kurzy však vyžadují, aby se učitel věnoval určité vzdělávací oblasti nebo konkrétnímu vyučovacím předmětu. Kvalifikace učitelů získaná v rámci dalšího vzdělávání bývá zohledněna při jejich platovém ohodnocení. Organizací dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se ve Švédsku zabývají převážně vysokoškolské instituce a univerzity. Národní agentura pro vzdělávání zabezpečuje výběr školených předmětů v závislosti na cílech rozvoje škol určených vládou a parlamentem. Dále má také na starosti organizaci konferencí, poskytování digitálních

materiálů, odpovědnost za sledování, řízení a hodnocení všech škol. Jejich financování zajišťuje Ministerstvo školství a věd. Další vzdělávání pedagogických pracovníků ve Švédsku tedy není povinné, organizátoři vzdělávání však musí zajistit, aby bylo učitelům umožněno a zároveň jim byla poskytnuta dostatečná nabídka vzdělávacích příležitostí. Ve Švédsku jsou potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků určovány lokálně. Jsou stanoveny na základě dohody mezi obcemi a školami, které je konzultují se svými učiteli. Ředitelé škol mají pak většinou odpovědnost za organizaci a plánování profesního rozvoje učitelů a vzdělávacích aktivit. Pro místní školy a orgány jsou poskytovány granty, které se zaměřují na rozvoj dovedností v oblastech, na které se zaměřuje švédská vzdělávací politika. Ve Švédsku probíhá další vzdělávání pedagogických pracovníků převážně během studijních dnů, večerů, či prázdnin. Učitelé mají nárok na 104 hodin v rámci školního roku na své další vzdělávání.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se ve Švédsku zaměřuje na zvyšování kompetencí učitelů, jejich vědomostí v hlavních předmětech (matematika, švédština, přírodní vědy), oblast životního prostředí, internacionalizaci, evropskou kulturu.

2.4 Nizozemsko

V Nizozemsku nejsou učitelé povinni se účastnit dalšího vzdělávání. Všichni učitelé k němu však mají přístup, a to i za předpokladu, že jsou nezaměstnaní. Další vzdělávání zde zpravidla neprobíhá v průběhu pracovní doby učitelů. Základní, střední a odborné školy v Nizozemsku rozhodují o výběru instituce, která kurzy poskytuje a o jeho obsahu samy, neboť disponují vlastním rozpočtem pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Školy si tak sestavují na každý rok plán dalšího vzdělávání a samostatně hodnotí kvalitu dalšího vzdělávání. Kontrolu tohoto plánu má na starosti školní inspektor. Existuje zde mnoho různých způsobů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, mezi které patří např. konference, samostudium nebo stáže v oblasti vzdělávání. Další vzdělávání pedagogických pracovníků má důležitou úlohu, neboť v rámci předmětů, vzdělávání a učebnic dochází neustále k nějakým změnám a inovacím. Kurzy dalšího vzdělávání organizují soukromé i veřejné instituce. Organizují je různé pedagogické instituce (univerzity a pedagogické vysoké školy). Někdy jejich organizace probíhá také ve spolupráci s Národním centrem vzdělávání, Poradenskou službou pro školy nebo s experty, působícími mimo oblast vzdělávání. V Nizozemsku zákon o pedagogických pracovnících určuje požadavky na způsobilost učitelů. O kompetencích každého člena učitelského sboru tak musí vést škola záznamy. Zároveň by také s ním měla mít dohodu o jeho dalším

profesním rozvoji, což zabezpečuje vyšší kvalitu učitelů a tím i kvalitu vzdělávání. Záměrem vlády je zlepšit kariérní a profesní rozvoj učitelů, neboť úroveň výuky ovlivňuje celkovou kvalitu vzdělávání. Pro tento účel zavádí „The teacher 2020 action plan“ různá opatření, mezi která patří vyhlídky na lepší plat a povýšení pro učitele, účastníci se dalšího vzdělávání, grant poskytující učitelům možnost získat bakalářské nebo magisterské vzdělání, registr učitelů, jenž umožňuje všem učitelům v Nizozemsku zapsat do něho své aktivity a kvalifikaci.

2.5 Španělsko

Další vzdělávání je ve Španělsku povinností i právem všech učitelů. Orgány školské správy jsou zde zodpovědné za organizaci, plánování a uznávání dalšího vzdělávání v rámci svého působení a zároveň učitelům přináší pestrou nabídku vzdělávacích činností. Ty spočívají v běžných činnostech, které se zaměřují na aktualizaci jejich odborných, vzdělávacích a vědeckých znalostí. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je ve Španělsku realizováno formou pracovních skupin, seminářů, vzdělávacích projektů ve vzdělávacích institucích, on-line nebo prezenčních kurzů. Aby se pedagogičtí pracovníci mohli těchto aktivit účastnit, musí zpravidla splňovat požadavky na přijetí, což má většinou souvislost s jejich pedagogickou praxí a vysokoškolským vzděláním. Programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které nabízí regionální vzdělávací orgány ve Španělsku, se snaží zejména o zavedení vzdělávacích programů o cizích jazycích a komunikačních a informačních technologiích, realizaci specifického školení zaměřujícího se na rovné příležitosti mezi ženami a muži, přizpůsobení vyučovacích metod a znalostí specifickým metodám výuky a trendům ve vědě, podporovat inovační programy a vzdělávací výzkum, nabízet školení zaměřující se na výuku, poradenství, organizaci školy a koordinaci.

Orgány školství mohou ve Španělsku svobodně stanovit obsah školení, v rámci své jurisdikce určovat své vlastní prioritní pokyny, které berou v potaz vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků a rozhodnout o orgánech, jež odpovídají za jeho poskytování. Mezi pravomoci a úkoly sítě institucí poskytujících vzdělávacích aktivity ve Španělsku patří podpora interinstitucionálních pracovních týmů, které se zaměřují na šíření znalostí, inovace v oblasti vzdělávání, rozvoj a organizace vzdělávacího plánu, poskytování prostředků pedagogickým pracovníkům, za účelem rozvoje jejich pedagogické činnosti. Tyto instituce zodpovídají za to, aby byl zajištěn variabilní počet primárních a sekundárních vzdělávacích institucí, které podporují v zavádění inovací a k profesnímu rozvoji.

Literatura:

Eurydice (1995). *In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries*. Brussels: EURYDICE European Unit.

Eurydice. *Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education*. Dostupné na: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education>

Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.

Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Petráček, S. (1986). *In-service training of teachers*. Geneva: International Bureau of Education, 1986.

Starý, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum.

Kontakt:

Mgr. Jakub Chochola

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

Roháčova 63, 130 00 Praha 3

e – mail: 1302180008@student.ujak.cz

e – mail: chochola444@gmail.com

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ UČITELŮ V KONTEXTU FENOMÉNU DIGITALIZACE A UMĚLÉ INTELIGENCE

FURTHER EDUCATION AND DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITIZATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Jaroslav Veteška

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou dalšího vzdělávání a rozvoje učitelů v České republice. Text analyzuje současný stav a možnosti rozvoje učitelské profese, motivační nástroje vzdělávání, socioekonomické faktory ovlivňující klima školy, včetně legislativní úpravy a hodnocení výsledků vzdělávání v mezinárodním srovnání. Dále jsou identifikovány změny v oblasti modelování kurikula základního a středního vzdělávání s důrazem na determinanty ovlivňující průběh a výsledky formálního vzdělávání, tj. na paradigma Vzdělávání 4.0, technologické inovace, umělou inteligenci, digitalizaci, globalizaci a transformaci společnosti v důsledku evropské integrace.

Klíčová slova: další vzdělávání učitelů, profese učitele, specifický výzkum, učitel, kompetence učitelů, legislativa upravující další vzdělávání učitelů, digitalizace a globalizace, umělá inteligence

Abstract: The paper deals with the issue of further education and development of teachers in the Czech Republic. The text analyzes the current state and possibilities of development of the teaching profession, motivational tools of education, socio-economic factors influencing the school climate, including legislative regulation and evaluation of educational results in international comparison. Furthermore, changes in the modelling of basic and secondary education curriculum are identified, with an emphasis on determinants influencing the course and outcomes of formal education, i.e. the Education 4.0 paradigm, technological innovation, artificial intelligence, digitization, globalization and transformation of society as a result of European integration.

Key words: further education of teachers, teaching profession, specific research, teacher, teachers' competencies, legislation on further education of teachers, digitization and globalization, artificial intelligence

Úvod do sledované problematiky

Učitelství patří již po mnoho desítek let k tradičním a společensky respektovaným povoláním. Tento studijní a vědní obor se neustále vyvíjí, reaguje na nové poznatky z řady oborů, reflektuje potřeby společnosti, ale i různých zájmových skupin (profesních komor, politických subjektů). Zejména rozvoj tacitních znalostí učitelů patří mezi významná mezioborová témata. Zároveň jsou klíčovým faktorem pro úspěšnost samotného jedince, tak školy v rámci konkurenceschopnosti.

Také evropská integrace významně ovlivňuje vzdělávací politiku, její priority a vývojové trendy. Dalším významným faktorem, který ovlivňuje změny kurikula, jsou hospodářské vlivy. Zejména souběh éry globalizace a éry digitalizace, respektive urychlování globalizace v kontextu digitalizace, dal vzniknout konceptu nazvanému „Industry 4.0“ (Průmysl 4.0). Reakcí je nové vzdělávací paradigma, nazvané „Education 4.0“, vycházející z potřeby transformovat cíle a obsah vzdělávání s ohledem na budoucnost.

Digitální svět poznání a vědění „a v něm generované mody a trendy nutí etablované vzdělávací instituce, aby se upamatovaly na to, co v digitálním světě není k dispozici nebo ne zcela tak jednoduše. Pak se ukáže, že tato specifika mají velmi mnoho do činění s původními koncepty a programy vzdělávání. Sem patří především možnost vstoupit do bezprostředního kontaktu s lidmi, kteří mají ještě co říct i vzhledem k pestrým informacím všeho druhu, které se na nás valí. Digitální svět vědění, jakkoliv podivně to mnohým uším může znít, povede k renesanci učitele.“ (Liessmann, 2015, s. 80)

Východiskem pro Education 4.0 je identifikace klíčových aspektů, které by v budoucnu mohly ovlivnit trh práce¹, a to jak negativně či pozitivně, a následně vytvoření účinných preventivních mechanismů, zakomponovaných do národní vzdělávací politiky, ať již systematicky ukotvené či přirozeně se rozvíjející (Veteška a Kursch, 2019). Mezi zjevné aspekty ovlivňující trh práce a práci samotnou lze zařadit:

- rychlé změny požadavků na nové dovednosti a znalosti jedinců,
- úpadek zručnosti a mechanické práce,
- masová automatizace a robotizace rutinních činností,
- nepředvídatelné skokové změny, inovace a vynálezy,
- sdílená ekonomika a globální konkurence,
- potřeba zcela nových kompetencí,

¹ Nejen trh práce v ČR, ale v celosvětovém globálním rozsahu.

- rozvoj tacitních znalostí vybraných profesních skupin,
- nerovnoměrné rozdělení bohatství,
- hospodářské cykly prosperity a úpadku,
- globální hrozby a válečné konflikty (Veteška a Kursch, 2019).

Výše uvedené faktory ovlivňují zejména obsah počátečního vzdělávání a kladou nové požadavky na další vzdělávání a rozvoj učitelů – jednak s ohledem na jejich profesionalizaci, jednak s ohledem na proměny a nezbytné inovace kurikula školního vzdělávání. 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. Zásadní vliv má robotizace, automatizace a umělá inteligence. Uplatnění a využití umělé inteligence v horizontu deseti let promění řadu oborů, odvětví a profesí. Pouze jedinec, který se naučí učit se, obstojí v postmoderní společnosti.

Právě efektivní využívání nových technologií překonává bariéry vzdáleností a postupující globalizace zase bariéry kulturní a ekonomické, tedy procesy ve světě se zrychlují a lidstvu skutečně vyvstávají nové problémy a výzvy (Veteška a Kursch, 2019).

Žáci jsou mnohdy zahlceni informacemi z internetu, televize či tisku. Nových poznatků, které získají výhradně díky škole, ubývá. Záleží tedy především na samotných učitelích, jakým způsobem a jak atraktivně zprostředkují obsah vzdělávání. „Neustálé změny ve školství a jeho nezadržitelný vývoj, ale i snahy o udržení stávající kvality, si vyžadují kvalitně vzdělaného, na změny ve školství připraveného a dostatečně motivovaného učitele“ (Václavková, 2014, s. 207). Dalším problémem je přístup ke vzdělávání a odlišná kvalita zejména primárního vzdělávání.

V současném moderním školství platí, že vzdělaný a vysoce kvalifikovaný pedagogický pracovník je velmi cenným lidským kapitálem, nositelem poznání, demokracie a evropských hodnot. Jestliže učitel disponuje potřebnými sociálními a 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. Přispívají k realizaci vzdělávacích potřeb, smysluplnému trávení volného času, seberealizaci, uplatnění se jedince ve společnosti a rozvíjení klíčových a profesních kompetencí.

Pracovní pole učitelů je dnes dosti široké a zahrnuje kromě vlastní výukové činnosti také další odborné aktivity a činnosti (Průcha a Veteška, 2014). Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Pojetí učitelské profese nelze zužovat pouze na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také složku dovedností, praktických zkušeností a postojů. Učitel by měl tedy ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické i praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova žáků přináší (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Problematicky dalšího vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků v ČR

Dle Průchy (2009) lze další vzdělávání učitelů charakterizovat jako celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělání. K dalšímu vzdělávání učitelů se řadí i všechny aktivity, které v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží k udržení a zvýšení jeho profesní zdatnosti, ale i takové aktivity, do nichž se učitelé zapojují, aby rozšířili a zdokonalili své znalosti, dovednosti a rozvíjeli své profesní postoje. Školy se zaměřují ve vybraných předmětech i na rozvoj regionálních tradic v kontextu sjednocování evropských a světových kultur, probírají témata globalizace společnosti, chápání (vnímání) regionálních dějin (zvyků, tradic a kulturního dědictví) a možností jejich využití pro rozvoj jedince i společnosti.

Např. Kohnová (1995) charakterizuje další vzdělávání učitelů jako systematický, koordinovaný a nepřetržitý proces, který navazuje na pregraduální vzdělání, trvající po celou dobu učitelovy profesní kariéry a dále jako společensky zvláště významnou oblast vzdělávání dospělých. Učitelé se nachází v sítích potřeb – potřeb školské politiky, potřeb školy a především v sítích svých vlastních vzdělávacích potřeb a zájmů. Často je velmi obtížné tyto vzdělávací potřeby identifikovat, analyzovat a orientovat se v nich. Obecně lze hovořit o několika skupinách vzdělávacích potřeb učitelů vztahujících se k jednotlivým oblastem učitelských kompetencí. Cílevědomé vzdělávání a všechny typy učení zaměřené na kompetence vedou k úspěšnému osobnímu a pracovnímu rozvoji a k celkově pozitivnímu vnímání společnosti jako živého a stále se měnícího organismu (Veteška In: Veteška a kol., 2011).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je nedílnou částí kontinua učitelské profese. Proces celoživotního učení se, rozvoje a vzdělávání učitelů zahrnuje prohlubování a rozšiřování kvalifikace v příslušné aprobaci, ale také v oblasti pedagogicko-psychologické, didaktické a technologické (tj. *digital learning*). Jaký způsob dalšího

vzdělávání v tomto rámci učitel zvolí, závisí většinou na jeho rozhodnutí, neboť v ČR dosud nebyl přijat kariérní řád či systém, který by další vzdělávání učitelů systematicky upravoval. Nicméně velkou roli hrají bezesporu motivační a jiné aspekty, aspirace a osobnostní předpoklady. Do jisté míry záleží na legislativních požadavcích a případně i na nárocích stanovených ředitelem (vedením) školy. Jinou otázkou je pak studium ke splnění kvalifikačních nebo dalších kvalifikačních předpokladů v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, která jsou k naplnění kvalifikace povinná a legislativou ČR vyžadovaná.

Oblast DVPP je v ČR upravena těmito právními normami:

- zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů²;
- vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Studijní programy a kurzy (dále jen vzdělávací programy) v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Základní podmínkou pro realizaci programů a kurzů je získání akreditace instituce. MŠMT na svých stránkách v sekci *Další vzdělávání* pod odkazem *Vzdělávání pedagogů* předkládá metodiku ke zpracování žádosti o akreditaci v systému DVPP s obsahem náležitostí žádosti. PK podávání žádostí dochází prostřednictvím elektronického portálu MŠMT ve stanoveném období pro příjem žádostí. Obsahy programů a kurzů musí vycházet z aktuálních potřeb vzdělávacího trhu a mít minimální předepsaný rozsah vyučovacích hodin podle typu vzdělávání v souladu s vyhláškou č. 317/2005 Sb., v aktuálním znění. Nově pak mohou i střední a vyšší odborné školy v oblasti dalšího vzdělávání (DV) poskytovat další vzdělávání v oblasti profesního vzdělávání (rekvalifikační programy DV a doplňující vzdělávání – rozšiřující, prohlubující a aktualizující programy DV)³.

Jak uvádí Bareš (In: Kohnová, Macháčková, 2007), přestože strategické dokumenty i legislativa reagují na nutnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zdůrazňují

²Hlava IV tohoto zákona v § 24, 25, 26, 27, 28 a 29 uvádí, že pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. K dalšímu vzdělávání pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce.

³ Dostupné online na <http://www.nuv.cz/p-kap/rozvoj-skol-jako-center-celozivotniho-uceni>.

jeho klíčový význam, zůstává v rámci něj řada nevyřešených problémů. Ty nejmarkantnější záporny a také zároveň klady jsou uvedeny v tab. 1 a tab. 2.

Tab. 1: Kladné stránky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

+	Vysoká pluralita zpracovávaných témat, vzdělávacích forem i používaných metod
	Široká a rozmanitá nabídka vzdělávacích programů DVPP nabízených školám
	Místní a časová dostupnost nabízených programů
	Možnost volného výběru konkrétního akreditovaného vzdělávacího programu
	Odpovědnost ředitele školy za odborný růst pedagogických pracovníků
	Povinnost pedagogických pracovníků vzdělávat se po celou dobu profesní kariéry
	Flexibilita obsahu nabízených programů s možností přizpůsobení aktuálním potřebám (zejména u neakreditovaných vzdělávacích programů)

Zdroj: Veteška a Václavková (2015, upraveno).

Tab. 2: Záporné stránky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

-	Neprovádí se rozsáhlejší a systematictější statistické šetření o DVPP
	Malé propojení dalšího vzdělávání s kariérním systémem učitelů (chybí jasná vazba mezi absolvováním vzdělávacích akcí a kariérním postupem)
	Není zaveden systém uznávání kvalifikace získané např. samostudiem, popřípadě studiem obdobných seminářů u akreditované instituce
	Nabídka vzdělávacích programů není pro klienty přehledná (programy jsou nabízeny různými cestami, prostředky a roztržštěně)
	Jasně stanovené standardy vzdělávacích akcí jsou stanoveny jen pro určitá témata (neexistuje evaluace realizovaných vzdělávacích programů; chybí zpětná vazba akreditačnímu orgánu)
	Neprovádí se pravidelná analýza vzdělávacích programů (nezjišťuje se, jaké akreditované akce proběhly, kolik klientů se jich zúčastnilo či kolik jich získalo osvědčení)
	Realizuje se málo systematických a komplexních programů významných pro rozvoj kurikula, resp. vzdělávací politiky
	Není zaveden jednotný systém pro certifikaci lektorů DVPP (certifikace lektorů probíhá izolovaně pouze v některých programech)
	Nedostatečná nabídka vzdělávacích programů

Zdroj: Veteška a Václavková (2015, upraveno).

Výše identifikované a analyzované oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků bylo součástí obou výzkumných šetření. Některé dílčí výsledky byly publikovány (srov. Veteška a Václavková, 2015 a Veteška, 2018).

Tato problematika je v posledních letech systematicky rozvíjena. Pro zajímavost můžeme uvést projekt *Podpora krajského akčního plánování* (P-KAP), který se mj. zabývá „rozvojem celoživotního učení na středních a vyšších odborných školách. Projekt P-KAP se v souladu se vzdělávací strategií MŠMT zaměřuje na podporu vzdělávání na středních a vyšších odborných školách a mimo jiné mezi oblastmi intervence patří také oblast „Rozvoj škol jako center celoživotního učení“. Je realizován v období 2016 až 2021⁴.

⁴ Více viz Podpora krajského akčního plánování (P-KAP). Dostupné online na <http://www.nuv.cz/p-kap>.

„Tato verze pojetí tematické oblasti v projektu P-KAP je určena realizačním týmům krajských projektů, které vytváří, realizují nebo vyhodnocují krajské akční plány rozvoje vzdělávání. Evropskou, národní, krajskou a školskou úroveň modelu akčního plánování propojují tzv. povinné oblasti intervence, kterými jsou:

- podpora kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě;
- podpora polytechnického vzdělávání (přírodovědné, technické, environmentální);
- podpora odborného vzdělávání a spolupráce škol se zaměstnavateli;
- rozvoj kariérového poradenství;
- rozvoj škol jako center celoživotního učení;
- podpora inkluze⁵.

Mezi další rozvojové (strategické) dokumenty patří např. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, Datová informační politika resortu 2015+, Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. Podporou k naplnění aktuálních vzdělávacích cílů je Operační program výzkum, vývoj a vzdělávání (OPVVV).

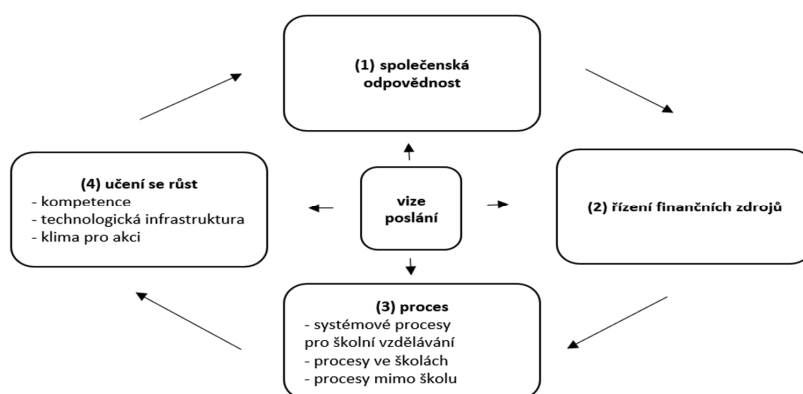
Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (2014) navazuje na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (2014) a reaguje na změny ve vzdělávání, které se odvíjejí od značně dynamického prostředí digitálního světa. Při tvorbě koncepcí změn je čerpáno ze strategických cílů a priorit Evropské unie. Cílem strategie je nastavení takových podmínek a procesů v oblasti vzdělávání, které digitální vzdělávání umožní realizovat. V dokumentu se digitálním vzděláváním obecně rozumí „takové vzdělávání, které reaguje na změny ve společnosti související s rozvojem digitálních technologií a jejich využíváním v nejrůznějších oblastech lidských činností. Zahrnuje jak vzdělávání, které účinně využívá digitální technologie na podporu výuky a učení, tak vzdělávání, které rozvíjí digitální gramotnost žáků a připravuje je na uplatnění ve společnosti a na trhu práce, kde požadavky na znalosti a dovednosti v segmentu informačních technologií stále rostou.“ (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, 2014, s. 3).

Uvedený dokument vychází z analýzy stávajícího stavu v době zpracování dokumentu, představuje vizi v oblasti digitálního vzdělávání, formulovány jsou cíle strategie, základní předpoklady realizace s návrhy opatření a v části zaměřené na implementaci a monitoring je uvedena soustava indikátorů a plán evaluací. Zajímavým

⁵ NÚV. *Rozvoj škol jako center celoživotního učení* [online]. [2019-06-05]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/P_KAP/ke_stazeni/pojeti/P_KAP_pojeti_Skoly_centra_CZU.pdf

způsobem je zpracována SWOT analýza⁶, která byla využita za účelem odůvodnění potřeby existence strategie digitálního vzdělávání a jako základ pro přípravu koncepce systémové změny. Analýza se týkala čtyř oblastí, a to společenské odpovědnosti, řízení finančních zdrojů, procesů a učení se růst (viz obr. 1).

Obr. 1: SWOT – Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020



Zdroj: PREZI⁷

Vize je v dokumentu formulována takto: „Vzdělávací systém bude zajišťovat výstavbu každého jedince bez rozdílu takovými kompetencemi, které mu umožní se uplatnit v informační společnosti a využívat nabídky otevřeného vzdělávání v průběhu celého života.“ (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, 2014, s. 11).

Otevřené vzdělávání dává možnost každému jedinci vzdělávat se po celý život, k tomu budou využívány dostupné digitální technologie, bez omezení času a místa, zajištěn přístup ke sdílené vzdělávací infrastruktuře a ke kvalitním vzdělávacím zdrojům (např. digitálním učebním materiálům). Ke vzdělávání, k rozšiřování kvalifikace dle schopností a potřeb jedince bude vybudován přístupný vzdělávací systém ve všech úrovních, aby bylo možné do něj vstoupit kdykoliv v průběhu života a bez ohledu na socioekonomické zázemí.

Z hlediska digitální gramotnosti vychází strategie z vymezení digitálních kompetencí podle Evropské komise DIGCOMP⁸, které jsou v dokumentu (s. 11)

⁶ PREZI. SWOT.Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 [online]. [2019-06-04]. Dostupné z <https://prezi.com/tc266f1j82kk/swot-strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020-msmt/>

⁷ PREZI. SWOT.Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 [online]. [2019-06-04]. Dostupné z <https://prezi.com/tc266f1j82kk/swot-strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020-msmt/>

⁸Pozn.: Publikace Evropské komise DIGCOMP: Rámec rozvoje digitálních kompetencí a porozumění digitálním kompetencím v Evropě (DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital

definovány jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které potřebujeme k sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, v zaměstnání, při učení, ve volném čase i při zapojení do společenského života.“ Tyto kompetence jsou považovány za průřezové klíčové kompetence umožňující dosahování dalších klíčových kompetencí k aktivnímu uplatnění ve společnosti i na trhu práce.

Fenomémem posledních let je tzv. informatické myšlení jako způsob uvažování s využitím informatických metod řešení problémů. Dosažení vzdělávacích cílů v souvislosti s rozvojem informatického myšlení napříč obory i při řešení široké škály problémů zajišťuje zařazení informatiky do kurikula s uplatněním hlubších mezipředmětových vazeb. Uplatnění digitálních technologií ve vzdělávání předpokládá také proměnu role učitelů, rozvoj strategií učení a zásadnější proměnu fungování škol. V návaznosti na vizi jsou ve Strategii digitálního vzdělávání formulovány tři prioritní cíle (s. 15):

- „otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií;
- zlepšit kompetence žáků v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi;
- rozvíjet informatické myšlení žáků“.

Dokument analyzuje a sumarizuje základní předpoklady realizace a stanovuje návrhy a opatření k dosažení hlavních cílů, a to včetně indikátorů, odpovědnosti, termínů a zdrojů financování.⁹

„Přínosy výstupů projektu spočívají především ve vybudování didaktické a metodické podpory začínajícím i stávajícím učitelům z praxe pro vhodné a přirozené začleňování vzdělávacích aktivit zaměřených na rozvoj digitální gramotnosti do výuky ve všeobecně vzdělávacích předmětech základního a středního školství v kontextu plánované revize národních kurikulárních dokumentů. Konkrétním výstupem projektu je ve vztahu k tomuto přínosu sada digitálních vzdělávacích zdrojů včetně metodických materiálů zaměřená na rozvoj digitální gramotnosti pro základní a střední vzdělávání obsahující min. 75 digitálních vzdělávacích zdrojů pro stupeň vzdělávání ISCED 2 a 3 a min. 12 digitálních vzdělávacích zdrojů pro ISCED 1 a sada aktivit, pomůcek a metodik pro učitele předškolního vzdělávání pro rozvoj digitální (pre)gramotnosti dětí obsahující 6

Competence in Europe), navazuje na Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení.

⁹ VZDĚLÁVÁNÍ 2020. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. [2019-06-04]. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/-images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf

modelových aktivit s pomůckami a metodikami pro učitele se zaměřením na různé oblasti digitální gramotnosti dle vhodnosti jejich rozvíjení v předškolním vzdělávání.

Další oblast přínosů uvedeného projektu spočívá jednak ve vybudování propracované struktury akreditovaných vzdělávacích kurzů pro učitele mateřských, základních a středních škol (s dominancí e-learningové formy) zaměřených na oblast rozvoje digitální gramotnosti dětí (MŠ), žáků (ZŠ) a studentů (SŠ) a jednak v následném zúročení získaných kompetencí absolventů kurzů (v této studii je používán synonymní pojem „vzdělávací program“) v jejich každodenní pedagogické praxi. Třetí oblast spočívá v přepracování struktury vzdělávání v přípravě studentů učitelství na pedagogických fakultách v oblasti rozvoje digitální gramotnosti a didaktického využití prostředků informačních technologií. Konkrétními výstupy jsou zde inovované sylaby VŠ předmětů zaměřených na rozvoj digitální gramotnosti a nové interaktivní studijní texty.¹⁰

Metodologie a realizace výzkumu

Tento text přináší vybrané výsledky dvou stejně zaměřených výzkumných studií, které byly realizovány v ČR v rozmezí pěti let. Níže jsou interpretována data získaná v rámci specifického výzkumu Analýza systému vzdělávání učitelů středních škol v České republice, který probíhal v období let 2013 a 2014 (Václavková, 2014; Veteška a Václavková, 2015). Druhý výzkum pak probíhal v rámci projektu Progres Q 17 v roce 2017 a 2018 (KAMV, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova)¹¹. Dílčí závěry byly diskutovány s výsledky probíhajícího projektu APVV zaměřeného na andragogické poradenství v kontextu profesionalizace učitelské profese¹².

V roce 2014 a 2018 pak došlo k faktické realizaci výzkumného šetření a získávání konkrétních dat od učitelů, kteří se aktuálně účastnili dalšího vzdělávání ve vybraných institucích zabývajících se vzděláváním a rozvojem učitelů a dále na jednotlivých středních školách v ČR. Byla sledována účast v rámci průběžného vzdělávání,

¹⁰ PEDF.CUNI. *Podpora rozvoje digitální gramotnosti* [2019-06-06]. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/-digitalni-gramotnost/>

¹¹ Dílčí výsledky a vybraná komparace dat byla prezentována na mezinárodní vědecké konferenci *Edukácia dospelých 2019*. Konference se konala 4. 4. 2019 na Katedře andragogiky Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici.

¹² Projekt Agentury na podporu výzkumu a vývoje SR „Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS“. Řešitelské pracoviště: Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici, Slovenská republika, období řešení 2017–2021, reg. č. APVV-16-0573.

jako součásti celoživotního vzdělávání podle platné legislativy ČR, motivační faktory a korelace mezi pedagogickou praxí a ochotou dále se vzdělávat.

V rámci obou výzkumů byla využívána metoda řízeného interview, při které byli vždy osloveni jednotliví učitelé středních škol. Takto byly získány dílčí informace o současném stavu dalšího vzdělávání a rozvoje učitelů v České republice a zároveň byla provedena analýza motivačních nástrojů této etapy celoživotního vzdělávání. Uvedená metoda sběru dat byla zvolena i přes větší časovou a administrativní náročnost.

Řízený rozhovor měl několik částí. Oslovení učitelé středních škol účastníci se šetření měli možnost vyjádřit se k různým faktorům a aspektům, které souvisí s jejich dalším vzděláváním a rozvojem. V rámci rozhovoru byly sledovány čtyři klíčové tematické okruhy:

1. Dostupnost informací o nabízených vzdělávacích programech v rámci dalšího vzdělávání učitelů;
2. Postoje vedení školy k dalšímu vzdělávání a rozvoji učitelů;
3. Motivační aspekty k dalšímu vzdělávání a rozvoji;
4. Pozitivní/negativní reakce na realizované vzdělávací programy.

K jednotlivým tematickým okruhům se dotazování učitelé měli možnost vyjádřit a reagovat na další doplňující otázky. Uvedené okruhy tvořily pomyslnou základní strukturu rozhovoru. Výhodou řízeného rozhovoru byla možnost bezprostředně reagovat ze strany dotazovatele ke kladení dalších doplňujících dotazů. Získaná data byla následně analyzována a interpretována a byly formulovány závěry.

Další využitou metodou bylo dotazníkové šetření. Dotazník vlastní konstrukce obsahoval sadu otevřených a uzavřených otázek. Kombinace několika výzkumných metod a technik umožnila hlubší pochopení sledovaných jevů a procesů. Metody statistického zpracování dat umožnily porovnat jednotlivé fáze výzkumu a proměnné faktory.

Tab. 3: Struktura odborného zaměření učitelů-respondentů

Učitelé středních škol v ČR podle zaměření	2014		2018	
	počet respondentů	zastoupení v %	počet respondentů	zastoupení v %
Učitel všeobecně-vzdělávacích předmětů	218	61 %	249	59 %
Učitel odborných předmětů	86	25 %	98	23 %
Učitel praktického vyučování (vč. zdravotnických oborů)	32	9 %	41	10 %
Učitel odborného výcviku	19	5 %	33	8 %

Zdroj: vlastní zpracování

Jak je uvedeno v tab. 3, prvního výzkumu se celkem zúčastnilo 355 učitelů středních škol v ČR, z toho bylo 164 mužů (46 %) a 191 žen (54 %). V rámci interpretace získaných dat byla zohledněna délka pedagogické praxe jednotlivých učitelů. Věkové složení zkoumaného vzorku se pohybovalo v celé škále produktivního věku člověka, což odpovídalo i délce profesní praxe. Nejvíce učitelů, konkrétně 94 (27 %), uvádělo délku své pedagogické praxe v intervalu 1–15 let a 92 učitelů uvádělo praxi v délce 16–20 let (26 %). Kategorie 6–10 let pedagogické praxe s počtem 68 (19 %) zaujímá třetí pozici a podobně blízko je kategorie více než 20 let pedagogické praxe s počtem 66 (19 %).

Druhého výzkumu (I. fáze) se účastnilo celkem 422 učitelů (53 % tvořily ženy a 47 % muži). Rozdělení učitelů podle předmětové aprobace, resp. zaměření uvádí tab. 3. Většinu tvořili učitelé všeobecně-vzdělávacích předmětů (61 % v roce 2014 a 59 % v roce 2018). Druhou nejpočetnější skupinou byli učitelé odborných předmětů (25 % v roce 2014 a 23 % v roce 2018).

Tab. 4: Motivační faktory – průměrné hodnoty z let 2014 a 2018

Motivační faktor	počet let pedagogické praxe učitelů				
	0 – 5 let	6 – 10 let	11 – 15 let	16 – 20 let	více než 20 let
Vyšší finanční ohodnocení	76 %	93 %	74 %	81 %	92 %
Udržení si pracovního místa	14 %	34 %	58 %	68 %	72 %
Zájem o obor; zájem o konkrétní problematiku	87 %	74 %	69 %	58 %	69 %
Získání certifikátu, osvědčení	42 %	23 %	16 %	8 %	11 %
Pobavení, odreagování	67 %	48 %	35 %	69 %	71 %

Zdroj: vlastní zpracování

Motivační faktory ve vazbě na délku pedagogické praxe uvádí tab. 4. Respondenti mohli uvést maximálně tři kategorie. Zajímavé je sledovat, jak se motivační faktory, ovlivňující další vzdělávání učitelů, mění ve vztahu k dosažené praxi. Markantní je to zejména u udržení si pracovního místa, kdy učitelé s praxí do 5 let uvádějí 14% významnost, zatímco ti s praxí nad 20 let uvádějí již 72% významnost. Opačnou tendenci můžeme sledovat u faktoru získání certifikátu/osvědčení.

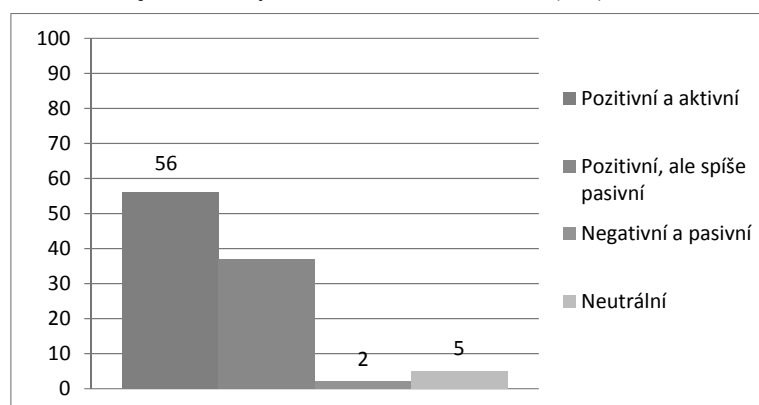
Tab. 5: Motivační faktory – II. fáze (2018)

Motivační faktor	počet let pedagogické praxe učitelů				
	0 – 5 let	6 – 10 let	11 – 15 let	16 – 20 let	více než 20 let
Naučit se něco nového	33 %	41 %	56 %	82 %	77 %
Možnost aplikovat nové poznatky ve výuce	69 %	55 %	57 %	71 %	66 %
Možnost diskuze s odborníky z praxe – technické předměty	86 %	63 %	65 %	67 %	68 %
Požadavky zaměstnavatele	43 %	29 %	27 %	10 %	8 %
Posílení pozice mezi kolegy	72 %	69 %	55 %	69 %	71 %
Možnost učit jiný (nový) předmět	69 %	58 %	61 %	43 %	38 %

Zdroj: vlastní zpracování

Motivační faktory ve vazbě na délku pedagogické praxe, identifikované v rámci II. etapy výzkumu z roku 2018, uvádí tab. 5. Naučit se něco nového je významné pro učitele s delší praxí – nejvyšší hodnoty (82 %) bylo zaznamenáno u učitelů s praxí 16 – 20 let. Učitelé s délkou praxe do 15 let uvádějí průměrně v 60 % případů jako významný motivační faktor možnost převzít nový předmět. U kategorie udržení pracovního místa je tradičně markantní rozdíl mezi začínajícími učiteli a těmi s nejdelší praxí (srov. s Adamec, 2016). Podobně je tomu i u motivačního faktoru požadavky zaměstnavatele – u začínajících učitelů je to obvykle důležitý motivační faktor.

Graf 1: Postoj vedení školy k dalšímu vzdělávání učitelů (v %)



Zdroj: vlastní zpracování

Jednou z oblastí, která byla v rámci výzkumu sledována, bylo zjišťování postojů vedení školy (ředitelů) k dalšímu vzdělávání a rozvoji učitelů (viz graf 1). Nejvíce ředitelů (56 %) vyjádřilo pozitivní a aktivní (podporující) přístup. Celkem 37 % ředitelů vyjádřilo pozitivní, ale spíše pasivní přístup. Jako nejčastější bariéry uváděli problém se zajištěním suplování. Oproti roku 2014 nebyl v roce 2018 na prvním místě nedostatek finančních prostředků. Neutrální a negativní postoj k dalšímu vzdělávání učitelů vyjádřilo 7 % ředitelů škol.

Shrnutí, diskuze a závěr

Výzkumná zjištění můžeme shrnout do následujících tvrzení:

- Mezi hodnocením respondentů ve věkových kategoriích se v rámci jednotlivých motivačních faktorů projevily relativně malé rozdíly, nejvýznamnější byly identifikovány u začínajících učitelů a u těch s nejdelší praxí.
- Mezi muži a ženami se v rámci hodnocení pořadí jednotlivých faktorů projevily jen malé rozdíly, tj. jednotlivé faktory byly hodnoceny jako srovnatelně důležité pro obě genderové kategorie.
- U kategorie udržení pracovního místa je markantní rozdíl mezi začínajícími učiteli a těmi s nejdelší praxí. Podobně je tomu i u motivačního faktoru požadavky zaměstnavatele.
- Posílení pozice mezi kolegy – odlišná situace je u učitelů s odlišnou délkou praxe (nejnižší je u 11–15 let).
- Profesně-demografické charakteristiky nebyly shledány jako výrazně odlišné.
- Statisticky významné rozdíly byly zjištěny u ochoty k dalšímu vzdělávání mezi skupinou s praxí „méně než 10 let“, která deklarovala vyšší ochotu než skupina respondentů s praxí „20 let a více“.
- Vyšší aktivitu však vykazovala skupina učitelů s praxí „16 let a více“.
- Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů se liší od učitelů odborných předmětů v postoji a ochotě k dalšímu vzdělávání a v aktivitě – ve prospěch učitelů odborných předmětů.
- Ředitelé škol obvykle podporují další vzdělávání a rozvoj učitelů.

Nároky společnosti konce druhé dekády 21. století vycházejí zejména z požadavků souvisejících s digitalizací, automatizací a umělou inteligencí. Ty determinují potřebu získávat a rozvíjet nové kompetence a v budoucnu zásadním způsobem proměny školní

kurikulum. Celoživotní vzdělávání již reaguje na tyto výzvy a některé požadavky postupně aplikuje do evropských a národních strategických dokumentů. Nevyhne se ani pregraduální přípravě učitelů, ale ovlivní zejména systém dalšího vzdělávání – nabídku, metody a obsah vzdělávání.

Další vzdělávání má pak podle některých koncepčních úvah kontinuálně navázat na vzdělávání počáteční – to by mělo plnit funkci transformace explicitních a tacitních znalostí, rozvíjení profesních kompetencí, zabezpečit širokou podporu zájmových a občanských aktivit, pomáhat při adaptaci změn a poskytnout metodického průvodce sebevzděláváním učitelů. Profesní znalosti a dovednosti a jejich rozvíjení by měly být doménou zaměstnavatelských organizací, ve kterých jedinci pracují. Lze si těžko představit pokrok a zvyšování výkonů organizace bez důrazu na kvalitní, personalizované a systematické profesní vzdělávání jedince – pracovníka.

Podpora profesních, ale i zájmových a občanských edukačních aktivit posiluje podle Vetešky a Kursche (2019) pozitivní sociální vztahy a dává prostor pro rozvoj jedince v dalších dimenzích jeho potřeb. Podporu takových aktivit by měla zastřešovat společnost na všech institucionálních úrovních (stát, rozpočtové a příspěvkové organizace, profesní organizace, volnočasové kluby aj.). Adaptace na změny je patrně nejtěžším aspektem moderní společnosti. Základna znalostí a dovedností z počátečního vzdělávání by však měla napomáhat snadnější adaptaci. V oblasti dalšího vzdělávání by kontinuitu efektivní adaptace měli podporovat mentoři, koučové, andragogičtí poradci¹³ a profesionální pracovníci, ovládající všechna úskalí a psycho-didaktické aspekty vzdělávání dospělých.

Literatura:

- Araújo, A. F. & Araujo, J. M. (2018). New education and schoolwork: horizon and polarities of an educational vision. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, vol 30, Iss 1, pp 201-216 [online]. 30(1), 201-216 [cit. 2019-04-26]. DOI: 10.14201/teoredu301201216.
- Fisk, P. (2017). Education 4.0 ... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life *The genius works.com* [online]. [cit. 2019-04-26]. Dostupné z: <http://www.the-genius-works.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together>.

¹³ Teoretická, aplikační a metodologická východiska jsou aktuálně rozpracována v rámci projektu *Rozvoj poradenských kompetencí studentů v štúdijnom odbore andragogika* (Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, projekt č. 015UMB-4/2019).

- Better competences through better teaching and leading. Findings from study visits, 2008/09.* (2010). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Boyd, R. & Richerson, P. (2005). *The Origin and Evolution of Cultures*. Oxford: University Press.
- Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Bareš, M. (1995). *Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání*. In: KOHNOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Univerzita Karlova.
- ETF yearbook 2005 – Teachers and trainers: professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training*. 2005. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 188 p. ISBN 92-9157-451-1.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Kohnová, J. (1995). *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Kohnová, J. & Macháčková, I. (2007). *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy: sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Praha: Academia.
- NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ: *Kariérní systém*[online]. [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>.
- Pickard, M. J. (2007). *The new Bloom taxonomy: An overview for family and consumer sciences*. Journal of Family and Consumer Sciences Education, vol. 25, no. 1, Spring/Summer, pp. 45–56.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Rozvoj škol jako center celoživotního učení[online]. [2019-05-04].Dostupné z <http://www.nuv.cz/p-kap/rozvoj-skol-jako-center-celozivotniho-uceni>.
- Sahlberg, P. (2005). Curriculum change as learning – In search of better implementation. In: Sahlberg, P. (ed.). *Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century: Policies, Perspectives and Implementation*. Istanbul, pp. 18–30.
- Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. [2019-02-05]. Dostupné z <https://prezi.com/tc266f1j82kk/swot-strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020-msmt/>.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/>.
- The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe.* (2009). Cedefop Reference series, 72. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Václavková, M. (2014). Analýza systému dalšího vzdělávání učitelů středních škol v České republice. In: Veteška, J. (ed.). *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, s. 206–223.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Veteška, J. & Kolek, J. (2015). Systémové možnosti dalšího vzdělávání učitelů v kontextu motivace. *Andragogická revue*, roč. VII., č. 2, s. 13–31.
- 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. & Václavková, M. (2015). Further Education of Upper Secondary School Teachers in the Czech Republic in the Context of Forming Regional Traditions. In: *Cultivating and forming regional traditions by the Visegrad Group teachers*. Katowice: University of Silesia, pp 59-81.
- Vyhláška č. 371/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn : A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. 3thed. San Francisco: Jossey-Bass.

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.

Kontaktní údaje:

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

e – mail: jaroslav.veteska@pedf.cuni.cz

PROFESNÍ IDENTIFIKACE A ETIKA VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

PROFESSIONAL IDENTIFICATION AND ETHICS OF HIGHER TEACHER

Milan Chmura – Josef Malach – Dana Vicherková

Abstrakt: Tato studie přináší výsledky mezinárodního zkoumání názorů vysokoškolských učitelů (akademiků) a studentů z České republiky, Polska, Slovenské republiky a Ukrajiny na význam profesní identifikace a etického chování učitelů vysoké školy. Data byla agregována v první polovině roku 2018, jsou s využitím statistických procedur komparována ve skupině akademiků, ve skupině studentů i mezi oběma skupinami v jednotlivých zemích i v celém nadnárodním souboru. Ukazují na rozdíly i shody ve vnímání významu profesní identifikace a uplatňování etických principů. Studie navazuje na projekt Visegradského fondu "High school teacher competence in change", ID no. 21720008, realizovaný v letech 2017 - 2018.

Klíčová slova: profesní identifikace, etika, vysokoškolský učitel

Abstract: This study presents the results of an international survey of the views of university teachers (academics) and students from the Czech Republic, Poland, the Slovak Republic and Ukraine on the importance of professional identification and ethical behavior of university teachers. The data were aggregated in the first half of 2018 and, using statistical procedures, are compared in a group of academics, in a group of students and between both groups in individual countries and across the transnational set. They point to differences and consensus in the perception of the importance of professional identification and application of ethical principles. The study follows the Visegrad Fund project "High School Teacher Competence in Change", ID no. 21720008, implemented in 2017 - 2018.

Key words: professional identification, ethics, university teacher

ÚVOD

Podle zprávy Evropské komise (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017) všechny evropské země zavedly vnitrostátní systémy zajišťování kvality a mnoho vysokoškolských institucí vyvinulo vlastní strategie pro zvýšení kvality. Přesto v národních systémech pro zajišťování kvality existují významné rozdíly a je to oblast dynamického vývoje, která má dopad na výuku i na akademické pracovníky. Pokud má vysokoškolský učitel efektivně plnit svou roli edukátora je nezbytné, aby disponoval profesními kompetencemi, pokud možno, na nejvyšší možné úrovni a aby je kontinuálně rozvíjel. Lze je považovat za zásadní předpoklad činnosti vysokoškolského učitele. Obecně můžeme říct, že představují, jakými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi a postoji by měl vysokoškolský učitel disponovat. Bajtoš (2013) upozorňuje, že učiteli nestačí jen zvládnutí vědního oboru, ale velkou roli zde hrají také jeho zkušenosti a sebereflexe. Učitel se nemůže spoléhat na jistou „míru vrozenosti“ dispozic profesních kompetencí, ale tyto musí být rozvíjeny. V odborné literatuře se také setkáváme s celou řadou modelů kompetencí vysokoškolského učitele, který se v posledních letech odklání od pouhého prezentování informací a stále více směřuje k expertní roli učitele. To znamená, že učitel je facilitátorem vzdělávacího procesu studenta, radí, kontroluje, cítí zodpovědnost za rozvoj studenta a analyzuje a vyhodnocuje svou činnost a její dopady na proces vzdělávání (Slavík, 2012). Kunter (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013) uvádí, že obsahová znalost předmětu spolu s didaktickou kompetencí je pro vzdělávací proces nezbytná, ovšem nelze zapomínat na studenta a interaktivní a konstruktivistický přístup k výuce. Jednou ze součástí mnoha kompetenčních modelů akademického pracovníka tvoří složka etické roviny a také vnitřní identifikace edukátora s touto profesí. Akademická etika se zabývá příčinami, stavem a důsledky etických problémů vysokoškolských učitelů a v neposlední řadě také studentů. Důvod vyšší pozornosti této problematice můžeme hledat ve fenoménu, který se nazývá internet, a který počátkem 90. let minulého století zaznamenal dramatický rozvoj, neboť se do kyberprostoru dostávalo nekonečné množství informací. S nimi zacházejí jak akademici, studenti, lektori, vzdělávací společnosti a v podstatě celá andragogická veřejnost.

1 PROFESNÍ IDENTIFIKACE A ETIKA VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

Podobně jako každý profesionál, i akademický pracovník, by měl být schopný posoudit a regulovat své chování ne jen z odborného hlediska, ale i etického. Vyplývá to

totiž z povahy jeho práce, která jej zavazuje vůči organizaci, která jej zaměstnává, vzdělávaným osobám (studentům), ale i vůči své vlastní osobě.

Jak již bylo naznačeno, etická rovina akademického pracovníka je jednou z profesních kompetencí, které najdeme v kompetenčních modelech mnoha autorů. Odborná veřejnost (Průcha, 2017), (Turek, 2001), (Bajtoš, 2013) definuje složky profesních kompetencí vysokoškolského učitele a diferencuje je na odborně-předmětové (znalost obsahu učiva), vědecké (způsobilost vykonávat vědecký výzkum ve svém oboru), psychodidaktické (vytváření příznivých podmínek pro vyučování), komunikační, diagnostické, plánovací a organizační, poradenské, sebereflexivní a sebekultivační. Zatímco odborně-předmětové kompetence učitel získává absolvováním studia v magisterském programu a vědecké kompetence absolvováním doktorského studia, zbylé vyjmenované kompetence většinou získává na základě svých životních zkušeností. Přístupy a názory na profesní kompetence vysokoškolského učitele jsou různorodé a někteří autoři uvádějí ještě další jejich specifické složky. Tyto tvoří specifické kumulace – modely.

Blašková, Blaško a Kucharčíková (2014) uvádí kompetenční model vysokoškolského učitele, který se skládá, mimo z již uvedených, také z morálně-etické, technické, vědecké, didaktické kompetence. Dále je nezbytné, aby vysokoškolský učitel byl uznávaný autor, vzor pro ostatní a měl výborné kritické myšlení, komunikační dovednosti a motivační schopnosti.

Podle zákona o vysokých školách jsou akademickými pracovníky i lektori v pracovně-právním vztahu s univerzitou a proto zde můžeme představit i kompetenční model lektora, který Malach (2003) definoval na základě analýzy pramenů, vlastních lektorských zkušeností i vymezených kompetencí pro příbuzné učitelské profese. Jedná se o kompetence: a) motivační, b) perceptivní, c) expresivní, d) komunikační, e) didaktické, f) konstruktivní, g) organizační a h) diagnostické a evaluační. Současně poukazuje (2003) na rozdílné subprofese, resp. role, které může zaujímat vzdělavatel dospělých v souladu s cíli a obsahovým zaměřením vzdělávacích akcí nebo jejich procesuálním ztvárněním.

Podle Schuberta (Schubert, Beneš, Krystoň, Lorenzová, Pavlov & Skúpa, 2018) pedagogické i andragogické profese patří k těm povoláním, ve kterých se rozhoduje ve věcech lidské důstojnosti. Právě z tohoto důvodu by etické úvahy neměly absentovat. Pavlov & Schubert (2016) dále uvádějí, že absence etiky v andragogice je opovážlivá, protože morální rozhodnutí jsou běžnou součástí teorie a praxe výchovy a vzdělávání dospělých.

Někdy můžeme mít dojem, že etická rovina práce edukátorů dospělých je v dnešních podmínkách integrována jen do představ o kvalitním vzdělavateli, nebo do jeho profesních rámců či kvalifikačních standardů. Tato skutečnost vytváří příznivou situaci pro teoretickou konceptualizaci etického rozměru práce akademika i pro analýzu nástrojů, jimiž jsou etické normy či zásady prosazovány v lektorské praxi. Obdobně jako v jiných profesních odvětvích, tak v edukačních profesích jsou těmito nástroji etické kodexy, kodexy dobré praxe nebo jejich kombinace.

Kasáčová (2002) v této souvislosti upozorňuje, že profesionalitu edukátora nemůžeme hledat pouze v jeho odbornosti a kvalitě, ale v těchto třech dimenzích, a to personální (osobnostní zralost), etické (mravnost osobnosti) a odborné (profesionální zodpovědnost). Podrobnou deskripci pojmu profesní etika uvádí Šroda (2005). Podle ní profesní etika nenahrazuje obecnou etiku, ale doplňuje ji. Podporuje výkon dané profese, ovlivňuje její prestiž, pomáhá při řešení konfliktů, urychluje rozhodování, dává morální a seberozvojové podněty, definuje a ospravedlňuje hranice překračování obecných norem a v některých případech ukládá, aby byly mimořádné povinnosti považovány za základní.

Etika se netýká pouze edukátorů, ale boj se vede i proti neetickému chování studentů, protože i ti se mnohdy snižují k jednání, které má znaky plagiátorství. Pokrok moderních komunikačních technologií a programů však takového jednání dokáže odhalit. Zcela běžnou praxí je pak oznámení takového chování studenta do etické komise příslušné university.

2 VÝZKUM RELEVANCE PROFESNÍ IDENTIFIKACE A ETIKY AKADEMIKŮ

Tato studie vznikla jako součást řešení grantového projektu Visegradského fondu na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity s názvem „High school teacher competence in change“ č. ID 21720008 v roce 2017 až 2018. Na řešení projektu ještě participovaly university z Polska (University of Silesia in Katowice), Slovenska (Matej Bel University) a z Ukrajiny (Ukrainian Academy of Acmeology&BGKU).

2.1. Zaměření a cíl výzkumu

Předmětem realizovaného výzkumu byly názory akademiků a vysokoškolských studentů (dále jen “studentů”) na relevanci profesních kompetencí akademiků. Výzkumný problém byly odpovědi na otázky; které z profesních kompetencí jsou preferovány, nebo naopak nedoceňovány akademiky a studenty; Zda a do jaké míry existuje ve vnímání relevance kompetencí, resp. profesních profilů shoda mezi akademiky a mezi studenty?

Cílem šetření bylo zjistit aktuální stav názorů akademiků a studentů na významnost profesních kompetencí a profilů pro výkon povolání akademického pracovníka na vybrané univerzitě, identifikovat rozdíly v názorech na kompetence v každé ze zkoumaných skupin a posoudit míru shody názorů na jednotlivé kompetence akademiků se studenty.

2.2. Metoda

Jako výzkumný nástroj byla vybrána metoda dotazníku. Dotazník byl sestaven týmem University Boryse Grinchenka v Kyjevě a následně byl upravován na základě podnětů týmů partnerských zemí. Jednotlivé kompetence byly zjišťovány až čtyřmi položkami v dotazníku, který měl celkem 37 uzavřených škálovacích položek se čtyřmi možnostmi odpovědi (1-zcela ano, 2-ano, 3-ne, 4-zcela ne), jednu otevřenou (zjištění specifických charakteristik důležitých pro aktivity akademika) a několik položek identifikujících pohlaví, věk, délku praxe a vědeckou hodnost u akademiků a pohlaví, věk a ročník studia u studentů. Jednotlivé kompetence jsou rozděleny do tří profilů: 1. Odborně-pedagogický, 2. Sociálně-personální a 3. Akademický. Pro účely tohoto článku je pozornost zaměřena na 4 položky (kódy 15, 16, 18 a 25) z profilu č. 2 a jednu položku (kód 35) profilu č. 3. Jednotlivé položky v dotazníku k příslušným kompetencím jsou uvedeny v tabulce 1. Položky č. 15 a 16 se týkají profesní identifikace akademiků a č. 18, 25 a 35 jejich profesní etiky.

Tab. 1 *Kódy položek dotazníku s označením kompetence a zněním položky*

Kód	Kompetence	Položky dotazníku
15	C2.2	Chápe společenský význam a vysokou odpovědnost za své odborné činnosti
16	C2.4	Má vysokou motivaci k plnění profesionálních úkolů
18	C2.1	Dodržuje pravidla profesní etiky při práci se všemi subjekty vzdělávacího procesu
25	C2.1	Podporuje toleranci k odlišnostem mezi lidmi v multikulturním prostředí
35	C3.5	Dodržujte zásady akademické čestnosti (integrity)

2.3. Statistická deskripce odpovědí pro oblasti identifikace vysokoškolského učitele a profesní etiku

V souvislosti se zavedením intervalové škály od hodnoty 1 po hodnotu 4 (1 - Ano, 2 - Spíše ano než ne, 3 - Spíše ne než ano, 4 – Ne), lze pro analýzu odpovědí respondentů použít deskriptivní popis pomocí aritmetických průměrů. Výsledky aritmetických průměrů jsou patrné v tabulce 2, kde jsou provedeny výpočty průměrů pro jednotlivé země se

zaměřením na klasifikaci – studenti a akademici. V tabulce je uvedeno číslo otázky v rámci dotazníku celkového realizovaného výzkumu v zemích Visegradu.

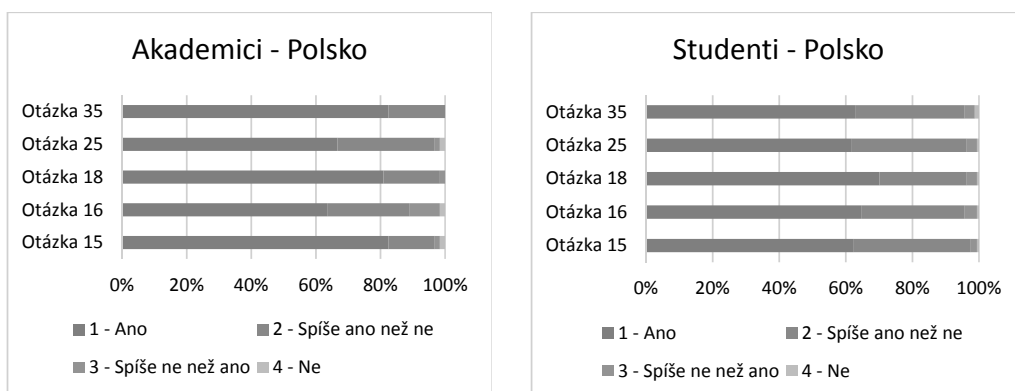
Tab. 2 Aritmetické průměry vyjadřující postoje studentů a akademiků v jednotlivých zemích

Analyzovaná oblast:		Prof. identifikace		Profesní etika			Dohromady
Země	Skupina	položka 15	položka 16	položka 18	položka 25	položka 35	položky celkem
Polsko	Akademici	1,22	1,49	1,21	1,38	1,17	1,29
	Studenti	1,41	1,40	1,34	1,43	1,43	1,40
Česká republika	Akademici	1,34	1,64	1,27	1,55	1,34	1,42
	Studenti	1,39	1,63	1,43	1,60	1,53	1,51
Slovensko	Akademici	1,55	2,10	1,31	1,52	1,28	1,55
	Studenti	1,59	1,89	1,60	1,41	1,60	1,61
Ukrajina	Akademici	1,22	1,40	1,17	1,32	1,22	1,26
	Studenti	1,33	1,39	1,37	1,38	1,33	1,36
Země	Akademici	1,33	1,66	1,24	1,44	1,25	1,38
Visegradu	Studenti	1,43	1,58	1,44	1,46	1,47	1,47

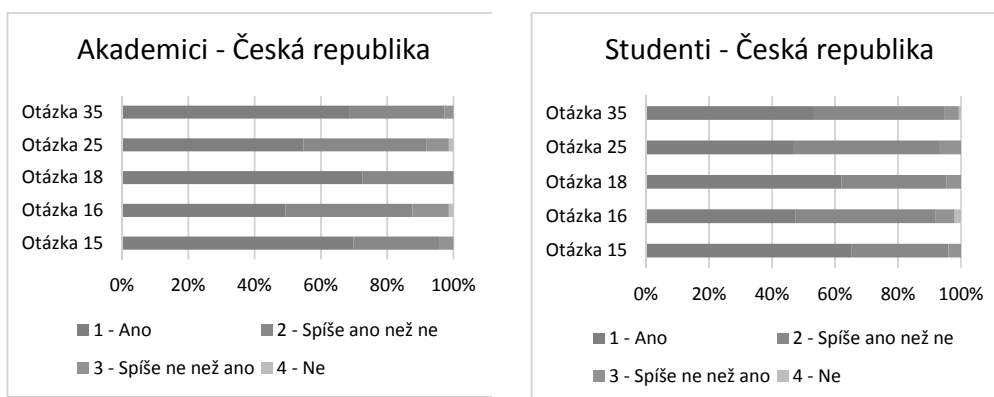
Z porovnání aritmetických průměrů jednotlivých položek je zřejmé, že akademici i studenti z Ukrajiny přisuzují profesní identifikaci a etice akademického pracovníka největší význam. Tento výsledek se ukázal jak u jednotlivých položek, tak i celkově. Nejméně významná je sledovaná oblast pro akademiky a studenty ze Slovenska. Zmíněné hodnoty jsou v tabulce 2 vyznačeny tučně.

Konkrétní skladba odpovědí respondentů lze prezentovat ve formě relativních četností v rámci filtrovaných skupin se zohledněním akademiků/studentů a zemí, jak je patrné na následujících obrázcích č. 1 – 5.

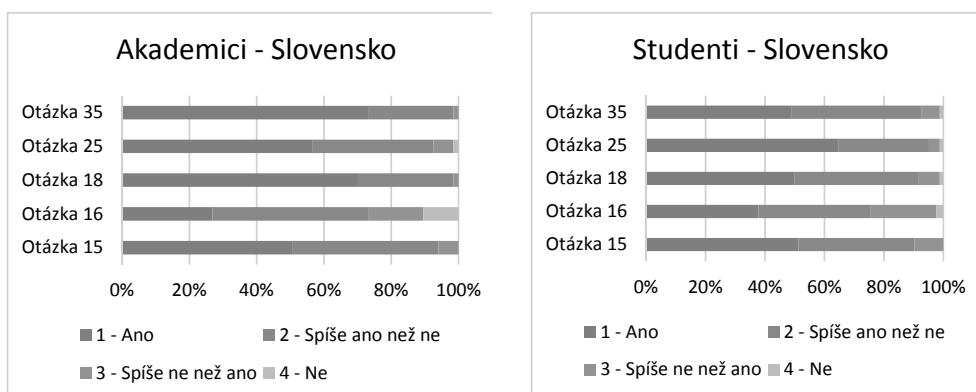
Obr. 1. Relativní četnosti zastoupení odpovědí na analyzované otázky v Polsku



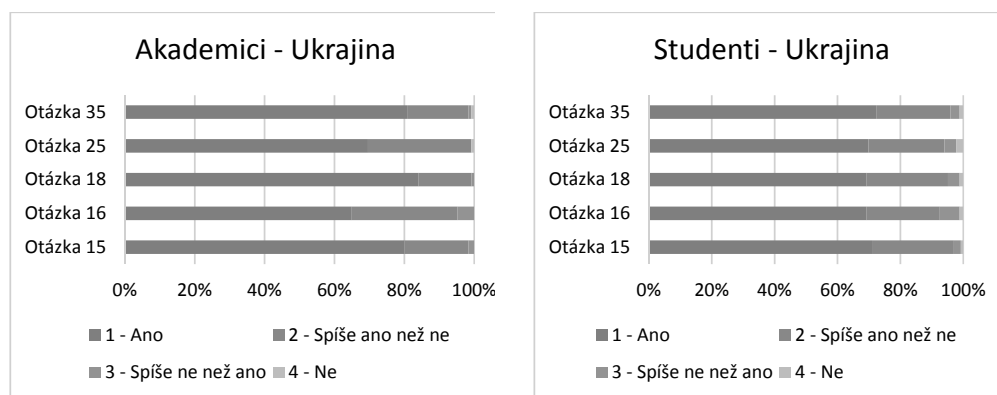
Obr. 2. Relativní četnosti zastoupení odpovědí na analyzované otázky v České republice



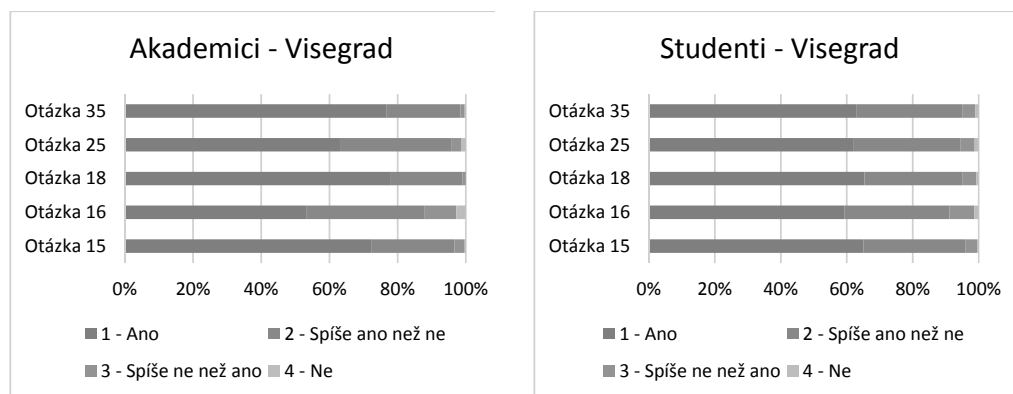
Obr. 3. Relativní četnosti zastoupení odpovědí na analyzované otázky na Slovensku



Obr. 4. Relativní četnosti zastoupení odpovědí na analyzované otázky na Ukrajině



Obr. 5. Relativní četnosti zastoupení odpovědí na analyzované otázky v zemích Visegradu



2.4. Testování hypotéz pro oblasti identifikace vysokoškolského učitele a profesní etiky

V programu PAST Statistics verze 2.17 (Hammer, et. al., 2001) byla testována hypotéza na hladině významnosti 0,05 resp. 5%, a to v rámci kvantitativní analýzy souvislostí postojů - zda existují či neexistují statisticky významné rozdíly – mezi akademiky a studenty v rámci daných položek dotazníku. Výsledky v podobě p-hodnot vyjadřují nezamítnutí ($p \geq 0,05$) nebo zamítnutí ($p < 0,05$) nulové hypotézy o neexistenci statisticky významných rozdílů. Neboť nebyla indikována u dat dotazníku normalita – byl zvolen neparametrický Mann-Whitney test.

H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi postoji akademiků a studentů dané země v rámci analýzy dané položky dotazníku.

HA: Existuje statisticky významný rozdíl mezi postoji akademiků a studentů dané země v rámci analýzy dané položky dotazníku.

Tab. 3 Výsledky testování statisticky významných rozdílů mezi akademiky a studenty u dané země v rámci konkrétních položek dotazníku metodou Mann-Whitney

Rozdíly mezi postoji akademiků a studentů	Testování rozdílů v rámci položky	p-hodnota pro testování hypotézy	Statisticky významné rozdíly Ano/Ne
Polsko	15	0,005107	Ano
	16	0,627300	Ne
	18	0,094900	Ne
	25	0,486900	Ne
	35	0,003261	Ano
Česká republika	15	0,526700	Ne
	16	0,966700	Ne
	18	0,083130	Ne
	25	0,366600	Ne
	35	0,029490	Ano
Slovensko	15	0,869400	Ne
	16	0,192900	Ne
	18	0,007840	Ano
	25	0,304400	Ne
	35	0,001870	Ano
Ukrajina	15	0,056060	Ne
	16	0,538800	Ne
	18	0,001312	Ano
	25	0,803800	Ne
	35	0,066560	Ne
Země Visegradu	15	0,026760	Ano
	16	0,047560	Ano
	18	0,000018	Ano
	25	0,648000	Ne
	35	0,000005	Ano

Z Tabulky 3 vyplývá, že:

- v České republice jsou statisticky významné rozdíly mezi názory akademiků a studentů pouze u jedné sledované položky č. 35 - *Dodržujte zásady akademické čestnosti (integrity)*. Co do počtu je tomu tak i v Ukrajině u položky č. 18 - *Dodržuje pravidla profesní etiky při práci se všemi subjekty vzdělávacího procesu*.
- v Polsku existují statisticky významné rozdíly mezi názory akademiků a studentů ve dvou položkách, a to u č. 15 - *Chápe společenský význam a*

vysokou odpovědnost za své odborné činnosti a č. 35 - Dodržujte zásady akademické čestnosti (integrity). Na Slovensku existují statisticky významné rozdíly mezi názory akademiků a studentů také ve dvou položkách, a to č. 18 a 35.

- názory všech akademiků nadnárodního souboru Visegrad se ve čtyřech položkách statisticky významně liší od názorů všech studentů v nadnárodním souboru Visegrad.

ZÁVĚR

Výzkumné šetření, jehož vybrané výsledky prezentuje tato studie, nebylo zaměřeno pouze na zkoumání názorů akademiků a studentů na význam činností akademického pracovníka spadajících do jeho akademické kompetence, ale zabývalo se komplexem jeho pracovních aktivit diferencovaných do tří profesních profilů a v jejich rámci 14 profesních kompetencí. Výzkumný nástroj – dotazník proto obsahoval sice významné, nikoliv však všechny činnosti, které by vytvářely celistvou a úplnou kompetenci akademika. I přes toto omezení výzkumu, lze předkládané výsledky zkoumání považovat za aktuální obraz o názorech akademiků a vysokoškolských studentů na významnost klíčových činností akademiků v oblasti profesní identifikace a etiky akademiků do vysokoškolského učebního prostředí v České republice i v ostatních zemích výzkumu.

Literatura:

- Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
- Blašková, M., Blaško, R., & Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers [Online]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 159, 457-467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
- European Commission/EACEA/Eurydice, . (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017.*. Luxembourg: European Commission/EACEA/Eurydice.
- Kasáčová, B. (2002). *Učiteľ. Profesia a príprava: so zameraním na učiteľa I. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, vol. 105(issue 3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Malach, J. (2003). *Kľúčové kompetence lektora: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Malach, J. (2003). *Andragogika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Pavlov, I., & Schubert, M. (2016). Andragogická etika - diskurz o výchove, sebvýchove, ideáloch, hodnotách a normách: Andragogy ethics - discourse on upbringing, self-education, ideals, values and norms. *Etické kontexty andragogického pôsobenia*, 11-48.
- Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer.
- Schubert, M., Beneš, M., Krystoň, M., Lorenzová, J., Pavlov, I., & Skúpa, M. (2018). *Andragogická etika v teórii a praxi vzdelávania dospelých*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum.
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Środa, M. (2005). Refleksje o etyce w pracy edukatora. In *Poradnik edukatora* (pp. 29-42). Warszawa: Centralny ośrodek doskonalenia nauczycieli.
- Turek, I. (2001). *Vzdělávání učitelov pre 21. storočie*. Bratislava: MC.

Kontakt:

Mgr. Milan Chmura, Ph.D.; Doc. PhDr. Josef Malach, CSc; Mgr. Dana Vicherková, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a andragogiky

Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava

e – mail: milan.chmura@osu.cz; josef.malach@osu.cz; dana.vicherkova@seznam.cz

ŽIVOTNÁ SPOKOJNOSŤ UČITEĽOV V KONTEXTE ICH ROZVOJOVÝCH POTRIEB

LIFE SATISFACTION OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THEIR DEVELOPMENT NEEDS

Soňa Kariková – Marián Valent

Abstrakt: Príspevok vychádza z konceptu profesijného rozvoja, ako permanentného procesu, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií a ktorý vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať. Dôležitou podmienkou rozvoja osobnosti je aj jej celková životná spokojnosť, s rôznymi atribútmi súkromného a tiež profesijného života. V príspevku uvádzame údaje modifikovaného Dotazníka životnej spokojnosti, v ktorom sme sa zamerali na identifikáciu rôznych faktorov v ôsmych oblastiach profesijného života učiteľov: zdravie, práca, hmotné zabezpečenie, ďalšie vzdelávanie, vlastná osoba, vzťah ku kolegom, vzťah k žiakom a kariéra.¹

Kľúčové slová: poradenstvo pre učiteľov, profesijné potreby, rozvojové potreby, učitelia, dotazník životnej spokojnosti.

Abstract: The contribution is based on the concept of professional development as a permanent process which includes all dimensions of teachers' personality development and their competences and which creates personality assumptions and internal motivation to a competence for lifelong education. One of the important conditions for personality development is general life satisfaction of teachers with various attributes of private but particularly professional life. In this contribution we present data from modified Life satisfaction questionnaire which focuses on eight areas of teachers' professional life: health, job, material security, further education, one's own person, relationship to colleagues, relationship to students and career.

Key words: guidance for teachers, professional needs, development needs, teachers, life satisfaction questionnaire

¹ Príspevok bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV – 16 0573.

ÚVOD

Projekt, ktorého súčasťou je tento príspevok, je zameraný na vytvorenie a overenie modelu andragogického poradenstva školám a učiteľom v podpore ich profesijného rozvoja a učenia. Aplikačný význam projektu spočíva v realizácii inovačného prístupu v podpore aktivít profesijného rozvoja a sebarozvoja učiteľstva v podmienkach škôl a inovačných stratégií profesijného učenia. Výsledkom by malo byť vytvorenie modelu andragogického poradenstva ako nového modelu praktickej podpory profesijného rozvoja učiteľov.

Profesijný rozvoj učiteľov súvisí s viacerými oblasťami napr.:

- s rozvojovými potrebami učiteľov, ktoré sa dotýkajú priamo ich profesijného výkonu,
- s poradenstvom, ktoré je zamerané na rozvoj ich ďalšej kariéry,
- s poradenstvom, ktoré sa týka ich osobnostného rozvoja.

Na uvedené oblasti upozorňuje vo svojej definícii profesijného rozvoja aj Pavlov (2013, s.26), ktorý profesijný rozvoj vymedzuje ako „permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií a ktorý vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať a využívať príležitosti na formálne a neformálne vzdelávanie, tiež informálne učenie a v neposlednom rade na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie a edukácie žiakov“.

S rozvojovými potrebami učiteľov súvisí aj kariérové poradenstvo, ktoré N. A. Amundsen a kol. (2011, s. 6) definujú ako „proces, v ktorom poradca spolupracuje s klientmi a pomáha im pri objasňovaní, špecifikovaní, implementovaní a prispôsobovaní sa rozhodnutiam, ktoré sú spojené s prácou. Kariérové poradenstvo sa zameriava na interakciu medzi prácou a ostatnými životnými rolami“.

Zastrešujúcim pojmom k prístupu k rozvojovým potrebám učiteľov – v kontexte ich profesijného rozvoja a rozvoja ich kariéry, je pojem poradenstvo. Poradenstvo v profesionálnom, resp. kariérovom vývine predstavuje biodromálny systémový vývinový prístup k človeku, počas jeho životnej cesty. Predstavuje preto komplexnú odbornú pomoc človeku pri riešení jeho vývinových úloh, situácií a pri realizácii potrieb vo sfére práce – zamestnania a povolania. Pri bližšom popise tohto prístupu, ktorého cieľom je aj skúmanie možností rastu a dozrievania jedinca, ako aj spôsobu jeho sebarealizácie konštatujeme, že znaky poradenského procesu môžu podporovať komplexnosť profesijného rozvoja učiteľov. J. Koščo (1987) uvádza, že poradenstvo má:

- **interdisciplinárny a komplexný charakter**, t.j. na teórii a praxi poradenstva sa podieľa viacero vedných disciplín a odborníkov (psychológia, sociálna práca, medicína, právo, ekonómia, sociológia, filozofická antropológia atď.), ale aj pedagogika;
- **multisférový a multikonzumný charakter**, t.j. poradenstvo pomáha širokému spektru žiadateľov o pomoc, vytvára siete poradenských služieb, je nástrojom zefektívňovania sociálnych procesov v rôznych rezortoch (práca, sociálne veci a rodina, školstvo, zdravotníctvo atď.);
- **profesionálny charakter**, t.j. malo by byť vykonávané na profesionálnom základe, teoreticky i prakticky pripravovanými odborníkmi na špičkovej úrovni. Profesionalizácia vyjadruje kvalitu úrovne poskytovaných služieb, napriek tomu nemožno jednoznačne a zásadne tvrdiť, že iba profesionál môže byť dobrým poradcom;
- **inštitucionalizovaný charakter**, t.j. organizuje a vykonáva sa v osobitných inštitúciách, ktoré svoju činnosť vykonávajú na základe povolenia, môžu to byť výlučne poradenské zariadenia, alebo zariadenia, kde poradenstvo je iba jedna z odborných činností, výnimku tvorí len terénne poradenstvo; v SR je systém poradenských služieb najmä inštitucionalizovaný (napr. v rezorte školstva je to školský psychológ, resp. psychológ pôsobiaci v Centrách pedagogicko psychologického poradenstva a prevencie);
- **biodromálny charakter**, t.j. poradenský systém by mal byť kontinuálny a mal by slúžiť človeku v krízových situáciách vo všetkých etapách jeho životnej cesty, jednotlivé poradenské systémy vekových cieľových skupín by mali na seba nadväzovať;
- **edukatívno-formatívny charakter**, t.j. poradenstvo môžeme chápať aj ako súčasť širšie koncipovanej výchovy, pretože výchovou je potom každé pôsobenie na človeka, každý proces učenia, socializácie a komplexného rozvoja osobnosti. Formatívny charakter je obsiahnutý v tendencii pomáhať klientovi v sebarozvoji, sebaregulácii, samostatnom rozhodovaní a intenzívnom hľadaní rôznych variantov optimálneho riešenia;
- **personálny charakter**, t.j. cieľom poradenstva je zrelý človek vo svojej celistvosti i keď niekedy poradca dosahuje tento cieľ pôsobením na jednotlivé zložky osobnosti a konkrétne situácie;

- **vnútorne diferencovaný charakter**, t.j. v rámci poradenstva sa konštituuju viaceré špecializácie, ktoré sa organizujú podľa problémových okruhov, typov činností a inštitúcií, ktoré poradenstvo vykonávajú. Užitočné sú však aj procesy integrácie, ktorých cieľom by mal byť jednotný, komplexný systém poradenských služieb.

METODOLÓGIA

Keďže koncept rozvojových potrieb chápeme vo vyššie naznačených súvislostiach, preto jednou zo súčastí vedecko-výskumných aktivít riešeného projektu je aj zameranie sa na oblasť životnej spokojnosti učiteľov. Pri koncipovaní výskumných zámerov sme vychádzali z toho, že pojem „životná spokojnosť“ má viacero ekvivalentov – napr. kvalita života, subjektívne vnímanie životnej pohody, šťastia, sociálnych vzťahov, fyzického a psychického zdravia. Zároveň ide o významný faktor, ktorý má dopad aj na vnímanie a realizáciu učiteľskej profesie.

Podľa K. Paulíka (1999) štruktúru prežívanej pohody tvorí najmä výskyt pozitívnych – negatívnych emócií v dlhšom časovom úseku, absencia nepriemných somatických pocitov (mierna bolesť, únava), pozitívne sebahodnotenie, permanentné zmysluplné aktivity, optimistické postoje k životu, ľuďom, svetu a pod. Chápanie pohody sa na jednej strane prelína s vymedzením spokojnosti a na druhej s ponímaním šťastia.

Pojem spokojnosť bol v psychológii rozpracovaný v oblasti ľudských potrieb, ale aj v rámci teórie samoregulácie, kde predstavuje oblasť psychických javov, ktorá je zaradená do subjektívnej zážitkovej sféry človeka (Pašková, 2008). Podľa H. Koivumaa – Honkanena a kol. (2001) je spokojnosť jedným z indikátorov pohody, pričom slúži na hodnotenie života ako celku na základe súvisu medzi osobnostnými cieľmi a ich dosahovaním. Z toho vyplýva, že človek býva spokojný vtedy, keď sa mu darí dosahovať vopred stanovené ciele, ktorých súčasťou sú aj profesijné ciele. Vzhľadom na uvedené sme sa v rámci nášho výskumu zamerali aj na oblasť životnej spokojnosti učiteľov.

1.1. Popis výskumného nástroja

Viacero autorov konštatuje, že k životnej spokojnosti prispieva hodnotenie a vnímanie rôznych kognitívnych a afektívnych komponentov, týkajúcich sa rôznych oblastí života. Na zisťovanie životnej spokojnosti učiteľov v jednotlivých oblastiach sme použili Dotazník životní spokojnosti - DŽS – (J. Fahrenberg - M. Myrtek - J. Schumacher – E. Brähler preklad a úprava Rodná, K. - Rodný, T., 2001). Dotazník tvorí 70 položiek, ktoré sú priradené do 10 oblastí identifikujúcich spokojnosť s určitou konkrétnou oblasťou

života: zdravie, práca a zamestnanie, finančná situácia, voľný čas, manželstvo a partnerstvo, vlastná osoba, sexualita, priatelia, známi a príbuzní, bývanie, deti.

Každú oblasť tvorí 7 položiek = 7 tvrdení a úlohou respondenta je označiť mieru spokojnosti so svojím životom v danom tvrdení na stupnici 1 – 7 (1 = veľmi nespokojný – 7 = veľmi spokojný). Spokojnosť so svojím životom ako celkom vyjadruje súčet jednotlivých hrubých skóre. Pre účely nášho výskumu sme dotazník modifikovali tak, že sme ponechali oblasti - zdravie, práca a zamestnanie, finančná situácia, vlastná osoba. Dotazník sme doplnili o ďalšie oblasti – ďalšie vzdelávanie, vzťah ku kolegom, vzťah k žiakom a kariéra.

1.2. Popis výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku tvorilo 56 respondentov (z toho 10 mužov (17,86 %) a 46 žien (82,14 %)), ktorým bol dotazník distribuovaný v rámci ich účasti na vzdelávacích podujatiach Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici. Najviac respondentov bolo s praxou medzi 20 – 30 rokov (41,07 %) a s praxou nad 30 rokov (33,93 %), do 20 rokov ich bolo spolu 25 %. Rozdelenie respondentov podľa príslušnosti ku konkrétnej kategórii alebo podkategórii je spracované v tabuľke 1.

Tab. 1 Kategória, príp. podkategória, pracovného zaradenia respondentov

Pohlavie	Početnosť	Relatívna početnosť (%)
Učiteľ/ka pre predprimárne vzdelávanie	21	37,50
Učiteľ/ka pre primárne vzdelávanie (1.stupeň ZŠ)	5	8,93
Učiteľ/ka pre nižšie stredné vzdelávanie (2.stupeň ZŠ)	11	19,65
Učiteľ/ka strednej školy	3	5,36
Učiteľ/ka základnej umeleckej školy	1	1,78
Učiteľ/ka pre kontinuálne vzdelávanie	2	3,57
Majster/ka odbornej výchovy	11	19,64
Vychovávateľ/ka	2	3,57
SPOLU	56	100,00

Podľa kariérovej pozície špecialistu, najviac respondentov nemalo žiadnu takúto pozíciu – 62,5 %, takmer 21,5 % boli triedni učitelia a 9 % respondentov sú vedúcimi PK alebo MZ. Ostatné pozície špecialistov boli zastúpené v menšej miere, napr. uvádzajúci učiteľ (3 respondenti), výchovný poradca (1 respondent).

S ohľadom na kariérovú pozíciu vedúceho pedagogického zamestnanca, takmer 45 % respondentov nemalo žiadnu takúto pozíciu, viac ako 28 % bolo zástupcov riaditeľa

a 23 % riaditeľov, pozície hlavný vychovávateľ a hlavný majster OV zastávalo po jednom respondentovi.

1.3. Ciele výskumu

Keďže išlo o prvú sondu do skúmanej problematiky sú zistené výsledky iba orientačné. Našimi výskumnými cieľmi boli:

- overenie dotazníka pre jeho ďalšiu distribúciu,
- zistenie, či sa dajú prostredníctvom dotazníka identifikovať rozdiely v oblastiach životnej spokojnosti pedagogických zamestnancov,
- zistenie, ktorá z oblastí životnej spokojnosti je najvyššie/najnižšie hodnotená.

VÝSLEDKY

K prvému cieľu je na základe doterajších výsledkov možné konštatovať jeho splnenie. Pilotáž dotazníka prebehla bez problémov. Respondenti rozumeli jednotlivým položkám, neidentifikovali žiadnu problematickú položku. Dotazník tak bude distribuovaný väčšej vzorke pedagogických zamestnancov.

Pre splnenie druhého cieľa bolo potrebné zistiť, či aj pri takejto malej vzorke je možné identifikovať rozdiely v skúmaných oblastiach životnej spokojnosti pedagogických zamestnancov. Z výsledkov je zrejmé, že dotazník zachytáva rozdiely s tendenciou niektorých oblastí, či dokonca položiek, či už k vyššej alebo nižšej hodnote životnej spokojnosti respondentov. Výsledky za skúmané oblasti dotazníka životnej spokojnosti sú uvedené v tabuľke 2. Už pri priemerných hodnotách je vidieť, ktoré oblasti dosahujú vyššie hodnoty spokojnosti, napr. vzťah k žiakom je najvyššie hodnotenou oblasťou – 39,36 (dokonca presahuje aj hodnotenie „vlastnej osoby“) a ktoré oblasti dosahujú nižšie hodnoty, napr. hmotné zabezpečenie – 28,5.

Tab.2: Priemerné hodnoty sledovaných oblastí

Premenná	Priemer	Medián	Min.	Max.	Rozptyl	Sm.odch.	Var.koef.
Zdravie	37,82	40	18	49	53,09	7,29	19,27
Práca a zamestnanie	35,32	36	24	47	32,33	5,69	16,10
Hmotné zabezpečenie	28,50	29	7	46	65,60	8,10	28,42
Ďalšie vzdelávanie	34,55	34	21	46	25,71	5,07	14,67
Vlastná osoba	36,95	38	26	49	30,42	5,52	14,93
Vzťah ku kolegom	35,34	36	20	47	38,16	6,18	17,48
Vzťah k žiakom	39,36	41	16	49	45,11	6,72	17,06
Kariéra	33,41	34	16	44	41,74	6,46	19,34
SPOLU	281,25	277	204	362	1116,08	33,41	11,88

I keď priemerné hodnoty sledovaných oblastí v dotazníku nie sú zatiaľ významne rozdielne, napriek tomu sme zistili určitý trend. Najvyššie hodnotenou oblasťou bola „vzťah k žiakom“. V tejto oblasti bolo dosiahnuté priemerné skóre 39,36 a medián bol dokonca 41 (pri maxime 49, ide o vysokú hodnotu). Bude iste zaujímavé sledovať, ako sa bude daná oblasť vyvíjať a meniť s pribúdaním rôznych skupín respondentov, keďže v tejto vzorke bola dosť značná časť v pozíciách vedúcich zamestnancov a takmer polovicu respondentov tvorili učiteľky v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.

Tab.3: Priemerné hodnoty dimenzie „vzťah k žiakom“.

Premenné	Priemer	Medián	Min.	Max.	Rozptyl	Sm.odch.
Keď myslím na to, ako so žiakmi vychádzame, som...	5,89	6	3	7	0,97	0,98
Keď myslím na úspechy svojich žiakov, som...	5,79	6	1	7	1,19	1,09
Keď myslím na to, koľko radosti mám zo svojich žiakov, som...	5,80	6	1	7	1,14	1,07
Keď myslím na námahu investovanú do svojich žiakov, som...	5,39	6	2	7	1,41	1,19
S vplyvom, ktorý mám na svojich žiakov, som...	5,71	6	3	7	1,01	1,00
S uznaním, ktoré sa mi od mojich žiakov dostáva, som...	5,64	6	2	7	1,47	1,21
S uznaním, ktoré sa mi dostáva od rodičov mojich žiakov, som...	5,13	5	3	7	1,67	1,29

Najnižšiu priemernú hodnotu z hľadiska všetkých sledovaných oblastí dotazníka, sme zistili v oblasti hmotného zabezpečenia, preto v tab. 4 uvádzame bližšie hodnotenie jednotlivých tvrdení v tejto dimenzii.

Tab.4: Priemerné hodnoty dimenzie „hmotné zabezpečenie“

Premenné	Priemer	Medián	Min.	Max.	Rozptyl	Sm.odch.
So svojim aktuálnym príjmom som...	3,79	4	1	6	1,74	1,32
S tým, čo vlastním, som...	5,02	5	1	7	1,98	1,41
So svojim životným štandardom som...	4,88	5	1	7	1,75	1,32
S hmotným zaistením svojej existencie som...	4,30	5	1	7	2,14	1,46
So svojimi budúcimi možnosťami zárobku som...	3,70	3	1	7	1,71	1,31
S možnosťami, ktoré môžem vzhľadom k svojej finančnej situácii ponúknuť svojej rodine, som...	3,80	4	1	6	2,09	1,44
So svojim (finančným) zaistením v starobe som...	3,02	3	1	6	1,73	1,31

Z uvedených výsledkov vyplýva, že respondenti vykazujú najvyššiu mieru spokojnosti s ich aktuálnym životným štandardom (5,02), naopak najvyššiu mieru nespokojnosti a obáv uvádzajú v súvislosti s finančným zaistením v starobe (3,02), čo však môžeme považovať za všeobecnú tendenciu dospeléj populácie.

Na základe hodnotenia jednotlivých výrokov posudzovaných oblastí konštatujeme, že sme zistili tendenciu rozdielneho posudzovania a hodnotenia vybraných oblastí dotazníka životnej spokojnosti. To znamená, že pri následnej podrobnejšej analýze získaných údajov budeme môcť presnejšie určiť, pri ktorých oblastiach života vykazujú pedagogickí a odborní zamestnanci tendencie k vyššej/nížšej miere životnej spokojnosti/nespokojnosti. Týmto bol naplnený aj tretí cieľ nášho výskumu.

ZÁVER

Kedže jedným z cieľov prieskumu bolo overenie použiteľnosti dotazníka zistili sme, že i keď sme ho distribuovali málo početnej výskumnej vzorke respondentov ($N = 56$) bude možné identifikovať tie oblasti, v ktorých učitelia prejavujú najvyššiu/najnižšiu mieru spokojnosti s rôznymi dimenziami ich profesionálneho života. V príspevku sme uvádzali len základné priemerné hodnoty a početnosti odpovedí za celú výskumnú vzorku. Po zozbieraní vyššieho počtu dotazníkov, budeme tieto údaje hlbšie analyzovať a porovnávať štatisticky významné rozdiely z hľadiska pohlavia, dĺžky praxe, kariérových pozícií, oblastí špecializácie a pod.

Výsledky budú podkladom aj pre obsah vzdelávacieho programu zameraného na oblasť andragogického poradenstva pre pedagogických zamestnancov.

Literatúra:

- Amundson, N.E. a kol. (2011). *Základné zložky kariérového poradenstva*. Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu.
- Koivumaa – Honkanen, H. a kol. (2001). Life Satisfaction and Suicide: A 20 year Follow – up Study. In *American Journal of Psychiatry*, 158, p. 433 – 439.
- Koščo, J. a kol. (1987). *Poradenská psychológia*. Bratislava: SPN
- Pašková, L. (2008). Životná spokojnosť učiteľov vo vzťahu k vybraným faktorom. In: Kariková, S. (ved.red.): *Násilie v edukačnom prostredí*. Zborník vedecko-výskumných prác grantovej úlohy VEGA 1/3694/06. Banská Bystrica: PdF UMB
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti učiteľů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Rokus
- Rodná, K., Rodný, T. (2001). *Dotazník životní spokojnosti – DŽS*. Praha: Testcentrum.

Kontakt:

prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
Katedra andragogiky PF UMB
Ružová 13, 97411 Banská Bystrica
e – mail: sona.karikova@umb.sk

Mgr. Ing. Marián Valent, PhD.
Katedra andragogiky PF UMB
Ružová 13, 97411 Banská Bystrica

NARATIVNÍ ANALÝZA JAKO STRATEGIE PROFESIONALIZACE UČITELSTVÍ

NARRATIVE ANALYSIS AS A STRATEGY OF TEACHERS'IP PROFESSIONALISATION

Dana Vicherková – Josef Malach – Milan Chmura

Abstrakt: *Cílem příspěvku je prezentovat realizaci narativně zaměřené analýzy zkušeností budoucích učitelů, která napomáhá k porozumění kvality edukace dospělých ve vztahu k jednotlivci i společnosti. Je následována diskuzí o významu zkušeností s problémem skrytého kurikula v průběhu povinné školní docházky a také v průběhu realizace pedagogických praxí v projektu Pregraduál. Sdílení narativních příběhů budoucích učitelů na Pedagogické fakultě OU reflektuje odlišné projevy sociálních pozic učitelů a žáků ve škole. Příspěvek zobecňuje příklady dobré i negativní pedagogické praxe se zaměřením na hodnoty školy, její autoritu, bezmoc, mocenskou autoritu, partnerství a jiné sociálně-manažerské jevy.*

Klíčová slova: *narativní analýza, nástroj edukace budoucích učitelů, skryté kurikulum, pedagogická praxe, čtenářská gramotnost*

Abstract: *The goal of this article is to present implementation of a narratively focused analysis of future teacher's experience, which aids with understanding of education's quality of adults in relation to an individual and society. It is followed up with a discussion on the importance of experience with hidden curriculum problematics in the course of mandatory school attendance and also in the course of implementation of pedagogical practice within the Pregradual project. Sharing of narrative stories of future teachers on the Pedagogical faculty of University of Ostrava reflects diverse manifestations social positions of teachers and students at school. The article further generalizes examples of good and bad pedagogical practice with focus on values of a school its authority, powerlessness, teacher's authority, partnership and other socio-managerial aspects.*

Key words: *narrative analysis, tools for future education of future teachers, hidden curriculum, pedagogical practice, reading literacy*

1 ÚVOD

Škola je edukačním prostředím, v kterém se odráží charakteristiky působení projevů formálního i neformálního kurikula. Edukační realita je ovlivněna formálním i skrytým kurikulem. Je zřejmé, že se skryté kurikulum vztahuje terminologicky ke všem stupňům školního vzdělávání, a to pohledem pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, interpersonální komunikace, etnografie, etiky a dalších vědních zaměření. Dle průběhu a efektu vyučování lze rozlišit nejčastěji tři podoby kurikula: kurikulum plánované, kurikulum realizované a kurikulum osvojené. Longstreet, Shane (1993) pak rozlišují podoby kurikula: oficiální, napsané, vyučované, zkoušené, naučené, nulitní, skryté. V České republice nebývá skryté kurikulum často předmětem výzkumných šetření, nicméně je považováno za klíčový faktor, který ovlivňuje sociální klima školy, tedy jak se na škole cítí účastníci pedagogické komunikace, hlavní aktéři edukačního procesu (žáci a učitelé). Žáci i učitelé si předávají informace jako vystupující fenomény skrytého kurikula. Projevy kurikula jsou předávány přímou verbální komunikací, nebo komunikací zprostředkovanou (např. přes sociální sítě), a to ve formě určitých doporučení, zkušeností, rad, jak obstat v určitých edukačně zaměřených situacích apod. Výzkumem skrytého kurikula na základní a střední škole se zabývali Walterová (1994), Průcha (1997), a to přístupem ke skrytému kurikulu v makroúrovni a mikroúrovni. Výzkumem skrytého kurikula ve školním prostředí se dále zabývali Kaščák & Filagová (2007), Osborne (2010), Hackl, Hummel (2011), Lojdová (2015). Kaščák & Filagová (2007) se zaměřili na teoretickou rekonstrukci rituálnosti ve skrytém kurikulu. Autoři upozornili na odkrývání se skrytého kurikula v souvislosti s přirovnáním k prostředí zákulisí a jeviště v dramatickém umění. V projevech skrytého kurikula se otevírá problém hledání podobnosti mezi explicitním vyjádřením o školním životě a paralingvistikou, poté Kaščák & Filagová (2007) připomínají rozpor mezi vědomými výpověďmi učitelů a jejich reálným chováním a rozpor mezi tvorbou učebních textů a obsahem vzdělání.

Přestože nemá skryté kurikulum přesnou definici, existuje mnoho autorských přístupů k definování fenoménu skryté kurikulum. Langeveld (1968) hovoří o školních „šumech“ v kontrastu s Henym (1965), který se v souvislosti k výkladu skrytého kurikula zmiňuje o zřetelných proklamacích. Sambel, Mc Dowell (1998) definují skryté kurikulum jako přílehuovou „metaforu, která popisuje neurčitou, těžko vymežitelnou a amorfní povahu toho, co je implicitní a je zapuštěné v edukačních zkušenostech v kontrastu k projevům formálního kurikula“ (Sambel, Mc Dowell, 1998, s. 391). Další autorský přístup

k definování pojmu kurikulum zvolila Zormanová (2014), která definuje kurikulum jako „stěžejní pojem evropské i české pedagogiky, který se u nás užívá od roku 1990. Pod pojmem „kurikulum“ je označován souhrn dokumentů a materiálů vymezujících cíle, obsah a podmínky vzdělávání, instituce a nástroje, kterými se vzdělávání realizuje a způsoby hodnocení“ (Zormanová, 2014, s. 68). Kalhous, Obst (2009) charakterizují skryté kurikulum ve shodě s Galtthornem (1987) tak, že „postihuje další souvislosti života školy, které nejsou obvykle explicitně vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné: étos a klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a rodiči žáků i dalšími zdroji vzdělávání, způsoby diferenciací žáků, pravidla chování ve třídě, sociální struktura třídy, charakter školního prostředí, implicitní obsah učebnic a učitelova výkladu“ (Obst, Kalhous, 2009, s. 133). Je zřejmé, že obsah vzdělávání je vždy propojen s nositelstvím sociálních významů, které ovlivňují chování žáků. Žák vnímá v odborném výkladu učitele nejen obsah expertního sdělení se zaměřením na odbornost, ale i širší kontext odborného problému s různorodými vztahy. Sociální obsah sdělení je ukryt v každém projevu interpersonální komunikace.

2 *METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ SKRYTÉHO KURIKULA*

S odhalováním fenoménů, které jsou součástí skrytého kurikula, neodhalujeme přesný, objektivní obraz konkrétní pedagogické reality, ale fakta, která vychází ze subjektivního vnímání žáka (jednotlivce), případně skupiny (žáků). Východiskem pro volbu žákovské perspektivy v zaměření našeho výzkumného šetření, byl výzkum uskutečněný na Pedagogické fakultě MU (2014).

Výzkumný vzorek tvořili studenti bakalářského studia různých kombinací oborů učitelství pro základní školy na PdF OU. Celkem se jednalo o 80 studentů, kteří byli v letním semestru 2019 účastníky výuky semináře Pedagogická komunikace. Vybraní studenti se účastnili také projektu PdF OU s názvem „Pregraduál, pedagogická praxe studentů bakalářského studia na základní a střední škole“. Výzkumný soubor dat (datový korpus) tvořil prezenční úkol z tohoto předmětu, který se skládal z několika fází. V první fázi se jednalo o ústní diskusi studentů k problémům a projevům skrytého kurikula, vymezení vztahu formálního a neformálního kurikula, objasnění různých druhů kurikulárních dokumentů, specifčnosti projevů a podob vertikálního a horizontálního skrytého kurikula, realizovaného a dosaženého kurikula. V druhé fázi si studenti ve skupinové práci (v počtu tří – čtyř studentů) vyprávěli příběhy, které vycházeli z vlastní

zkušenosti na základní škole nebo střední škole s cílem sdílení pozitivních i negativních jevů skrytého kurikula. Vypravování a sdílení příběhů vycházelo ze subjektivního vnímání žáka v roli budoucího učitele. Cílem této fáze výzkumu bylo zachytit četnost pozitivních příkladů a negativních příkladů jako projevů skrytého kurikula v jednotlivých skupinách. Z počtu 36 skupinových sdílení příběhů skrytého kurikula, identifikovali studenti 3 příklady pozitivní zkušenosti, které označili jako příklady nezáměrného působení neformálního kurikula (např. nečekanou vtipnou reakcí, a to rozhlasovou školní relací ředitele základní školy za spontánně realizovaný úklid vymezeného prostoru před školou ze strany jedné školní třídy aj.), ostatní sdílení příběhů projevů skrytého kurikula vycházela z negativních zkušeností, které studenti označili jako příklady nezáměrného působení skrytého kurikula. Podrobnější analytickou diskuzí studentů však došlo ke shodě názorů, že je velmi obtížné vymezit rozdělení jevů na kladné a záporné, neboť jde o dynamické jevy, které se mění a nezachycují různorodost působení všech hledisek skrytého kurikula komplexně. Většina narativ (projevů skrytého kurikula) byla negativní zkušeností studentů, kterou si studenti zapamatovali z období, kdy studovali v primárním stupni vzdělávání, nebo na nižším, či vyšším sekundárním stupni vzdělávání (ISCED 1 – ISCED 3), a to v retrospekci 3 -18 let. V třetí fázi výzkumu měli studenti písemně zachytit příběh, který zachycuje negativní zkušenost se základní nebo střední školou jako projev skrytého kurikula. V dalších krocích výzkumu jsme postupovali dle metodologie výzkumu PdF MU (2014). Studenti měli za úkol vyjádřit úvahu nad svým příběhem z pozice budoucích učitelů a následně komparovat „perspektivu žáků a učitelů v konkrétní situaci a formulovat doporučení pro vlastní pedagogickou praxi“ (Lojdová, 2015, In Pedagogická orientace 25(5), s. 655).

Narativní biografie sleduje určité okamžiky ze školního prostředí, které účastníci výzkumného šetření považují za klíčové, což je jeden z důvodů naší volby analytického přístupu prostřednictvím narace. K narativní analýze jsme zvolili induktivní přístup. Otevřeným kódováním jsme text segmentovali na dílčí jevy, které jsme dále integrovali do vyšších celků a tak vytvořili adekvátní prostor k identifikaci vztahů. V průběhu výzkumného šetření jsme pracovali s anonymizovanými daty (v autorském pojetí i v reálném časoprostoru).

3 VYBRANÉ VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Projevy skrytého kurikula se vztahují jak k osobnosti učitele, tak k osobnosti žáka. Makovská (2011) sledovala ve výzkumném šetření v žákovských naracích kategorie *učitel a moc*. Lojdová (2015) se ve výzkumu zaměřila na zachycení vztahu žáků a představitelů instituce školy, tedy vertikálním skrytým kurikulem a dále projevy horizontálního skrytého kurikula, s vazbou k socializaci věkově homogenní skupiny žáků ve škole.

Různorodost interakcí ve školním prostředí, dodržování pravidel školy z hlediska formálního kurikula a četnosti překrývání hodnotově, či normově nesourodých strukturálních prvků s odhalováním fenoménů skrytého kurikula se projevuje v pedagogické komunikaci velmi často. Lojdová (2015) uvádí příklady hodnotových konfliktů formálního a skrytého kurikula prostřednictvím prosociálně zaměřených studentských vyprávění. V našem výzkumu jsme se také setkali s příběhy studentů, které prezentovaly skutečnost, že za projevy prosociálnosti (případně spolupráce) se setkali s formou trestu, pokárání. Uvádíme příklady z úrovně **působení vertikálního skrytého kurikula** s problémem **úskalí hodnotových konfliktů** střetu projevu prosociálnosti, tedy hranice formálního a neformálního limitu v oblasti socializace ve vrstevnické školní skupině.

Příběh Ivy: *Jednou na střední škole na konci třetího ročníku jsme psali písemku z matematiky. Chtěla jsem pomoci kamarádce, které matematika nešla. Písemka obsahovala dva příklady a já jsem se rozhodla, že jí pomůžu. Napsala jsem kamarádce jeden příklad na lavici, aby nebylo podezřelé, že má vše dobře. Vyučující si mě při opravování testu zavolala a řekla, že nás odhalila. Přiznala jsem se a omluvila s tím, že jsem chtěla spolužačce pomoci a celý předchozí den (v neděli) jsme se spolu matematiku doma učili. Místo toho, aby ocenila mou snahu pomoci, mě klasifikovala paní učitelka pětkou a spolužačku trojkou.*

Také Iva vnímá trest ze strany vyučující jako neadekvátní vůči svému projevu chování s cílem pomoci spolužačce. Příklad narace poukazuje na důležitost porozumění příčinám a důsledkům svého chování a rozeznání hranic, kdy lze pomoc slabším realizovat a kdy nikoliv.

Iva: *Trest paní učitelky nebyl adekvátní dané situaci. Chování vyučující chápu jako „neférovost“ a neocenění snahy pomoci vrstevníkovi. Ve své budoucí pedagogické praxi chci být spravedlivým učitelem, který rozpozná prvky prosociálního chování a pomoci*

slabším. Budu se snažit dát žákům šance k vysvětlení pohnutek vedoucích k nedodržení pravidel chování a diskuzi nad úskalím projevu nápomoci slabším ve vyučování.

Ve shodě s výzkumem Lojdové (2015) jsme se v narativech studentů setkali s rituály diktátorství a méně pak s rituály demokracie. Uvádíme příklad rituálu diktátorství.

Příběh Katky: *Na nižším gymnáziu jsme v biologii používali pracovní sešity, které jsme si museli sami zakoupit. Pan učitel nám sešity každou hodinu průběžně kontroloval a známkoval, na konci týdne je vždy znovu kontroloval. Jelikož jsem byla rychlá a na druhou stranu mě cvičení moc nebavila (možná ze stereotypnosti a nudy), tak jsem si v hodinách celý pracovní sešit v místech bílých okrajů pokreslila obrázky poniků. Po další kontrole mi bylo vyučujícím řečeno, že si do svého sešitu kreslit nesmím a mám si koupit buď nový sešit, nebo mám obrázky (které nezasahovaly do učiva a cvičení) vymazat (jinak prý mi hrozí důtka, neboť vyučující neopravuje zásadně sešity s výtvarnými ozdobami žáků). Byla jsem neskutečně pohoršená, nakonec jsem však své obrázky v sešitě přelepila. Vyučující mi sešit neopravoval tak dlouho, až jsem si pořídila sešit nový (již jsem si do nového sešitu nic nekreslila). Chybějící známky mi pak snížily konečnou klasifikaci, přestože jsem v daném předmětu vynikala.*

Vyučující nesdělil na začátku roku žákům přesná pravidla zápisu do cvičných sešitů, ale v průběhu roku se k pravidlům zápisu přísnou kontrolou obsahu i formy zpracování úkolů vracel, pracoval systematicky, dodržoval rituálnost směrem k projevům svého direktivního očekávání splnění písemného zpracování úkolů. V nastolení kázně ve vztahu k úpravě a čistotě grafického záznamu žáků používal prostředky systematického autoritářství, neboť chtěl docílit svého výchovného záměru i přes propojení udělení trestu za kázeňské nedostatky v chování žáka s hodnocením formou absence známek v klasifikaci (a tím snížením klasifikačního stupně). Katka vnímá trest ze strany vyučujícího za nespravedlivý a neprofesionální.

Katka: Chování vyučujícího vnímám jako neprofesionální, neboť propojil dvě věci, které spolu prvoplánově nesouvisely. Výchovný přestupek žáka potrestal učitel snížením klasifikace (absencí známek), což považuji za nespravedlivý přístup. Ve své budoucí učitelské profesi budu dodržovat své zásady v dodržování kázně žáků s upřednostněním větší demokratičnosti. Rozhodně však zachovám učitelskou profesionálnost při udělování kázeňských opatření za nedostatky v kázni, které nebudu spojovat s klasifikací.

V narativech studentů se objevovaly problémy s projevy nerovnosti učitele a žáka ve shodě s výsledky výzkumů Lojdové (2015), např. šlo o projevy pedagogické komunikace s prvky (ne)logického zdůvodnění nerovnosti „učitele a žáka ve školní

hierarchii a s ní související odlišné normy v daných sociálních pozicích. Aktéři na pozici dominance se spíše chovají způsobem, který jim umožní udržet dominanci, třeba tím, že produkují vysvětlení, která ukazují hierarchii jako zdůvodněnou. Oproti tomu členové podřízených skupin se častěji chovají způsobem, který normy konfrontuje a snaží se propagovat rovnost (Saguy, Tropp, & Hawi, 2013 In Lojďová, 2015, s. 659). Uvádíme příklad narativa, který dokumentuje projevy nerovnosti učitele a žáka ve školní hierarchii a odlišnost norem v daných sociálních pozicích.

Příběh Jiřího: *Na střední škole jsme se stravovali v prostorově velmi malé jídelně, kde k udržení kázně žáků konali vyučující pedagogický dozor. Se zazvoněním utíkaly celé třídy, velké skupiny žáků, do suterénu školy, kde se snažily být první, aby se stačily najíst v přesně vymezeném časovém limitu přestávky. Je fakt, že po výuce v čase od 14.30 už v jídelně bylo místa více a nečekaly se dlouhé fronty na vydání obědů, ale dojíždějící žáci z větších vzdáleností nemohli čekat na oběd po výuce z důvodu dopravní nedostupnosti dojezdu do místa bydliště. Shlukování žáků do dlouhé fronty k vydání obědu o přestávce bylo tedy nepsaným pravidlem, které žáci uznávali, nepředbíhali se často (neboť věděli, že by následovalo kázeňské opatření ze strany dozírajícího vyučujícího v jídelně). Problém však nastal, když stále častěji začali do jídelny v době přestávky chodit učitelé, kteří nestáli ve frontě a šli rovnou k výdejnímu okénku s jídlem. Jeden z mých spolužáků to nevydržel a vykřikl, že je fronta pro každého stejně dlouhá. Daný učitel (který se předběhl u výdeje stravy) komentoval žákův výrok tak, že učitelé jsou také strážníci, ale mají přednost v řadě, neboť přece vyučují. Načež se někteří žáci ve frontě přidali poznámkou, že žáci se zase učí. Do situace zasáhl dozírající učitel tak, že řekl, že učitelé nestojí ve frontě, neboť mají vysokoškolské vzdělání a nemají čas na hlouposti. Žáci s tímto argumentem nesouhlasili a projevíli se hlučně pískáním. Dozorující učitel žáky z jídelny vykázal a navrhl jim důtku. S kázeňským opatřením však nesouhlasili žáci, nic jim však nepomohlo, učitelé se dál v jídelně předbíhají. Nejsou stanovena žádná další pravidla přednosti při vydávání jídla apod.*

V příběhu Jiřího je zřejmá určitá bezmoc ze strany žáků. Škola je vnímána jako instituce, která má stanovit spravedlivá pravidla, ale v tomto případě tomu tak není. Moc nadřízených (učitelů) se projevuje bezmocí podřízených (žáků). V příběhu jsou patrné prvky sociální nerovnosti ve společnosti, neboť pro žáky platí jiná pravidla při stravování se ve školní jídelně než pro učitele (která však nejsou součástí žádného školního kurikulárního dokumentu). Nelogičnost argumentace zdůvodnění, proč jsou učitelé nositeli

výhody a upřednostňování ve školní společenské hierarchii (nerovnosti dětí a dospělých) jsou neprofesionální, eticky nekorektní, banální, nízké.

Jiří: Absenci oficiálních pravidel stravování se ve školní jídelně vnímám jakou nedostatek v řízení a organizaci školy jako instituce. Dále nesouhlasím s tím, aby byl žák ve školním prostředí vždy podřízen nesmyslné organizaci a hierarchii při vydávání stravy ve školní jídelně. Žák se nemůže nijak bránit, je bezmocný, pociťuje nespravedlivost v jednání učitelů. Ve své budoucí učitelské profesi se budu snažit projektovat a respektovat smysluplná pravidla z hlediska společenské rovnosti i v edukačním prostředí (kam patří i prostory školní jídelny).

Škola jako instituce je nositelkou vertikálního skrytého kurikula, které odhaluje chování účastníků pedagogické komunikace v odlišných sociálních pozicích. V procesu socializace lze rozpoznat v prožitcích žáků a jejich zkušenostech s edukačním prostředím pocity autority, moci, bezmoci, neúměrné дирекce, netolerance, nepřijetí prosociálního jednání (pomoci, kooperace), případně partnerství aj. V naracích studentů se většinou projevovaly reálné strategie a postupy, které učitelé používali vůči žákům, žáci vůči učitelům a také projevy směřující k prohlubování sociálních rozdílů, diferencí mezi zdravými jedinci a jedinci zdravotně postiženými apod. Dále se v projevech skrytého kurikula prostřednictvím narací studentů objevoval sociálně – klimatický přístup (např. s důrazem na rituály školy, interakci učitel – studenti apod.).

4 SKRYTÉ KURIKULUM V REALIZACI PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ V PROJEKTU PREGRADUÁL BĚHEM STUDIA NA VŠ

V rámci projektu Pregraduál (2018/2019) na PdF OU dostali studenti (bakalářského programu s profilovým zaměřením na studium pedagogiky) příležitost realizovat pedagogickou praxi na vybraných základních a středních školách v Moravskoslezském kraji v rozsahu minimálně 30 hodin za semestr. Studenti v zimním semestru 2018/2019 většinou realizovali hospitace ve výuce u vybraných pedagogů (mentorů v praxi). Později si studenti vyzkoušeli výuku v tandemu. V letním semestru 2018/2019 pracují studenti v rolích vyučujících na daných školách s tím, že veškeré přípravy na výuku konzultují se svými pedagogy (mentory ve školách), případně s mentorem – akademikem na Katedře pedagogiky a andragogiky, který se zaměřuje na výuku obecné didaktiky, pedagogické komunikace a pedagogické praxe. V rámci výzkumného šetření zpracovali studenti škálu narativ, která odkrývá projevy skrytého kurikula ve vazbě ke školní třídě, což považujeme za klíčové socializační prostředí lišící se hodnotovými a normovými aspekty v působení

jevů skrytého a formálního (oficiálního) kurikula. Pro vysokoškolské studenty v roli pedagogů (a také žáků) v konkrétní edukační realitě bylo obtížné v některých situacích pedagogické komunikace ve školní výuce vyjádřit názorový konsenz s učitelem, či žákem (žáky). Budoucí učitelé stojí na přesné hranici rolí (při studiu na VŠ jsou v roli žáků/studentů, ale v edukační realitě při realizaci pedagogické praxe na základní škole plní roli učitelů). V narrativech studentských zkušeností s projevy skrytého kurikula se obě role místy překrývaly, doplňovaly, vymezovaly. Úkolem vybraných studentů však bylo také vžít se do role „být se spolužáky“, tedy být součástí určité školní třídy, vnímat realitu očima „spolužáků“ základní školy, a tak reflektovat horizontální skryté kurikulum, a to ve vybrané výuce, v které hospitovali jako aktéři (žáci) ve vyučovacím procesu. Dle atmosféry ve výuce a dalších faktorů ovlivňujících kvalitu procesu vyučování – učení se, je skryté kurikulum formováno také žákovskou skupinou a konotacemi, které žáci určitým cílům v edukačním procesu přidělují. Gradace nekázně ze strany školní třídy jako projev skrytého kurikula je patrná v příběhu Emila (žáka 9. třídy a zároveň vysokoškolského studenta).

Emil: *V odpoledním vyučování, při dvouhodinové výuce jazyka německého, jsme byli (v roli žáků) velmi unaveni, upovídaní, nepozorní. Také na paní učitelce byla patrná známka únavy a rozčilení. Došlo ke střetu sil. Spouštěčem problému byla rádobý vtipná poznámka jednoho z chlapců. Paní učitelka se rozčílila a vykřikla: „Já se tady snažím a vy se chováte takhle!“ Vzala věci, se slzami v očích vyběhla ze třídy a bouchla dveřmi. Zbývalo 20 minut do konce vyučování. Žáci (překvapení) řešili, co dělat dál – jestli jít za vyučující, nebo počkat, či odejít... Nakonec všichni v klidu a tichu vyčkali do zvonění, poté odešli domů. Celá situace byla dořešena následující den, kdy se žáci nejprve omluvili vyučující za své chování a poté se zase naopak omluvila vyučující žákům, že situaci nezvládla profesně. Jako součást žákovského kolektivu vnímám negativní sílu skupiny, která byla tak silná, že vyučující vyprovokovala k útěku ze školní výuky, což bylo porušením profesionálních kompetencí učitele. V roli Emila (budoucího učitele) jsem musel utajovat, že sdílím cíle formálního kurikula, ale v roli Emila (žáka) jsem se nevyčleňoval od názoru třídy, mlčel jsem.*

Pro vysokoškolského studenta (budoucího učitele) bylo velkým poznáním, když se vcítil do role žáka a třídní kolektiv jeho roli přijal. S velkým překvapením, až šokem, pak Emil poznal, jak velkou sílu má působení skrytého kurikula vzhledem k tvorbě a dodržování určité normy chování ve školní třídě, jací činitelé (vnější i vnitřní) ovlivňují efektivní proces edukace.

Emil: *Vžít se do role žáka nebylo pro mě těžké, horší bylo v této roli zůstat a nedat najevo, že s vývojem atmosféry ve výuce nesouhlasím, že jsem ve zlomovém okamžiku vyhodnocené nekázně spolužáků zastáncem působení formálního kurikula. Vzhledem k tomu, že žáci po útěku vyučující z hodiny byli překvapeni, začali hledat v klidu řešení, spíše byli bázlivi, co nastane, vyčkal jsem se třídou do zvonění. Další den jsem byl zvědav, jak se situace vyřeší. Pochybení vidím na obou stranách, a to na straně třídy, tedy žáků (v jejich graduji nekázní) a také na straně vyučující (která porušila veškerá pravidla bezpečnosti ve výuce a zachovala se zcela neprofesionálně, riskovala, že se někomu z žáků něco stane, nebo že se díky nekázní někdo z žáků zraní, něco se ve třídě zničí, nastane neočekávaná událost ohrožující život celé školy apod.) Pro svou budoucí učitelskou profesi jsem si uvědomil náročnost učitelského povolání a důležitost vzdělávání učitelů v širokém kontextu pedagogicko-psychologického základu.*

Školní třída jako větší skupina žáků „je prostředím utvářejícím hodnoty a normy v souladu či v rozporu s hodnotami a normami formálního kurikula“ (Lojdová, 2015, s. 666). Skryté kurikulum nemá statický ráz, neustále se proměňuje, utváří nové dimenze, ukazuje na nové fenomény a vztahy v edukačním prostředí a v pedagogické i interpersonální komunikaci, včetně komunikace neverbální.

5 DISKUZE A ZÁVĚR

V této studii jsme podali vybranou deskripci problému procesu poznání v roli nástroje jednání ovlivňujícího cílový záměr, a to hodnot, které jsou předávány v transcendentálním uchopení střetu tradic i horizontu každodenního života. V příbězích skrytého kurikula prostřednictvím narací studentů (budoucích učitelů) jsme poukázali na problémy pestrosti sociálních rolí, vztahů ve škole a také problémů v žákovské skupině. Skryté kurikulum a jeho narativní analýzu s apelem na popsané záporné zkušenosti žáků chápeme jako strategii vedoucí k profesionalizaci učitelství (např. zpřesněním představ o výuce) a zároveň jako nástroj sociální adaptace, prostředek rozvíjení funkční gramotnosti, vyprávění, sdílení, reflexe, argumentačních i čtenářských strategií.

Literatura:

- Kalhous, Z., Obst, O. et al. (2009). *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Kašćák, O., Filagová, M. (2007). *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis..
- Langeveld, M. (1968). *Die Schule als Weg des Kindes: Versuch einer Anthropologie der Schule*. Braunschweig: Westerman.
- Lojdová, K. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25 (5), 649-670.
- Longstreet, W.S., & Shane, H.G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Boston: Allyn and Bacon.
- Makovská, Z. (2011). Pojetí moci v žákovských vyprávěních. *Studia paedagogica*, 15 (2), 141-152.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál
- Sambell, K., McDowell, L. (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*., 23 (4), 391-402.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

Kontakt:

Mgr. Dana Vicherková, Ph.D; Doc. PhDr. Josef Malach, CSc; Mgr. Milan Chmura, Ph.D
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a andragogiky
Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava
e – mail: dana.vicherkova@seznam.cz; josef.malach@osu.cz; milan.chmura@osu.cz

KOMPETENCIE RIADITEĽOV ŠKÔL K HODNOTENIU VÝSLEDKOV TESTOVANIA ŽIAKOV AKO SÚČASTI AUTOEVALVÁCIE ŠKOLY

SCHOOL DIRECTORS' COMPETENCIES TO ASSESS PUPIL TEST RESULTS AS PART OF SCHOOL SELF-EVALUATION

Monika Brozmanová

Abstrakt: Úspešnosť žiakov v testovaniach je často preceňovaná vo vzťahu k celkovému hodnoteniu kvality školy. Testovanie na celonárodnej úrovni je realizované v 5. a 9. ročníku základnej školy. V prezentácii výsledkov testovania pre verejnosť zohrávajú dôležitú úlohu aj médiá. Ale o kvalite edukácie v konkrétnej škole vypovedajú i ďalšie ukazovatele edukačného procesu i mimoškolské aktivity, ktoré sú súčasťou autoevalvácie školy. Cieľom príspevku je vymedziť kompetencie riaditeľa k hodnoteniu výsledkov žiakov v testovaní ako súčasť autoevalvácie školy. Zdôrazňujeme, že výsledky testovania nemožno považovať za najdôležitejší ukazovateľ práce učiteľov. V príspevku apelujeme aj na potrebu vytvárať podmienky pre vzdelávanie učiteľov vo vzťahu k príprave žiakov na testovanie.

Kľúčové slová: kvalita, hodnotenie, autoevalvácia, testovanie žiakov, kompetencie riaditeľa

Abstract: Pupils' success in testing is often overestimated in relation to overall school quality assessment. Nationwide testing is performed in the 5th and 9th grades of elementary school. Media also plays an important role in the presentation of testing results to the public. But there are also other quality indicators of the educational process, such as extracurricular activities, which are part of the of school self-evaluation process. The aim of the paper is to emphasize the director's competencies for assessmet of pupil's test results in testing as part of school self-evaluation. The testing results should not be considered as the most important indicator of teachers' work at school.

The paper also emphasizes the need for creation the good conditions for further teachers' education in relation to prepare pupils for testing.

Keywords: quality, evaluation, self-evaluation, pupil testing, director's competence

1 SÚČASNÉ PRÍSTUPY K MERANIU KVALITY VZDELÁVANIA

Vysoká kvalita - kvalita vzdelávacieho systému, kvalita školy, vyučovacieho procesu sa stáva jednou z rozhodujúcich podmienok existencie škôl. K dosiahnutiu týchto cieľov prispieva i školská legislatíva a politické rozhodnutia. Školská legislatíva umožňuje žiakom a ich rodičom slobodný výber školy. Zavádza sa normatívne financovanie škôl podľa počtu žiakov v škole. Pri klesajúcej pôrodnosti (ako je i na Slovensku) nastupuje do škôl čím ďalej menej žiakov a to vyvoláva "boj o žiaka". Nároky a očakávania rodičov žiakov i celej spoločnosti voči školám sa rozširujú a zvyšujú.

Potreba identifikovať, aká je dobrá škola, teda škola kvalitná, je spojená s existenciou inštitúcie školy ako takej. Prucha, Walterová a Mareš (2009, s. 137) vymedzujú kvalitu školy vo všeobecnej rovine ako „žiaducu či optimálnu úroveň jej fungovania a jej produktov.“ Koncept kvalitnej školy by mal zahŕňať tri oblasti:

- vstupy a podmienky školy (materiálne vybavenie, personálne zabezpečenie),
- proces vzdelávania a fungovania školy (spôsob riadenia, klíma školy, kvalita učebných procesov),
- výsledky vzdelávania - vrátane dlhodobějších efektov (Spilková, 2005).

Kvalitná škola má uvedené oblasti vyvážené. Pri vymedzovaní kritérií hodnotenia kvalitnej školy je potrebné si uvedomiť, že je potrebné hovoriť najmä o kvalite vyučovacieho procesu v triedach. Helmke (2003) ponúka dva možné spôsoby nazerania na kvalitu výučby:

- z hľadiska kompetencií učiteľa, ktoré sú najdôležitejšie na realizáciu kvalitnej výučby,
 - z hľadiska charakteristík, ktoré sú relevantné na hodnotenie kvalít výučby.
- Zjednodušene môžeme povedať, že kvalitná výučba je taká, ktorá sa realizuje v priaznivej psychosociálnej klíme a zároveň vedie k vysokej úrovni vzdelávacích výsledkov žiakov.

Kvalita školskej edukácie je v poslednej dobe u nás skúmaná najmä pod vplyvom trhovej ekonomiky i politiky štátu. Hľadajú sa odpovede, či sú vynaložené financie adekvátne dosahovaným výsledkom. Posudzovanie kvality nemôže spočívať iba na vstupných investíciách a výsledkoch, ktoré sú v dnešnej dobe často externe posudzované z hľadiska skóre žiaka dosiahnutého vo vedomostnom teste. Prostredníctvom informácií prezentovaných cez médiá široká verejnosť preceňuje výsledky testovania vo vzťahu k hodnoteniu kvality vzdelávania v školách na Slovensku.

1.1 Vymedzenie pojmu pedagogická evalvácia

Pojmy hodnotenie a evalvácia možno z teoretického hľadiska chápať odlišne, hoci sú v praxi často vzájomne nahrádzané. Duncan a Dunn (1988), tiež Pasch a kol. (2005) považujú hodnotenie za proces, ktorým sú zhromažďované informácie, ktoré slúžia ako podklad pre hodnotenie, teda ide o proces skúšania, testovania, prípadne diagnostického pozorovania žiaka. Evalváciu považujú za výsledok hodnotenia, t.j. evalvácia je samotné stanovenie hodnotenia (zhodnotenie) - určenie známky, napísaný posudok a pod.

Vývoj v školstve však smeruje aj k ďalšiemu prístupu k vymedzeniu pojmu evalvácia. Ide o „zisťovanie, porovnávanie a vysvetľovanie dát charakterizujúcich stav, kvalitu, efektívnosť vzdelávacej sústavy” (Prucha, Walterová, Mareš, 1998, s. 164). Podobne ju definuje Cottonová (1995, s.5): „Evalvácia je proces posudzovania učebných programov, vrátane učiteľovho správania sa vo výučbe.” J. Prucha (1996) považuje pedagogickú evalváciu za mnohostrannú aktivitu, ktorá má poskytovať hodnotiace informácie o celej pedagogickej realite. Vymedzuje, že pedagogická evalvácia:

- je predovšetkým teoretická koncepcia, podľa ktorej všetky javy vzdelávacej reality môžu a musia byť určitými spôsobmi hodnotené,
- je súčasne metodológia, teda súbor nástrojov, metód a techník potrebných na aplikáciu týchto nástrojov za účelom realizácie prístupu,
- je proces, súbor aktivít zaist'ovaných inštitucionálnou a organizačnou infraštruktúrou výskumu, ktorými sa realizuje v praxi prístup pomocou metodológie,
- ako proces sa uskutočňuje na rôznych úrovniach vzdelávacej praxe (hodnotenie jednotlivcov, vzdelávacích programov, evalvácia výsledkov na národnej vzdelávacej úrovni, medzinárodná evalvácia vzdelávacích systémov mnohých štátov),
- má rôzne spôsoby využitia, slúži pre vedecké a výskumné účely.

Z uvedeného vyplýva, že pedagogickú evalváciu možno považovať za takú disciplínu pedagogiky, ktorá sa zaoberá hodnotením všetkých javov súvisiacich s edukáciou. Evalvácia však má okrem informatívnej funkcie o stave výučby aj formatívny dopad, t.j. spätne pôsobí na správanie sa učiteľov a ostatných profesionálov školy (Rochex, 1996). Z tohto hľadiska sa môže uplatniť nielen ako pedagogický nástroj, ale aj ako politický a kultúrny nástroj so všetkými výhodami a rizikami, ktoré k tomu patria. Medzi pedagógmi sa pojem evalvácia používa najmä vo význame hodnotenie vzdelávacích výsledkov žiakov, škôl. V hodnotení slovenských škôl sa často uplatňuje predstava, že pedagogická evalvácia = hodnotenie vzdelávacích výsledkov žiakov, najmä prostredníctvom výsledkov žiakov v testovaní.

1.2 Od externej evalvácie k autoevalvácii školy

Vzdelávanie a jeho výsledok - vzdelanosť - má významný spoločenský a politický význam. Spoločnosť a štátna moc prostredníctvom riadenia a hodnotenia školských systémov a škôl optimalizuje výchovu a vzdelávanie mladej generácie. Aktivity v oblasti evalvácie a hodnotenia majú širokú politickú podporu.

Pre externé hodnotenie škôl na Slovensku je stanovený legislatívny rámec obsahujúci konkrétne zákony, z ktorých vychádza činnosť vonkajších (externých) posudzovateľov kvality vzdelávania. Externými hodnotiteľmi školy u nás sú Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ), Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) a Národný ústav certifikovaných meraní (NÚCEM).

MŠVVaŠ SR sa v hodnotení zameriava na stav, úroveň a výsledky v oblasti zabezpečovania a uplatňovania koncepčných zámerov či reformných zmien pedagogického, správneho alebo organizačného charakteru, ktoré sa v súčasnosti odrážajú najmä v školskom zákone. ŠŠI má ciele hodnotenia zamerané na stav dodržiavania všeobecne záväzných právnych a vnútorných predpisov školy a rozhodnutí týkajúcich sa vzdelávania, úrovne a kvality procesu vyučovania a edukačných výsledkov, odbornosti vyučovania, priestorových a materiálno-technických podmienok vrátane efektívnosti ich využívania, zabezpečovania ďalšieho vzdelávania pedagógov a spĺňania kvalifikačných predpokladov riaditeľov škôl. Externé hodnotenie škôl vykonávané ŠŠI je zamerané predovšetkým na to, či škola dodržiava právne predpisy. Najväčšou hodnotou, ktorú by mohlo externé hodnotenie zo strany ŠŠI priniesť je pritom pozorovanie kvality vyučovania v triedach a poskytovanie spätnej väzby učiteľom a riaditeľovi školy. (Brozmanová, 2017)

Hodnotenie riaditeľov i učiteľov je tiež stanovené zákonom, čo vytvára legislatívny základ s akcentom na budovanie autonómie školy. Je totiž dôležité zapájať do procesu zabezpečovania kvality konkrétnej školy miestne činitele. Riaditelia škôl odovzdávajú každoročne zriaďovateľovi na schválenie hodnotiacu správu o škole.

„Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania bol založený na uskutočňovaní monitorovania a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania na úrovni štátnych vzdelávacích programov, teda na úrovni dosahovania vzdelávacích štandardov žiakmi všetkých škôl zriadených podľa Školského zákona” (Hajdúková, 2016, s. 33). Centrálna agentúra NÚCEM uskutočňuje v celoštátnom rozmere certifikované meranie testovaním žiakov a hodnotenie kvality vzdelávania na základných a stredných školách. Centrálné riadené meranie je jedným z nástrojov na hodnotenie kvality školy, ale najmä nástrojom na hodnotenie celonárodného systému výchovy a vzdelávania.

Dvojúrovňový model kurikula, tvorba školských vzdelávacích programov si však vyžaduje pravidelnú evalváciu konkrétnej školy založenú na vlastných kritériách hodnotenia. Cieľom súčasnej školy je totiž okrem odovzdávania vedomostí a kultúrnych vzorcov správania aj rozvoj kreatívneho myslenia, flexibility, asertivity a autonómneho rozhodovania sa žiakov. V školách sa sústreďí pozornosť nielen na kognitívnu stránku osobnosti žiaka, ale aj na proces personalizácie a socializácie. Popri hodnotení vzdelávacích obsahov a vyučovacích postupov sa súčasťou reflektovania školského edukačného procesu stáva aj interakcia medzi učiteľom - žiakom a rodičmi, školou a širším okolím, viac sa realizuje aj hodnotenie učiteľov. Vo vzťahu k uvedenému cieľu narážame na rozpor, či testovanie skutočne poskytuje obraz o kvalite vzdelávania v jednotlivých školách na Slovensku. Z toho vyplýva dôležitosť autoevalvácie školy ako nástroja pre objektívnejšie posúdenie kvality vzdelávania v konkrétnej škole.

„V slovenskom školskom systéme chýba komplexný model hodnotenia kvality škôl, ktorý by dokázal skĺbiť výsledky žiakov v externých meraniach a výsledky z inšpekčnej činnosti s výstupmi internej evalvácie tak, aby bolo možné získať o škole plastický obraz“ (Zimanová – Havrilová, 2011, s. 35).

2 TESTOVANIE ŽIAKOV AKO NÁSTROJ NA HODNOTENIE VZDELÁVANIA

Na výsledky medzinárodného a teraz i národného testovania vzdelávacích výsledkov žiakov sa vznáša množstvo kritických pripomienok. Dotýkajú sa najmä chybných interpretácií výsledkov, prikladanie enormného významu výsledkom testovania vo vzťahu k hodnoteniu kvality jednotlivých škôl. Testovanie totiž nedokáže naplniť očakávania, ktoré sú pre spokojnosť žiakov a širokej verejnosti veľmi podstatné a sú súčasťou interného hodnotenia školy - autoevalvácie. V ďalšej časti príspevku sa zameriame na analýzu testovania piatakov, ktorá bola predmetom dizertačnej práce: Analýza vzdelávacích výsledkov žiakov primárneho stupňa školy v národnom kontexte. (Brozmanová, 2017)

Cieľom Testovania 5, ako jedného z nástrojov externého hodnotenia, je vstupné hodnotenie žiackych vedomostí a zručností na začiatku vzdelávacieho stupňa ISCED 2, poskytnutie spätnej väzby školám, ako pripravili žiakov na prechod z ISCED 1 na vzdelávací stupeň ISCED 2 a je vstupnou informáciou pre učiteľov na stupni ISCED 2 pre zlepšovanie vzdelávania žiakov a skvalitňovanie vyučovania. Zároveň T5 slúži na monitorovanie stavu vedomostí a zručností žiakov pri výstupe z ISCED 1 v celoštátnom

meradle. Uvedené ciele potvrdzujú dôležitosť prípravy žiakov na testovanie a kvalitnú analýzu výsledkov testov.

2.1 Názory učiteľov na testovanie piatakov

Dotazník realizovaný s učiteľmi slovenských škôl v rámci dizertačnej práce zameranej na analýzu testovania piatakov nám odкрýva názory učiteľov na testovanie. Vybrali sme otázky, ktoré súvisia s kompetenciami riaditeľa, ktoré využíva pri hodnotení výsledkov žiakov v testovaní vo vzťahu k edukačnému procesu a k hodnoteniu učiteľov.

Otázka č. 1: Splňa, podľa Vášho názoru, testovanie piatakov vytýčené ciele?

Tab. 1: Cieľ testovania T5 (Brozmanová, 2017)

Odpovede na otázku	Absolútne početnosti	Relatívne početnosti
áno, T5 splňa vytýčené ciele	23	2,9 %
áno, čiastočne, poskytuje spätnú väzbu o určitom výkone	389	49,5 %
skôr nie, poskytuje výsledky len o spôsobilosti písať test	271	34,5 %
nie, T5 vôbec nespĺňa vytýčené ciele	98	12,5 %
neodpovedalo	5	0,6 %
spolu	786	100 %

Z hľadiska kompetencie riaditeľa školy je potrebné operacionalizovať ciele T5 do cieľov školy. Podporovať skvalitňovanie výučby v primárnom vzdelávaní, ktorá je zárukou úspešnosti žiakov i v testoch. Na dosiahnutie tohto cieľa je potrebné najmä zvyšovanie kompetencií učiteľov viesť žiakov ku kritickému mysleniu. Pozornosť je potrebné venovať i kvalitnej príprave testov na písomné skúšanie svojich žiakov.

Otázka č. 2: Venujete príprave na T5 osobitnú pozornosť konkrétnymi aktivitami?

Tab. 2: Aktivity školy na prípravu žiakov na T5 (Brozmanová, 2017)

Odpovede na otázku	Absolútne početnosti	Relatívne početnosti
áno, založili sme krúžok prípravy na testovanie	41	5,2 %
zvýšili sme počet hodín SJL a MAT využitím disponibilných hodín v ŠkVP	145	18,4 %
realizujeme doučovania žiakov pred prípravou na T5	149	19 %

zakúpili sme (rodičia finančne uhradili) publikácie s testami na prípravu na T5	162	20,6 %
iné	268	34,1 %
neodpovedalo	21	2,7 %
spolu	786	100 %

V autoevalvácii školy je potrebné analyzovať, aký vplyv má T5 na edukáciu v škole. V odpovedi „iné“ učitelia uvádzajú, že týždeň pred termínom testovania menia rozvrh v 5. ročníku a žiaci majú celých päť dní iba materinský jazyk a literatúru a matematiku. Na vyučovacích hodinách sa venujú vypracúvaniu testových úloh z predošlých rokov, prípadne z publikácií na prípravu na testovanie. Ďalej uvádzajú, že niektorí rodičia si zabezpečujú súkromné doučovanie pre prípravu detí na T5. V niektorých školách sa zakupovanie publikácií k príprave na testovanie stáva už „povinným doplnkom k učebniciam a pracovným zošitom“. Testovanie 5 by malo byť prirodzeným výstupom z primárneho vzdelávania, v školách by ho nemala predchádzať špeciálna príprava. Práve riaditeľ školy je ten, ktorý by mal dôsledne dohliadať na rešpektovanie rozvrhu, na plnenie obsahu vzdelávania a tiež zabezpečiť edukačný proces kompetentnými učiteľmi.

Otázka č. 3: Ako si najčastejšie pripravujete testy na hodnotenie svojich žiakov?

Tab. 3: Príprava vlastných testov na hodnotenie žiakov (Brozmanová, 2017)

Odpovede na otázku	Absolútne početnosti	Relatívne početnosti
samostatne, podľa vlastného úsudku o ovládaní učiva žiakmi	434	55,2 %
používam Bloomovu taxonómiu pri tvorbe alebo výbere úloh	70	8,9 %
väčšinou si stiahnem test z virtuálnej knižnice, internetových stránok	246	31,3 %
vždy používam overené testy od kolegov	29	3,7 %
neodpovedalo	7	0,9 %
spolu	786	100 %

Odpovede učiteľov nevrhajú pozitívne svetlo na kvalifikovaný prístup k príprave testov pre žiakov. Bloomovu taxonómiu využíva na tvorbu vlastných testov len necelých 10% učiteľov. Tiež veľmi málo učiteľov používa overené testy od kolegov. Odpovede v istom zmysle dávajú odpoveď na to, prečo žiaci nemajú skúsenosti s písaním testov podobných testom v T5, v ktorých sú úlohy i na overovanie vyšších kognitívnych funkcií.

Otázka č. 4: Oplyvňujú výsledky žiakov v T5 hodnotenie učiteľov vedením školy?

Tab. 4: Hodnotenie práce učiteľov podľa výsledkov žiakov v T5 (Brozmanová, 2017)

Odpovede na otázku	Absolútne početnosti	Relatívne početnosti
áno, výsledky v T5 majú veľký vplyv na hodnotenie konkrétneho učiteľa 4. ročníka	50	6,4 %
čiastočne áno, ale v našej škole sa učitelia hodnotia aj na základe iných kritérií	255	32,4 %
skôr nie, len sa výsledky vyhodnocujú na pedagogickej rade a zasadnutiach MZ	357	45,4 %
nie, výsledky T5 majú pre naše vedenie len informatívny charakter	122	15,5 %
neodpovedalo	2	0,3 %
spolu	786	100 %

Okrem vplyvu na výučbu a hodnotenie žiakov pripúšťajú učitelia i vplyv výsledkov žiakov v T5 na hodnotenie učiteľov zo strany vedenia školy. Pri nižšej úspešnosti žiakov je často negatívne hodnotený vyučujúci z 1. stupňa. V takom prípade citlivejšie vníma zmeny vo vzťahoch a postojoch voči vlastnej osobe a definuje ich ako zhoršené, čo vyjadrili učitelia v odpovediach na otvorené otázky. V komparáciách odpovedí učiteľov 1. a 2. stupňa, tiež realizovanej v dotazníku, učitelia 1. stupňa vyjadrili názor, že sa vzťahy s učiteľmi 2. stupňa zhoršili práve kvôli zavedeniu T5. Pozitívne je, že existujú školy, v ktorých majú výsledky pre vedenie informatívny charakter, čo je vlastne cieľom T5.

3 KOMPETENCIE RIADITEĽA V PROCESSE AUTOEVALVÁCIE ŠKOLY

V SR je zabehnutý systém povinného zvyšovania odbornosti riaditeľov škôl a ich zástupcov, ktorý zastrešujú metodicko pedagogické centrá a fakulty univerzít (zákon...). Každý riaditeľ musí do troch rokov od nástupu do funkcie absolvovať funkčné vzdelávanie (Vyhláška č. 445/2009 Z. z o kontinuálnom vzdelávaní). V rámci neho získava kompetencie vedúceho zamestnanca školy, ktorých hlavným atribútom úspešnosti je prechod od riadenia k vedeniu školy, procesov v nej a jej zamestnancov. „Dobrý riaditeľ školy by mal disponovať všetkými kompetenciami dobrého učiteľa (odborné, personálne, interpersonálne, pedagogické) a ešte navyše riadiacimi kompetenciami“ (Babiaková, 2011, s. 29).

Riaditeľ je manažérom školy, preto musí disponovať i manažérskymi zručnosťami: osobné plánovanie (vedieť si stanoviť osobné ciele), plánovanie v organizácii (vedieť

formulovať ciele školy), schopnosť viesť ľudí (mať sebadôveru, schopnosť komunikovať, rozvíjať schopnosti ostatných a motivovať ich k rozvoju), rozhodovanie, riadenie zmien, hospodárenie s časom, účinná komunikácia, hodnotenie (vedieť chváliť, konštruktívne kritizovať, dávať spätnú väzbu zamestnancom a riešiť konflikty), prenášanie pracovných povinností (delegovať úlohy), školenie a formovanie pracovného tímu, chápanie potrieb zamestnancov a organizácie (Tepper, 1996 In Babiaková, 2011).

V procese autoevalvácie školy sa uvedené manažérske kompetencie riaditeľa prejavujú najmä v hodnotení kvality vyučovacieho procesu, procesov učenia sa žiakov, hodnotenia učebných výsledkov a zamestnancov školy. Výsledky hodnotenia sa aplikujú do vytýčenia stratégie budúceho rozvoja školy, ktoré vypracúva riaditeľ školy na ďalšie časové obdobie. Na tvorbe strategického plánu rozvoja školy participujú i učitelia, ktorí by taktiež pravidelne mali hodnotiť vlastnú prácu a výsledky hodnotenia preniesť do vlastnej autoevalvácie i autoevalvácie školy. Ide teda o evalváciu vstupov, procesov a výstupov edukácie, ktorá v žiadnom prípade nesmie byť pre ľudí v škole ohrozením.

3.1 Kompetencie riaditeľa v hodnotení výsledkov testovania žiakov

Autoevalvácia školy vychádza aj z potreby riaditeľa a učiteľov mať prehľad o kvalite svojej práce. Interná evalvácia je silne ovplyvnená nastaveným hodnotovým systémom, ktorý chápeme ako regulátor cieľov, úloh a procesov prebiehajúcich v škole. Kompetentný riaditeľ – manažér a líder dokáže hodnotenie testovania žiakov zapracovať do autoevalvácie školy. Pozná psychologické determinanty, ktoré úspešnosť v testovaní ovplyvňujú (zvládanie stresu, časový stres, čitateľská gramotnosť žiakov, atď.). Riaditeľ školy uplatňuje svoje kompetencie v prezentácii výsledkov testovania verejnosti, ďalej v organizácii a riadení zmien na skvalitňovanie edukačného procesu a najmä v hodnotení učiteľov.

Riaditeľ školy by mal disponovať kompetenciami:

➤ **Vo vzťahu k prezentácii výsledkov testovania:**

- prezentovať výsledky testovania žiakov nielen číselne (percentuálnu úspešnosť), ale i hľadať príčiny pozitívneho/negatívneho výsledku v celkovej úspešnosti žiakov v testovaní,
- vysvetliť (obhájiť) rodičovskej verejnosti, tiež kontrolným orgánom (ŠŠI) výsledky školy v porovnaní s inými školami na Slovensku,
- výsledky prezentovať ako súčasť hodnotenia školy s akcentom, že ide o hodnotenie vzdelávacích výsledkov (kognitivizácie).

➤ **Vo vzťahu k edukačnému procesu:**

- poznať testy a vedieť posúdiť ich náročnosť vo vzťahu ku kurikulu i vo vzťahu k realizácii edukačného procesu v konkrétnej škole,
- účinne komunikovať so zriaďovateľom o prijatí rozhodnutí pre zlepšenie výsledkov (napr. v prípade žiakov zo SZP, žiakov so ŠVVP – zamestnanie asistenta učiteľa, špec. pedagóga).
- delegovať na vedúceho metodického združenia pre 1. stupeň úlohu dôkladne analyzovať výsledky testovania a navrhnúť stratégiu ich zlepšovania,
- komunikovať o výsledkoch testovania na pedagogickej rade, prijať návrhy na skvalitnenie edukačného procesu.

➤ **Vo vzťahu k práci učiteľov a ich hodnoteniu:**

- poznať prácu učiteľov – hospitačná činnosť, dotazník (žiaci, rodičia),
- nestotožňovať automaticky výsledky žiakov s prácou konkrétneho učiteľa, komunikovať o výsledkoch žiakov v testoch, hľadať možnosti skvalitnenia jeho kompetencií v rámci výučby,
- rozvíjať spôsobilosti reflexie a sebareflexie vlastnej výučby,
- hodnotiť učiteľov na základe kritérií hodnotenia zamestnancov školy (výsledky testovania sú len jednou súčasťou hodnotenia),
- zabezpečiť vzdelávanie učiteľov v oblasti tvorby testov, tvorby testových úloh.

Mnohí učitelia považujú výsledky externej evalvácie ako nespravodlivé voči kvalite ich skutočne odvedenej práce. Preto je dôležité, aby sa postupne menila filozofia evalvácie školy z kontrolnej a porovnávacej, ktorú predstavuje ŠŠI a NÚCEM, na rozvojovú a spravodlivú, ktorú predstavuje autoevalvácia vychádzajúca z prirodzených potrieb školy. Autoevalvácia je motiváciou pre ďalší rozvoj školy, riaditeľovi školy ukazuje ďalšiu perspektívu v riadení, umožňuje reguláciu procesov v škole a predurčuje budúcnosť školy znútra. „Autoevalvácia sa nerobí s cieľom kontrolovať, ale s cieľom zlepšovať!“ (Babiaková, 2011, s. 7).

Literatúra:

- Babiaková, S. (2011). *Riadenie školy v meniacich sa spoločenských podmienkach*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Babiaková, S. (2013). *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB.

- Babiaková, S. a kol. (2014). *Progresívny učiteľ. Autoevalvácia v teóriách a výskumoch*. Banská Bystrica: Belianum.
- Brozmanová, M. (2017). *Analýza vzdelávacích výsledkov žiakov primárneho stupňa školy v národnom kontexte*. Dizertačná práca.
- Cottonová, J. (1995). *The theory of Assessment*. London: Kogan Page Ltd.
- Duncan, A., a Dunn, W. (1988). *What Primary Teachers should knowabout Assessment*. London: Hodder and Stoughton.
- Hajdúková, V. (2003). Systémová evalvácia. In A. Mentel, a M Pokorný *Súhrnná správa o stave hodnotenia školského systému, škôl, učiteľov a žiakov v Slovenskej republike* (s. 33- 39).Dostupné na http://www.oecd.org/education/school/CBR_SVK_Slovak_version_final.pdf
- Helmke, A. (2008). *Qualität im Unterricht der Sekundarstufe*. Munchen: Bildungssysteme der Zukunft. Dostupné na http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/symp1_4_qualitaet.pdf
- Pasch, M. a kol. (2005). *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodíně*. Praha: Portál.
- Prucha, J. - Walterová, E. – Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Prucha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita CDVU.
- Rochex, J. Y. (1996). Zavádění „evaluační kultury“ ve Francii z hlediska učitelu. *Pedagogika*, 46(3), 239-244.
- Spilková, V. a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Tepper, B. (1996). *Manažerské znalosti a dovednosti*. Praha: Grada Publishing, spol.s.r.o.
- Zimanová, Z., a Havrilová, M. (2011). *Štart k novej kvalite vzdelávania. Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve*. Dostupné na <http://www.noveskolstvo.sk/>

Kontakt:

PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB

Ružová 13, Banská Bystrica

e – mail: monika.brozmanova@umb.sk

ANDRAGOGICKÉ ŠTÚDIE 2019

Miroslav Krystoň, Ivan Pavlov (eds.)

Príspevky neprešli jazykovou úpravou.

Za obsah a jazykovú úpravu zodpovedajú jednotliví autori.

Vydanie: prvé

Náklad: 100 kusov

Rozsah: 228 strán

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Pedagogická fakulta

Tlač: EQUILIBRIA s.r.o.

ISBN : 978-80-557-1598-8

EAN : 9788055715988