

Rozvoj pedagogů a lektorů v odborném vzdělávání s ohledem na současné změny ve společnosti

16. setkání členů partnerské sítě TTnet ČR

Setkání se konalo 23. – 24. listopadu 2015 v Kostelci nad Černými lesy

Editorka: Hana Čiháková

Praha
Národní ústav pro vzdělávání
2016

NÚV. Rozvoj pedagogů a lektorů v odborném vzdělávání s ohledem na současné změny ve společnosti : sborník příspěvků z 16. setkání partnerství TTnet ČR : setkání se konalo 23. – 24. listopadu 2015 v Kostelci nad Černými lesy. Editorka Hana Čiháková. Technická redakce: Anna Konopásková.
Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2016.

ISBN 978-80-7481-144-9

Obsah

Předmluva	
<i>Hana Čiháková</i>	4
Dva světy – dvě klíčové osoby	
<i>Vladimír Havlíček</i>	5
Mistrovská zkouška	
<i>Vladimír Havlíček</i>	10
Sázka na nejistotu jako výzva pro vzdělávání ve 21. století	
<i>Tomáš Chochole</i>	15
Podpora učitelů, instruktorů a lektorů pro úspěšné reformy a kvalitu odborného vzdělávání a přípravy – mapování jejich profesního rozvoje v EU	
<i>Martina Kaňáková</i>	18
Porovnání aparátu řízení učení mezi klasickou a elektronickou učebnicí	
<i>Jan Krotký a Petr Mach</i>	20
Využití outdoorových akcí v práci pedagoga a manažera	
<i>Dana Linkeschová a Milan Linkesch</i>	24
Inovační výzvy pro vzdělávání budoucích stavebních manažerů	
<i>Dana Linkeschová a Alena Tichá</i>	27
Emoční inteligence v profesi akademického pracovníka	
<i>Miroslava Miklošiková</i>	31
K pedagogické přípravě učitelů SOŠ z pohledu edukátora	
<i>Karel Ouroda</i>	35
Aktuální faktory znesnadňující práci vysokoškolského učitele	
<i>Lenka Pelcerová</i>	41
Evropský on-line nástroj srovnávání řízení kvality škol	
<i>Adéla Plátková</i>	44
Několik poznámek k inkluzi ve vzdělávání	
<i>Miloslav Rotport</i>	46
Přínosy Evropského rámce kvalifikací (EQF)	
<i>Nikola Slánská</i>	52

Vážení čtenáři,

máte v rukou sborník z 16. setkání členů sítě TTnet, které se tentokrát zabývalo různými tématy, takže si tam každý může najít to, co ho zajímá. Třináct příspěvků, připravených pro sborník, je jako vždy seřazeno abecedně, podle jmen autorů. Sborník začíná dvěma příspěvky od jednoho autora, který se v prvním z příspěvků zamýšlí nad úlohou učitele ve škole a mistra v praktické přípravě a v druhém nad významem mistrovské zkoušky, kterou představuje též z historického hlediska.

Úkoly „žhavé“ současnosti a jak se s nimi vyrovnat se zabývá další příspěvek s výmluvným mezititulkem *Být fit pro 21. století*. K tomu může pomoci třeba i elektronická učebnice, která je v dalším článku srovnávána s klasickou papírovou knihou.

Pedagog a manažer může na své svěřence působit nejen ve třídě, ale i venku, jak se dnes říká „při outdoorových aktivitách“, které pomáhají motivovat žáky, studenty i zaměstnance a mohou odvrátit syndrom „vyhoření“, třeba i u budoucích stavebních manažerů, jejichž vzdělávání je věnován další článek. Ti nesou v zaměstnání velkou odpovědnost, protože jejich chyby mívají i dalekosáhlé následky, jak se zdůrazňuje v úvodu následujícího příspěvku.

Akademický pracovník, zvláště ten, který pracuje se studenty, by měl být vybaven sociální a emoční inteligencí, uvádí se v dalším příspěvku. Emoční dovednosti jsou důležité, protože pomáhají překonávat různé překážky v mezilidských vztazích a také jsou dobrou obranou proti výše zmíněnému syndromu „vyhoření“. O tomto syndromu se píše i v příspěvku, který se zabývá přípravou učitelů středních odborných škol. Autor příspěvku se v úvodu vrací do 80. let a vložil do textu několik obrázků, a tak starší čtenáři mohou zavzpomínat, jak to vypadalo v době, kdy stolní počítače nebyly běžnou učební pomůckou.

O tom, co dnes překáží v práci vysokoškolským pedagogům, píše další příspěvek. Autorka vychází z dotazníku, který zjišťoval faktory, znesnadňující práci vysokoškolského učitele a také míru časové náročnosti této práce. Na porovnávání kvality střední odborných škol se zaměřuje evropský nástroj označovaný jako BEQUAL, který je určen k sebehodnocení škol, jak uvádí v následující článek.

V současné době nejaktuálnější je příspěvek, který se věnuje inkluzi ve vzdělávání a vychází z dostupných statistických údajů. Měl by si ho přečíst každý, koho se inkluze dotýká, ať je vůči ní v jakékoliv pozici. Poslední příspěvek je také aktuální a v odborném vzdělávání zřejmě ještě dlouho bude, protože se zabývá Evropským rámcem kvalifikací.

16. setkání partnerské sítě TTnet ČR bylo poslední, které jsem pořádala. Ráda bych proto poděkovala všem členům a příznivcům sítě TTnet za spolupráci a popřála jim hodně úspěchů v další snaze o zlepšení postavení a vzdělávání učitelů v České republice.

Ing. Hana Čiháková, Ph.D.
koordinátorka partnerství TTnet ČR

Dva světy – dvě klíčové osoby

Vladimír Havlíček

Abstrakt: Pro navázání a realizaci praktického vyučování na pracovištích zaměstnavatelů jsou nejdůležitější dvě osoby, jedna na straně školy a jedna na straně zaměstnavatele. V článku je popsán způsob navazování kontaktu a kvalifikace obou osob.

Klíčová slova: počáteční odborné vzdělávání, reálná pracoviště fyzických a právnických osob, navazování spolupráce, klíčové osoby, realizace.

Abstract: For establishing and implementation of practical vocational training in real workplaces are the most important two persons – one at school and one at employer workplace. In the article is described a way of establishing contact and qualification of both persons.

Keywords: initial vocational training, the real workplaces, establishing cooperation, key persons, realization.

1. Obecná východiska

Odborné školství se po několika letech hledání nové cesty v odborném vzdělávání vrací k přirozené vazbě teoretického a praktického vzdělávání ve školách na částečné uvedení žáků do reálného pracovního prostředí ještě během počátečního školního vzdělávání.

Pozornost bude zaměřena na dvě nejdůležitější osoby při navazování a realizaci vztahů mezi dvěma světy – středním odborným školstvím a reálnými pracovišti fyzických a právnických osob – v období počátečního odborného vzdělávání.

Možnost vyučování na reálných pracovištích fyzických nebo právnických osob mimo prostředí školy je podložena základním školským dokumentem – školským zákonem. Po mírné grafické úpravě textu se objeví hledaná ustanovení:

Školský zákon¹ stanovuje v § 65 že:

(1) *Vzdělávání ve střední škole se člení na*

a) teoretické a

*b) **praktické vyučování** a*

c) výchovu mimo vyučování,

praktické vyučování se člení na

- odborný výcvik

- cvičení

- učební praxi

- odbornou nebo uměleckou praxi a sportovní přípravu, a to podle jednotlivých oborů vzdělání.

(2) *Praktické vyučování se uskutečňuje ve školách a školských zařízeních nebo na pracovištích fyzických nebo právnických osob, které mají oprávnění k činnosti související s daným oborem vzdělání a uzavřely se školou smlouvu o obsahu a rozsahu praktického vyučování a podmínkách pro jeho konání.*

Zde je důležitý souhrnný pojem praktické vyučování, který se teprve pak dělí na další součásti. Pro praktické vyučování na pracovištích mimo školu je podstatné rozdělení na odborný výcvik v oborech s výučním listem, učební praxi v oborech zakončených maturitní zkouškou, cvičení, a také na odbornou praxi.

Vysvětlení jednotlivých pojmů je ve školském zákonu v § 13 odborný výcvik, § 14 cvičení a v § 15 učební praxe, odborná praxe.

Pro přehlednost by bylo vhodné §15 rozdělit na dva samostatné paragrafy, jeden pro učební praxi, tedy jakousi zkrácenou obdobu odborného výcviku, konaného pravidelně v průběhu školního roku a druhý pro odbornou praxi konanou v blocích, obvykle v celých týdnech.

Na pracovištích se rozdílem v oborech nezabývají, jenom se diví, že jedni žáci mohou chodit každý týden na celé dva nebo tři dny po 7 hodinách, zatímco druzí jenom jeden až dva dny po 6 hodinách, a další také na 6 hodin a to ještě pouze jednou za dva týdny. Nebo na dva týdny na konci školního roku. Některé školy, například ve stavebních nebo zemědělských oborech, vzhledem k sezónnímu charakteru některých prací, moudře slučují praktické vyučování na pracovištích do delších souvislých celků.

Navíc ještě školy chtějí pro své žáky splnit požadavek na odbornou praxi, plánovanou jako celek v délce 4 týdnů za celou dobu vzdělávání, což se někdy realizuje po 2 týdnech ve 2. a 3. ročníku, obvykle v době maturit, aby bylo ve škole volno a učitelé mohli být u maturit, nebo jako jeden 4týdenní blok za celou dobu vzdělávání.

Pro zaměstnavatele, který je ochoten přijmout na svá pracoviště žáky na odborný výcvik, učební praxi nebo odbornou praxi, je to nepochopitelný rébus. Jemné rozdíly v názvech považuje za květnatost řeči až do doby, kdy se začne jednat o časovém harmonogramu, podle kterého by se mělo praktické vyučování na pracovištích zaměstnavatelů konat.

Chápe, že někteří žáci mají obor s možností získat výuční list, další mají maturitní obor a tak je možné je zařadit na náročnější pracoviště, a další mají také maturitní obor, ale na pracoviště přijdou jenom krátkodobě.

2. Dva světy

Pro harmonizaci nabídky a poptávky praktického vyučování na pracovištích fyzických a právnických osob jsou důležité dvě osoby, zastupující školu a pracoviště. Pod pojmem škola a pracoviště je třeba si představit

komplexní systémy, z nichž každý působí podle svých právních předpisů, zákonů, zásad a způsobů zajišťujících jejich existenci.

V podstatě se tak setkávají dva světy, které v minulosti patřily k sobě jako hrábě s násadou, ale po odpoutání odborných škol od mateřských podniků se oddělily. Na jedné straně škola brána jako komplexní pojem daný školskou a další navazující legislativou, na druhé svět práce, reálného pracovního prostředí s nutnou tvorbou zisku pro zajištění existence a rozvoje, s pracovně právní legislativou, ekonomickým a finančním zázemím, pracovními silami i mezilidskými vztahy.

Pojem ŠKOLA je možné pro zjednodušení následujícího výkladu prezentovat jako

- školství v obecném pojetí, tedy školskou i občanskou a další legislativu, učitele, žáky, školní budovy, vybavení, obory vzdělávání s příslušnými dokumenty, učební plány, pomůcky, výklad, vědomosti, znalosti a dovednosti žáků, atd.,
- ředitele školy, jeho zástupce a další vyučující,
- učitele praktického vyučování,
- žáky účastníky se praktického vyučování,
- kancelář školy vedoucí evidenci žáků, jejich případné příjmy a další administrativu,
- rodiče žáků.

Pojem PRACOVISTIŠTĚ ve smyslu pracoviště právnických nebo fyzických osob je možné charakterizovat hlavními částmi, jako jsou

- podnik, společnost, zaměstnavatel, někdy nesprávně nazývaný jako firma, se svým základním důvodem existence – tvorbou zisku z výroby, prodeje, služeb a dalších činností, pracující podle ekonomických a finančních zákonitostí, zákonů, předpisů, pracovně právních předpisů, bezpečnosti a hygieny práce, zákoníku práce, občanského zákoníku, zákonů o sociálním a zdravotním pojištění, daních, apod.
- majitel, ředitel, odpovědná osoba
- ředitel úseku, útvaru s danými pravomocemi
- zaměstnanci.

3. Navazování a realizace spolupráce

Pokud některý ze subjektů dochází k názoru, že je vhodné navázat spolupráci mezi školou a zaměstnavatelem, začíná kontaktní fáze. Ze strany školy se jedná například i o naplnění požadavku najít pro žáky možnost absolvovat odbornou praxi, nebo snaha zprostředkovat žákům skutečně praktické zkušenosti na reálných pracovištích a také snaha získat od potenciálních zaměstnavatelů zpětnou vazbu, co a jak moderně vyučovat, aby žáci byli lépe připraveni pro zaměstnání na pracovištích lokálních i dalších zaměstnavatelů v obdobném oboru.

V podstatě nastávají čtyři situace:

1 + 1

Škola i zaměstnavatel již spoluprací a organizaci průběhu znají, buď jako vzájemnou spolupráci nebo obdobnou spolupráci s podobnými subjekty.

1 + 0

Škola má své zkušenosti s průběhem a organizací, pro zaměstnavatele to je nové.

0 + 1

Škola dosud nemá žádné zkušenosti, zaměstnavatel již spolupracuje s jinými školami, problematiku zná.

0 + 0

Škola dosud nemá žádné zkušenosti, pro zaměstnavatele je spolupráce novinka.

Kontaktní fáze

V této fázi vystupují tyto osoby:

- Na straně školy – ředitel, pověřený zástupce ředitele, iniciativní učitel, iniciativní rodič (SRPŠ), apod.
- Na straně zaměstnavatele – majitel, ředitel, pověřený ředitel odboru, personalista, iniciativní zaměstnanec, například rodič žáka školy iniciativou zdola, přinášející návrh služebním postupem.

V této fázi se zjišťují informace o potenciálním zaměstnavateli, výrobním programu, poskytovaných službách, pověsti, historii, také se uplatňují zkušenosti zaměstnanců se zaměstnanými absolventy školy atd., a na druhé straně o škole, vyučovaných oborech, historických souvislostech, renomé školy apod.

Informace o nabídce nebo poptávce může přinést například oborový svaz, komora, pracovní úřad, školský úřad, komerční zprostředkovatelská a poradenská firma nebo jiná podobná instituce. Škola nebo zaměstnavatel osloví protistranu s nabídkou nebo poptávkou spolupráce.

Nabídková fáze

V této fázi již dochází k obousměrné komunikaci osob pověřených k jednání. K prezentaci představ o spolupráci, vzájemnému předávání vybraných informací o vyučovaných oborech ve škole, výrobním programu, předmětu podnikání zaměstnavatele apod.

V této fázi vystupují dvě osoby:

- Na straně školy – ředitel, pověřený zástupce ředitele, pověřený učitel, nebo komerční zprostředkovatel, který má oprávnění k jednání jménem školy, apod.
- Na straně zaměstnavatele – majitel, pověřený výkonný ředitel, právní nebo i jiný zástupce firmy s pověřením jednat jejím jménem.

Tyto osoby zjistí nabídky a požadavky protistrany a postupně mohou dohodnout předběžné podmínky spolupráce, v této fázi dosud bez jakýchkoliv případných sankcí, ale s dohodou o mlčenlivosti o skutečnostech, které se dozvěděli v průběhu nabídkové fáze. Což

může být pro některé společnosti podnikající v tvrdém konkurenčním prostředí zcela zásadní. Viz např. nový občanský zákoník (viz²) Díl II – Smlouva, v §1730.

Smluvní fáze

V této fázi se může postupně připravovat smlouva o vzájemné spolupráci a na základě některých bodů se konkretizují jednotlivé položky budoucí smlouvy a osoby odpovědné za jejich plnění, například kdo provede školení bezpečnosti práce a v jakém rozsahu, zda mají žáci nárok na finanční odměnu a její realizaci, kdo posoudí zdravotní způsobilost, kontaktní osoby a další důležité body smlouvy o obsahu, rozsahu a podmínkách praktického vyučování vyplývající z vyhlášky MŠMT č.13/2005 Sb. (viz³).

V této fázi jednájí pověřené osoby, které připraví konečný text smlouvy. Stále ještě je možné použít komerčního zprostředkovatele. K tomu také přistupují další důležité osoby, například právníci obou stran, bezpečnostní technici, pracovníci útvaru ochrany, smluvní lékaři a hygienická služba, finanční a daňoví poradci, poradce nebo specialista na sociální a zdravotní pojištění, poradce pojišťovny, u které je společnost nebo škola pojištěná. Někdy tyto funkce vykonávají přímo zaměstnanci v kanceláři školy nebo zaměstnanci kanceláře společnosti.

Vzhledem k časovým a finančním nákladům na tyto specialisty je nutné vést jednání tak, aby bylo efektivní a nezavdávalo příčiny k pochybnostem nebo dokonce k přerušení jednání a odstoupení od spolupráce, za což je možné, pokud není ujednáno jinak, v některých případech ukládat určité sankce. Odpovědnost za tyto předsmluvní škody za neuzavření smlouvy řeší například nový občanský zákoník v §1729.

Všechny přípravné práce na realizaci spolupráce by měly vést dvě konkrétní osoby, které pak předloží závěry jednání a hotový návrh smlouvy osobám s pravomocí tuto smlouvu podepsat, tedy řediteli školy a vedoucímu organizace, v níž se má praktické vyučování uskutečnit.

V některých školách s blízkou vazbou na místní podniky a zaměstnavatele je navázání vzájemné spolupráce a podepsání smlouvy jednoduché, například na webu na stránce Střední průmyslové školy technické v Jablonci nad Nisou⁴ je popsána realizace odborné praxe takto:

Do třetího ročníku je zařazena povinná čtyřtýdenní odborná praxe (květen) v reálných pracovních podmínkách firem. V rámci rozvoje komunikačních dovedností si žáci sami praxi ve firmě domluví a zajistí. Škola následně s firmou uzavře smlouvu o vykonání praxe žáka. ... V průběhu praxe jsou žáci na pracovištích kontrolováni. O provedení kontroly se pořizuje Záznam o kontrole odborné praxe.

4. Smluvní ujednání

Vyhláška MŠMT č. 13/2005 (viz³) v oddílu Praktické vyučování v § 12 Náležitosti smlouvy o obsahu, rozsahu a podmínkách praktického vyučování stanovuje že: *Smlouva o obsahu, rozsahu a podmínkách praktického vyučování obsahuje zejména:*

- *druh činností, které žáci při praktickém vyučování budou vykonávat,*
- *místo konání praktického vyučování,*
- *časový rozvrh praktického vyučování, jeho délku a den zahájení,*
- *počet žáků, kteří se zúčastňují praktického vyučování,*
- *poskytování nástrojů a nářadí používaných při praktickém vyučování a způsob dopravy žáků do místa výkonu praktického vyučování,*
- *způsob odměňování žáků za produktivní práci,*
- *opatření k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při praktickém vyučování, včetně ochranných opatření, která musí být přijata, zejména s uvedením osobních ochranných pracovních prostředků.*

A v novele č. 400/2009 Sb. přidává odstavec:

h) podmínky spolupráce pověřeného zaměstnance právnické osoby vykonávající činnost školy a pověřeného zaměstnance fyzické nebo právnické osoby při organizaci a řízení praktického vyučování na pracovištích fyzických nebo právnických osob a požadavky pro výkon činnosti pověřených zaměstnanců této fyzické nebo právnické osoby (dále jen "instruktor").

V odstavci h) je důležitá informace, že oficiální styk mezi školou a firmou zajišťují za každou stranu pověřené zaměstnanci pro organizaci a realizaci praktického vyučování u firem a také to, že si podle této novely klade požadavky na výkon činnosti instruktorů. Jak plyne z názvu smlouvy, nejedná se o konečný výčet.

5. Dvě osoby

ŠKOLA

Ve škole je možné, aby navázání spolupráce provedla osoba s příslušnými pravomocemi a samozřejmě znalostmi, za součinnosti dalších specialistů.

Přímou řídicí, organizační a realizační činnost musí vykonávat osoba na pozici s kvalifikací učitele praktického vyučování.

Obě tyto funkce je možné sloučit tak, že ji bude vykonávat například zástupce ředitele pro praktické vyučování, který je současně zařazený do funkce učitele praktického vyučování, už proto, že práci žáků také klasifikuje, což přísluší pouze učiteli.

ZAMĚSTNAVATEL

Na straně zaměstnavatele jedná osoba, která bude ze zákona zodpovědná za svěřené žáky stejně jako za vlastní zaměstnance a navíc se musí řídit dohodnutým smluvním ujednáním a souvisejícími předpisy. Pokud jsou žáci na více pracovištích, mají přenesenou část odpovědnosti i vedoucí nižších stupňů. Tato osoba, někdy označovaná jako garant, je obvykle ustanovena

jako hlavní kontaktní osoba při vzájemném styku školy a zaměstnavatele.

6. Kvalifikace a vzdělání klíčových osob

ZAMĚSTNAVATEL

Majitelé, ředitelé podniků, společností nebo živností musejí znát a dodržovat potřebné pracovní právní, bezpečnostní, personální a další zákony a předpisy (například^{5,6,7,8} a další).

Osoba odpovědná za realizaci praktického vyučování na pracovišti zaměstnavatele musí znát, dodržovat a vyžadovat dodržování všech těchto předpisů. Pokud má možnost v případě potřeby ihned využívat zázemí firmy, personální, mzdové, sociální oddělení, bezpečnostního technika, požárního preventistu a další specialisty, nemusí znát všechny předpisy do detailu, ale musí vědět, na koho se obrátit. Na rozdíl od zástupce školy, který při jednáních na pracovišti zaměstnavatele musí potřebné předpisy znát, nebo k nim mít okamžitý přístup, aby mohl ihned se svým protějškem na pracovišti nebo žáky jednat.

Pro zařazení žáků škol na své pracoviště si pověřený vedoucí zaměstnavatele musí osvojit a dodržovat i další zákony a předpisy. Ideální je, aby jim jejich výčet i znění a konkrétní části přinesl ve vhodné formě zástupce školy a byl vždy připraven jim sdělit případné změny, novely a poradit jim v situacích všedního dne.

Je nemožné chtít po zaměstnavateli, aby si sám zjistil a nastudoval všechny zákony, předpisy, vyhlášky a další potřebné dokumenty, nezbytně nutné kapitoly z pedagogického vzdělání, psychologie, sociologie, sociální patologie dospívajících atd. Proto je nutné, aby zástupce školy při navazování kontaktů zaměstnavateli v ucelené formě poskytl vybrané a hlavně aktuální znění odstavců z předpisů a zákonů a další důležité informace, jejichž výčet by překročil rámec tohoto článku, stejně jako další samostatný článek o instruktorech v praktickém vzdělávání⁹.

Zástupce školy je také ten, kdo by měl ve spolupráci s pověřeným vedoucím firmy poskytnout úvodní poučení a krátký kurz instruktorům žáků, seznámit je společně se zástupcem firmy s obsahem smlouvy mezi školou a zaměstnavatelem a podrobně jim vysvětlit práva a povinnosti žáků vůči firmě i firmy vůči žákům z hlediska poskytovaného vzdělávání i další důležité provozní informace.

ŠKOLA

Učitelé mají svou kvalifikaci danou zákonem o pedagogických pracovnících (viz¹⁰) a samozřejmě potřebují i praxi a další vzdělávání.

Pro realizaci praktického vyučování na pracovištích fyzických a právnických osob je vhodné studium v rámci celoživotního vzdělávání pro vedoucí pedagogické pra-

covníky, ve smyslu zákona č. 317/2005 Sb., (viz⁵) v § 7, kde podle odstavce 1 absolvent získává znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií.

Nelze opominout důležitou a zásadní úlohu ředitele školy. Pro další vzdělávání ředitelů škol působí Národní institut pro vzdělávání a studium pro ředitele¹², protože ředitelé jsou nejdůležitější osoby, které uzavírají smlouvu a musí mít nejlepší přehled o obsahu a účinnosti smlouvy. Ředitel také kontroluje činnost pověřeného zástupce ředitele pro praktické vyučování, respektive učitele praktického vyučování a v případě ukončení jeho činnosti musí být schopný předat tuto funkci v co nejkratším termínu jinému učiteli.

Pro řízení součinnosti mezi školou a zaměstnavatelem je nezbytně nutné, aby učitel praktického výcviku osobně na vlastní kůži zažil práci v praxi na pracovištích jak v podřízeném, tak i vedoucím postavení na některém stupni vedení, způsoby řízení práce, mezilidské i pracovní vztahy mezi zaměstnanci a vedením i lidské vztahy a běžné lidské starosti, které mohou ovlivňovat činnost na pracovišti.

Navíc musí mít obdobné znalosti pracovní právní problematiky, bezpečnosti práce, požární ochrany, řešení pracovních úrazů, škod atd. jako vedoucí pracovníci zaměstnavatele žáků.

V ideálním případě by bylo přínosné, aby se učitel praktického vyučování jako zástupce školy při řízení a realizaci praktického vyučování na pracovištích zaměstnavatele mohl účastnit stejných školení bezpečnosti a hygieny práce, požární ochrany a dalších vybraných školení vedoucích pracovníků, jako vedoucí pracovišť, na kterých žáci vykonávají praktické vyučování.

Lze uvažovat i o tom, že by činnost osoby zodpovědné za praktické vyučování ve škole vykonával i učitel odborných předmětů, který má dobrou praxi na pracovištích obdobných těm, na nichž mají mít praktické vyučování žáci. Ale pro tuto eventualitu by musel mít, byť i jen částečný status učitele praktického vyučování, s příslušnými právy a povinnostmi.

Pro toto funkční zařazení lze použít přílohu č. 3 vyhlášky č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o zařazení do kariérních stupňů pro učitele praktického vyučování, např. 3. a 4. stupeň. Citace: *3. stupeň: Komplexní koordinace vzdělávání v praktickém vyučování nebo v odborném výcviku střední školy nebo praktické přípravě vyšší odborné školy se znalostmi a dovednostmi z jiných oborů vzdělávání a s teoretickým vyučováním. – 3 roky praxe – bez specializované činnosti – 11. platová třída.*

7. Závěr

Je zřejmé, že osobou, která realizuje, řídí a odpovídá za průběh praktického vyučování na pracovištích fyzických a právnických osob, musí být učitel praktického vyučování.

Zaměstnavatel si samozřejmě neshání příslušné předpisy pro průběh praktického vyučování na pracovištích fyzických a právnických osob sám. Předává, aktualizuje a kontroluje mu je pověřený pracovník školy.

Tyto dvě osoby spolupracují jak při přípravě, tak i po celou dobu praktického vyučování na pracovišti zaměstnavatele. Jejich spolupráce může mít i širší rámec. Důležité je samozřejmě i průběžné i pravidelné hodnocení žáků, nebo i hospitace (viz např.¹³) a realizace celého průběhu (viz např.¹⁴), ale to už je mimo záměr a rozsah tohoto článku.

Související odkazy

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

² Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník.

³ Vyhláška MŠMT č. 13/2005 Sb. o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři a změny a doplňky předpisu novelami Vyhláška č. 374/2006 Sb. s účinností dnem 1. 9. 2006 a Vyhláška č. 400/2009 Sb. s účinností dnem 18. 11. 2009.

⁴ SPŠT Jablonec nad Nisou

<http://www.spstjbc.cz/index.php/prostudenty/obory-a-svp>

⁵ Zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce.

⁶ Zákon č. 48/1997 Sb., o veřejném zdravotním pojištění.

⁷ Zákon č. 187/2006 Sb., o nemocenském pojištění.

⁸ Zákon č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách.

⁹ Zákon č. 563/2004 Sb., aktuální znění č. 333/2012 Sb., zákon upravující předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém.

¹⁰ Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb.

¹¹ Havlíček, V.; Instruktor v odborném vzdělávání.

Hlavní trendy v pohledu na roli lektora ve vzdělávání. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2013

¹² Národní institut pro vzdělávání a studium pro ředitele <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/narodni-institut-pro-dalsi-vzdelavani-a-studium-pro-reditele>

¹³ Mach, Petr, Kříž, Emil, Miklošiková, Miroslava. Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch.

Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/13_Vyuka_v_odbornem_vycviku.pdf

¹⁴ Metodická příručka pro realizaci praktického vyučování žáků středních škol u zaměstnavatelů. Výuka – Komunikace – Praxe CZ.1.07/1.1.13/11.0002 (bez uvedení autorů) <http://www.projektykop.cz/files/metodika/Metodika-realizace-praktickeho-vyucovani-u-zamestnavatele---final.pdf>

Kontakt

Vladimír Havlíček

Střední škola slaboproudé elektrotechniky,

Novovysočanská 48/280, Praha 9

<http://sssep9.cz/>

u-elektro@volny.cz

Mistrovská zkouška

Vladimír Havlíček

Abstrakt: V článku je pojednáno o historickém vývoji mistra (mistrové) a jeho dnešní aplikaci v řemeslech, práci, umění a dalších oborech, a také potřebná úroveň zkoušky pro udělení tohoto stupně vzdělání osobám, které prokázaly svou vysokou odbornou úroveň speciální zkouškou a dalšími zkouškami, znalostmi a svým předchozím konáním a dílem v průběhu studia na univerzitě, v oblasti umění, průmyslu, výroby, služeb a dalších oborech.

Klíčová slova: mistr, výskyt označení mistr, mistrovská zkouška.

Abstract: In this paper is discussed historical evolution of terms mistr, magister, maestro, master, foreman, and theirs today's applications in crafts, work, art and other fields of activity. A level of examination needed for granting these degrees to persons who had to demonstrate their knowledge and skills to acquire the titles in arts, crafts, production and services, and other disciplines.

Key words: mistr – master, foreman, (mistress, forewoman), master exam.

Poznámka: V textu je označení mistr pro zjednodušení používáno pouze v mužském rodě, ale platí i pro ženy.

Magistr, mistr

Původ slova *mistr* lze najít již ve středověku, latinsky *magister*, dnes v češtině ve formě *magistr*, slovensky *magister*, v angličtině *master*. Titul *magistr*, *master* získávají úspěšní absolventi studia na univerzitách a vysokých školách po několikaletém studiu a vykonání mnoha zkoušek, po vypracování diplomové práce a po složení závěrečné zkoušky před komisí.

Titul absolventa univerzity *magistr* má historickou návaznost, mezinárodně platné uznání nabytého vzdělání i další společenskou a profesní prestiž na základě univerzitních studií a dalších prací, navazující na historické označení *magister*, které vývojem neztratilo nic ze svého významu.

Titul a označení *mistr*, *magister*, *Meister* a další jazykové obdoby se přenesl i do dalších oborů a označuje nejen vynikajícího vzdělance, ale i umělce, specialistu, který je ve svém oboru nad jiné dokonalejší, a uznávaný jako skutečný mistr.

Proto je třeba věnovat pozornost očekávané a připravované možnosti složit mistrovskou zkoušku i v neuniverzitních oborech, aby nerovnováhou v některé z oblastí, kde se používá titul nebo označení *mistr*, nedošlo k nechtěné degradaci tohoto titulu, jako se to děje u úrovně maturitních zkoušek, která se dnes těžko napravuje.

Oblasti výskytu titulu nebo funkce magistra, mistra:

- historický i dnešní titul univerzitního vzdělance – *magistr*, *mistr*, *maestro*, *Meister* apod.,
- umělecký titul, společenské uznání mistrovství v uměleckém oboru,
- mistr řemesel a obchodu udělovaný podle cechovních regulí po vykonání mistrovské zkoušky,
- pracovní funkce vedoucího prací, cechu, dílny, oddělení apod.,
- mistr v oboru po vykonání předepsaných zkoušek,

- mistr odborného výcviku (dnes zrušené označení mistra v učňovském školství),
- mistr ve sportu, osobní titul za dosud nejlepší výkon ve sportovní nebo jiné soutěžní disciplíně.

Historický původ titulu magister, Meister, mistr

Označení *mistr* je dnešní obdoba původního středověkého titulu *magister*. Z historie je známý italský astrolog, astrolog, matematik, fyzik Campanus Novariensis (1220–1296), označovaný jako *Magister Campanus Novariensis*, zkráceně *Magister Campanus*, nebo česky *Mistr Kampanus*.

U nás je nejznámější historická osobnost *Magister Johannes Hus*, česky *Mistr Jan Hus* (1369–1415), který v letech 1398 vyučoval na pražské univerzitě a v letech 1409–1410 byl jejím rektorem.

Jan Nepomucký (1345–1393), označovaný též jako *John of Nepomuk*, *Johan von Pomuk*, studoval na Univerzitě Karlově (1381 Bacc. Iur) a v Padově (1387 Dr. Iur. Can) je též označovaný jako *Mistr Jan*. A další a další.

Mistrovská díla a mistři v umění

Podobně už od středověku až dodnes byli a jsou titulem *mistr* označováni význační umělci. Např. *Mistr třeboňského oltáře*, *Mistr Theodorik*, význační umělci označovaní jako staří mistři *Alte Meister* z 14. až 18. století, *mistr Hanuš hodinář*, tvůrce staroměstského orloje, nejruznější mistři houslaři, například *Stradivari*, *Špidlen* a další.

V hudbě například *maestro Puccini*, *mistr italské opery*, *Georg Friedrich Händel*, *mistr Kubelík*, *mistr Haken* a další. V kuchařském umění *mistr Vilém Vrabec* (šéfkuchař, odborný učitel a autor téměř tří desítek kuchařských knih, 1901–1983) a další kulinářští mistři.

Mistři řemesel a obchodu

Ve středověku a v raném novověku, zejména během 13. – 15. století, někde ještě i v 16. a 17. století začala

vznikat řemeslnická a obchodnická sdružení, tak zvané cechy, anglicky *guild*, německy *Zunft*, které začaly v polovině 18. století a hlavně v 19. století vzhledem ke změnám způsobů výroby a obchodu zanikat. Zde je důležitý historický odkaz na osvědčený, propracovaný a uznávaný způsob získávání kvalifikace od učně přes tovaryše až po mistra.

V řemeslných a obchodních činnostech vznikaly a působily cechy nejrozličnějších oborů, např. cech řezníků, ševců, obuvníků, mlynářů, hrnčírů, pernikářů, zedníků, kameníků, krejčích, soukeníků, nožířů, hodiňářů a zlatníků, platněřů, zbrojířů, ale i rybářů, prodavačů ryb, krup atd., které měly i své mistry, tedy mistry řemesel a obchodu, například mistr kovářský, tesařský, kominický, řeznický, mistr švec, hodinář, zvonář atd.

V období rozvoje řemesel a slučování do cechů byli zkušení řemeslníci jmenováni mistrem podle cechovních regulí a v některých oborech na základě řemeslné mistrovské zkoušky, jejímž základem bylo mistrovské dílo – viz např. citace z cechovní artikule chrudimského cechu mlynářského z roku 1720: *Každý má tedy prokázati, že řemeslu rozumí. Má tudíž zhotoviti hřidel, vodní kolo, čelník, pastorek a kladnici. Dále měl kámen vystroužiti, sladiti a sumou mlýn až do zamletí přistrojiti...*

Pro získání označení mistra stanovily cechovní regulé přísná pravidla, nejen provedení mistrovské zkoušky, ale i vklad předepsaného poplatku do cechovní pokladny, matky.

Sdružování do profesních skupin, komor, cechů a obdobných oborových skupin je živé i v dnešní době. Právě zde je jeden ze zdrojů zájmu o obnovení tak zvané mistrovské zkoušky a získání přenositelného titulu mistr.

Rozvoj průmyslu, stavebnictví, dolování, vojenství, umění

Podle pracovního zařazení do funkce vedoucího prací s titulem mistr nebo jeho obdobou: v průmyslu mistr cechu (cehmistr), dílny (dílovedoucí), provozu (provozní mistr), směny (směnový mistr), v dolech a lo-mech střelmistr, v dole důlmistr, v mincovně mincmistr, v divadle jevištní mistr, mistr zvuku, baletní mistr, koncertní mistr, v železniční dopravě vozmistr, mistr posunu, v automobilové dopravě garážmistr, na poště poštmistr, v lodní dopravě strojmistr, loďmistr (angl. *boatswain*, *bosun*, česky *bocman*), mistr plavby, plavební mistr (angl. *master*), mistr plavby a velitel (angl. *master and commander*), strojmistr v polygrafii, apod.

Podle pracoviště: mistr slévárny, nástrojárny, barvírny, galvanické dílny, sklárny; mistrová přádelny, mistrová provozu výroby cukrovinek; mistr na stavbě, na pile, mistr dopravy, atd.

V průmyslu, energetice, dopravě, dolování a jinde, byl mistr nebo ekvivalent této funkce podle dosaženého vysokoškolského vzdělání obvykle titulován inženýr: důlní inženýr, stavební inženýr, provozní inženýr nebo inženýr – mistr směny nebo provozu ve výrobě a distribuci elektrické energie, v hutích, válcovnách, automobilce, chemičce apod.

Ve vojenství: strážmistr, vachmistr; na křižníku dělmistr, palubní mistr, v Rakousko-Uherské artillerii vysoce postavený a uznávaný polní zbrojmistr (*Feldzeugmeister*) apod.

Sport a soutěžní disciplíny

Za nejlepší výkony ve sportu se uděluje titul mistr světa, mistr republiky, mistr ligy, mistr v požárním sportu, šachový velmistr atd.

Podobně se titul mistra uděluje za vítězství i v dalších soutěžních disciplínách, například v zemědělství mistr v orbě, mistr v dřevorubeckých disciplínách, v gastronomii mistr barista (v přípravě kávy) apod.

Kvalifikace mistra

V řemeslech, umění, sportu a jiných soutěžích, ve výrobě, průmyslu, zpracovatelském průmyslu, službách a dalších oborech se označení mistr používalo a používá ve dvou formách:

- **trvalý** titul mistra na základě titulu uděleného podle stanovených pravidel,
- **dočasný** titul mistra, vázaný na pracovní pozici vedoucího pracovníka.

Na rozdíl od magisterského univerzitního titulu a uměleckých nebo sportovních titulů, nebo přiznaného profesního označení mistr na základě dlouhodobého osobního pracovního mistrovství a průkazného mistrovského díla, není označení vedoucího pracovníka titulem mistr (nebo jeho moderním ekvivalentem) doživotní, je to jen označení momentálního pracovního zařazení, pověření k vedení prací, na základě specifické odborné kvalifikace a kvalifikace pro vedení pracovní skupiny.

Základním dokladem získané odbornosti a kvalifikace byl v minulosti výuční nebo tovaryšský list, v dnešní době to je výuční list nebo doklad o středním odborném vzdělání, u nás maturitní vysvědčení, obvykle z průmyslové nebo jiné odborné školy z příslušného oboru, které bylo v minulém století skutečně ceněné a uznávané. V průmyslu, energetice, stavebnictví, v oblasti umění, v nahrávacích a filmových studiích apod., je to vysokoškolské nebo univerzitní vzdělání. Neméně důležitá je i praxe, zkušenost, umění vést lidi, řídit práci.

Mistr má kromě své špičkové kvalifikace, znalostí a zkušeností i zodpovědnost nejen za kvalitní provedení

díla, výrobu, provoz, ale také za přidělování vhodné práce zaměstnancům, pracovní podmínky, dodržování pracovní a technologické kázně, sledování, vyhodnocování a zlepšování kvality práce, plnění plánu prací, bezpečnosti práce a rozvoje firmy a také dodržování pracovních právních předpisů a dalších zákonů, práv a svobod.

K nezbytným kvalifikačním předpokladům pro výkon povolání a funkce vedoucího pracovníka například v elektrotechnice také patří pravidelné školení a přezkušování v oblasti:

- bezpečnosti a hygieny práce – pravidelně opakované v předepsaných termínech,
- požárních předpisů a prevence – pravidelně opakované v předepsaných termínech,
- pracovních právních a dalších předpisů pro vedoucí pracovníky – pravidelně opakované,
- nakládání s nebezpečnými látkami, odpady a jedy – pravidelně opakované,
- typických oborových předpisů (například elektrotechnických předpisů podle vyhlášky č. 50/1978 Sb. každé 3 roky a dalších předpisů) se stanovenou periodou obnovování,
- poskytování první pomoci při úrazech (elektrickým proudem) a evidence úrazů,
- a k tomu i kontrola zdravotní způsobilosti pro výkon povolání atd.

Vedoucí pracovník tedy potřebuje odborné vzdělání a k tomu zkušenosti, praxi, umění vést lidi, řídit práci, znalost pracovních právních a bezpečnostních předpisů a jejich dodržování, obvykle také bezúhonnost a umění vést svěřenou pracovní skupinu nebo firmu tak, aby prosperovala, rozvíjela se, a schopnost zavádět nejnovější metody práce, technologie a způsoby komunikace mezi lidmi.

Revitalizace mistrovské zkoušky

I když je pojem mistr od pojmu magistr v běžném životě jasně zřejmý a rozdílný, nelze ho už kvůli společnému historickému kořenu významu tohoto slova degradovat zamýšleným zjednodušujícím procesem získání titulu mistra i bez maturitní zkoušky.

Pravomoc udělování titulu nebo funkce mistra

Titul mistra nemůže udělovat pouze školství (jako systém). Pravomoc udělování titulu mistra a jeho dalšího vzdělávání, přezkušování a udělování certifikátu nebo jiného dokladu o splnění všech požadavků musí kromě školství patřit jednotlivým státním nebo skutečným odborným institucím, profesním sdružením, komorám, cechům a podobným autoritám.

Podobné je i povolení k provádění koncesovaných činností a živností, které udělují po zhodnocení požá-

dované odborné a jiné zvláštní způsobilosti žadatele, orgány státní správy.

Na základě dlouhodobých výborných pracovních výsledků, vzdělání, praxe, zkušeností apod., je možné, aby příslušná oborová komora, profesní sdružení, cech, asociace apod., po splnění určitých uznávaných pravidel provedla přezkoušení a zaručením svou uznávanou autoritou, pověřením, akreditací a odbornými autoritami zkoušejících, propůjčila nebo přiznala výše uvedenému zkušenému pracovníkovi titul mistra nebo obdobné označení v jeho oboru.

Skutečnou váhu a označení Mistr s velkým M je možné přiznat pouze při splnění podmínek stanovených zákonem případně i normami harmonizovanými s EU a je to tedy v pravomoci nejdůležitější vzdělávací instituce státu, tedy školství.

Mistrovská zkouška musí mít srovnatelnou úroveň i uznávání s úrovní v dalších zemích Evropské Unie, podle srovnatelných standardů.

Profesní sdružení, autorizovaná osoba, vzdělávací instituce, apod.

Pro ilustraci je možné uvést jako příklad kominíky. Zkoušky kominíků, dnes tzv. revizních techniků spalínových cest pořádá pod názvem *Zkoušky odborné způsobilosti k provádění revizí spalínových cest dle Nařízení vlády č.91/2010 Sb. Kominík – revizní technik spalínových cest* Hospodářská komora ve spolupráci se Společenstvem kominíků ČR ve středním odborném učilišti stavebním a zahradnickém v Praze.

Zde je také velmi významná návaznost na mezinárodní oborové sdružení, na Společenstvo, které je součástí Evropské federace kominických mistrů (*Europäische Schornsteinfegermeister Föderation – ESCHFOE*), která původně sdružovala národní kominické svazy zemí Evropské unie, viz <http://www.eschfoe.com/>.

Na tomto příkladu je vidět provázání školské vzdělávací instituce s Hospodářskou komorou a dalšími navazujícími národními oborovými svazy.

Nejde jenom o titul mistr. Všichni znají pojem pilotní diplom, koncesovaný kominík, kapitánské zkoušky, revizní technik v elektrotechnice, soudní znalec, daňový poradce, a další, kteří také mají své profesní komory, společenstva, cechy.

Pracovní zařazení jako vedoucího prací

Trochu odlišné je jmenování do pracovního zařazení mistra v průmyslu na základě vzdělání, praxe a předpokladů pro výkon funkce mistra, psaného s malým *m*. Titul je nepřenosný, vázaný na pracovní zařazení, ve kterém pracovník získává pravomoci i povinnosti vedoucího pracovníka a také zodpovědnost ze své funkce.

Jakmile z této vedoucí funkce odejde, nebo zanikne jeho pověření pracovat ve funkci směnového mistra, mistra posunu, nebo jakéhokoliv jiného mistra jako pracovní funkce, zaniká i jeho označení mistr.

Pověření k výkonu funkce mistra i s dalšími kompetencemi (pravomocemi) vedoucího pracovníka se obvykle uděluje zkušenému pracovníkovi s příslušným vzděláním, kvalifikací, praxí a s prokazatelnou znalostí oborových, pracovně právních předpisů a dalších předpisů, které se vážou k vykonávané činnosti.

V některých oborech, například v těžbě šterkopísků, může být mistrem například i osoba pouze s výučním listem, třeba i bez řidičského průkazu, s praxí, absolvovaným kurzem a přezkoušením bezpečnosti a hygieny práce a základní znalostí potřebných předpisů a se zázemím provozní kanceláře, takže nemusí podrobně znát všechny pracovně právní, mzdové a další předpisy, protože je součástí komplexního systému firmy s návazností na zodpovědného vedoucího, ředitele nebo majitele firmy.

Na tomto příkladu je vidět, že uvažovaná mistrovská zkouška může být přínosná, ale nemusí být nutným předpokladem pro výkon funkce mistra.

V některých oborech, například v atomové elektrárně, musí mít směnový mistr nebo mistr výroby vysokoškolské a další specializační vzdělání, projít psychotesty a speciálními zdravotními prohlídkami, dopodrobna znát, dodržovat a vyžadovat nejrůznější předpisy, normy a pravidelně se účastnit dalších školení, nácviků, simulací, testů týmové spolupráce, přezkoušení a dalších testů a prověrek.

Podle zkušeností ze zahraničí by bylo vhodné, aby po uvedení mistrovských škol a mistrovských zkoušek, byly pracovní funkce vedoucích pracovníků, stejně jako osob samostatně výdělečně činných v určitých oborech určeny pouze pro skutečné mistry s aktuálně platnou kvalifikací danou mistrovskou zkouškou, tedy s dobře zavedenými pravidelnými aktualizacemi ve vzdělávání a příslušným přezkoušením a dalšími zkouškami. Není to nic neobvyklého, na STK jezdí pravidelně všichni řidiči, stejně jako se všichni řidiči z povolání podrobují pravidelnému přezkoušení.

Pro ilustraci je dobré se podívat do Katalogu národní soustavy kvalifikací NSK, například na pozici Textilní mistr (kód 31-032 H), kde jsou kromě úvodních údajů (Autorizující orgán, Skupina oborů, Povolání, Platnost standardu, Kvalifikační úroveň a dalších údajů) i záložky vedoucí k informacím Klasifikační standard, Hodnotící standard, Autorizované osoby, Uznatelnost kompetencí a další údaje. Všimněte si i odkazu na obsah zkoušek a způsob provedení, na návaznost na podnik VEBA Náchod a další podniky.

Obdoba vysoce kvalifikovaných specialistů

Typická ukázka profese, kde se pro získání osvědčení k výkonu povolání uplatňuje školství jako základ a další přezkoušení a certifikace je daná vyhláškou Českého úřadu bezpečnosti práce, jsou elektrikáři, respektive revizní technici.

Revizní technik v elektrotechnice

Revizní technik je mezi elektrikáři vysoce uznávaná a respektovaná odborná autorita, v hierarchii kvalifikovaných odborníků srovnatelná s pojmem mistr. Kromě předepsaného vzdělání a praxe musí projít všemi předchozími stupni kvalifikace, danými dnes již legendární vyhláškou č. 50/1978 Sb., Českého úřadu bezpečnosti práce a Českého báňského úřadu o odborné způsobilosti v elektrotechnice. Zkouška má předepsaný průběh včetně kvalifikace a počtu zkoušejících, předepsané lékařské prohlídky a zdravotní způsobilosti, dokumentaci, doby platnosti Osvědčení a další.

Příklad je uveden proto, že i takovýto odborník má přiznané Osvědčení pouze na dobu vymezenou vyhláškou, titul revizního technika není dočasný, ale časově omezený. Podobně je třeba počítat i s přesně stanovenou periodicitou přezkoušení a z toho plynoucí platností uděleného titulu mistr získaného uvažovanou mistrovskou zkouškou.

Stejně tak musí svou kvalifikaci prokazovat každý aktivní elektrikář i s nižšími (i vyššími) stupni podle paragrafů této vyhlášky. Periodické prokazování stále trvající kvalifikace na určité úrovni v elektrotechnice může být dobrým vzorem pro stanovení platnosti mistrovského titulu získaného na základě mistrovské zkoušky.

Další důvodem uvedení příkladu revizního technika je porovnání kvalifikace revizního technika a mistra elektroprovozu nebo mistra elektrodílny. Oba jsou to specialisté v elektrotechnice, ale revizní technik má svou přenositelnou kvalifikaci. Při odchodu od jednoho zaměstnavatele k jinému, nebo když začne pracovat jako OSVČ, je jeho kvalifikace revizního technika podle §8 vyhlášky 50/78 Sb. až do doby ukončení platnosti platná.

Zatímco mistr elektroprovozu musí kromě své elektrotechnické kvalifikace znát, umět a používat mnoho dalších předpisů, zákonů, norem, pracovat s lidmi, vést svěřené oddělení a jeho titul mistra je v dnešním pojetí vymezen pouze tímto pracovním zařazením. Jakmile přejde k jinému zaměstnavateli do jiné funkce, nebo přestane být mistrem, ale bude běžným řadovým zaměstnancem, elektrikářem, jeho označení mistr skončí. Pokud bude mít v budoucnu skutečnou, tedy přenosnou kvalifikaci *mistra*, může nastoupit do obdobného

pracovního zařazení ve svém oboru. Pro přechod do jiného oboru je nutné počítat s rekvalifikací, dalšími kurzy a vzděláváním a vykonáním rozdílových zkoušek, případně i nové mistrovské zkoušky pro jiný obor.

Mistrovská zkouška nemůže být univerzální. Univerzální může mít jen jádro, jinak každý obor, každá specializace vyžaduje specifické vzdělání ve specifickém rozsahu i obsahu, včetně typických oborových zkoušek a osvědčení.

Daňoví poradci, soudní tlumočníci, a další specialisté

Další obdoby vysoce kvalifikovaných odborníků, jejichž orgánem je např. Komora daňových poradců, Komora soudních tlumočnicků, Komora auditorů, pilotní školy vydávající pilotní diplom, jsou ukázkou podobných povolání, kde je nutná vysoká kvalifikace, získaná ještě dalším studiem, která je obvykle pravidelně revidovaná a přezkušovaná. Obvykle má dlouhodobou nebo i doživotní periodicitu. Příkladem mohou být daňoví poradci, soudní znalci, piloti, námořní kapitáni, a další.

Jsou zde uvedeni pouze jako příklad specialistů, kteří k takřka mistrovskému výkonu svého povolání potřebují vzdělání, kvalifikaci, zkoušky a členství v určité oborové skupině.

Závěr, ale zdaleka ne konec

Zdlouhavý, ilustrativní úvod lze zakončit krátkým shrnutím:

- Vzhledem k historické návaznosti na vysoce uznávaný a respektovaný titul Magister a na současný univerzitní titul magistr je třeba uvažovanou mistrovskou zkoušku a z ní plynoucí označení mistr (s malým m) připravit tak, aby důstojně odpovídala této návaznosti a uvažované návaznosti na evropský standard kvalifikací.
- V některých povoláních je udělení nebo získání titulu mistra dlouhodobé nebo i trvalé, u pracovního zařazení do funkce mistra vymezené pouze na dobu výkonu funkce mistra.
- Mistrovská zkouška nemůže patřit pouze pod školství, ale musí mít tolik součástí, kolik je zapotřebí pro získání dostatečných znalostí a dalších zkoušek v potřebně širí oboru, prokazatelné praxe a dalších součástí. Nemůže to být jediná zkouška. Mistrovská zkouška nemůže být univerzální. Univerzální může mít jádro, ostatní součásti musí být odvozené od oboru a specializace.
- Školství je nejdůležitější institucí při získání odborného vzdělání a dalšího specializačního vzdělání. V dalším vzdělávání se uplatňují i další instituce.
- Rozhodování o zřízení označení mistra v jejich oboru, o obsahu a rozsahu vzdělání pro jeho získání je v rukou komor, profesních sdružení, cechů a podobných spolků

ve spolupráci se státní správou. Musí mít náležitosti pro uvedení do národního katalogu kvalifikací.

- Označení mistra není titul, píše se s malým *m*, na rozdíl od historické akademické hodnosti nebo čestného titulu, kde se píše velké *M*.
- Získání označení mistra nemůže bez dalších povinných předpokladů předchozího vzdělání, tedy i maturity, automaticky znamenat kvalifikaci pro přijetí na vysokou školu.
- Je nutné, aby už při vzniku prvních pokusných aplikací mistrovské zkoušky v některých oborech, byla respektována současná i uvažovaná budoucí mezinárodní slučitelnost.

Celý tento text vznikl jako úvaha a možný pracovní text při přípravách a realizaci Mistrovské zkoušky, o struktuře potřebného vzdělání a o uznávání její platnosti. Text si nedělá nárok na přesnost terminologie a faktů, které byly převzaty z veřejně přístupných zdrojů na internetu a z vlastní praxe autora textu.

Zajímavé odkazy

Mistr Campanus https://en.wikipedia.org/wiki/Campanus_of_Novara
Mistr Theodorik https://cs.wikipedia.org/wiki/Mistr_Theodorik
Cechy <https://cs.wikipedia.org/wiki/Cech> <https://de.wikipedia.org/wiki/Zunft>
Polní zbrojmistr <http://www.militaria.cz/cz/clanky/vojenska-symbolika/hodnosti-rakouske-armady-za-koalicionich-valek.html>
Koncesované živnosti <http://zakony.kurzy.cz/455-1991-zivnostensky-zakon/priloha-3/> a novela příloha č. 3 k nařízení vlády č. 278/2008 Sb.
Kominiční <http://www.skcr.cz/o-spolecenstvi/evropska-federace-kominickych-mistru>
Komora daňových poradců viz <https://www.kdpcr.cz/vstup-do-profese>
Komora soudních tlumočnicků <http://www.kstcr.cz/cz>
Cech malířů, lakýrníků a tapetářů <http://www.cechmal.cz/>
Evropský rámec kvalifikací EQF <http://www.nuv.cz/p/evropsky-ramec-kvalifikaci-efq>
NSK - textilní mistr 31-032-H
http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-488-Textilni_mistr/revize-501/hodnotici-standard
Kominiční <http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-329/hodnotici-standard>
Mistr plavčí
http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1258-Mistr_plavci/revize-751
Vyhláška ČUBP a ČBÚ č. 50/1978 Sb. o odborné způsobilosti v elektrotechnice (na Slovensku obdobně vyhláška č. 718/2002 Z. z.) <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1978-50>

Kontakt

Vladimír Havlíček
Střední škola slaboproudé elektrotechniky,
Novovysočanská 48/280, Praha 9
<http://sss9.cz/>
u-elektro@volny.cz

Sázka na nejistotu jako výzva pro vzdělávání ve 21. století

Tomáš Chochole

Abstrakt: Hledání nového receptu, jak účinně reagovat na aktuální potřeby zaměstnavatelů a trhu práce, není jen výsadou českého školství, ale s tímto problémem se prakticky potýkají vzdělávací soustavy napříč globalizovaným světem. Situaci navíc odborníkům neusnadňuje ani jeden z faktorů, které celou problematiku výrazně ovlivňují, jako například stárnoucí euro-americká populace, proměna tradičních průmyslových odvětví v tzv. Průmysl 4.0, rychlý nástup nových znalostí a dovedností souvisejících s digitální ekonomikou, ale i změna postojů generací Y a Z. Zaklínadly moderní doby se tak najednou stávají termíny jako flexibilita, schopnost přizpůsobit se a kreativní myšlení.

Klíčová slova: funkční gramotnost, trh práce, lektor, Průmysl 4.0, kreativní myšlení.

Abstract: Finding new recipe, how to respond effectively to the current needs of employers and the labour market, is not just the prerogative of Czech education, but educational systems throughout the globalized world are facing this problem. Moreover, the situation of the experts has not made easily by any of the factors that influence it significantly. There are various impacts, for example, the aging of the Euro-American population, the transformation of traditional industries into the Industry 4.0, the rapid emergence of new knowledge and skills related to the digital economy, but also changing attitudes of Generation Y and Z. Incantations of modern times are becoming terms such as flexibility, adaptability and creative thinking.

Keywords: functional literacy, labour market, lector, Industry 4.0, creative thinking.

Být fit pro 21. století

Když britský premiér Tony Blair před několika lety v rozhovoru pro televizní stanici NTV prohlásil, že úkolem dnešních politiků přece není zajišťovat nebo vytvářet lidem pracovní místa, ale připravit člověka tak, aby byl fit pro 21. století – aby byl schopný kdykoliv si sám práci obstarat, asi by málokoho napadlo, jak toto flexibilní pojetí bude dobře charakterizovat současnou situaci. Život člověka se mnohem více než dříve individualizuje, což může být pro současnou generaci lidí naprosto okouzlující a osvobozující, neboť se otevírá prostor pro mobilitu a kreativitu, které se projevují nejen v možnostech vzdělávání, ale i v organizaci práce a nakonec i ve způsobu trávení volného času. Tato míra svobody s sebou přináší ale i další faktory, jako například odpovědnost za svá rozhodnutí ve smyslu možné ztráty stability a skupinové příslušnosti. Protože se proměna tradičních výukových schémat začíná dotýkat oblastí primárního, sekundárního i terciárního školství, dochází tím exponenciálně i k růstu požadavků na průběžné vzdělávání dospělých (Rabušicová a Rýdl, 2009, s. 516). Kruciální otázky v celém procesu zůstávají ale stále ještě nezodpovězeny – Jak nejlépe připravovat budoucí absolventy, když nedokážeme odhadnout, jakým směrem se budou potřeby zaměstnavatelů vyvíjet v nejbližších měsících, natož letech? Má být vzdělávání všeobecnější, nebo naopak, co nejvíce konkrétní? Jak zefektivnit další profesní vzdělávání dospělých? A jak nám v tom mohou pomoci učitelé a lektori?

Sociolog Zygmunt Bauman za těchto okolností připodobňuje život člověka k tekutým pískům bez vel-

kých nadějí na opěrné jistoty, jimiž v posledních dekáдах bylo právě vzdělání a dlouhodobá perspektiva na pracovním trhu. Podstata dřívějšího bezpečí byla prolomena ve prospěch rozšířených možností, které život v jednatřicátém století nabízí, a neomezeného množství informací, které máme díky internetu k dispozici. Dochází tím k jakési paralele, neboť stejně jako svá každodenní rozhodnutí mohou měnit jednotliví lidé a zasahovat tak do plánů a harmonogramu ostatních, reagují na své bezprostřední podněty také zaměstnavatelé. Nedivme se, že hlavní mantrou současných manažerů se stávají floskule typu, že je potřeba být co nejlépe připraven na nečekané změny a nepředvídatelný vývoj na obchodních trzích. Zamysleme se spíše, jak lze takových procesů dosáhnout prostřednictvím lidských zdrojů, které má společnost k dispozici.

Sázka na nejistotu

Podle Brezinky (1996, s. 113) mohou změny ve společenském a kulturním životě často přispívat k psychickým poruchám lidí, jež jsou způsobeny především změnami kultury, nestabilitou institucí a sociálních vztahů. Hlavními rizikovými faktory jsou *overstimulation* a *overchoice* (Brezinka, tamtéž, s. 113), tedy situace, v nichž člověk podléhá příliš velkému množství vjemů, a jeho rozhodovací schopnosti jsou ovlivněny příliš velkým množstvím informací, na které nedokáže správně reagovat. Brezinka (tamtéž, s. 104) v takovém případě doporučuje tzv. princip vyváženého vzdělání, který se opírá o konzumaci přiměřeného množství informací, s nimiž člověk dokáže racionálně pracovat. Zajímavé je, že tyto principy byly vlastní již pedagogice v období osvícenství, která za vzdělaného člověka pova-

žovala vnitřně vyrovnaného jedince, navenek zdatného a schopného prostřednictvím rozumu ovládat i přizpůsobovat vlastní pudy a potřeby celkovému řádu.

Bauman (2010, s. 76) v tomto směru nabízí mnohem kritičtější pohled, protože poukazuje na rozpad tradičních jistot, z nichž vyplývá, že jedinou jistotou je vlastně nejistota. Dnešní mladá generace se může spolehat pouze na to, že příští dny, měsíce i roky budou jiné, a že je proto velmi problematické a obtížné se na budoucnost vůbec nějakým způsobem připravit. „*Vyplyvá z toho, že dovednost, kterou si musíme v první řadě osvojit, je flexibilita (bezpečnost) – schopnost rychle zapomínat a promptně se zbavovat minulých aktiv, která se proměnila v pasiva, stejně jako schopnost takřka na povel a bez lítosti měnit způsoby a směr; a navždy si musíme zapamatovat, že ničemu a nikomu nesmíme přísahat celoživotní věrnost.*“ (Bauman, tamtéž, s. 76) Jak se lze tedy připravit na budoucí kariéru, když se jako problematická jeví v současnosti již návaznost středoškolských studijních oborů na požadavky vyplývající z praxe, na což dlouhodobě zaměstnavatelé upozorňují nejen v Čechách, ale i v dalších vyspělých zemích?

Vývoj technologií a jejich nasazování do výroby je stále rychlejší než zavádění inovačních změn a procesů do vzdělávacího kurikula. A tento nesoulad se neprojevuje pouze v sekundárním vzdělávání. Keller a Tvrď (2008, s. 51) k tomu doplňují, že doby, kdy vysokoškolské vzdělání předem zaručovalo získání solidního a dobře placeného místa, jsou dávno minulostí, a že tyto záruky již neplatí. Současná generace mladých lidí již proto nemůže důvěřovat tomu, že se jim prestižní vzdělání stane pomyslným výtahem do vyšších společenských tříd a povede k vysněné práci s lepším finančním bonusem. Mladí lidé naopak musí počítat s nejistou budoucností, která se jim nakonec i s vynaloženým studijním úsilím může mnohdy stát osudnou.

Kompetence a kreativní myšlení

Nedokážeme-li být úspěšní v predikci budoucích potřeb a požadavků na vzdělaného člověka, nezbyvá než začít pracovat alespoň s postupy a prostředky, o nichž se domníváme, že by mohly poskytnout potřebnou výbavu budoucím absolventům stejně jako zaměstnancům, a které korespondují s vývojovými trendy. I když zatím není jisté, o jak komplexní společenskou změnu půjde v souvislosti s aktuální průmyslovou revolucí a s přechodem na tzv. Průmysl 4.0, z dostupných studií vyplývá, že robotizace zasáhne do mnoha pracovních odvětví a že člověk a stroj si budou v určitém slova smyslu konkurovat. Těžiště lidské práce se spíše přesune do prostředí obsluhy, kontroly a rozvíjení možností uplatnitelnosti robotů, což bude zvyšovat znalostní a

dovednostní nároky na praceschopné lidi napříč sektorem výroby, služeb i vzdělávání. Tam, kde dříve stačila základní manuální zručnost, bude nutná její modifikace za pomoci moderních technologických pomůcek, jako jsou chytré telefony, tablety, nebo jejich propojení s osobními počítači. O obdobnou změnu půjde i v profesích s vyššími kvalifikačními nároky. Tento nevyhnutelný postup změn s sebou přináší zároveň také požadavky na nová inovativní řešení, širší pracovní zastupitelnost a flexibilní pracovní návyky, které prakticky nejsou možné bez vynikající funkční gramotnosti, rozvinutých klíčových kompetencí a schopnosti zavádět nové pracovní přístupy a procesy, tedy kreativně myslet. To potvrzuje i Vongreyová, podle níž jde z hlediska pracovního trhu o mnohem větší nároky než dříve a dospělí lidé nemohou ani počítat s tím, že během svého aktivního života zůstanou pouze u jediné profese. „*Jednou z příčin této skutečnosti je i celková situace na trhu práce, která klade značné nároky na flexibilitu uchazečů o práci a jejich ochotu dále se vzdělávat.*“ (Vongreyová, 2013, s. 13)

Proto strategické vzdělávací dokumenty již dlouhodobě akcentují funkční gramotnost a klíčové kompetence jako nedílnou součást povinné výbavy každého dospělého člověka a stále častěji tyto pojmy pronikají i do slovníku personalistů, a tím se přenášejí do požadavků při náboru nových pracovních sil. V posledních letech se do této kompetenční výbavy přiřazuje také kreativní myšlení, neboli *design thinking*, které mezinárodní konsorcium *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* řadí mezi dovednosti 21. století. Přináší totiž efektivní řešení nejen s novými technologiemi, ale nachází své uplatnění i v tradičních službách, stejně jako ve výrobě, a neodmyslitelně patří také ke vzdělávání. Jeho nutným předpokladem je vytvořit adekvátní prostředí, v němž mohou vznikat nové nápady a myšlenky, které lze pak jednoduchým způsobem přenášet do praxe (Turnali, online cit. 2015-12-16).

Změny v práci pedagogů a lektorů

Nastupující generaci Y a Z jsou naštěstí všechny tyto vyjmenované atributy vlastní. Oproti generaci *Baby boomers* se vyznačují právě větší potřebou individualizace, svobody, nezávislosti, ale i rozvinutou informační gramotností, multikulturností a flexibilitou. Naznačená transformace se ale neobejde bez generačního střetu. Chceme-li tyto znalosti a dovednosti posilovat jak v oblasti školního vzdělávání, tak i v dalším vzdělávání dospělých, nevyhneme se v tomto případě ani změnám v práci pedagogů a lektorů. Také jejich práce bude vyžadovat větší míru kreativity a flexibility, aby dokázali svým odborným obsahem zaujmout generace nových

posluchačů. Bez jejich aktivní účasti nebudeme totiž schopni připravit budoucí absolventy škol na očekávané nároky zaměstnavatelů ani posilovat kompetence stávajících zaměstnanců, aby nedošlo k jejich nechtěnému vyloučení na pracovním trhu.

Učitelé a lektori se již dnes učí do tradičního přednáškového pojetí zapracovat například prvky gamifikace, on-line výuky, práci s případovými studiemi a dokonce využívat běžné komunikační prostředky (mobilní telefony a tablety) jako výukové pomůcky. Lidé jsou dnes zvyklí na to, že si prostřednictvím internetu mohou najít mnoho informací sami, pokud chtějí. Nač potom složitě vysvětlovat něco, co je možné jednoduše ukázat na promítnutém obrázku nebo v krátkém videu, které jsou dostupné všem. Je potřebné si uvědomit, že vzdělávání jako proces i jako systém již nějaký čas soupeří především o lidskou pozornost a preferenční zájmy s všudypřítomnou multimediální zábavou a je možné, že tento pomyslný souboj tak trochu prohrává. Z pohledu lektora půjde tedy o jakýsi výběr vhodných interaktivních metod a navázání obsahu výuky na potřeby, požadavky a zájmy cílových skupin účastníků při respektování předem stanovených vzdělávacích cílů (Mužík, 2005, s. 115). Na paletě různorodého vzdělávacího spektra tak kromě přípravy budoucích absolventů a účastníků dalšího vzdělávání zářivě svítí také úkol s jednoduchým zadáním – zvyšovat kompetence a dovednosti učitelů a lektorů, protože bez jejich vysoké erudice nemůžeme z dlouhodobého pohledu dosáhnout v oblasti vzdělávání žádných velkých úspěchů. Významnou podmínkou zdárného dosažení těchto vzdělávacích cílů je však také vysoká motivovanost pedagogické a andragogické obce přizpůsobit se aktuálním požadavkům a začít ke vzdělávání a výuce při-

stupovat nově, inovativně a s otevřenou myslí, bez pocitu zmaru, vlastní nedostatečnosti a pomíjivosti.

Použitá literatura:

- BAUMAN, Zygmunt. *Umění života*. 1. vyd. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1869-4.
- BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- KELLER, J. a L. TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- RABUŠICOVÁ, M. a K. RÝDL. *Pojem gramotnosti a vzdělanosti a jejich proměny od Komenského k současnosti*. In: CHOCHOLOVÁ, Svatava, PÁNKOVÁ, Markéta a STEINER, Martin. *Jan Amos Komenský : Odkaz kultury vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Academia, 2009, s. 509-517. ISBN 978-80-200-1700-0.
- TURNALI, Kaan. *How can design thinking help your business?* [online]. [cit. 2015-12-16]. Dostupný z <http://www.weforum.org/agenda/2015/05/how-can-design-thinking-help-your-business>
- VONGREYOVÁ, Jana. *Kreativita a podnikavost ve vzdělávání z pohledu kariérového poradenství*. 1. vyd. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7481-022-0

Mgr. Tomáš Chochole, Ph.D. působí na Fakultě designu a umění Ladislava Sutnara Západočeské univerzity v Plzni a dlouhodobě se zabývá problematikou funkční gramotnosti dospělých, rozvojem lektorských dovedností a implementací kreativního myšlení (design thinking) do vzdělávacích a pracovních procesů.

E-mail: tomas.chochole@gmail.com

Podpora učitelů, instruktorů a lektorů pro úspěšné reformy a kvalitu odborného vzdělávání a přípravy – mapování jejich profesního rozvoje v EU

Martina Kaňáková

Abstrakt: Krátká tematická zpráva sítě ReferNet¹. Vzdělávání a další profesní rozvoj učitelů a instruktorů působících v odborném vzdělávání a přípravě jsou klíčovými předpoklady pro zajištění jeho kvality a významu. Zpráva, která vznikla na toto téma v mezinárodní síti ReferNet, popisuje národní systémový přístup a příležitosti pro rozvoj v oblasti počátečního i dalšího vzdělávání učitelů, instruktorů a lektorů. Mezinárodní expertní síť ReferNet řídí Evropské středisko pro rozvoj profesní přípravy (Cedefop), Česká republika je do ní zapojena již od roku 2004.

Klíčová slova: ReferNet, Cedefop, učitelé, vzdělávání, profesní rozvoj.

Abstract: A short thematic report of the ReferNet network: Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of VET – mapping their professional development in the EU. The report described the national systematic approach and opportunities in the area of both initial and further education of teachers, instructors and lecturers. The international expert network ReferNet has been governed by the European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). The Czech Republic has been involved in the ReferNet since 2004.

Keywords: ReferNet, Cedefop, teachers, education, professional development.



V zemích EU působilo podle údajů Eurostatu² z roku 2013 8,3 mil. učitelů. Profesní příprava učitelů a instruktorů působících v počátečním i dalším odborném vzdělávání je klíčem k zajištění kvality odborného vzdělávání ve školním i podnikovém prostředí. Role učitelů a instruktorů v odborném vzdělávání a potřeba jejich odborného růstu jsou témata, která se objevují v evropské agendě již řadu let. Zmínit lze např. *Závěry Rady o zlepšování kvality vzdělávání učitelů* z roku 2007, *Brugské komuniké* z roku 2010 či *Závěry Rady o účinné přípravě učitelů* z roku 2014.

Zmiňované *Brugské komuniké o posílení evropské spolupráci v oblasti odborného vzdělávání a přípravy v období 2011–2020* stanovuje dlouhodobé strategické cíle do roku 2020 i krátkodobé cíle na období 2011–2014. Mezi těmi dlouhodobými se objevuje také kvalita učitelů, školitelů a dalších odborných pracovníků působících v oblasti odborného vzdělávání a přípravy. V komuniké se hovoří o zvýšení kvality a účinnosti odborného vzdělávání a posílení jeho významu. Členské země jsou vyzývány ke zlepšení počáteční a další odborné přípravy učitelů, školitelů, instruktorů a poradců tím, že nabídnou flexibilní formu odborné pří-

pravy a investice, které by jim umožnily získat např. odpovídající kompetence, používat nové výukové metody, využívat moderní technologie a vhodně zacházet se zvyšující se heterogenitou učících se osob. Tento cíl nabývá ještě většího významu v souvislosti se zvyšujícím se věkovým průměrem evropských učitelů a školitelů³, se změnami na trhu práce a v pracovním prostředí, jakož i s potřebou získat osoby, které mají nejvhodnější pedagogické předpoklady. Je třeba podporovat odborné učitelů a školitelů v podnicích. Členské země by také měly určit osvědčené postupy a hlavní zásady, pokud jde o měnící se kompetence a profily učitelů a školitelů odborného vzdělávání a přípravy.

Komuniké poněkud paradoxně uvádí, že tuto činnost by mohla podpořit Evropská komise a Cedefop s využitím sítě sdružující učitele a školitele odborného vzdělávání a přípravy. Cedefop vytvořil mezinárodní síť TTNNet (*Training of Trainers Network*) v roce 1998. Tato síť však byla po třinácti letech existence rozpuštěna (krátce po vydání komuniké v roce 2011) a aktivity této sítě, byly přeneseny na tematickou pracovní skupinu pro instruktory OVP (*Thematic Working Group on VET Trainers*) při Evropské komisi.

Změny a vývoj ve společnosti se pochopitelně odrážejí i v profesi učitele. Je vyžadován angažovaný a kompetentní pedagogický pracovník, který má možnost odpovídajícího rozvoje i růstu a dostatečnou podporu.

Na důležitost tématu znovu poukázalo také letošní červnové setkání ministrů školství a sociálních partnerů

se zástupci Evropské komise v Rize. Setkání ministrů školství v Rize v červnu 2015 však poukázalo také na fakt, že význam role učitelů není v národní vzdělávací politice evropských zemí vždy dostatečně patrný. Závěry z Rigy jsou současně deklarací střednědobých cílů evropské spolupráce v oblasti odborného vzdělávání do roku 2020. Právě proto je jedním z pěti stanovených střednědobých cílů do roku 2020 zavedení systematického postupu i příležitostí pro počáteční vzdělávání a další profesní rozvoj učitelů, instruktorů, lektorů a mentorů působících ve školním i firemním prostředí.

Cedefop se v posledních pěti letech soustředil hlavně na problematiku podnikových lektorů a trenérů. V letech 2012–2014 podpořil činnost pracovní skupiny Evropské komise, která vytvořila směrnice pro profesní rozvoj trenérů v odborném vzdělávání a přípravě. Na podzim 2015 vznikly v členských státech sítě ReferNet krátké tematické zprávy nazvané *Podpora učitelů, instruktorů a lektorů pro úspěšné reformy a kvalitu odborného vzdělávání a přípravy – mapování jejich profesního rozvoje v EU*, které zprostředkovávají čtenářům informace: o národním systémovém přístupu a příležitostech pro rozvoj v oblasti počátečního i dalšího vzdělávání učitelů, instruktorů, trenérů i mentorů ve školním i podnikovém prostředí; o vzdělávání pedagogů v rámci školského systému; o druzích a členění pedagogických pracovníků; o požadavcích na profesní rozvoj učitelů působících v odborném vzdělávání a přípravě; o formách a druzích DVPP; o monitoringu dalšího vzdělávání; o mentoringu učitelů; o vzdělávání v dovednostech, které vyžadují úpravy kurikul a proměny

škol; ale také o partnerství vzdělávacího systému se světem práce při podpoře dalšího profesního rozvoje učitelů v odborném vzdělávání i o projektech podporujících profesní rozvoj učitelů.

Tyto krátké národní zprávy poslouží Cedefopu jako významný podklad pro analýzu, která bude základem pro další monitorování dosaženého pokroku u cílů, jež definovalo Bruggské komuniké v roce 2010.

¹Krátkou tematickou zprávu v českém jazyce naleznete na www.refernet.cz

http://www.refernet.cz/sites/default/files/download/cz_2015_article_tt_cz.pdf

²Eurostat Newsrelease, 170/2015, 2 October 2015.

<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7017572/3-02102015-BP-EN.pdf5a7b5406-4a0d-445b-8fa3-3558a8495020>

Viz též graf na konci příspěvku.

³Pokud jde o věkové složení „učitelské populace“, tak téměř 10 % učitelů (tj. cca 820 000) je ve věku do 30 let, kolem 36 % všech učitelů však přesahuje hranici 50 let. 39,2 % učitelů středních škol je ve věku 50+, na terciární úrovni je jich 36,1 %. Tento průměr EU velmi výrazně převyšuje Itálie, kde je podíl učitelů středních škol dokonce 68,7 %. Poměrně vysoký je také např. v Estonsku (49,6 %) či Německu (48,3 %). Viz graf níže.

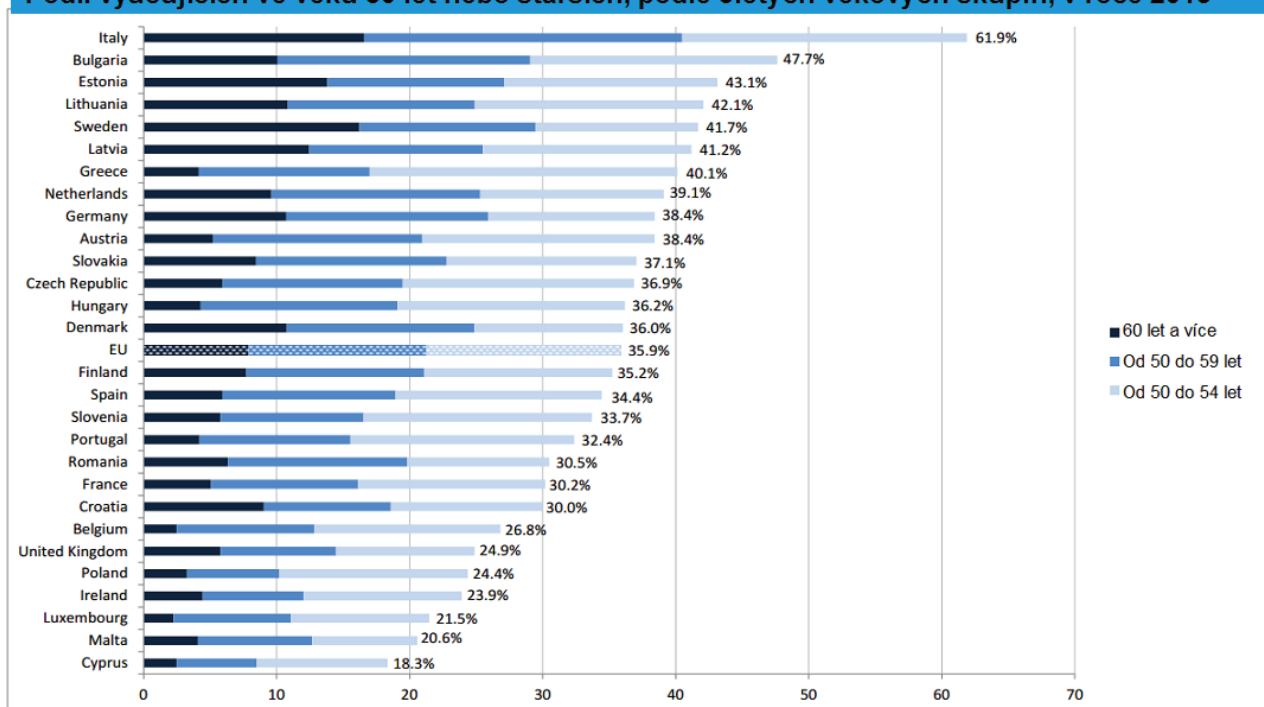
Kontakt

Mgr. Martina Kaňáková

Národní ústav pro vzdělávání

E-mail: martina.kanakova@nuv.cz

Podíl vyučujících ve věku 50 let nebo starších, podle 5letých věkových skupin, v roce 2013



Porovnání aparátu řízení učení mezi klasickou a elektronickou učebnicí

Jan Krotký a Petr Mach

Abstrakt: Článek se věnuje výzkumu struktury a strukturních komponent elektronické, multimediální a interaktivní učebnice pro základní školy. Autor pracuje s metodou J. Průchy (1998) pro měření didaktické vybavenosti klasických učebnic. Před aplikací je tato metoda inovována o nové komponenty a stávající komponenty jsou revidovány směrem k jejich přenositelnosti na nové médium. Tato inovovaná metoda je aplikována na reprezentativní vzorek sedmi českých elektronických učebnic pro základní školy. Zjištěné hodnoty jsou porovnávány se vzorkem patnácti klasických, papírových učebnic. Autoři se zaměřují především na aparát řízení učení a představují moderní didaktické požadavky na současnou učebnici.

Klíčová slova: multimediální učebnice, výukový materiál, interaktivní výuka, multimediální výuka, výzkum učebnic dějiny techniky, přístup výuky, význam výuky, střední odborná škola, vysoká škola.

Abstract: The article is dedicated to a research of structure and structure components in electronic, multimedia and interactive textbooks for primary schools. Authors use methodology of Jan Průcha (1998) to measure educational facilities of classical textbooks. Prior its application, the method is innovated by new components and existing components are reviewed from the point of their possibility to be transferred to new medium. This upgraded method is applied to a representative sample of seven Czech electronic textbooks for primary schools. The obtained values are compared with a sample of 15 classic, paper textbooks. Authors focus especially on the components or tools of learning management and they present modern teaching requirements of current textbook.

Keywords: multimedia textbook, learning material, interactive teaching, multimedia teaching, textbook research.

Úvod

Učebnice lze obecně zařadit mezi hmotné prostředky vyučovacího procesu. Přesněji řečeno jde o pomůcku pro žáka. Je primárně určena jako prostředek procesu učení u žáka. V menší míře ji můžeme chápat jako prostředek učitele v procesu vyučování.

Jaké jsou tedy v současné době požadavky na dobrou klasickou nebo elektronickou učebnici? U obou konstruktů můžeme sledovat některé parametry:

▪ Odbornost

Text učebnice by měl být výsledkem transformace nejnovějších poznatků daného oboru na podmínky vyučovacího předmětu daného typu a úrovně školy. Používaný pojmový aparát musí být ekvivalentní mentální úrovni žáků, pro které je učebnice určena.

▪ Strukturování

Text by měl mít logické členění a vycházet z logické struktury poznatků oboru (a jejího vývoje).

▪ Jazyk

O jazykové správnosti se snad ani nemusíme zmiňovat. Důležitá je i vhodná stylistika, která má odpovídat mentálním strukturám uživatele. Jednoduše řečeno, jazyk učebnice má být pochopitelný pro žáky (při zachování vysoké odbornosti).

▪ Didaktika

Učebnice je především pomůcka žáka při samostudiu. Měla by být koncipována na základě znalostí autodidaktických zákonitostí. Například má poskytovat uživateli zpětnovazební informace, podporovat procesy sebehodnocení atd. Je třeba si uvědomit, že učebnice

není pracovní sešit. Neměla by být přesycena množstvím úkolů, cvičení, testů a podobně.

▪ Typografie

Bylo již zmíněno vhodné strukturování textu. S tím souvisí používání vizualizačních prvků. Srozumitelnost textu by měla být umocňována vhodně volenými tabulkami, grafy, obrázky, fotografiemi. To vše také s ohledem na estetickou a výtvarnou stránku učebnice.

▪ Rozsah

Učebnice nemá být „encyklopedií“ daného oboru nebo předmětu. Její rozsah a objem (a tím i hmotnost) by měly být přijatelné z hlediska uživatele. Učebnice o rozsahu pět set stran mnohé žáky předem odradí.

▪ Média

V době informačních a komunikačních technologií je potřebné učebnice v textové formě vhodně doplňovat multimediálními prvky. Ani dokonale formulovaný text neurýchlí pojmotvorný proces (u žáka) tak, jako vhodná animace, video atd.

Je jistě řada dalších požadavků na dnešní učebnici. V odborné literatuře se můžeme setkat s názory, že učebnice je edukační konstrukt, model výuky, nebo dokonce scénář výuky. Je třeba si uvědomit, že učebnice nenahradí učitele, neodstraní nedostatky RVP nebo ŠVP. Ani požadavky MŠMT na učebnice při udělování schvalovací doložky nejsou zcela vhodné. Například „Učebnice musí obsahovat přehled klíčových kompetencí, k jejichž utváření a rozvíjení přispívá, seznam očekávaných výstupů vzdělávacího oboru, k jejichž dosažení u žáků směřuje, a přehled průřezového tématu (témat)

pro žáky. “Takto to vypadá, že učebnice by měla vylepšit proces transformace našeho školství.

V případě učebnic pro nižší stupně škol je podmínkou, aby učitel používal učebnici jako výchozí edukační dokument při didaktické transformaci – tedy stanovení základního (rozšiřujícího a doplňujícího) učiva a při didaktické analýze tohoto učiva.

Inovace aparátu řízení učení

Aparát řízení učení je v učebnici soubor komponent, které podporují proces osvojování učiva. Tento aparát dle J. Průchy (1998) je v případě učebnic klasických – papírových k dispozici v podobě čtrnácti verbálních a čtyř obrazových komponent. M. Bednařík (1981) ve svém modelu struktury učebnice rozeznává prvky řídicí učení v jím zavedené podobě nevýkladové složky tzv. procesuálního aparátu v počtu celkem šesti komponent.

Všechny komponenty aparátu pro řízení učení tak, jak je identifikovali oba autoři ve struktuře učebnice klasické – papírové, jsou přenositelné na nové médium – multimediální a interaktivní učebnici, učebnici elektronickou. Na základě rozboru multimediálních učebnic a na základě teoretických východisek a závěrů dalších autorů (Najjar, 1996; Mikk, Luik, 2003; Krotký, 2011; Krotký, Kocur, 2009; McLaughlin, Arbeider, 2008; aj), můžeme navrhnout rozšíření aparátu řízení učení dle J. Průchy (1998) s cílem kompatibility s novým médiem učebnice o následující komponenty.

Verbální komponenty:

- mezipředmětové odkazy

Multimediální komponenty (bývalé obrazové komponenty):

- průvodce učebnicí
- doprovodný zvuk
- základní a doplňkové interaktivní aktivity
- pokročilé interaktivní aktivity

V případě verbálních komponent aparátu řízení učení musíme změnit i pojetí dvou komponent definovaných v původní metodě už J. Průchou (1998), jedná se o:

- prostředky nebo instrukce k sebehodnocení žáků,
- odkazy na jiné zdroje informací.

Tyto komponenty v novém pojetí nesou prvky *interaktivní*, které nejsou s médiem papírové učebnice, tak jak to zamýšlel J. Průcha (1998) kompatibilní. V interaktivní a multimediální učebnici mohou být prvky prostředků nebo instrukcí k sebehodnocení žáků realizovány i pomocí automaticky vyhodnocovaných testů a sumarizací výsledků s možnými prvky statistiky učení prezentovaných žákovi. Žák má tak přehled o svojí aktuální i dlouhodobé úspěšnosti a díky těmto novým formám komponent aparátu řízení učení může proces vzdělávání ovlivnit. Např. pokud žák ze statistiky testů

zjistí, že dané učivo zvládá, může se soustředit na učivo další či rozšiřující. Přehled výkonu jako komponenta aparátu řízení učení a jím prezentovaná statistika výkonu žáka je také důležitým prvkem v hodnocení žáka a v kontextu celé třídy i v hodnocení celého vyučovacího procesu.

Komponenta odkazů na jiné zdroje nabývá využitím hypertextu také nový interaktivní rozměr. V novém pojetí této komponenty se setkáváme zejména s odkazy verbálního charakteru na online zdroje mimo samotnou učebnici. Toto propojení přináší výhodu v podobě rozšířeného nebo stále se rozšiřujícího obsahu učebnice, ovšem velké nebezpečí spočívá v nekontrolovanosti či v nestálosti takto zpřístupněného obsahu. Internet je dynamickým zdrojem velkého množství měnících se informací. Odkazované prvky (webové stránky, videa) nemusí být po celou dobu dostupné nebo se můžou stát terčem nekorektní činnosti (hackerské útoky, neschválené změny obsahu atd.). Editoři multimediálních učebnic musí tato nebezpečí respektovat a využívat zdroje chráněné a oficiální. Pod těmito zdroji si můžeme představit např. velké encyklopedie a databáze spravované korporacemi.

Některá nakladatelství volí i cestu odkazů z multimediální učebnice na své další vlastní produkty. Jedná se zejména o odkazy do slovníků cizích slov, výkladových slovníků, slovníků cizojazyčných nebo databází multimédií, které učitel nebo žáci mohou v některých případech i editovat.

Výzkum v oblasti aparátu řízení učení

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl sestaven ze sedmi multimediálních učebnic pro základní školy vybraných záměrným výběrem. Zmíněné vzorky téměř rovnoměrně reprezentovaly čtyři nakladatelství, která se tvorbou a vývojem multimediálních učebnic v České republice nejvíce zabývají. Všechny tyto učebnice byly následně evaluovány inovovanou metodou (Krotký, 2015) měření didaktické vybavenosti učebnice, sledující dostupné aparáty prezentace učiva, řízení učiva a orientace v učebnici. Variabilní koeficient získaných dat v žádném případě nepřekročil 30 %, a tak byl jako srovnávací parametr určen aritmetický průměr ze zjištěných hodnot. Vznikla tak pomyslná „typická“ multimediální učebnice, jejíž parametry tvoří průměry hodnot získaných z každého ze sedmi vzorků.

Pro porovnání dat mezi učebnicí elektronickou a klasickou jsme podobným způsobem, tedy k „typické“ klasické učebnici dospěli průměrem hodnot patnácti vzorků jednotlivých klasických učebnic. Tyto vzorky, respektive výsledky jejich analýzy didaktické vybave-

nosti byly získány metaanalýzou podobných výzkumů různých autorů (autoři analýz Tannenbergrová 2011, Kramářová 2009, Weinhöfer 2011, Pelouchová 2010).

Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou byla inovovaná metodika J. Průchy (1998), rozšířená o nové komponenty a koeficienty využití multimédií a interaktivity (Krotký, 2015). Nárůstem množství komponent byly přepočítány i vzorce pro výpočet jednotlivých aparátů, koeficientů využití i celkové didaktické vybavenosti.

Připomínáme, že koeficient využití aparátu nebo jednotlivých druhů komponent E_{xy} se obecně vypočítá:

E_{xy}	$\frac{\text{počet komponent dostupných v hodnocené učebnici}}{\text{počet komponent možných (daných metodikou)}}$	$\times 100 = [\%]$
----------	--	---------------------

Vyšší číslo v % ukazuje na vyšší počet dostupných komponent v evaluovaném médiu.

V konkrétním případě, kterým se v tomto článku zabýváme, koeficient využití verbálních komponent aparátu řízení učení identifikujeme v interaktivní a multimediální učebnici v počtu celkem 15. Komponent multimediálních je pak 8. Celkový počet komponent aparátu řízení učení je tedy po naší úpravě a doplnění roven 23.

Celkový koeficient využití aparátu řízení učení E_{II} je dán podílem komponent v učebnici použitých k celkovému množství komponent možných, daných naší upravenou metodou, tedy:

E_{II}	$\frac{\text{počet komponent aparátu řízení učení dostupných v učebnici}}{\text{počet komponent možných (daných metodikou)}}$	$\times 100 = [\%]$
----------	---	---------------------

Zpracování a výsledky

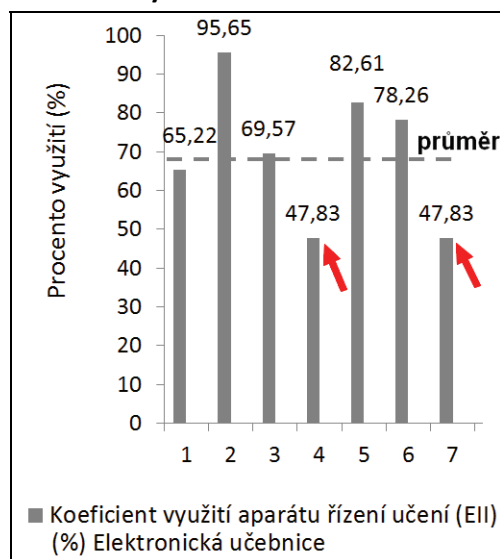
Na níže uvedeném grafu jsou patrné výsledky realizovaných měření, konkrétně porovnání „typické“ elektronické učebnice a „typické“ klasické učebnice (v %). Jedná se tedy vždy o dvě porovnávané sady dat, tvořené v prvním případě sedmi vzorky učebnic multimediálních a v druhém případě patnácti vzorky učebnic klasických, papírových.



Data týkající se aparátu řízení učení jsou zdůrazněna vykřičníkem. V návaznosti na vzorek bylo změřeno, že „typická“ klasická učebnice má o 7,72 % menší koeficient využití aparátu řízení učení než „typická“ elektronická učebnice.

Detailním průzkumem jsme ve vzorku 7 elektronických učebnic identifikovali dva extrémy v podobě minim, která nám ještě snížila hodnotu průměrného aparátu řízení učení. Konkrétně se jednalo o vzorek představující spíše výukový program a ne všechny důležité funkce plnicí učebnici a v druhém případě se jednalo o netradičně pojatou elektronickou učebnici, sestávající ze dvou částí, části interaktivní a části textové a obrazové v pasivní podobě ve formátu souboru PDF.

Extrémy minim vzorku č. 4 a č. 7



Závěr

Inovovaná metoda měření didaktické vybavenosti elektronických učebnic (Krotký, 2015) může mimo jiné poukázat na extrémy ve zkoumaném vzorku. Lze takto identifikovat zajímavé produkty určitým způsobem odlišné od většiny vzorků. Například zjištěné rozdíly mezi elektronickou učebnicí a výukovým programem, jak jsme dokázali my. Porovnání vzorku současných klasických a elektronických učebnic ukázalo, že jsou si tyto produkty stále v mnoha ohledech blízké. Je to pozitivní zpráva, stejně tak jako, že současné elektronické učebnice zůstávají učebnicemi i v tom kontextu, jak jsme je v úvodu vymezili. Nicméně De Mezer Brelinská a Skrzypczak ve vztahu k novým médiím připomínají, že „je důležité, aby technické inovace a možnosti, které nabízejí speciální programy, nezpůsobily v médiu pomyslné vítězství formy nad obsahem“. (De Mezer Brelinská a Skrzypczak, 2012, str. 183)

Použitá literatura

- BEDNAŘÍK, M. Problematika informační struktury učebnice fyziky. Olomouc: 1981.
- MIKK, J, LUIK, P. 2003. Characteristics of multimedia textbooks that affect post-test scores. Journal of Computer Assisted

- Learning*, Hoboken, Blackwell Publishing Ltd. Vol. 1, Nr. 19, p. 528-537.
- MCLAUGHLIN, J.; ARBEIDER, D. A. 2008. *Evaluating multimedia-learning tools based on authentic research data that teach biology concepts and environmental stewardship. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(1), University of Virginia, p. 45–64.
- NAJJAR, L. J. 1996. *Multimedia Information and Learning. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* (1996) 5 (2), p. 129–150.
- KROTKÝ, J. 2015. *Nové formy tvorby multimediálních učebnic. Plzeň. Disertační práce. ZČU v Plzni.*
- KROTKÝ, J. 2011. *Výzkum v oblasti struktury a forem multimediálních učebnic. Journal of Technology and Information Education*, roč. 3, č. 1, s. 194–198. ISSN 1803-537X
- KROTKÝ, J., KOCUR, P., 2009. *Současné trendy v tvorbě multimediálních učebnic. In Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania. 1 diel. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela*, s. 253-257. ISBN 978-80-8083-878-2.
- MEZER-BRELIŇSKA, Krystyna a Józef SKRZYPCZAK. 2012. *Ewolucja podręczników szkolnych. Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza*. : 179-190. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10593/5975>
- PRŮCHA, J. 2015. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Brno : Paido*, 1998.
- TANNENBERGROVÁ, P. 2011. *Analýza didaktické vybavenosti učebnic dějepisu pro 6. a 7. ročník základní školy. Brno, Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc.*
- KÖNIGOVÁ, M. 2007. *Tvořivost: techniky a cvičení. 1. vyd. Praha: Grada*, 188 s. Psychologie pro každého. ISBN 9788024716527.
- KRAMÁŘOVÁ, D. 2009. *Evaluační a komparace učebnic chemie na ZŠ. Zlín, Disertační práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce PhDr. Pavel Opatrný.*
- WEINHÖFER, M. 2011. *Metody tvorby učebnic zeměpisu pomocí analýzy učebnic zeměpisu. Brno, Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. RNDr. Svatopluk Novák, CSc.*
- PELOUCHOVÁ, R. *Hodnocení didaktických aspektů vybraných školních učebnic. Praha, 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta přírodovědecká. Vedoucí práce doc. PaedDr. RNDr. Milada Švecová, CSc.*
-
- Kontakty*
Mgr. Jan KROTKÝ, Ph.D.
PaedDr. Petr MACH, CSc.
Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni,
-

Využití outdoorových akcí v práci pedagoga a manažera

Dana Linkeschová a Milan Linkesch

Abstrakt: V současnosti jsou nejenom ve školách, ale i ve výrobních a jiných podnicích a organizacích stále více diskutována aktuální témata motivace, komunikace, prevence syndromu vyhoření a firemní kultura, která se dříve zdála být doménou spíše akademických výhradně humanitních věd. Zdá se, že dosavadní bariéry rozvoje některých firem leží právě v oněch zmíněných prolínajících se tématech, souvisejících s rozvojem lidí a jejich tvůrčí spoluprací. Zdá se nám, že právě outdoorové aktivity zahrnují tu optimálně širokou paletu činností, které jsou vhodné k rozvoji zmíněných dovedností, a proto je dialog a schopnost najít společnou řeč přinejmenším v pedagogickém procesu těchto stále více se prolínajících oborů nanejvýš vhodný.

Klíčová slova: motivace, komunikace, prevence syndromu vyhoření, firemní kultura, outdoorové aktivity, pedagogický proces.

Abstract: Themes of motivation, communication, burnout syndrome and firm culture are currently discussed not only at schools and universities but in firms as well. Outdoor actions encompassed a broad variety of activities that are suitable for developing proper skill and competences necessary for creating environment of cooperation and dialog both in firm and schools.

Keywords: motivation, communication, prevention of burnout syndrome, firm culture, outdoor activities, educational process.

Úvod

Outdoorové aktivity zahrnují širokou paletu činností pro potřeby vzdělávání i týmové spolupráce jak ve školách, tak i ve výrobních podnicích a dalších organizacích. Z nich lze jako mozaiku skládat programy zaměřené různými směry. Počínaje neorganizovanou aktivitou veřejnosti, přes alternativní přípravu sportovců, konče firemními programy se zaměřením na teambuilding či psychologický rozbor problému určitého kolektivu.

Existuje různé dělení outdoorových aktivit, v tomto našem zamyšlení je rozdělíme podle dvou kritérií. V prvním případě jde o **rozdělení z pohledu činnosti** – na co je aktivita zaměřena, jakým způsobem probíhá a která z aktivit je zvolena. Ve druhém případě lze aktivity dělit podle toho, **pro jakou cílovou skupinu** je určena. Jiné aktivity budeme volit při práci s dětmi, jiné při tréninku sportovců v zimní přípravě a jiný druh zase v programu pro firemní klientelu.

Druhy outdoorových programů

Dělení outdoorových aktivit podle druhu souvisí s cíli celého programu. Samozřejmostí je, že pokud tato aktivita není jediná, ale je součástí nějakého celku (např. standardního programu v Lanovém centru), tak by cíle této aktivity měli korespondovat s cíli celé akce.

Každý účastník, sportovec nebo žák, přichází k aktivitě s určitým očekáváním. Aby toto očekávání bylo naplněno, měl by ho organizátor (ať už se jedná o firmu, oddíl nebo jen kamaráda) znát a akci podle toho připravit. Existuje několik různých dělení v tomto směru, my zde uvádíme dělení tak, jak ho publikují Svatoš a Lebeda (2005). Ve své publikaci *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy* uvádějí 6 druhů speciálních programů, které jsou určeny pro dosažení

různých cílů. V dané publikaci je podle našeho názoru dělení dostatečně obsáhlé a přehledně popsané.

Teamspirit Events (akce na podporu týmového ducha)

Jedná se o aktivity, které nemají dlouhodobý charakter (trvají většinou několik hodin až jeden den). Mají za cíl nenásilnou formou umožnit lidem v týmu vzájemnou spolupráci a komunikaci, často bývají dané aktivity součástí neformálních setkání zaměstnanců i obchodních partnerů

Teambuilding (budování a rozvoj pracovních týmů)

Na rozdíl od prvního programu se jedná o složitější a cílenější práci, jde o cílené a strukturované rozvíjení týmu. „Jejich hlavním smyslem je připomenout principy týmové práce a rozvíjet předpoklady a kvality, které jsou pro efektivitu práce týmu zásadní. Vedou k bližšímu a hlubšímu poznání členů týmu, podpoře sebedůvěry, budování vzájemné důvěry, rozvoj týmové komunikace, zaujímání optimálních týmových rolí, odhalování přirozených vůdcích osobností a zdokonalování ve využívání technik tvůrčí týmové práce.“⁴¹

Management training (trénink manažerských dovedností)

Díky management trainingu dochází k rozvoji řady dovedností potřebných pro vedení týmu. Není vhodné zařazovat management training na víkendové kurzy, protože jsou na to příliš krátké. Ke splnění úkolů je většinou nutná týmová spolupráce, přičemž se zpětně v rozborech hodnotí práce jednotlivých členů týmu při aktivitě.

Teamwork training (kurzy týmové práce)

Jedná se o kurz pro lidi, kteří týmy staví a kteří analyzují jejich činnost v rámci firmy nebo společnosti. Těmto se předávají principy týmové práce a způsoby, jak jich nejlépe dosahovat.

Leadership training (rozvoj předpokladů k vůdcovství)

Tento program rozvíjí osobnost vůdce jako takového. Dobrý vůdce má být objektivní a se zdravým úsudkem.

Neměl by se bát přijímat zodpovědnost, měl by být schopen naslouchat členům svého týmu, ale zároveň včas rázně rozhodnout, vyžaduje-li to situace. Proto jsou dané aktivity zacíleny na práci týmu, rozhodování, ale i na pozitivní motivaci jeho členů. Dovednosti získané v tomto programu posilují sebedůvěru vůdce a podněcují přenos nově nabytých dovedností do reálné praxe.

Outdoor assessment center (hodnoticí programy)

Často se využívají jako doplněk ke klasickým technikám přijímacích pohovorů. Slouží jako přístup k hodnocení pracovníků. Outdoorové prostředí tyto aspekty umocňuje a navíc dává organizátorovi i personalistovi větší spektrum možností, jaké problémy před tým nebo jednotlivce stavět.

Druhy outdoorových programů

Výše uvedené dělení podle druhu uvádí více autorů různě. Však myšlenka všech je stejná, jedná se o dělení podle cíle programu. Méně obvyklé je ale dělení podle cílové klientely, které uvádíme v této podkapitole. Podle našich zkušeností je totiž stejně potřebné znát „s jakým cílem je kurz pořádán“ i je důležité vědět „pro koho je kurz pořádán“.

Rozdělení outdoorových programů podle druhu je založeno na dělení podle věku a vztahu klienta a poradatele. Aby byl program úspěšný, je třeba správně zvolit přístup k účastníkovi a samozřejmě i aktivitu samotnou.

V následujících odrážkách uvedeme základní rozdíly v přístupu organizátora ke skupině a skupiny k organizátorovi. Druhy outdoorových programů se prolínají a doplňují s jejich typy. Poskládání celého programu a zvolené aktivity je tak závislé na úvaze vedoucího nebo organizátora (případně celé skupiny organizátorů), na jeho odhadech, zkušenostech, cílech a nápaditosti.

▪ *Volnočasové skupiny² (skautský oddíl, oddíl při DDM, školní družina)*

Zde bývají sdružovány hlavně děti a mládež. Je to obvykle model situace, kdy se děti znají, chodí spolu do oddílu nebo družiny už déle a mají jednoho nebo několik stálých lidí, kteří jim aktivity vedou. S těmito se taktéž navzájem dobře znají, a proto je v potřebných případech možný individuální přístup.

V této skupině lidí se nejvíce uplatňují typy *Teambuilding* a *Teamspirit Events*. Ale například uvnitř skautského oddílu (tzn. ne přímo s dětmi, ale v tzv. družinovém systému³) při práci vedení s rádcí, kteří vedou každotýdenní schůzky. Jedním z úkolů vedení je správně rozdělit práci a pomáhat rádcům s vedením družiny. Na vedení oddílu a při práci s rádcí se podílejí kromě vedení také roveři a rangers⁴, kteří se tímto učí, jak oddíl funguje a jak s dětmi pracovat.

▪ *Sportovní oddíly (oddíly různých sportů a výkonnosti)*

Ve sportovních oddílech bývá vztah mezi trenérem a sportovcem značně užší než u volnočasových skupin. I když je rozdíl i v tom, jestli se jedná o individuální nebo kolektivní sport. Ač se to na první pohled nemusí zdát, i zde se dá uplatnit několik způsobů vedení tréninku, které budou více nebo méně korelovat s uvedenými principy v kapitole *Druhy outdoorových programů*. Každý trenér někdy zařadí trénink „ostřejší“ a jindy trénink „na pohodu“ (například po závodě). Stejně tak i trenéři (obzvláště pak kolektivních sportů, ale nejen těch) zařazují do tréninku program na tmelení týmu. Tyto ve své podstatě naplňuje typ *Teambuilding*. Podobně lze nalézt paralely i v dalších případech.

▪ *Školy (Základní a střední školy, gymnázia a učiliště)*

Školy jsou také jedním ze standardních klientů organizací, které se outdoorovými aktivitami zabývají. Jejich specifikum je asi nasnadě. Je to třídní kolektiv dětí, které se vidí 6 hodin denně a vztahy mezi nimi bývají často vyostřené. Cílem programu potom bývá, aby odcházeli jako kolektiv nebo se alespoň navzájem respektovali.

Jednodušší situace je, pokud je to třída začínající, kde se kolektiv právě tvoří (1. ročníky osmi, šesti a čtyřletých gymnázií nebo první ročník střední školy). Zde jsou vztahy ještě v plenkách a děti jsou postaveny do situací, kde si kolektiv vytvoří. Nelze předpokládat, že to bude kolektiv ideální a trvalý, ale určitě se mezi sebou naučí komunikovat a nedostatečná komunikace je jednou z hlavních příčin problémů dětí tohoto věku. *Hnutí GO⁶* se specializuje právě na programy pro školy – modifikovaný *teambuilding* většinou v případech nových školských kolektivů.

Ve druhém případě, kdy je kolektiv „rozjetý“ a vztahy ve třídě jsou jasně dány, je pozice organizátora obtížnější. Cílem zde je spíše ukázat na silné stránky jedinců, kteří jsou kolektivem odmítáni a na možnost komunikace mezi jednotlivými frakcemi třídy. Ukázat, že každý umí něco a každý může mít v kolektivu své místo. Na tyto programy se specializují např. Lanová centra nebo střediska volného času.

▪ *Firemní kolektivy⁷*

Různé firmy přicházejí k organizacím ve valné většině poprvé proto, aby si objednali nějaký *teambuilding*. Většinou až druhý nebo další program bývá jiného typu – *teamspirit*, *leadership* nebo *management training*. Je jen pár firem, které používají typ programu *assessment center*, to pro jeho zvláštnost a nestandardní postup. Ale většina firem, která jeden z kurzů absolvuje, se shodne na tom, že byl přínosný.

Přístup k firemní klientele je od organizátora ze základu odlišný. Většinou si každá firma při objednávce

kurzu přesně domluví, co na kurzu chce mít. Každá firma má poté individuální a profesionální přístup. Největším hráčem na poli firemních outdoorů je *Outward Bound – Česká Cesta*⁸.

▪ Veřejnost⁹

Do skupiny veřejnosti zahrnujeme většinu ostatních klientů. Zde je asi největší problém pro organizátora aktivit a to z důvodu, že často nemá tušení, kdo mu na program přijde a jaká budou jeho očekávání. V dané chvíli je namísto organizátorova schopnost okamžité adaptace přístupu ke klientovi nebo programu samotného. Často je organizátor nucen improvizovat.

Veřejnost lze rozdělit do několika skupin.

- První z nich je parta kamarádů, která přijde na program. Tito lidé se znají a organizátor sám si skupinu vcelku rychle zmapuje a program přizpůsobí. Podobně funguje například rodina.

- Další možností je, že na kurz dorazí několik uzavřených skupin. Zde je situace v ohledu komunikace asi nejproblematictější, protože každá ze skupin se zná a je sama pro sebe. Je na organizátorovi, aby postavil program tak, aby spolu byly skupiny nuceny spolupracovat, komunikovat nebo se alespoň potkávat. Uvažujeme-li tedy, že to bude jeden z cílů kurzu (např. spolupráce s neznámými lidmi, akceptace jiných skupin apod.), pak s ním lze dále pracovat.

- Poslední možností je, že účastníci kurzu se neznají vůbec. Zde je situace paradoxně lepší než v předchozím případě. Nebývá tomu tak hned ze začátku, ale již po první aktivitě se bariéry prolomí a účastníci mezi sebou začnou komunikovat. Situace je v podstatě totožná jako u začínajících tříd s tou jedinou výjimkou, že se většinou nejedná o dlouhodobou spolupráci všech účastníků.

Příkladů jednotlivých aktivit je řada. Namátkou můžeme uvést z fyzicky náročných her *Arénu* (cca 1 hod.) nebo *Princeznu Šin-Šo* (4 hod.). Ze strategických her *Ekosystémy* (2 hod.), z kreativních např. *Land Art* (2 hod.) nebo výrazně delší *Zkoušku Orchestru* (8 hod. – 1,5 dne). Z psychologických her je známý *Stalker* (2 hod.) nebo *Labyrint světa a ráj srdce* (4 hod.). Všechny uvedené hry lze nalézt v publikaci *Učení zážitkem a hrou*¹⁰. Další hry je možno najít v celé řadě publikací, na které uvedená kniha odkazuje. Konkrétně jsou zde popsány příklady a situace programů z různých zaměřených kurzů (s různorodou klientelou a různými cíli). Velmi často zde pod tlakem neobvyklých okolností dochází „k synergické komunikaci, která spočívá v oceňování vzájemných odlišností, protože podstata vzta-

hů je v různosti názorů i postojů. Tím, že se učíme respektovat své vlastní odlišnosti, naučíme se oceňovat také sami sebe a mít dostatek úcty i k druhému člověku.“¹¹.

Závěr

Z předchozích úvah vyplývá, že paleta možných druhů outdoorových aktivit je široká a je potřeba jim přizpůsobit typ programu, přístup organizátora, lokalitu a v neposlední řadě i cenu a komfort patřičného kurzu. Jinak je třeba vybavit školu v přírodě a jinak *teambuilding* obchodních zástupců velké korporace.

Dokonce nezáleží tolik ani na tom, o kterém druhu se bavíme. Pokud budou naplněny všechny aspekty uvedení programu (tj. znát správný typ a druh programu, očekávání klienta a být připraveni na všechny eventuality), pak je vše na nejlepší cestě k úspěšnému kurzu a k naplnění jeho cílů, které bývají často právě svou neobvyklostí naplněny velmi efektivně.

¹Svatoš, V., Lebeda, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. 192 s. (citace ze str. 69)

²Zapletal, M. *Hry v přírodě*. 2. vyd. Liberec: Leprez, 1995. 621 s.

³Na tzv. *Družinovém systému* je postavena skautská výchovná metoda. V principu jde o to, že děti v družině (6–8 dětí, 11–14 let) jsou vedeni rádcem (15–16 let). Tomu pomáhají vedoucí.

⁴Roveři a Rangers jsou skupina starších členů oddílu (16 let a vyš), která oddílem prošla a mnohdy se podílí na jeho fungování, pomáhá s vedením nebo je jinak v oddíle aktivní.

⁵Davis, B. G. *Tools for teaching*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. 429 s.

⁶Hnutí GO! bylo založeno v roce 1997 a vychází hodně z Prázdninové školy Lipnice.

⁷Franc, D., Zouňková D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. 201 s.

⁸*Outward Bound – Česká Cesta* vzniká v roce 1993, kořeny má také v Prázdninové škole Lipnice. Současně přejímá know-how také *Outward Bound International*, již je členem.

⁹Hanžl, T., Pelánek, R., Výborný, O. *Šifry a hry s nimi*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2007. 198 s.

¹⁰Franc, D., Zouňková D., Martin, A. *Učení zážitkem a hrou*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. 201 s.

¹¹Linkeschová, D. *K otázkám managementu ve stavebnictví*. 1. vyd. Brno: CERM, 2005. 149 s.

Kontakt:

PhDr. Dana Linkeschová, CSc. a Mgr. Milan Linkesch
Ústav stavební ekonomiky a řízení FAST VUT v Brně
Veveří 331/95, Brno, 602 00, Czech Republic
E-mail: linkeschova.d@fce.vutbr.cz

Inovační výzvy pro vzdělávání budoucích stavebních manažerů

Dana Linkeschová a Alena Tichá

Abstrakt: Stavební inženýr je profese vysoce odpovědná, protože důsledky jeho chyb způsobují nejenom ekonomické škody na majetku a často nevratné poškození životního prostředí, ale mohou vést i k přímým ztrátám na životech. V současné turbulentní dynamice se rozvíjející globální společnosti není možné, aby manažerské metody stavebních inženýrů ustrnuly na úrovni zvyklostí minulého století.

Tento článek pojednává o výzvách, které přináší nastupující století stavebním inženýrům a manažerům. Srovnává výsledky výzkumu o současném stavu manažerských dovedností stavebních inženýrů v českých stavebních firmách s definovanými dovednostmi manažerů 21. století, podle globálního výzkumného programu ITL Research a podle Vision for the Future of Structural Engineering, kterou zpracoval Structural Engineering Institute – SEI ASCE.

Klíčová slova: stavební inženýr; manažerské metody, dovednosti a kompetence; výzkum; stavebnictví.

Abstract: The civil engineer is a very responsible profession, because their mistakes could cause not only economic losses and environmental damages but death casualties as well.

The 21st century bring new challenges for civil engineers and managers. The paper compares skills and competences of managerial skills and competences of managers in Czech construction firms with defined managerial competences for 21st century according to global research programme.

Keywords: civil engineer; managerial methods; skills and competences; research; construction industry.

Úvodem

Vysoká odpovědnost profese stavebního inženýra vyplývá především z dalekosáhlosti a mnohdy dokonce nevratnosti důsledků jeho chyb, které mívají za následek ztráty na životním prostředí, životech i zdraví lidí a jejich majetku. Samozřejmou podmínkou pro manažery ve stavebních podnicích a na stavbách jsou odborné stavebně-technické znalosti. V dnešní době, se k nim již připojují i nezbytné jazykové znalosti a dobrá schopnost zvládat informační technologie. Tyto znalosti, které manažeři získávají vzděláním a praxí jsou zkoumány při autorizačních zkouškách Českou komorou autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě (ČKAIT) a u projektových manažerů *International Project Management Association* (IPMA).

Současně však stavební manažer musí disponovat specifickými manažerskými vlastnostmi a dovednostmi, které mu umožňují spolupracovat v sekvenčních týmech, často mezinárodních. Tyto tzv. *soft skills* (personální měkké dovednosti) jsou podle provedených výzkumů doposud v ČR podceňované. Teprve v průběhu stavební praxe se ukazuje schopnost či neschopnost dotyčné osoby se s těmito vlastnostmi a dovednostmi vyrovnat.

Výzkum ukazuje, že vzdělávání v manažerských dovednostech v podnicích buď úplně chybí, nebo bývá nesystematické, což platí zejména pro malé a střední podniky. Přednost při vzdělávání stavebních inženýrů i nižších stavebních profesí dostávají témata vyžadovaná právními předpisy (bezpečnost a ochrana zdraví při práci) a technickými normami (ČSN).

Zřejmě se s podobnými problémy potýkají též stavební inženýři v jiných zemích a také inženýři a manažeři v jiných profesích. Nasvědčuje tomu vznik nových programů¹ a profesních materiálů².

Metodologie

Pro zjištění současného stavu úrovně manažerských dovedností ve stavebních podnicích v ČR byly použity výzkumy zpracováváné od roku 2010 dosud. Cílové skupiny výzkumu tvoří na straně jedné vedoucí pracovníci, stavbyvedoucí a mistři a na straně druhé stavební dělníci v pozici podřízených pracovníků. Zkoumána byla zejména situace ve stavebních firmách podílejících se na menších stavebních zakázkách, při kterých ve většině případů spadá vedení a řízení pracovních čt pod kompetenci stavebních mistrů, případně stavbyvedoucího. Průzkumy vycházejí i ze statistických údajů osob pracujících ve stavebnictví, které na svých webových stránkách každoročně zveřejňuje Český statistický úřad³.

Výzkumy jsou postaveny na dotazníkových šetřeních a na osobních řízených rozhovorech s pracovníky ve stavebnictví. Především byly zkoumány vlastnosti a dovednosti jako: schopnost plánování, organizování, kontroly, rozhodování, motivování, spolupráce, komunikace, riskování, pohotové reakce na situaci i schopnost správné alokace peněžních prostředků.

Požadované dovednosti stavebních manažerů v budoucnosti (do roku 2033) byly převzaty z dostupných materiálů. *„Inženýr se musí stát více vizionářem. Musí mít více vůdčích i obchodních schopností. Musí být nejenom lepším lídrem, ale musí tak být i vnímán. Další*

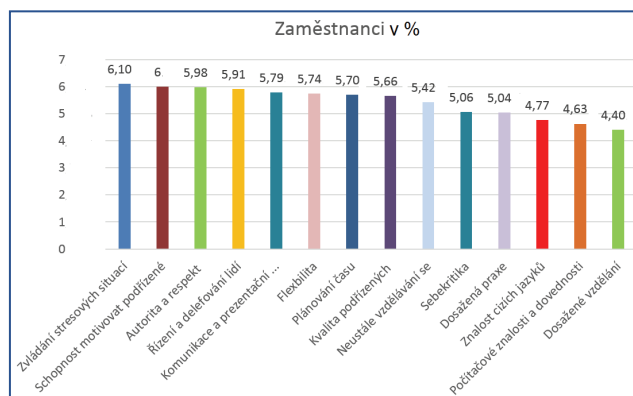
dovednosti, jako ústní i písemná komunikace, obchodní strategie, manažerské i vůdčí techniky musí být implementovány do univerzitních učebních plánů.²²

Výsledky výzkumů

Dnešní stavební podniky potřebují produktivní management víc, než kdykoli v minulosti. Od manažerských dovedností a volby přístupu nadřízeného ke svým spolupracovníkům se odvíjí také dosažení stanovených cílů, jejich včasnost a kvalita. Z dosud provedených výzkumů jsou zvoleny pouze ty, které nejlépe vystihují požadavky na vlastnosti a dovednosti stavebních manažerů.

Vlastnosti a dovednosti stavebních manažerů

Výzkumy prováděné mezi zaměstnanci i vedoucími pracovníky stavebních podniků v roce 2012 byly vyhodnocovány bodovací metodou. Respondenti přiřazovali hodnotu bodu 1 až 7, kde hodnota 1 byla zcela nepodstatná a hodnota 7 nejdůležitější vlastnost či dovednost. V grafech je znázorněna průměrná hodnota ze všech obdržených odpovědí a jednotlivé prvky v grafech jsou seřazeny sestupně podle dosažené velikosti průměrné hodnoty. Zaměstnanci mají tyto požadavky na vlastnosti a dovednosti svého manažera:



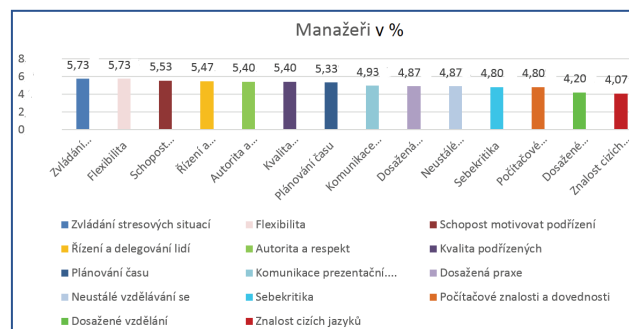
Obr. 1 Požadované dovednosti stavebních manažerů z pohledu podřízených zaměstnanců (4, s 44)

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že zaměstnanci stavebních firem považují za nejdůležitější faktor pro své manažery zvládání stresových situací. Hodnotu 7 zvolilo 138 respondentů, což je celých 53 % odpovědí, 28 % ji obodovalo hodnotou 6, což je dalších 28 %. Na druhém místě je schopnost motivovat podřízené (hodnota 7 ve 48 % a 6 ve 27 %). Faktor autority a respektu u podřízených skončil na třetím místě.

Z pohledu vedoucích pracovníků je opět v popředí odolnost vůči stresu spolu s flexibilitou (hodnota 6 ve 47 % a hodnota 7 ve 33 %). Motivace, kterou zaměstnanci dávali na místo druhé, se u vedoucích objevila již na místě třetím. Vzdělání spolu s jazykovými a počítačovými znalostmi bývá možná považováno za samo-

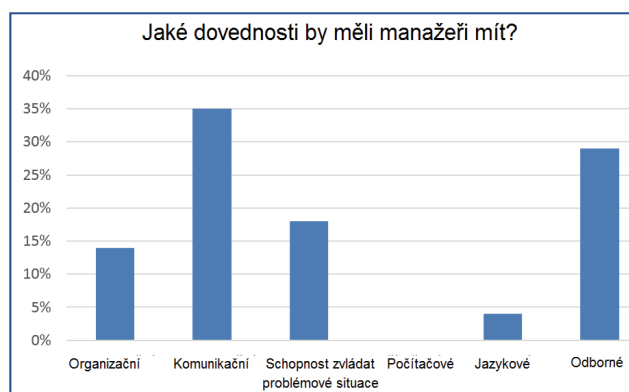
zřejmost, avšak dle tohoto výzkumu je jim přiřazována nejméně významná pozice.

Z hlediska vedoucích pracovníků ve stavebnictví vypadá situace následovně:



Obr. 2 Požadované dovednosti stavebních manažerů z pohledu vedoucích pracovníků (4, s. 46)

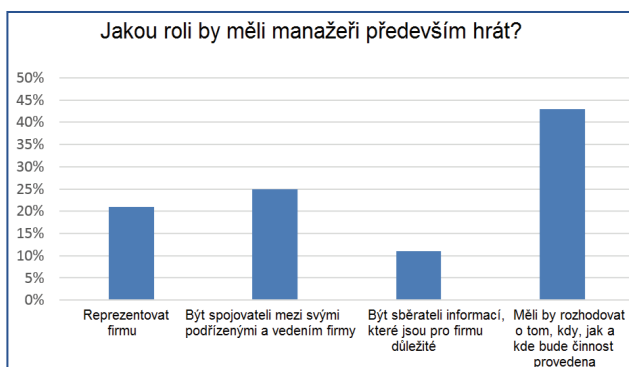
Z pozdějšího výzkumu v roce 2014 vyplývají výsledky předložené v obrázku 3:



Obr. 3 Požadované dovednosti stavebních manažerů (5, s. 52)

Nejvýrazněji je vyžadována schopnost komunikace (35 %), hned po odborných znalostech (29 %) následuje požadavek na schopnost zvládat problémové situace (18 %) a organizační schopnosti (14 %). Zajímavé je, že jazykové a počítačové dovednosti mají opět mizivé hodnoty⁵.

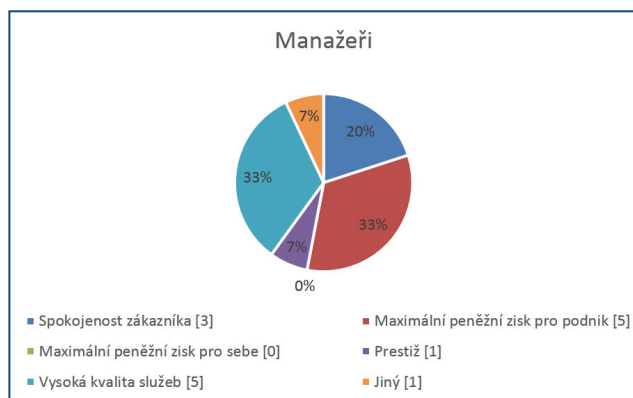
Role a cíle stavebních manažerů



Obr. 4 Požadované role stavebních manažerů (5, s. 53)

Dle respondentů ze stavebních podniků nejdůležitější rolí manažera je rozhodovat o tom, kdy, kde a jak bude konkrétní činnost zhotovena, tuto možnost si vybralo 43 % respondentů. Dále 25 % si zvolilo, aby manažer byl především spojovatelem mezi podřízenými a vedením podniku. 21 % respondentů se domnívá, že manažer především reprezentuje firmu. Podle 11 % získaných odpovědí se má hlavně zabývat získáváním informací, které jsou pro firmu důležité.

Deklarované cíle manažerů jsou uvedeny v následujícím obrázku.



Obr. 5 Požadované cíle stavebních manažerů (5, s. 55)

Hlavním pracovním cílem manažerů, dle jejich mínění je dosahovat maximální zisk a zároveň poskytovat vysokou kvalitu služeb. V tomto výzkumu se vůbec neobjevily takové cíle, jako vytvoření efektivního pracovního týmu, spokojenost zaměstnanců, budování dobré pověsti firmy, ekologické dopady a další.

Diskuze

Z výše uvedených výzkumů v České republice je patrné, že stavební manažeri se často domnívají, že vystačí s dosavadními nároky na svou profesi. Avšak množství informací i komplexnost řešení přicházejících problémů narůstá a stále častěji nastávají situace, na které se nelze dopředu připravit.

Ukazuje se, že nejenom podniky, ale i jednotlivci potřebují okamžitě reagovat na měnící se podmínky, potřebují improvizovat. Improvizace a potřebná flexibilita však v žádném případě nejsou náhradou přípravy a plánování, ale přirozeně je doplňují.

Potřebnými dovednostmi a schopnostmi budoucích manažerů 21. století se zabývá globální výzkumný program *ITL Research*. Těmito nezbytnými kompetencemi, které k dosavadním nárokům přibudou, patří: Spolupráce, konstrukční znalosti, seberegulace, řešení problémů reálného světa a inovace, ovládání informačních technologií, pokročilá komunikace¹.

Dle našeho názoru je zde potřebná i schopnost využívat, jak kritické logické myšlení, tak i intuici, vědomí

důsledků i smyslu, humor a nadhled, jako zdroje pro kreativitu a inovace. Je třeba si být vědomi, že: *“Vůdcovství je schopnost vést podnik za současné hranice jeho ekonomických horizontů, dát mu a zvláště jeho zaměstnancům vizi do budoucna a nejenom reagovat na změny globálního trhu, ale tvořit je. Tento způsob vedení často souvisí s takovými magickými vlastnostmi a termíny, jako vůdce, charisma, poslání apod.”*⁶

Podle studie *Structural Engineering Institute* je zpracována *Vize pro budoucnost*. Očekávání a role pro budoucnost stavebnictví představuje příležitost, pokud ne přímo mandát, transformovat vzdělávání pro stavebnictví, které se vytrvale stará, aby bylo tvořivou profesí. Žádoucím výsledkem je objevit a definovat stavební profesi pro budoucnost a vychovávat příští generaci stavebních inženýrů nejen teoreticky, ale i k praktickým a technologickým postupům, které budou vznikat v průběhu jejich kariéry. (2, s. 4)

Schopnosti a dovednosti, které je potřeba inovovat jsou ve studii vymezeny. Patří k nim: Redefinované technické dovednosti, tzv. *soft skills* (personální měkké dovednosti), široké profesionální schopnosti, zvědavost a tvořivost. Ze studie jasně vyplývá, že je třeba nastavit i nové mechanismy pro umožnění žádoucích změn.

Když se v průzkumu CEI dotazovali respondentů, jejich názory na technologie, logistiku, vzdělávání a globalizaci opakovaně směřovaly ke změnám, které však vnímali mnohem více, jako hrozby, než jako příležitosti. (2, s. 40). To koresponduje i s některými závěry výzkumů provedených v České republice.

Závěrem

Z uvedených výzkumů a studií vyplývá, že potřebu inovací v práci stavebních inženýrů a manažerů vnímají pracovníci ve stavebnictví také v jiných zemích. Je zřejmé, že požadavky na stavební manažery se během několika let výrazně změní. Důraz bude kladen na výše uvedené vlastnosti a dovednosti, které bývají shrnovány pod jednotný výraz *soft skills*. To znamená “dovednosti nebo kompetence včetně komunikačních a prezentačních dovedností, spolu s plným využíváním moderních měkkých dovedností souvisejících s vysokou emocionální inteligencí, např. charisma osobnosti, flexibilita, přizpůsobivost, následování vlastní vize, sebeovládání a vytrvalost”. (2, s. 18)

Jak již bylo výše řečeno, stavební inženýr je profesí vysoce odpovědná, neboť důsledky jeho chyb bývají závažné. V současné společnosti již není možné, aby manažerské metody stavebních inženýrů ustrnuly.

Inženýrská profese bude i nadále významné povolání. Bude však třeba většího uvědomění možných rizik, ekonomického a udržitelného využívání cenných zdrojů

jů, používání inovativních technologií a vytváření inspirujících struktur a mechanismů, které nadcházející změny umožňují a podporují.

Použitá literatura

¹ ITL Research, dostupné z:

<http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/21cld%20learning%20activity%20rubrics%202012.pdf>, 13. 5. 2015 (překlad DL)

² SEI ASCE. *Vision for the Future of Structural Engineering* zpracoval Structural Engineering Institute. Dostupné z:

<http://www.asce.org/uploadedFiles/visionforthefuture.pdf>,

13. 5. 2015 (překlad DL)

³ Český statistický úřad. Dostupné z: www.czso.cz

⁴ Vostrčil, M. *Požadavky na manažera stavebního podniku v období znalostní ekonomiky*. Brno, 2012. 68 s., 17 s. příl. *Bakalářská práce*. Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební, Ústav stavební ekonomiky a řízení. Vedoucí práce PhDr. Dana Linkeschová, CSc.

⁵ Málková, D. *Požadavky na manažera stavebního podniku*. Brno, 2014. 66 s., 6 s. příl. *Bakalářská práce*. Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební, Ústav stavební ekonomiky a řízení. Vedoucí práce PhDr. Dana Linkeschová, CSc.

⁶ Linkeschová, D. (2014). *The construction industry managers and the need for changes in their communication*, In the conference proceedings of People, Buildings and Environment 2014, an international scientific conference, Kroměříž, Czech Republic, pp. 266, ISSN: 1805-6784. Dostupné z: http://www.fce.vutbr.cz/lekr/PBE/Proceedings/2014/025_14162.pdf (překlad DL)

Kontakt

PhDr. Dana Linkeschová, CSc., doc. Ing. Alena Tichá, PhD.
Ústav stavební ekonomiky a řízení FAST VUT v Brně
Veveří 331/95, Brno, 602 00, Czech Republic
E-mail: linkeschova.d@fce.vutbr.cz; ticha.a@fce.vutbr.cz

Emoční inteligence v profesi akademického pracovníka

Miroslava Miklošíková

Abstrakt: Postavení a funkce vysokých škol se v průběhu historického vývoje proměňovaly v závislosti na společensko-ekonomickém a politickém vývoji, což následně ovlivňovalo nazírání na charakter profesních způsobilostí akademických pracovníků. V současnosti převládá názor, že by měli disponovat nejen odbornými, ale také pedagogickými kompetencemi, sociálně psychologickými dovednostmi a žádoucími osobnostními vlastnostmi.

Klíčová slova: emoce, sociální inteligence, emoční inteligence, akademický pracovník, vysokoškolský učitel.

Abstract: During the historical development, the position and function of universities changed in relation to socioeconomic and political development, which was consequently influencing the way of looking at the nature of professional competencies of academics. At the moment, the prevailing view is that they should not only be experts in their field but they should also have pedagogical competencies, social and psychological skills and desirable personality traits.

Keywords: emotion, social intelligence, emotional intelligence, academic, university teacher.

Emoce a emoční inteligence

Klíčovým slovem příspěvku je *emoce*, což může u intelektuálů a čistě racionálně uvažujících jedinců principiálně vyvolávat *pocit* nedůvěry. Pravdou je, že emoce nejsou konceptualizovány jednotně (Nakonečný, 1998).

Pojem *emoční inteligence* poprvé vymezili Salovey a Mayer (1990, 1997), a to jako nový, hierarchicky uspořádaný typ inteligence, jako druh kognitivní schopnosti, která umožňuje jedinci uvažovat o emočních informacích, rozumět jim, propojovat je s myšlenkami, a pak na jejich základě podávat optimální výkony.

Jednotné vymezení konstruktů *emoční inteligence* dosud neexistuje. Teoretici nejsou zajedno ani v náhledu na metody, jejichž prostřednictvím by měla být měřena. Někteří ji vymezují jako soubor schopností (např. Mayer, Salovey, 1997), jiní ji chápou jako osobnostní rys (např. Goleman, 1995; Bar-On, 2005, 2014). Obdobné je to s názorem na její význam v běžném lidském životě. Jediné, v čem se teoretici shodnou, je tvrzení, že osamocené kognitivní schopnosti (bez propojení s emočními) nestačí člověku k tomu, aby byl v životě úspěšný.

Ať již vnímáme emoční inteligenci jako osobnostní rys či schopnost, mají pro práci vysokoškolských učitelů velký význam. Aby mohli svou profesi vykonávat efektivně, potřebují být vybaveni emočními dovednostmi, které jsou často protikladné a různě propojené. Například: akademický pracovník, kterého uspokojuje především pedagogická činnost, za kterou je mu největší odměnou pocít sounáležitosti se studenty, nemusí být současně dobrým vedoucím pracovníkem, poněvadž mu jeho vysoká potřeba sounáležitosti brání v přiměřené ctižádosti a touze po úspěchu. A naopak, vedoucí pracovník, který je motivován převážně ctižádostí uspět ve funkci, nemusí mít potřebu udržovat

harmonické vztahy se studenty a ti jej mohou považovat za neempatického. Jinak řečeno, *přecházení* z jednoho typu činností na jiný může pro akademického pracovníka představovat problém, který má původ v *konfliktu sociálních rolí*.

Tak jako pro všechny vědomosti, znalosti, dovednosti, tak i pro emoční dovednosti platí, že mohou být využívány konstruktivně (upřímná empatie), nebo destruktivně (falešná empatie, hraný zájem a upřímnost, předstíraný takt). I v akademickém prostředí se najdou jedinci, kteří své emoční dovednosti zneužívají ve svůj prospěch. Jsou sociálně inteligentní, bezproblémově navazují mezilidské vztahy, obratně rozlišují pocity a reakce druhých lidí, dovedou působit jako taktní a společensky úspěšní, ale pravý důvod, proč takto podle Vybírala (2008) jednají, je jejich pokrytectví a snaha získat pro sebe určité výhody. Goleman (1995) je přesvědčen, že emoční charisma akademického pracovníka spočívá v jeho schopnosti opravdově prožívat emoce a v dovednosti je upřímně a přiměřeně projevovat (tónem hlasu, gestem, mimikou). Tím se liší od charismatického manipulanta, který myslí především na sebe a který svým sobeckým jednáním demoralizuje ostatní.

Význam sociální a emoční inteligence v profesi akademického pracovníka

Vysoké školy byly vždy považovány za centra s nejvyšší vzdělaností a akademické prostředí za místo, kde se setkávaly vysoká odbornost a pedagogické mistrovství s kultivovaným jednáním. Soubory příslušných aktivit tvořily náplň jednotlivých složek akademické profese, jimž byla v každém vývojovém období společnosti přičítána jiná míra významnosti. V současnosti dominuje názor, že profese akademického pracovníka je tvořena odbornými, pedagogickými a podle Soustavy

národních kvalifikací také měkkými kompetencemi. Měkké kompetence jsou obvykle charakterizovány jako dovednosti průřezového charakteru, nezávislé na konkrétní odbornosti, přesto nezbytné pro kvalitní pracovní výkon. V této souvislosti jsou uváděny dovednosti efektivně komunikovat, spolupracovat, být flexibilní, tvůrčí, výkonný, samostatný, umět plánovat a organizovat práci, poradit si s problémy, zvládat zátěž, vést a přesvědčovat lidi, celoživotně se učit apod. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/Napoveda/Prilohy_Manualu_NSP/Priloha_c10_manualu.pdf#page=2

Z výčtu měkkých kompetencí je zřejmé, že se do jisté míry překrývají s činnostmi, které Vališová (1996, 1998), Kyriacou (2004), Výrost, Slaměník (1998) aj. označují termínem sociální dovednosti a které jsou podle jejich mínění nepostradatelné pro zvládání sociálně psychologických aspektů akademické profese. Jejich úplný výčet nelze podle autorů uvést, poněvadž se vzájemně překrývají a sdružují. O sociálních dovednostech se ovšem již v roce 1920 zmiňuje Thorndike, který konstatuje, že dva soubory tohoto typu dovedností považuje za základní. První jedinci umožňuje rozumět emocím, druhý mu dovoluje tvůrčím způsobem řešit mezilidské konflikty. Zmíněné soubory jsou složeny ze sociálních dovedností, které označil termínem *sociální inteligence*. Vysoký stupeň sociální inteligence se podle mínění autora projevuje empatií, citlivostí k mezilidským vztahům, zběhlostí v mezilidské komunikaci a vlastnostmi, které jsou typické pro profesionály, kteří pracují s lidmi.

Vedle konstruktů *sociální inteligence* existuje ještě další konstrukt, a to *emoční inteligence*. Tu Salovey, Mayer (1990) vymezili jako schopnost vnímat a zvládat vlastní i cizí pocity a využívat je jako řídicího nástroje. Emoční inteligence pro ně nepředstavuje pouze prostý součet sociálních dovedností, poněvadž v sobě nese také schopnost pracovat s pocity a emocemi. Autoři tvrdí, že emoční kvocient je vyjádřením míry, do jaké jedinec umí zvládat emoce, vytvářet pozitivní mezilidské vztahy a spolupracovat s okolím. Na rozdíl od inteligence kvocientu nehodnotí kognitivní procesy, nýbrž složky emoční inteligence. Co se vztahu sociální a emoční inteligence týká, podle Austinové a Saklofského (2005) mezi nimi nelze vést ostrou hranici, druhou ovšem považují za širší. Neubauer, Freudenthaler (2007) jsou přesvědčeni, že studium emoční inteligence je pokračováním předešlého zkoumání inteligence sociální.

Rozvíjením emočních schopností lze získávat emoční dovednosti, jejichž soubory tvoří kompetence využitelné ve většině povolání. Goleman (2000) tvrdí, že všechny profese, jejichž součástí je práce s lidmi

(a profese vysokoškolského učitele k nim nepochybně patří), vyžadují, aby jejich vykonavatelé disponovali emočními dovednostmi. Zda je, či není Golemanovo tvrzení opodstatněné, můžeme posoudit po prostudování vysokoškolského zákona, ve kterém jsou akademičtí pracovníci označeni jako zaměstnanci příslušné vysoké školy (profesoři, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektori a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci), kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost (Zákon 11/1989 Sb.). Je evidentní, že každá činnost akademického pracovníka vyžaduje jinou kombinaci odborných, pedagogických, příp. manažerských kompetencí, které jsou nejlépe využitelné v propojení s emočními dovednostmi.

Domníváme se, že jsou-li soubory emočních dovedností skutečně *kompetencemi*, pak by také měly vykazovat znaky, kterými se kompetence obecně vyznačují. Podle Vetešky, Tureckiové (2008) jsou jimi potenciál pro akci a rozvoj, kontextualita a multidimenzionalita. Po bližším prozkoumání konstatujeme, že emoční dovednosti jsou získávány v procesech učení, jsou složeny z různých informací, znalostí a dovedností a vázané na konkrétní situace. Mají tudíž vlastnosti kompetencí a je možno je za kompetence považovat.

Co se týká vztahu mezi odbornými, pedagogickými, manažerskými a emočními kompetencemi, jsou vzájemně provázány, avšak zdánlivě nejzřetelnější je souvislost mezi kompetencemi pedagogickými a emočními. Vybereme-li kteroukoli pedagogickou kompetenci, každá je propojena s trsem příslušných emočních dovedností. Pochopitelně i nepedagogické aktivity, jako je např. řešení projektů, účast na vědeckých konferencích a sympóziích, psaní příspěvků, studijních opor a učebnic, řešení výzkumných úkolů, kariérní postup a stejně tak i činnosti spojené s vykonáváním funkcí vyžadují disponibilitu emočními kompetencemi.

Předpokladem pro výkon profese akademického pracovníka je jeho připravenost na neustálý kontakt s lidmi. Vysokoškolští učitelé musí být v době uskutečňování edukace bez ohledu na vlastní emoční rozpoložení soustředěni výhradně na studenty, aktuální pedagogické situace a ideálně projevovat také určitou míru entuziasmu, což pro ně představuje emočně náročné úkony. Jsou ohroženi sociálním stresem, napětím z přemíry úkolů a nedostatku času, obavami ze ztráty zaměstnání i syndromem vyhoření. Všechny výše uvedené zátěžové situace vyžadují percepci vlastních i cizích emocí, jejich adekvátní zpracování a řízení, sebe-motivaci, optimismus a dovednost spoluvytvářet pozitivní mezilidské vztahy.

Argumentem, který potvrzuje význam emoční inteligence (emočních dovedností a kompetencí) v práci akademického pracovníka, je jev, který Goleman (2000) nazval *paradoxem mladé generace*. Projevuje se nárůstem rozumové a poklesem emoční inteligence, což má za následek, že častěji než předchozí generace trpí pocity osamělosti, nervozitou, agresí, úzkostmi, impulzivitou a více se u ní projevují závislosti, násilí, poruchy příjmu potravy, šikana, pocity odcizení, deprese, aj. (Jandourek, 2012). To se týká rovněž studentské populace, která se od předchozí liší zkušenostně, osobnostně i úrovní socializace. Vysokoškoláci mívají problém s organizací času, systematickým plněním studijních povinností, nedostatkem některých sociálních dovedností, špatně zvládají stres spojený s vykonáváním zkoušek a často prokrastinují (Vašutová, 2005, Knaus, 2002, Miklošíková, 2012). Mají-li je vysokoškolští učitelé adekvátně motivovat k učení a přiměřeně reagovat na některé nové (neobvyklé) formy jejich chování, neobejdou se bez emočních dovedností.

Dalším faktorem, hovořícím „pro“ emoční dovednosti a kompetence akademických pracovníků, je očekávání zaměstnavatelů vůči vysokoškolským absolventům. Zaměstnavatelé upřednostňují komunikativní, adaptabilní, výkonné, přiměřeně ctižádostivé absolventy, motivované k profesnímu růstu, s dovednostmi naslouchat, přijímat kritiku, schopné pracovat pod tlakem a ochotné celoživotně se učit. Je jasné, že se jedná o soubory emočních dovedností, které by absolventi měli získávat, prohlubovat a rozšiřovat ještě jako studující na příslušné vysoké škole pod dohledem stejně vybavených vysokoškolských učitelů (Belz, Siegrist, 2001, Veteška, Tureckiová, 2008).

Požadavek, aby akademičtí pracovníci disponovali určitým penzem sociálních dovedností, měkkých či emočních kompetencí, není dle našeho mínění nový, poněvadž charakter jejich profese to vždy vyžadoval. Měnilo se jen terminologické označení těchto dovedností a váha, která jim byla připisována. Domníváme se, že spojení oněch dovedností s přívlastkem *emoční* je přiléhavé. Vždy bylo např. důležité, aby vysokoškolský učitel uměl studenty motivovat k učení. Aby to skutečně dokázal, musel si být vědom těsného vztahu mezi motivací a emocemi. Podle Nakonečného (1998) jsou emoce součástí učení. Základem učení je totiž zpevnění, jehož podstatou jsou odměny a tresty, které vždy vyvolávají příjemné či nepříjemné zážitky (emoce). Oba procesy (emoce a motivace) se samozřejmě podílejí i na kvalitě dalších profesních činností akademického pracovníka. Ať již preferuje jakýkoli cíl (věnovat se výzkumu, předávat vědomosti a zkušenosti studentům, kariérní postup), ke kterému směřuje, pociťuje při jeho

(ne)dosažení určitou míru (ne)uspokojení, které má emocionální charakter. Rovněž volba prostředků, pomocí nichž má v úmyslu cíle dosáhnout, souvisí s emočním rozhodováním – jeho morálkou a etikou (Nakonečný, 1998).

Závěr

Emoční dovednosti jsou součástí akademické profese a promítají se do všech činností, které akademický pracovník jako pedagog, kolega, nadřízený či podřízený vykonává. Ovlivňují kvalitu jeho komunikace tím, že díky nim působí přesvědčivě, umí naslouchat, srozumitelně vysvětlovat i argumentovat, klást dotazy a odpovídat na otázky, vést heuristický rozhovor, poskytovat konzultace atp. Pozitivně usměrňují průběh jeho pedagogické sebereflexe, jejíž součástí je nejen analýza pocitů, ale i chování, které tyto pocity vyvolaly, a to na jeho straně i na straně studujících. Promítají se do pedagogického stylu. Přiměřeně sebevědomý a asertivní vysokoškolský pedagog preferuje demokratický způsob vedení edukace a oceňuje aktivitu, samostatnost, odpovědnost, flexibilitu a tvořivost studentů, přičemž ti jej respektují, poněvadž je empatický a charismatický. Emoční dovednosti mu umožňují překonávat překážky různého druhu, zejména však ty, které mají původ v mezilidských vztazích. Jsou předpokladem objektivního hodnocení studentů, přiměřeného a konstruktivního řešení konfliktů i efektivního vedení lidí, neboť je-li jimi vybaven, umí být spravedlivý, jedná morálně a eticky konzistentně, nezneužívá svého postavení, nevystupuje arogantně ani povýšeně a je motivovaný a optimistický i ve složitých situacích. Jsou pro něj nepostradatelné při uplatňování tvořivosti, zdolávání překážek a frustrací, při uskutečňování kariérního postupu, zvládání neustálých změn a nejistoty, zpracovávání a odbourávání stresu, či předcházení syndromu vyhoření. Odborné, pedagogické, manažerské i emoční kompetence jsou v profesi akademického pracovníka propojeny. Veškerá jeho jednání, úvahy, představy i myšlení provázejí pocity, které ho konfrontují s vlastními životními zkušenostmi, preferencemi a umožňují mu, aby se správně rozhodl. Záleží na něm, do jaké míry si své pocity uvědomuje a dokáže se jimi řídit. Může se jimi nechat vést, nebo na ně nespolehat, protože pro něj nejsou věrohodné, a dát přednost rozumovému úsudku. Zkušený akademický pracovník by však měl mít dost emočních zkušeností, aby je uměl využívat.

Použitá literatura

- AUSTIN, E. J., SAKLOFSKE, D. H. Far too many intelligences? On the communalities and differences between social, practical and emotional intelligences. In Chulze, R., Roberts, R. D. (Eds.). *International handbook of emotional intelligence*. Cambridge: Hogrefe & Huber, 2005, pp. 107-128. ISBN 0-88937-283-7.
- BAR-ON, R. The BarOn Model of Social and Emotional Intelligence (ESI). In *Psicothema*, 2005, vol. 17, pp. 13-25. [vid. 2014-05-09]. Dostupné z: http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm
- BAR-ON, R. What it means to be emotionally and socially intelligent according to the Bar-On model. [vid. 2014-05-09]. Dostupné z: http://reuvenbaron.org/wp/?page_id=43
- BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- FREUDENTHALER, H. H., NEUBAUER, A. C. Measuring emotional management abilities. In *Personality and Individual Differences*. Philadelphia: Elsevier, June 2007, vol. 42, pp. 1561-1572. ISSN: 0191-8869.
- GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam, 1995, 354 s. ISBN 055309503X.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000, 366 s. ISBN 80-7249-017-6.
- JANDOUREK, J. *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada, 2012, 264 s. ISBN 978-80-247-36789-2.
- KNAUS, W. J. *The procrastination workbook. Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back*. Oakland: New Harbinger Publications, 2002, 184 s. ISBN 978-15-7224-295-1.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004, 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- MAYER, J. D., CARUSO, D. R., SALOVEY, P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. In *Intelligence*, 1990, vol. 27, pp. 267-298. [vid. 2014-05-09]. Dostupné z: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1999MayerCarusoSaloveyIntelligence.pdf
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. What is emotional intelligence? [vid. 2014-05-09]. Dostupné z: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf
- MIKLOŠÍKOVÁ, M. Prokrastinování vysokoškolských studentů technických předmětů v kontextu s didaktickými dovednostmi akademických pracovníků. In *Andragogická revue*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, č. 1, s. 37-47. ISSN 1804-1698.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.
- Soustava národních kvalifikací. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/Napoveda/Prilohy_Manualu_NSP/Priloha_c10_manualu.pdf#page=2
- THORNDIKE, E. L. Intelligence and its uses. In *Harper's Magazine*, New York, January 1920, pp. 227-235.
- VALIŠOVÁ, A. 1996. Hry s odkrytými kartami aneb otevřená komunikace. Praha: Pansofia, 104 s. ISBN 80-85804-80-8.
- VALIŠOVÁ, A. 1998. Asertivita v rodině a ve škole. Jinočany: H&H, 181 s. ISBN 80-86022-41-2.
- VÁŠUTOVÁ, J. 2005. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. In *Aula*, Praha: Centrum pro studium vysokého školství, č. 3, s. 50-87. ISSN 1210-6658
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VYBÍRAL, Z. *Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci*. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-80-7367-429-8.
- VÝROST, V., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998, 383 s. ISBN 80-7178-269-6.
- ZÁKON 111/1998 Sb. O vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (Zákon o vysokých školách).
-
- doc. PhDr. Miroslava Miklošiková, Ph.D.
Katedra učitelství odborných předmětů
Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava
17. listopadu 15/2172
708 33 Ostrava-Poruba, ČR
E-mail: miroslava.miklosikova@vsb.cz

K pedagogické přípravě učitelů SOŠ z pohledu edukátora

Karel Ouroda

Abstrakt: Ačkoliv v nedávné době u nás vznikaly bakalářské a magisterské obory pro učitele středních odborných škol, není pedagogická příprava těchto učitelů záležitostí novou. Z pohledu edukátora, který mohl být až do současnosti tzv. „při tom“ je možné ohlédnout se například až za 80. léty minulého století a zohlednit přitom sféru pedagogiky volného času v té době. Náš příspěvek na to do určité míry upozorňuje a hledá odpověď na otázku, zda již těch několik desítek let stačilo k vybudování systému kvalitní pedagogické přípravy, a to i s využitím možností moderní doby, tj. např. s financováním relevantního projektu z prostředků EU?

Klíčová slova: Stanice mladých techniků a přírodovědců, učitelé SOŠ, pilotní průzkum, kompetence, dotazník, rozhovor.

Abstract: Although recently emerged in our undergraduate and graduate courses for teachers of secondary vocational schools, the pedagogical training of these teachers is not new issues. From the perspective of a pedagogue, who could be for a long time working in this field, it is possible to start, for example, in 1980s, taking into account the sphere of leisure time education at the time. In our article is attention focused on it to some extent. At the same time, we seek to answer the question whether those decades were long enough for building a system of quality in teacher training? Moreover, when it was possible to use the achievements of modern times, this means, for example, funding the relevant projects from EU funds?

Keywords: Stations of young technicians and scientists, teachers of secondary schools, a pilot survey, competency, questionnaire, interview.

Osobní pohled edukátora

V úvodu svého příspěvku nemohu opomenout několik pedagogicko-historických poznámek a dokumentů spojených s poněkud osobním pohledem pedagoga, který působí ve vzdělávání učitelů středních odborných škol již od poloviny 80. let a v posledních asi 15 letech se podílel také na tvorbě a inovaci oborů k tomuto vzdělávání. S danou problematikou jsem se začal seznamovat jako tajemník krajské komise na školské bázi, snažící se o sdružování prostředků na úrovni kraje, a to k vytváření podmínek pro podporu učňovských oborů. V nejkonkrétnější podobě pak tento proces probíhal, jak to můžeme z dnešního pohledu charakterizovat, s využitím pedagogiky volného času.

Obr. 1: Návrh časopisu, pracovní pomůcka – adresář stanic a statistika SMTaP

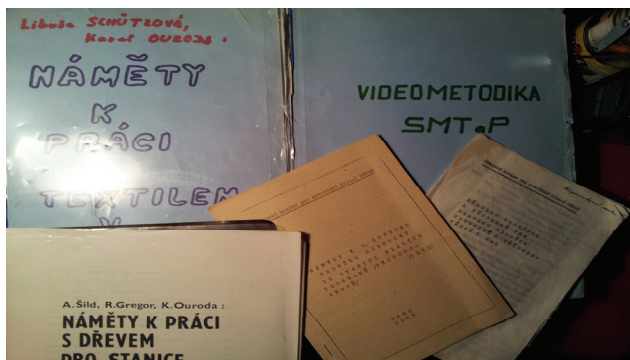


Žáci vyšších ročníků základních škol dostávali tehdy možnost scházet se v odborných kroužcích při průmyslových nebo zemědělských podnikcích, v učilištích, ve

výzkumných ústavech, v kulturních zařízeních, a to pod vedením mistrů z učilišť a vynikajících pracovníků. Pro tyto učitele se pak hledal optimální způsob pedagogické přípravy. Celý proces v sobě skrýval mimořádně účinné náborové metody pro žáky základních škol, kteří se tak mohli co nejdříve začít seznamovat se základy svého budoucího povolání prostřednictvím zájmové činnosti v různě zaměřených kroužcích. Ačkoli se tradovalo, že prvopočátky těchto zařízení se nacházely již v období 1. republiky „u Bati“, měly kroužky název podle jistého zahraničního vzoru jako tzv. *stanice mladých techniků a přírodovědců* (SMTaP). Musím říci, že mi toto názvosloví bylo celkem lhostejné. Jediné, co mi snad v první chvíli vadilo, bylo to, že jsme se o ničem takovém na fakultě neučili, a že mi ten princip činnosti dětských kroužků při podnikcích vysvětloval až krajský inspektor, když mi práci v této oblasti nabídl. Mně pak následně šlo o to, aby *moje nová parketa* byla naplněna smysluplnou a užitečnou činností, a protože jsem vždy míval reformátorské a inovační sklony s mnoha nápady ke zlepšování, pak také o určité pozitivní změny. Ze sdružených prostředků jsem tedy začal vytvářet, kromě podpory těchto učitelů, také podporu mladých talentů, prostřednictvím nových krajských akcí, jako byly například letní tábory s přiměřeně zařazenou zájmovou činností (nevyhýbali jsme se přitom prvkům robotiky, biotechnologie, ekologie aj.). Navrhl jsem, aby každý okres v kraji měl minimálně 5 technických a 5 přírodovědných stanic a rád jsem navštívil kteroukoliv stanici, abych se přesvědčil, zda činnost není formální nebo třeba dokonce *jen na papíře*. Vynakládání finančních prostředků k setkávání učitelů –

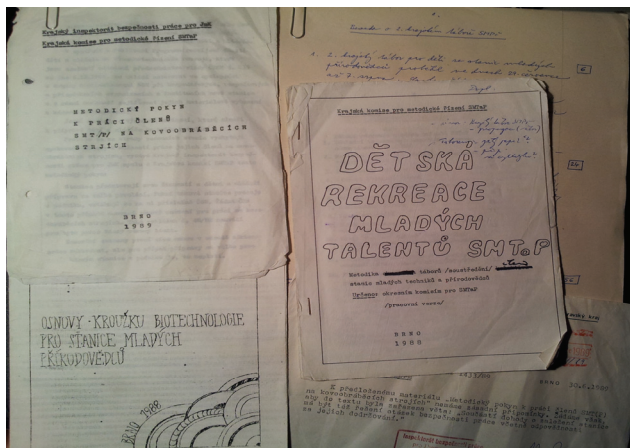
vedoucích stanic (k tzv. *aktivům*) jsem brzy přeměnil na odborné semináře dle nejvíce zastoupených odborností, jako bylo například zpracovávání kovů či elektrotechnika, jak ukazuje statistika procentového rozložení oborů ve stanicích mladých techniků (SMT) v Jihomoravském kraji z konce 80. let na obr. 1. Na tomto obrázku jsou také vidět titulní stránky časopisu navrženého pro stanice a pracovní pomůcky – přehled stanic (SMTaP) v Jihomoravském kraji.

Obr. 2: Rukopisy příruček pro stanice mladých techniků a přírodovědců (SMTaP) z konce 80. let



Ve spolupráci s vedoucími stanic a kolegy z krajských institucí a vysokých škol, kteří měli vztah k publikační činnosti, začaly brzy vznikat náměty pro různá zaměření stanic (obr. 2) i přednášky pro vedoucí stanic. Začal jsem tehdy také s vyhledáváním zahraničních poznatků, s překlady osnov i námětů pro činnost stanic, s vytvářením výše naznačeného systému letních aktivit pro nadané děti – členy stanic, a za svůj asi nejvýznamnější výsledek tehdy jsem považoval návrh obsahu a převzetí (od kompetentní instituce) oficiálního potvrzení k tomu, že i žáci základních škol, kteří docházeli do stanic, mohli zájmovou činnost vykonávat při bližším seznamování se s prací strojů (obr. 3).

Obr. 3: Metodické pokyny k práci na strojích, návrh prázdninových aktivit pro SMTaP, rukopis přípravy besedy o 1. krajském táboře SMTaP, překlad zahraničních osnov pro kroužky biotechnologie, úřední souhlas k práci na strojích pro žáky ve stanicích



Odborné akce, na nichž se setkávali vedoucí SMTaP, jsem v hojné míře využíval také k realizaci návrhů na ocenění nejlepších vedoucích stanic (obr. 4).

Obr. 4: Oceňování vedoucích SMTaP jako součást jedné z odborných akcí v Brně



Mé práce si brzy povšimlo ministerstvo, a tak jsem začal být zván na jednání jedné z jeho odborných komisí, která se zčásti rovněž zabývala stanicemi (obr. 5) a měl jsem tak možnost vyjadřovat některé náměty k připravovaným tiskovinám, směřujícím k dalšímu schvalování. Pokud to bylo možné, měl jsem snahu seznámovat se i s některými zahraničními prezentačními akcemi (německé Veletrhy mistrů zírčka, Výstava TNTM v Plovdivu) a pedagogickými zařízeními (Ústřední stanice mladých techniků a agrobiologů v Sofii), poznávat tamní rozvoj v uvedené oblasti a relevantní metodiku. Prostě měl jsem velkou snahu dělat vše pro to, *aby to také u nás žilo*.

Obr. 5: Na odborném jednání k legislativě spojeném s prohlídkou SMT na Hodonínsku



Jedním z posledních projektů v tomto směru mělo být vytvoření didaktických pracovišť při pěti největších SMTaP v Jihomoravském kraji. Moje snahy o realizaci tohoto projektu se zapojením takových tehdejších podniků, jako např. Žďas, Železárny Veselí nebo ČKD Blansko již však nemohly překročit raná 90. léta...

O něco později jsem však mohl problematiku stanic zařadit mezi témata mnou vedených diplomových prací na vysokoškolských pracovištích, kde však jsem se zabýval již jen pedagogickým vzděláváním učitelů středních odborných škol.

Často jsem si v uplynulých letech kladl otázku, jestli naši absolventi v praxi upotřebí vše, k čemu je v jejich studiu vedeme, a zda by nebylo možno naši výuku pro ně koncipovat jako ještě daleko přiměřenější, věnovat tomu více času třeba i prostřednictvím převzetí „nějaké té hodiny“ na střední odborné škole a lépe tak poznávat vyvíjející se terén, v němž se oni pohybují. Zdálo se mi to v dané situaci zatím přiměřenější, než vynakládat čas na psaní článků v angličtině a jejich prosazování do západních časopisů, tj. textů, které naši absolventi nebo studenti učitelství na středních odborných školách s velkou pravděpodobností nebudou potřebovat číst, a není přitom nepodstatný ani odborný pedagogický cizí jazyk, kterým to bude psáno. V roce 2011 jsem pro inovaci oboru zaměřeného na pedagogické vzdělávání učitelů SOŠ *vyhoutěl* cca 6 mil. Kč v rámci projektu OP VK a jeden okruh řešeného projektu jsem této myšlence věnoval. Vzpomínám si, že na úvodním semináři to vyvolalo kladnou odezvu zvláště ze strany návštěvy, která přijela z tehdejšího NÚOV Praha.

Ale, jak se říká, „peníze nejsou všechno“, jak také ukazuje popisovaný pilotní průzkum, provedený o několik let později. Netvrdím, že ta dotace byla k ničemu. Myslím si však, že kvalita systému pedagogického vzdělávání učitelů SOŠ záleží v mnohém na dlouhodobých vyučujících vysoké školy, kteří jsou nejen andragogové, ale například nemají problém pobývat se svými absolventy také na jejich pracovištích a zajímat se o dopady své i jejich výuky. Mělo by tomu tak být především v důsledku dlouhodobé práce vysokoškolských odborníků v pedagogice a zároveň by to mělo zpětně přispívat i ke zvyšování jejich odbornosti.

Pro úplnost mohu snad jen dodat, že tato úvodní kapitola není jakási *bilanční*, ale je tak, jak jsem zvyklý, „metodikou v kostce“, v daném případě tedy určitým příslibem nejspíše pro mladší ročníky andragogů, kterým snad budu mít možnost jednou svoji profesi postupně předávat.

Teoretická východiska

Příspěvek byl připraven na základě provedení pilotního průzkumu, který by bylo možno zahrnout do kategorie *kvalitativní*. To znamená, že při výkladu zkoumaných jevů bude kladen důraz na jejich výklad z pohledu subjektů začleněných do těchto jevů, zdrojem dat bude skutečné prostředí, budou použity především metody dotazníku a rozhovoru a produktem bude popis jevů.

Dále by bylo možno charakterizovat tento průzkum jako akční, protože jeho účelem by mělo být zlepšování studia v oborech pro učitele SOŠ. Náš pilotní průzkum se uskutečnil také vzhledem k předpokládaným možnostem oslovení přiměřeného vzorku respondentů v souvislosti s probíhajícím Veletrhem středoškolského vzdělávání ve dnech 20. – 21. listopadu 2015 v Brně: Zde tito učitelé vykonávali jednak pedagogickou práci, jednak práci v oblasti PR.

O učitelích středních odborných škol bylo již mnohé napsáno. Postup získávání pedagogické způsobilosti a její potřebný rozsah byl v minulosti již vícekrát upřesňován. Jedno z nejlepších vyjádření ve své době (již od 90. let) poskytovala nepochybně inženýrská pedagogika¹. V následujících letech byla tato oborová didaktika vysvětlována podle různých stránek (např. ^{10, 11, 4}), ale dosáhla také svého uznání jako jedna z tzv. konstituovaných pedagogických disciplín. Domnívám se, že tento systém vzdělávání je v současnosti ponecháván spíše postupnému zastarávání, bez náležitých inovací v jednotlivých tématech, protože u nás chybí specifické pracoviště propojující potřebné zázemí všech aktérů, tedy vysokých škol pedagogického, technického, ekonomického, zemědělského i jiných odborných zaměření a sféry středních odborných škol. Vytvořit takové pracoviště by však asi bylo jedním z nejlepších řešení, protože zahraniční ústředí inženýrské pedagogiky je pro běžného vyučujícího poněkud neobvyklým nadstandardem a odborné konference, které toto ústředí pořádá v různých místech světa, jsou mnoha zájemcům finančně nedostupné, přestože časově by to, díky moderním dopravním prostředkům, možné bylo.

V odborné literatuře nacházíme vzájemně poněkud odlišná tvrzení o průběhu profesní dráhy učitele. Nejde snad jen o taxativní vymezení jednotlivých fází této dráhy a jejich podrobné definice, ale také o to, že někteří charakterizují poslední fázi, jako *vyhasínání* či *vyhoření*, ke kterému však vůbec nemusí ve skutečnosti docházet, zvláště například ve světle nových psychologických poznatků nebo v důsledku autoedukace. Ani profesní start po absolvování pedagogické přípravy se v případě učitelů SOŠ nemusí vždy shodovat s věkem typickým pro mladé začínající učitele. Dříve než navrhneme modifikované stupně pro potřeby našeho průzkumu, bude také dobré povšimnout si některých pramenů, pojednávajících o kompetencích učitelů.

Jedna z publikací¹² cituje několik rozdílných mínění autorů o tomto fenoménu, přičemž profesní dráhu učitele vymezuje těmito fázemi:

- volba učitelské profese
- profesní start
- profesní adaptace

- profesní vzestup
- profesní stabilizace
- profesní vyhasínání.

Dále se v publikaci doslova uvádí „*Nejsou k dispozici hodnověrné poznatky, jež by umožňovaly přesně vymezit, za jak dlouhou dobu (např. v počtu let či měsíců) od vstupu do profese se z učitele – začátečníka stává učitel – expert*“ (s. 217). Nicméně je citováno několik příkladů s rozmezím 1–3 roky, 1–5 let, pojmenovaných jako období začínajícího učitele a začátek nabývání vlastností experta, který je zahrnován do úseku následujícího po 5 letech práce učitele.

Vzhledem k tomu rozdělujeme náš výběr na 3 fáze, a to dle délky učitelského působení, jak bude uvedeno dále v textu.

Obdobně jsou popisovány učitelovy profesní dovednosti, označované spíše termínem *kompetence*. V literatuře¹³ je možno najít jejich citované přehledy, které se poněkud odlišují dle autorů:

1. Plánování a příprava
2. Realizace vyučovací jednotky
3. Řízení vyučovací jednotky
4. Klima třídy
5. Kázeň
6. Hodnocení prospěchu žáků
7. Reflexe vlastní práce a její evaluace.

Stejná publikace cituje pohled jiného autora:

1. Kompetence odborné předmětové
2. Kompetence psychodidaktické
3. Kompetence komunikační
4. Kompetence organizační a řídicí
5. Kompetence diagnostická a intervenční
6. Kompetence poradenská a konzultativní
7. Kompetence reflexe vlastní činnosti.

V uplynulých letech bylo často možné pozorovat, že úspěšní studující v oborech pro učitele SOŠ, kteří jsou středního věku, výrazněji *ruší*, (díky celkovému počtu úspěšných absolventů), známou Gaussovu křivku. Pro vysvětlení však není nutné „chodit daleko“: Respondent, který působil ve škole již 10 či 15 let i bez pedagogického vzdělání si musel v praxi leccos nastudovat a mnoho zkušeností získat sám, takže pedagogické studium pro něj není tak obtížné, jako třeba pro *streetworkera*, který se rozhodl studovat sociální pedagogiku. Toho si musíme být vědomi a nesnažit se hledat za každou cenu neúspěšné studenty tam, kde nemohou být.

Je pochopitelné, že pokud by odborní učitelé měli problémy například s kázní svých žáků, se zájmem žáků o studium, s aplikací vzdělávacích metod apod., pak ani nemůžeme očekávat, že by mohli například přiměřeně podporovat žáky talentované, přestože v této sféře je možné použít významných prostředků, jakými jsou

příslušné odborné soutěže, které vrcholí známou celostátní finální brněnskou přehlídkou *České ručičky*.

Vycházíme také z toho, že závěrečné zkoušky v programech celoživotního vzdělávání k získání učitelské způsobilosti pro učitele odborných předmětů na českých (i např. na slovenských) univerzitách zahrnují, kromě několika dalších součástí, zpravidla předměty jako pedagogika, psychologie a didaktika odborných předmětů (9, s. 61). Skupinu těchto tří předmětů budeme pro potřeby našeho průzkumu označovat dále jako „pedagogickou přípravu“.

Použité metody

Pokud jde o náš pilotní průzkum, máme za to, že na případnou nepřítomnost nebo menší výraznost výše uvedených kompetencí by bylo možno usuzovat také z výsledků aplikace rozhovoru, jako doplňující metody.

Vycházeli jsme z pochopitelného předpokladu, že to, co bylo odevzdáváno absolventům v rámci jejich pedagogické přípravy na vysoké škole, je možné zároveň považovat za to nejlepší, co v uplynulém desetiletí mohli v rámci této přípravy získat, navíc, když tato příprava byla průběžně inovována, zvláště pak v letech 2011–2013 s přispěním prostředků z projektu OPVK.

Aplikované metody, jako dotazník a rozhovor či pozorování z doby studia respondentů, měly přinést data, která by naznačila, jak respondenti – absolventi, nyní již učitelé, vnímají užitečnost absolvovaného studia ve své pedagogické práci, popřípadě naznačit, kde jsou potřebné změny.

Dotazník obsahoval celkem 10 otázek, které učitelé zodpovídali prostřednictvím vyznačení správné odpovědi na 5 stupňové škále.

V první části dotazníku byly zjišťovány názory na využitelnost poznatků nabytých z několika okruhů společenských věd. Učitelé zde odpovídali písemně na otázky, které byly formulovány tak, aby se jimi zjišťovalo, jak vnímají možnosti používání získaných poznatků z pedagogiky, didaktiky a psychologie při své nynější práci. Dotazník umožnil navíc uvést i další zkušenosti s aplikovanými okruhy poznatků nabytých studiem na vysoké škole, pokud by to respondent uznal za vhodné. Většina odpovědí dále obsahovala možnost podrobnějšího vysvětlení v případě, že respondent chtěl své sdělení podrobněji vyjádřit.

Zbývající část dotazníku obsahovala otázky, které se vztahovaly k hodnocení přístupu jejich vzdělávatelů, délce studia, organizaci studia a celkového zhodnocení užitečnosti pedagogického studia na vysoké škole.

Předpokládali jsme tedy, že všechny odpovědi respondentů na položky dotazníku by měly být jednoznačně kladné – dosáhnout nejlepšího hodnocení.

Obsah a průběh šetření

Celkově bylo možné vybrané respondenty charakterizovat jako zodpovědné, schopné a reprezentativní osoby (tito pracovníci byli také vybráni svým pracovištěm k reprezentaci školy na edukační výstavě SOŠ).

Pro urychlení sběru dat bylo původně zamýšleno pořídit odpovědi na dotazníky prostřednictvím e-mailu. Ukázalo se však, že učitelé na elektronickou poštu ne-reagují. Situaci pomohla „zachránit“ náhoda v podobě probíhající prezentace středních odborných škol, tedy edukační výstava (v původně předpokládaných závěrečných dnech sběru dat), kde byla část respondentů přítomna, a proto bylo možno je oslovit.

Rozhovor přinášel spíše pohled aktuální, na to, jak intenzivně se projevuje přínos absolvovaného pedagogického studia v běžné pedagogické práci, kterými konkrétními příklady lze dokumentovat tvrzení podaná v dotazníku, k posouzení, zda se například projevují známky vyhoření, a snažil se zachytit i ostatní skutečnosti, které respondenti považovali za důležité uvést.

Ačkoliv metoda rozhovoru byla použita jako doplňující, je třeba brát vyjádření učitelů skutečně vážně a to zejména proto, že se ve většině případů jednalo o zkušené experty.

Analýza naměřených dat

Při hodnocení rozhovorů bylo zjištěno, že mladší učitelé celkem projevovali nadšení pro svoji pedagogickou práci a spokojenost s ní („Do práce se těším každý den...“) i například přes náročnější práci v podmínkách praktické školy.

U starších učitelů se projevoval výrazněji kritický pohled na dění ve škole. Tito učitelé nelibě nesli nedorozumění norem ve škole, kde doházelo k překračování počtu žáků v dílnách, skutečnost, že dochází k odchodu – přestupování žáků do škol stejného zaměření v okolních městech, poukazovali na problémy s chováním žáků vyšších ročníků, na jejich nezájem o studium a netečnost k možnosti vyučit se, na pozdní příchody žáků apod. Dalšími negativními zjištěními z rozhovorů bylo, že teorie není vyučována v časovém sledu před praxí. *Mistr* (mimořádně, žáci toto oslovení učitelů často nadále používají) proto musí žáky nejprve naučit teorii, chce-li s nimi začít řešit praktický úkol. Dalším sdělením bylo, že žáci často neumí uvažovat logicky, objevuje se u nich také nedostatečná způsobilost k absolvování učebního oboru v jeho praktické části, i poukaz na to, že žáci z městských aglomerací nejsou zruční v porovnání se žáky z venkova.

Počet šetření zaznamenaných v tab. 1 odpovídal 9 respondentům. Respondenti byli rozděleni podle délky pedagogické praxe do tří podskupin (viz tab. 1).

Tab. 1: Rozdělení respondentů podle délky praxe

Skupina	Počet let pedagogické praxe	Označení podskupiny	Použitý symbol
1.	5 – 9	začátečníci	Z
2.	10 – 19	experti	E
3.	20 a více	experti dlouhodobí	ED

Odpovědi devíti respondentů zde uvádíme v souhrnu uspořádaném podle jednotlivých otázek dotazníku.

Hodnocení užitečnosti absolvované **pedagogiky**:

Z: *určitě potřebná*

E, ED: *potřebná s výhradami*

Hodnocení užitečnosti absolvované **didaktiky**:

Z: *určitě potřebná*

E, ED: *potřebná s výhradami*

Hodnocení užitečnosti absolvované **psychologie**:

Z: *určitě potřebná*

E, ED: *potřebná s výhradami*

Hodnocení **přístupu vyučujících** pedagogické přípravy na vysoké škole:

Z: *vynikající*

E, ED: *celkem dobrý*

Hodnocení **délky studia**:

Z: *plně vyhovovala*

E, ED: *vyhovovala s výhradami*

Hodnocení **organizace studia**:

Z, E, ED: *nebyla vynikající*

Hodnocení **celkové užitečnosti** absolvovaného studia:

Z: *velmi užitečné*

E, ED: *užitečné s výhradami*

Závěry

Náš předpoklad o tom, že všechny odpovědi respondentů by měly být jednoznačně kladné, se v tomto pilotním šetření většinou nepotvrdil, jak to ukázaly výsledky v dotaznících a potvrzovaly doplňující rozhovory s učiteli. Varovným signálem může být zejména skutečnost, že nejvíce to bylo patrné v odpovědích učitelů – expertů.

Provedené šetření naznačilo, že v pedagogické přípravě učitelů středních odborných škol není pro *usínat na vavřínech*. Jinými slovy, některé znalosti a dovednosti, které odborní učitelé získávají při studiu pedagogiky, didaktiky či psychologie, jsou pro ně nepotřebné.

Ukazuje se také, že usilovná podpora evropskými projekty zatím nepomohla řešit běžné denní problémy odborných učitelů, jako je nekázeň žáků, horší způsobilost pro učňovské obory u žáků z městských aglomerací v porovnání se žáky z venkova, malé počty žáků v některých oborech a nezájem žáků o studium.

Ačkoliv šlo o pilotní průzkum, kterému se podrobil nevelký počet respondentů, je potřeba brát kritická vyjádření učitelů skutečně vážně a to zejména proto, že se ve většině případů jednalo o zkušené experty.

Naskytá se tedy otázka, co by mohlo pomoci ve zlepšení pedagogické přípravy učitelů středních odborných škol? Vedle provedení rozsáhlejšího výzkumu, pokud by potvrdil výsledek pilotáže, a následně by vedl k návrhu relevantních opatření, by to mohlo být také systematicky se rozvíjející pracoviště (katedra či ústav) inženýrské pedagogiky (3, s. 49–50), resp. (4, s. 38–40), ale také důslednější přihlížení k požadavkům učitelů SOŠ a ředitelů těchto škol, jakož i uplatňování těchto požadavků v inovaci pedagogického studia poskytovaného vysokou školou. Jestliže by rozsáhlý výzkum potvrdil obavy naznačené pilotáží, nemělo by být ani proč se bránit vzniku specifického komplexnějšího studijního prostředí (fakulty) pro učitele středních odborných škol.

Zjištění, dosažená tímto měřením, patrně většinu čtenářů nepřekvapí. Ano, řeknou si možná mnozí, tak se to objevuje i v jiných průzkumech a je to již dlouhodobý stav. Ale zde právě se dostáváme k jádru problému: Při akceptování *konkurenceschopnosti, kvality* a dalších fenoménů, které jsou zdůrazňovány prostřednictvím evropských projektů, možná často zapomínáme, že mnozí učitelé SOŠ se nacházejí uprostřed dlouhodobých problémů posilovaných navíc existenčními obavami v důsledku klesajícího počtu žáků a oborů, nedodržování norem, aplikace předpisů v jejich neprospěch, v některých směrech s nedostatečnou a v jiných ohledech s nadbytečnou přípravou na vysoké škole, v níž chybí takové součásti, jako poučení od zkušeného edukátora například o tom, jak řešit kázeňské problémy žáků, jaké jsou normy pro práci v dílnách apod. Měli bychom se také zajímat o to, zdali učitel nebo student učitelství je v rámci svého pedagogického studia veden k vytváření zdravého sebevědomí a k etickým postojům a jestli dokáže energicky hájit svá práva. Musíme si uvědomit, že učitelské povolání je mnohem důležitější, než povolání lékařů, právníků apod., i když to z médií nezaznívá a běžně se o tom nemluví. Lze to chápat například tak, že v situaci dlouhodobě složitých sociálních poměrů, jaké jsou známy ze světa v podobě válek, revolučního dění apod., nemůže úspěšně studovat a připravovat se na svá povolání, či dokonce tato povolání vykonávat ani mnoho dalších lidí, s profesemi jako např. zmiňovaní lékaři nebo právníci.

Každodenní pracovní problémy odborných učitelů by rozhodně neměly být nakonec završovány nevyhovujícími mzdovými podmínkami v porovnání s jejich

vrstevníky, kteří pracují ve výše uvedených profesích, a v porovnání se zahraničními kolegy.

Proto je možno tvrdit, že by oblast pedagogické přípravy, která je někdy nazývána inženýrskou pedagogikou (1, s. 11), měla doznat ještě dalších, a to důležitých změn a inovací.

Oblast vysokoškolské přípravy odborných učitelů potřebuje proto svoji specifickou fakultu nebo alespoň výrazně profilované vysokoškolské pracoviště na fakultě, na němž se však musí setkávat především zájmy středních odborných škol za aktivní spolupráce mezi pedagogickou fakultou a fakultami nepedagogických univerzit.

Použitá literatura:

- ¹ MELEZINEK, A. Inženýrská pedagogika. Praha : ČVUT, 1991.
- ² VELETA, R. Národní rámec pro TTnet ČR. Praha : NÚOV, 2005.
- ³ OURODA, K., VELETA, R., DORKOVÁ, Z. Podpora rozvoje oborových a předmětových didaktik v odborném vzdělávání. Praha : NÚV, 2008.
- ⁴ OURODA, K. Inženýrská pedagogika. Brno : PdF MU, 2013.
- ⁵ VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha : Grada, 2007.
- ⁶ VELETA, R. Národní rámec pro TTnet ČR. Praha : NÚV, 2005.
- ⁷ KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál, 1996.
- ⁸ ŠVARCOVÁ, I. Základy pedagogiky. Praha : VŠCHT, 2005.
- ⁹ DOBROVSKÁ, D. Pedagogická a psychologická příprava učitelů odborných předmětů. Praha : ISV, 2004.
- ¹⁰ LINKESCHOVÁ, D. Úvod do moderní inženýrské pedagogiky. Brno: PdF MU, 2013.
- ¹¹ DRIENSKI, D. Úvod do inžinierskej pedagogiky. Bratislava: STU, 1999.
- ¹² PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 2002
- ¹³ NOVOTNÝ, P., POL, M. (eds.). Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky. Brno : FF MU, 2002.
- ¹⁴ Podklady (rukopisy) z archivu autora.

Mgr. et Mgr. Karel OURODA, Ph.D.
Syndikát novinářů ČR
Mečová 5
602 00 Brno
e-mail: ouroda@hotmail.com

Aktuální faktory znesnadňující práci vysokoškolského učitele

Lenka Pelcerová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá prací vysokoškolského učitele z hlediska faktorů, které jeho práci ovlivňují a znesnadňují. Zdůrazňuje časovou náročnost pedagogické práce.

Klíčová slova: vysokoškolský učitel, vysokoškolské vzdělávání, pracovní náplň, statistické údaje.

Abstract: The paper investigates workload of university teachers and factors, which influence their work and make it difficult and time consuming.

Keywords: university teacher, higher education, workload, statistic data.

Vysoké školy jako nejvyšší článek vzdělávací soustavy jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti. Od vysokoškolských pedagogů se očekává, že se budou neustále vzdělávat ve svém oboru a budou jej obohacovat o prvky vlastního aplikovaného výzkumu a vývoje. Současně se u pedagogů rovněž předpokládá, že budou disponovat pedagogickými, psychologickými, didaktickými, metodickými, organizačními, či rétorickými dovednostmi, budou tvořiví, zásadoví, taktní, zaujatí pro svou práci, budou charakterní či budou schopni sebereflexe. Pedagog je spolutvůrcem obsahu vzdělávání a koncepce vyučování. Záleží na něm, jaké metody použije, zda dokáže vést studenty k aktivitě, tvořivosti, odpovědnosti a motivovat je k učení, měl by umět vytvořit příznivé klima v učebně. Vysokoškolský pedagog však při své práci často naráží na řadu překážek, kterými jsou např. způsob financování veřejných vysokých škol, změny v kvalitě a počtu studentů, změny v systému vzdělávání, administrativní zátěž, nedostatek didaktické techniky.

Průzkum

Cílem příspěvku je poukázat na aktuální faktory znesnadňující práci vysokoškolského učitele a časovou náročnost práce učitele v podmínkách současného školství.

K šetření byla využita metoda dotazníku, který byl rozeslán pedagogům prostřednictvím e-mailu a obsahoval 24 otázek. Respondenty byli pedagogové vysokých škol a byli vybíráni náhodně. Anonymní dotazník byl zaslán 80 pedagogickým pracovníkům vysokých škol, vráceno a vyhodnoceno bylo 48 dotazníků. Průzkumu se zúčastnilo 58 % žen a 42 % mužů. Podle délky pedagogické praxe měla největší zastoupení skupina s 21 a víceletou pedagogickou praxí (28 %), pak následovala skupina pedagogů s 11–15letou pedagogickou praxí (25 %), 6–10letou pedagogickou praxí

(18 %), 0–5letou pedagogickou praxí (16 %) a 16–20letou pedagogickou praxí (13 %). Délka doby výuky na učitele za týden v rámci celého vzorku respondentů se nejčastěji pohybuje v rozpětí 11–15 hodin, což představuje celých 67 % dotázaných. Zbývajících třetina respondentů pak uvedla počet hodin strávených výukou následovně: 8 % s dobou v rozpětí 5–10 hodin, 8 % s 21 a více hodinami a 17 % pak v rozpětí 16–20 hodin týdně.

Na dotaz „Kolik hodin týdně Vám zabere příprava na výuku?“ uvedlo 42 % respondentů, že se věnuje přípravě na výuku 6–8 hodin týdně. 33 % se pak věnuje přípravě 9–11 hodin, 17 % 3 až 5 hodin a jen pouhých 8 % se věnuje přípravě 12 a více hodin týdně. Z šetření dále vyplynulo, že doba přípravy bude souviset nejen s počtem vyučovaných hodin, ale i s věkem (tedy praxí pedagoga).

Otázku, zda učitelé spolupracují na projektech a kolik hodin týdně věnují práci na projektu, odpovědělo 41 % dotazovaných, že se věnuje práci na projektech 20 a více hodin týdně, 3x po 17 % pak věnuje práci 16–20, 11–15 a 6–10 hodin týdně. 8 % dotázaných v současné době nepracuje na žádném projektu.

Administrativní činnosti se 42 % respondentů věnuje 6–8 hodin týdně, 2x 25 % věnuje administrativě buď jen 3–5 hodin, nebo naopak 12 a více hodin. A jen 8 % dotázaných věnuje administrativě maximálně 2 hodiny za týden.

Otázku „Narušuje Vám příprava na výuku či řešení projektů vaše mimopracovní aktivity či chod domácnosti?“ zodpověděli pedagogové následovně: 75 % respondentům narušuje příprava výuky či práce na projektech mimopracovní aktivity a chod domácnosti. Pokud jde o otázku soukromí a pohledu rodiny na pracovní vytížení, pak u 33 % respondentů práci vysokoškolského učitele ostatní členové domácnosti podporují, u 50 % respondentů si zvykli a u 17 % respondentů rodinná vytíženost pedagoga vadí. Na otázku ohledně zastupí-

telnosti kolegu/kolegyní v práci v případě nemoci odpovědělo kladně 92 %.

Další otázky se týkaly přijímání studentů na vysoké školy bez přijímacích zkoušek a úrovně nově přijatých studentů. 83 % respondentů souhlasí s tím, aby byli studenti přijímáni bez přijímacího řízení s tím, že kvalita studentů se projeví v průběhu studia. Na druhou stranu rovněž 83 % dotázaných učitelů souhlasí s tvrzením, že jsou znalosti a dovednosti nově přijímaných studentů na stále nižší úrovni. A celých 92 % dotázaných učitelů odpovědělo, že stávající kvalita znalostí studentů ovlivňuje nároky na přípravu výuky ve smyslu neustálé inovace přípravy.

Technologie jdou rychlým krokem stále kupředu a ovlivňují všechny aspekty všedního života. Pro dnešní studenty je výpočetní technika běžnou záležitostí, díky sociálním sítím se dokonce mnohdy stává i jejich životním prostorem. Moderní informační technologie začleňované do vyučování studenty jakýmsi způsobem aktivizují a vtahují do děje výuky, a proto je důležité, aby pedagogové uměli tyto prostředky nejen ovládat, ale také i kreativně využívat. Technické výukové prostředky umožňují plně vytvářet názorné představy, které vycházejí z názorného vnímání, ve všech výukových situacích. Následující otázka se týkala spokojenosti s vybavením školy (interaktivní tabule, dataprojektor apod.). 75 % respondentů z celého zkoumaného souboru je spokojeno s vybaveností školy. Jen 17 % učitelů není spokojeno a 8 % neví.

Na dotaz „Zda učitelé mívají s ovládáním výpočetní techniky problémy“, bylo nejčastější odpovědí *občas* (55 %), 34 % pedagogů nemá žádné problémy a 11 % mívá s ovládáním výpočetní techniky problémy.

Z grafů 1 a 2 je zřejmé, že příprava na výuku realizovanou s využitím výpočetní techniky trvá déle než příprava na výuku realizovanou bez využití výpočetní techniky.



Graf 1

Otázku „Jak často obměňujete své vyučovací materiály?“ zodpověděli pedagogové následovně: 48 % pedagogů

obměňuje své vyučovací materiály jednou za 2 až 5 let, 27 % dotázaných aktualizuje své materiály jednou ročně, 14 % aktualizuje vyučovací materiály průběžně a zbývajících 11 % pedagogů své materiály neaktualizuje.



Graf 2

Na dotaz „Využíváte škálu různých metod pro rozvoj konkrétních pedagogických dovedností?“ (graf č. 3) odpovědělo 44 % z celkového počtu dotázaných, že k rozvíjení konkrétních pedagogických dovedností využívá spolupráci s kolegy, 30 % ji zvyšuje vyhledáváním a četbou odborné literatury, oblíbeným způsobem k rozvoji dovedností je v 15 % účast na vzdělávacích kurzech a seminářích, nejméně vyhledávaným způsobem je účast na konferencích (11 %).



Graf 3

Na otázku „Co Vás při Vaší práci nejvíce omezuje?“ je pro 48 % dotázaných pedagogů největším problémem, který je doprovází při výkonu jejich profese, nemotivovanost a nedisciplinovanost studentů, 29 % obtížně snáší časový tlak. Pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele má 14 % dotázaných a 9 % vyučujících trápí nevhodné pracovní podmínky.

Z výše uvedeného vyplývá, že pozice pedagoga na vysoké škole není jednoduchá. Vyžaduje od něj neustálé vzdělávání v oboru a s tím související inovaci předmětů. Současně musí pedagog přizpůsobit výuku potřebám studentů, trhu ale i demografickému vývoji. Zvláště výrazný tlak je na pedagogy vyvíjen v oblasti vědecko-výzkumných výsledků. Vědecko-výzkumná činnost je

tak často konána na úkor vlastního času po pracovní době. Práce konané v „domácím“ prostředí narušují většině učitelů chod domácnosti. V souvislosti s neustálými změnami v oblasti politické, ekonomické a společenské sféry je na učitele na vysoké škole kladeno stále více požadavků, úkolů a zodpovědnosti. Je nucen být vnímavější k novým požadavkům doby a pružnější v rozhodování, ovšem také odolnější ke stresu.

Použitá literatura

- KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Praha. 2004, 155 s. ISBN 80-7178-965-8.*
ŠVEC, V. a kol. Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Brno. 2002 306 s. ISBN 80-85118-99-8
-

Kontakt

Mgr. Lenka Pelcerová, Doktorand PdFUP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: 731 248 906

Evropský on-line nástroj srovnávání řízení kvality škol

Adéla Plátková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá systémy sebehodnocení středních odborných škol v České republice. Seznamuje s nástrojem BEQUAL, který je k sebehodnocení škol používán ve více než deseti evropských zemích.

Klíčová slova: sebehodnocení škol, střední odborné školy, střední odborná učiliště, BEQUAL.

Abstract: The paper is concerned with self-evaluation systems of upper secondary technical schools in the Czech Republic. It presents the BEQUAL, an instrument for school self-evaluation that has been used in more than ten European countries.

Keywords: schools self-evaluation, upper secondary technical schools, upper secondary vocational schools, BEQUAL.

Nástroj srovnávání (*benchmarking*) pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě (BEQUAL) byl původně vyvinut a pilotován v 6 zemích EU a rozšířen do dalších 6 zemí. V současné době existuje nástroj BEQUAL v 11 jazycích a funguje ve 12 zemích (Rakousko, Bulharsko, Francie, Německo, Řecko, Itálie, Litva, Polsko, Rumunsko, Španělsko, Spojené království a Turecko). Nástroj BEQUAL použilo v těchto zemích více než 450 vzdělávacích institucí, zatímco Společensví praxe se neustále a rychle rozšiřuje, a to prostřednictvím portálu BEQUAL a prostřednictvím sociálních médií. V příštím roce bude tento nástroj zaveden i do České republiky.

Kvalita výsledků vzdělávání v České republice v porovnání s dalšími zeměmi OECD je průměrná a ani výhled do budoucna není příliš pozitivní. Na základě dlouhodobých zkušeností s prací se středními odbornými školami a učilišti víme, a potvrzují to i strategické dokumenty, např. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*, že klíčovým prvkem pro zajištění kvality škol jsou ředitelé škol a učitelé. Při řízení škol jsou stále důležitější nástroje sebehodnocení a využívání autoevaluačních principů hodnocení škol. Systém autoevaluace škol je v České republice rozvinut na poměrně vysoké úrovni díky projektu *Cesta ke kvalitě*, který realizoval NÚV a školy jej často využívají.

Řídící pracovníci SOŠ a SOU se totiž v současné době potýkají s obrovskou zátěží byrokratických a administrativních nároků, a proto často sklouzávají k administrativnímu a manažerskému řízení školy. Nezbyvá jim čas na pedagogické vedení, na řešení vztahů mezi zaměstnanci, na řešení postojů a vztahů žáků a rodičů. Ukazuje se, že je nezbytné, aby škola nebyla uzavřená, ale navazovala kvalitní a aktivní vztahy se všemi důležitými činiteli. Je potřeba, aby tuto skutečnost nechápali jen ředitelé škol, ale aby se na rozvíjení těchto vztahů a budování sítí podíleli i řadoví pedagogové a další zaměstnanci škol.

Velmi mnoho středních odborných škol a učilišť prošlo etapou slučování, což má za následek výrazný tlak na skutečně kvalitní systém řízení včetně využívání kvalitních autoevaluačních metod. Některé školy tato situace vzhledem k populační křivce a tlaku na zvyšování efektivity vzdělávání v nejbližší době čeká. Ve školách, které prošly touto situací, nebo jí teprve projdou, je potřeba stabilizovat kolektivy zaměstnanců, podpořit vybudování pozitivních a tvůrčích vztahů mezi zaměstnanci tak, aby nedocházelo k rivalitě a animozitám mezi zaměstnanci původně samostatných subjektů.

Díky reformám realizovaným ve vzdělávání v posledních 25 letech probíhají ve školách postupně procesy, které systematicky pomáhají smysluplně pracovat se zpětnou vazbou od učitelů, žáků, rodičů, sociálních partnerů, nepedagogických pracovníků školy... Řídící pracovníci mají zájem na tom, aby prostřednictvím kvalitního řízení podporovali pozitivně potenciál rozvoje škol. Chtějí změnit myšlení svých podřízených, kteří někdy berou aktivity spojené s autoevaluací, řídicími procesy a nastolením kultury excelence jako zbytečnou byrokratickou povinnost, jako ohrožení či jako něco, čeho je nutno se bát.

K postupnému zavedení kvalitního systému sebehodnocení škol a především k rozšíření systému kvality v odborném vzdělávání o evropskou dimenzi by mohl přispět i právě realizovaný projekt *Bequal.net – Přenos nástroje BEQUAL a rozvoj společenství praxe pro zajištění kvality v odborném vzdělávání*. Jedná se o projekt Erasmus+, KA2 Strategická partnerství v odborném vzdělávání. Dvouletý projekt byl zahájen v září 2014 a jeho cílovou skupinou jsou právě poskytovatelé odborného vzdělávání a tvůrci politiky. Cílem je rozvinout systém zajištění kvality v institucích odborného vzdělávání a přípravy prostřednictvím propagace sebehodnocení, srovnávání kvality a síťování v odborném vzdělávání a přípravě.

Sebehodnoticí nástroj, který je založen na Evropském referenčním rámci pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě (EQAVET) existuje již ve dvanácti zemích EU a rozšiřuje své techniky pro zajišťování kvality v oblasti odborného vzdělávání a přípravy z Řecka (IDEC S.A., www.idec.gr) na další tři země – Lotyšsko (koordinátor projektu Latvijas Kvalitātes biedrība, www.kvalb.lv), ČR (partner Educational Association, o.s., www.educationalassociation.eu) a Finsko (Suomen Laatuhydistys ry, www.laatukeskus.fi).

Obecné cíle projektu Leonardo da Vinci „Nástroj srovnávání (benchmarking) pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě (BEQUAL)“ jsou:

- Rozvíjet zajišťování kvality v institucích odborného vzdělávání a přípravy v zúčastněných zemích, a to prostřednictvím podpory sebehodnocení, kvalitního srovnávání (*benchmarkingu*) a vytváření sítí v odborném vzdělávání a přípravě.
- Podporovat používání Evropského referenčního rámce pro zajišťování kvality (EQAVET) v institucích odborného vzdělávání a přípravy.
- Umožnit praktické uplatňování rámce zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě pomocí online nástroje benchmarkingu a databází osvědčených postupů (příkladů dobré praxe).
- Podporovat diskuse mezi institucemi odborného vzdělávání a přípravy v otázkách zajišťování kvality.
- Podporovat mezinárodní spolupráci a výměnu zkušeností prostřednictvím posílení tematického portálu při zajišťování kvality a rozšíření Společenství praxe.

Konkrétní cíle projektu jsou:

- Prozkoumat stávající přístupy k zajišťování kvality v zúčastněných zemích.
- Obohatit tematický portál různými obsahy, dokumenty, odkazy, články, videi.
- Šířit a prosazovat nástroj benchmarkingu na regionální, národní a evropské úrovni.
- Rozšířit komunitu praxe o více institucí odborného vzdělávání a přípravy a mobilizovat je prostřednictvím sociálních médií.

V letošním roce bude na webových stránkách www.bequal.info k dispozici aktualizovaný nástroj pro hodnocení výkonnosti organizací v odborném vzdělávání, který v rámci čtyř fází cyklu kvality EQAVET pomůže identifikovat silné i slabé stránky organizací. K dispozici jsou i příklady dobré praxe (osvědčené postupy) jiných organizací, které představují nejúčinnější způsob, jak dosáhnout žádoucího cíle. Věříme, že tento nástroj přispěje k lepšímu řízení kvality v českém odborném školství.

Kontakt

MgA. Adéla Plátková

Educational Association, o.s.

Info: www.educationalassociation.eu

Nad hradním vodojemem 35, 162 00 Praha 6

E-mail: educational.as@gmail.com

Několik poznámek k inkluzi ve vzdělávání

Miloslav Rotport

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou integrace a inkluze žáků se zdravotními problémy a specifickými potřebami do vzdělávacího procesu na školách různých stupňů. Jeho cílem není vyřešit danou problematiku. Jde o upozornění na některé problémy s tím spojené a o vyvolání diskuse k této problematice, která je v současné době rozebírána i v médiích.

Klíčová slova: integrace, inkluze, vzdělávání, znevýhodněné skupiny žáků.

Abstract: The paper is concerned with problems of integration and inclusion of pupils and students with health problems and specific needs into an education process at schools of various levels. The aim of the paper is not to solve the problems, but to draw readers' attention to some difficulties connected with the problems and initiate discussion about them, which is currently under way in media as well.

Keywords: integration, inclusion, education, disadvantaged groups of pupils/students.

Problematika inkluze ve vzdělávání se v poslední době dostává do popředí zájmu nejen odborníků, ale i široké veřejnosti. Zvýšený zájem byl vyvolán mj. změnou školského zákona, který upravil mj. i otázky vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Změněná formulace příslušné části zákona (k níž se dostanu v další části svého příspěvku) vyvolala u veřejnosti protichůdnou interpretaci. Na jedné straně se můžeme setkat s názory, že tato úprava je cestou, jak zvýšit počet žáků přecházejících ze základních škol do škol praktických, na druhé straně se objevují názory, že je to cesta, jak tyto praktické školy postupně omezovat a likvidovat. Zajímalo mne, kde je tedy pravda. Studium podkladů k této problematice mne dovedlo k názorům, které dále rozeberu. Domnívám se však, že veřejné diskuse udělaly z této otázky politikum, aniž by vycházely z odborných rozborů tohoto problému.

Integrace a inkluze

Východiskem pro rozbor této problematiky je podle mého názoru přesné vymezení pojmů, s nimiž se v diskuzích pracuje. V našem případě jde o pojmy integrace a inkluze, které jsou v řadě případů považovány za synonyma. Podrobnější rozbor problematiky však ukazuje, že tomu tak není.

Integrace je chápána v odborné literatuře jako „*oboustranný psychosociální proces sbližování minority znevýhodněných a majority intaktních*“¹. Pod pojmem pedagogická integrace je pak chápána „*společná výuka zdravotně postižených s intaktními v podmínkách školy běžného typu*“².

Naproti tomu pojem inkluze je chápán jako „*vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti*“³. Už z tohoto vymezení obou pojmů vyplývá, že pojem inkluze předpokládá výraznější změny ve vztazích mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatními žáky. Nejde tedy v žádném případě o pouhé synonymum k pojmu integrace. Ještě výrazněji je odlišnost obou pojmů patrná z další citace. Pedagogický slovník definuje pojem inkluze jako „*zapojová-*

ní postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Inkluze se často nepřesně používá jako ekvivalent integrace“⁴. Velmi názorně ukazuje rozdíly mezi oběma pojmy M. Kocurová⁵, která je shrnula do následující tabulky:

Tabulka 1 – srovnání integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Z této tabulky vyplývá, že inkluze předpokládá výraznější změny v celkovém klimatu školy, které jsou s ní spojeny. Podle mého názoru jde o hlubší a dlouhodobý proces, který ve většině škol nebude možné zajistit během jednoho školního roku.

Současný stav integrace

K tomu, abychom se mohli věnovat problémům, které jsou spojeny s inkluzí ve vzdělávacím procesu, je podle mého názoru nutné podívat se na právní úpravu procesu inkluze a také na současný stav řešení problematiky zařazování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do výuky.

Právně je problematika vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami upravena v zákonu 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon prošel od svého schválení mnohými úpravami. Poslední úprava byla provedena zákonem 82/2015 Sb. Právě tato úprava vyvolala velké diskuse v souvislosti s problematikou žáků se specifickými

vzdělávacími potřebami. Tyto otázky jsou upraveny §§ 16, 16a a 16b zákona⁶.

Zákon definuje, kdo je považován za žáka se specifickými vzdělávacími potřebami takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“⁷.

V další části tohoto § jsou pak uvedena jednotlivá podpůrná opatření a jejich rozčlenění do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti.

Z některých článků v tisku se zdá, jakoby začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných základních škol bylo něčím zcela novým, co se dosud u nás nedělalo. Pokud se však podíváme na dostupné statistické údaje, zjistíme, že poměrně velký počet tzv. znevýhodněných žáků se již v současné době (tedy před vydáním novely školského zákona) vzdělává v běžných základních školách.

Můžeme si to dokumentovat následující tabulkou:

Tabulka 2 – Zdravotně postižení a znevýhodnění žáci ve školním roce 2013/14⁸

Školní rok 2013/14	MŠ	ZŠ	SŠ	celkem
Zdravotně postižení a znevýhodnění žáci celkem	10 063	73 629	19 876	103 568
v tom: ve speciálních třídách	7 764	30 277	11 004	49 045
individuálně integrovaní žáci v běžných třídách	2 299	43 352	8 872	54 523
Podíl na počtu žáků daného typu školy				
Zdravotně postižení a znevýhodnění žáci celkem	2,8 %	9,0 %	5,4 %	
Žáci ve speciálních třídách	2,1 %	3,7 %	3,0 %	
Individuálně integrovaní žáci v běžných třídách	0,6 %	5,2 %	2,4 %	

Z tabulky vyplývá, že v základním školství bylo ve sledovaném roce začleněno více znevýhodněných žáků v běžných třídách než ve třídách speciálních. Podíváme-li se na základní školy podrobněji, můžeme konstatovat, že více znevýhodněných žáků mají v běžných třídách spíše školy větší, které zřejmě mají lepší podmínky pro to, aby se těmto žákům mohly individuálně věnovat. Tuto skutečnost si můžeme dokumentovat následující tabulkou⁹.

Tabulka 3 – Počty žáků se zdravotním postižením podle velikosti školy

Data k 30. 9. 2014	Počet žáků ve škole				Celkem
	do 49	50-149	150-299	300 a +	
běžné třídy	1 427	4 988	9 829	29 607	45 851
specializ. třídy	50 185	14 691	5 946	4 175	29 997
Celkem	6 612	19 679	15 775	33 782	75 848

Z výše uvedených údajů vyplývá, že zařazování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami není zcela nové a

že k němu u nás docházelo i před zmíněnou novelou školského zákona.

Do určité míry samostatnou skupinou žáků se specifickými vzdělávacími potřebami jsou žáci se sociálním znevýhodněním. L. Felcmanová¹⁰ ve své publikaci uvádí počty těchto dětí rozdělené podle skupin sociálního znevýhodnění.

Ve skupině dětí traumatizovaných v důsledku týrání, domácího násilí a odebrání z rodiny uvádí v roce 2014 celkem 11 374 žáků, jako vážně zanedbávané děti je uvedeno 2 264 žáků. Mezi žáky znevýhodněnými socioekonomickým statusem rodiny bylo 74 600 dětí v domácnostech pobírajících příspěvek na živobytí a 34 600 dětí v domácnostech čerpajících doplatek na bydlení. Za sociálně znevýhodněné se považují také děti znevýhodněné nízkým vzděláním rodičů. V roce 2014 to bylo 43 580 žáků v rodinách s nejvýše základním vzděláním. Samostatnou skupinou jsou i děti znevýhodněné sociokulturní odlišností, kam jsou zahrnuty děti s jiným než českým státním občanstvím, u nichž se předpokládají zejména jazykové problémy. Ve výše zmíněné publikaci se uvádí, že se jednalo o 12 702 dětí se státním občanstvím jiných zemí (bez dětí se slovenským státním občanstvím, jejichž problémy jsou relativně menší než u jiných zemí). Poměrně malý byl v té době počet dětí se statutem azyllanta, kterých bylo zhruba 200–300. Dostupné údaje neuvádějí, kolik dětí se sociálním znevýhodněním bylo zařazeno do běžných tříd základních škol a kolik z nich chodilo do speciálních škol.

Výzkumy zaměřené na inkluzi

Na základě různorodých diskusí v tisku jsem se rozhodl podívat se také na to, jakou pozornost věnují odborné instituce teoretickým otázkám spojeným s inkluzí ve vzdělávání. V této souvislosti je možné zmínit dva výzkumy. Jde o tyto výzkumy:

- Projekt ESF RAMPS VIP III (Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb)¹¹
- Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2014, reg. č. CZ .1.7./1.2.00/43.0003¹².

Projekt ESF RAMPS VIP III řešil kolektiv pracovníků NÚV Praha. Problematiky inkluzivního vzdělávání se dotýkal okrajově, protože byl orientován na celý systém školních a školských poradenských služeb a jeho hlavním cílem bylo vytvořit integrovaný systém poradenských služeb, definovat klíčové kompetence pracovníků v systému a vybudovat metodické zázemí pro poskytované služby. Dotýká se tedy hlavně § 16a školského zákona, který řeší poradenskou pomoc školského poradenského zařízení v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Podrobně se problematikou inkluzivního vzdělávání zabývá druhý projekt s názvem *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2014*. Zadavatelem projektu bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, nositelem Univerzita Palackého v Olomouci. Hlavním partnerem projektu pak byla obecně prospěšná společnost Člověk v tísni. V projektu byly zapojeny i další partnerské a spolupracující organizace. Projekt byl řešen v období 1. 7. 2013 – 30. 6. 2015. Podrobnosti najdou zájemci na webových stránkách projektu uvedených v poznámce¹². Výstupy projektu jsou velmi rozsáhlé a jsou dovedeny až ke konkrétním praktickým návodům na řešení inkluze žáků s různými specifickými vzdělávacími potřebami. Z nich uvádím zejména katalogy podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (celkem 8 katalogů podle druhu znevýhodnění), Standard práce asistenta pedagoga, učební texty pro účastníky kurzů a programu DVPP, akreditovaný studijní program Asistent pedagoga a mnoho dalších. V průběhu řešení projektu proběhly dvě konference, z nichž byly vydány sborníky. Byl vytvořen i interaktivní webový portál s poradnou¹².

Vzhledem k rozsahu příspěvku není možné se zabývat všemi řešenými problémy. Je však vhodné podívat se na předpokládané náklady, které by podle tohoto projektu mohly být s realizací inkluzivního vzdělávání spojeny. Podle P. Baslerové a kol.¹³ se mohou celkové roční náklady na zajištění služeb AP pohybovat v rozmezí 4,1 až 5,2 mld. Kč, intervence nad rámce běžné výuky: 2,2 až 3 mld. Kč, náklady na úpravu prostředí: 696 až 870 mil. Kč a náklady na DVPP: 169 až 214 mil. Kč. Celkové náklady jsou odhadovány na 7,2–9,2 mld. Kč. V této částce nejsou zahrnuty náklady na speciální pomůcky.

Přínosy a problémy plynoucí z inkluze

Za přínosy inkluze můžeme považovat zejména vytvoření různorodého kolektivu, který do určité míry kopíruje stav ve společnosti. Díky tomu může u obou skupin žáků dojít k lepší přípravě na běžný praktický život, kdy se běžně setkávají zdraví lidé s lidmi zdravotně handicapovanými. Přínosem určitě je i vzájemné ovlivňování obou skupin žáků. Žáci běžné školy mohou díky společné práci lépe pochopit problémy žáků s handicapem.

Zařazení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžné školy může vést k vytvoření rovných podmínek pro všechny žáky vzhledem k jejich dalšímu profesnímu růstu. Zároveň to může vést i k odstraňování předsudků, že žáci se zdravotními problémy nebo

sociálně znevýhodnění nejsou schopni osvojit si učivo základní školy v plném rozsahu.

Tyto přínosy se ovšem neprojeví automaticky. Vždy bude záležet na celkovém klimatu dané třídy a školy a také na snaze žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Inkluzivní vzdělávání vyvolává však i řadu problémů, které není možné přehlížet. Uvedme si alespoň některé z nich. Jedním z nich, kterého se nejvíce obávají odpůrci inkluze, je to, že může dojít ke snížení úrovně školy. Toto nebezpečí hrozí v okamžiku, kdy škola ve snaze vytvořit podmínky pro lepší výsledky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami sníží celkové požadavky na všechny žáky. Takovýto přístup k inkluzi by určitě nebyl žádoucí. Další problém může spočívat v tom, že se pravděpodobně mohou zvýšit náklady. Je to dáno tím, že může vzrůst požadavek na počet asistentů pedagoga. Jde zejména o školy, které dosud žáky se specifickými vzdělávacími potřebami nemají a budou muset v případě inkluze takových žáků asistenta pedagoga získat a pochopitelně i zaplatit.

Inkluzi mohou bránit i technické problémy některých škol při vytváření bezbariérového přístupu. Řada škol u nás dosud bezbariérová není, a protože neměly handicapované žáky, tak jim to nevadilo.

Inkluzi může nepříznivě ovlivnit také nedostatečná kvalifikace pedagogů zejména na menších školách. Práce se žáky, kteří mají specifické vzdělávací požadavky, vyžaduje i znalosti specifik těchto žáků, tedy znalosti z oblasti speciální pedagogiky. Bez nich není možné dosahovat dobrých výsledků.

Tříštění sil při inkluzi malého počtu žáků se specifickými potřebami do velkého počtu škol může být také problémem, který může inkluzi nepříznivě ovlivnit. Souvisí to jak se zvýšenými náklady, tak s nedostatkem kvalifikovaných pedagogů.

Některé problémy souvisejí přímo se žáky, ať už se žáky, kteří mají specifické vzdělávací potřeby, ale také s ostatními žáky. Mezi tyto problémy můžeme zařadit např. možnosti šikany žáků se specifickými vzdělávacími potřebami či vytváření pocitu méněcennosti v případě, že ve třídě bude jen jeden nebo jen několik takových žáků. Obojí může být spojeno zejména s tím, že tito žáci budou mít horší výsledky než jejich spolužáci.

Na druhé straně může hrozit riziko odchodu běžných žáků na jinou školu, kde nebude tak výrazná inkluze. K tomu mohou vést obavy jejich rodičů, že v důsledku inkluze dojde ke snížení celkové úrovně a jejich děti nezískají takovou úroveň znalostí, jakou by mohli získat bez inkluze.

Některé z těchto problémů si uvědomují i učitelé ze škol, které byly zapojeny do již zmíněného projektu

Univerzity Palackého v Olomouci. Vyplývá to z jejich odpovědí na otázku, v čem spatřují bariéry inkluze¹⁴. Za výraznou bariéru považovali dotázaní učitelé nedostatečnou informovanost a nedostatečné vzdělání v oblasti specifických vzdělávacích potřeb. Jde podle jejich názorů jednak o obavy ze zdravotního postižení případně znevýhodnění, s nímž nemají učitelé zkušenosti, jednak o neznalost účinných metod práce s dětmi s těmito potřebami.

Druhá skupina bariér souvisí přímo s přesvědčením vyučujících, kteří se mj. domnívají, že úplná inkluze škodí žákům se specifickými vzdělávacími potřebami i žákům „běžným“. Kromě toho jsou učitelé přesvědčeni, že žáci bývají zlí a nejsou schopni mezi sebe přijmout výrazně odlišné žáky. Za výraznou bariéru související s přesvědčením učitelů lze považovat názor, že žákům není možno pomáhat bez spolupráce podporujících rodičů. Tento názor je do značné míry pravdivý, i když lze do určité míry nedostatek podpory ze strany rodičů nahradit zvýšenou péčí ze strany školy (např. nabídkou doučování, které zajistí buď učitelé, nebo i někteří lepší žáci).

Za samostatnou skupinu bariér lze považovat nedostatek motivace některých vyučujících, příp. celých škol. Zkušenosti škol, kde již k inkluzi dochází s dobrými výsledky, ukazují, že motivovaný učitel může výrazně pozitivně ovlivnit výsledky této inkluze. Rozhodující pro úspěch inkluze budou i faktické podmínky podpory státu.

Několik poznámek k řešení

Z dosavadního rozboru problematiky vyplývá několik dílčích poznámek k tomu, jak by mělo k inkluzi docházet.

Základním předpokladem úspěšnosti programu inkluze je, že by měla probíhat na základě dobrovolnosti. V každém případě musí jít o dobrovolné rozhodnutí ze strany rodičů či žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Jedině tak může být vytvořen předpoklad, že rodiče těchto žáků budou se školou spolupracovat a tak vytvářet podmínky pro úspěšné zapojení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

I když lze předpokládat, že na základě novely školského zákona může dojít ke zvýšení počtu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří budou mít zájem o zařazení do běžných škol a tříd, nemělo by dojít k rušení či výraznějšímu omezování speciálních škol. V nich by měla být zachována dostatečná kapacita pro ty žáky, kteří nebudou mít zájem o inkluzivní vzdělávání, nebo se ukáže, že mají v běžné škole problémy, které nelze řešit pomocí dostupných podpůrných opatření.

Bylo by dobré zvýšit oboustrannou vzájemnou propustnost mezi základními školami a školami speciálními, a to oběma směry. Na jedné straně by měl mít možnost žák se specifickými vzdělávacími potřebami, který nebude v rámci inkluze do běžné školy úspěšný, kdykoliv přestoupit na vhodný typ školy speciální, na druhé straně by měl mít žák, u kterého dojde ke zlepšení studijních výsledků a ukáží se předpoklady pro inkluzi, možnost přejít na běžnou základní školu. Pochopitelně oba druhy přestupů by měli posoudit odborníci, aby změna byla ve prospěch žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. V žádném případě by neměl mít žák či jeho rodiče pocit, že jeho zařazení do speciální školy nebo jeho inkluze do běžné školy je něčím, co je dáno jednou provždy a nedá se na základě nového posouzení jeho předpokladů ke studiu změnit.

Speciální školy by měly podle možnosti vyrovnávat úroveň svých žáků na úroveň žáků základní školy a odstraňovat tak nepříznivé dopady zdravotního či sociálního znevýhodnění. To velmi úzce souvisí i s následujícím předpokladem. Jde o to, aby speciální školy ve svých rámcových a školních vzdělávacích programech nepočítaly rovnou s tím, že žáci znalostmi získanými na těchto školách v průběhu povinné školní docházky zůstanou třeba jen na úrovni 7. třídy základní školy. Tento předpoklad bude poměrně těžko realizovatelný a bude záviset na kvalitním pedagogickém sboru této školy, který dokáže využívat metody vedoucí ke zvýšenému zájmu žáků o studium a k hlubšímu osvojování poznatků, ale také na aktivitě a úsilí žáků mimo vyučování a v neposlední řadě také na úzké spolupráci s rodiči a na vhodném rodinném prostředí těchto žáků. Zde mohou vznikat velké problémy zejména u žáků se sociálním znevýhodněním.

Zařazení žáka do praktické školy by v žádném případě nemělo být automaticky předurčením pro výkon nekvalifikovaných povolání. V žádném případě by nemělo platit, že absolvent s ukončenou povinnou školní docházkou na praktické škole může jít pouze na dvouletý učební obor. Měl by mít možnost (pochopitelně po prokázání odpovídajících předpokladů) se hlásit i na náročnější učební obory.

Nová právní úprava podpory vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami by neměla být chápána ani jako nástroj pro zařazení většího počtu žáků do praktických škol ani na druhé straně jako cesta jejich rušení. S oběma těmito názory se setkáme v příspěvcích odpůrců inkluze, respektive kritiků novely §§ 16, 16a a 16b školského zákona. Výše uvedený výzkumný projekt Univerzity Palackého v Olomouci prokázal, že ani jedna z těchto cest by nebyla vhodná a

dá se předpokládat, že nic takového neměli na mysli ani autoři novely.

Závěr

Na základě předchozího rozboru problematiky inkluze žáků se specifickými vzdělávacími potřebami lze konstatovat, že tyto otázky byly podrobně teoreticky zkoumány a rozpracovány do detailů. Výstupy z projektu jsou v teoretické rovině velmi podrobné. Na základě publikací, které jsou výstupem projektu, lze najít odpovědi na řadu konkrétních otázek souvisejících s celým systémem podpůrných opatření při výuce žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Praktické zavedení podle mého názoru narazí na řadu problémů (např. zajištění bezbariérovosti škol, dostatečný počet asistentů, spolupráce rodičů se školou, apod.)

Bylo by dobré, kdyby si rodiče žáků se specifickými požadavky na vzdělání mohli ověřit možnosti inkluze svých dětí již v rámci předškolní výchovy, tedy v posledním ročníku mateřské školy. Tady jsou dopady případného špatného rozhodnutí nejmenší a ve většině případů by byl možný prakticky okamžitý přechod dítěte do jiného typu předškolního zařízení, který bude lépe uspokojovat specifické vzdělávací potřeby dítěte. Zde ale mohou být největší problémy s realizací, protože řada mateřských škol nemusí být schopna vytvořit odpovídající předpoklady pro uspokojení těchto specifických vzdělávacích potřeb a raději rovnou doporučí rodičům, aby své dítě dali do speciální mateřské školy.

Inkluzi ve škole může pochopitelně usnadnit inkluze těchto dětí v běžném životě v daném regionu. Je jasné, že spolužáci snáze přijmou do svého kolektivu někoho, koho dobře znají již dříve a s nímž někdy v minulosti trávili i svůj volný čas. Měli tak možnost ho poznat a vzít na vědomí některé jeho odlišnosti. To se týká nejen zdravotně znevýhodněných dětí, ale také (a možná i ve větším rozsahu) dětí se sociálním znevýhodněním.

Zcela na závěr bych chtěl uvést, že příspěvek vyjadřuje můj osobní názor na rozebírané problémy, který nemusí být vždy plně v souladu s názory mého pracoviště.

¹ Hájková, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. Citováno podle *Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu*. [online]. [cit. 2015-10-03]. Dostupný z WWW: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

² Jesenský, J., Janiš, K. a kol. *Malý slovník pomáhajících profesí*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 50. Citováno podle *Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu*. [online]. [cit. 2015-10-03]. Dostupný z WWW: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

³ Lang, G., Berberichová, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998, s. 28. Citováno podle *Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu*. [online]. [cit. 2015-10-03]. Dostupný z WWW:

<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

⁴ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 49. Citováno podle *Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu*. [online]. [cit. 2015-10-03]. Dostupný z WWW:

<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

⁵ Kocurová, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, s. 137. Citováno podle *Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu*. [online]. [cit. 2015-10-03]. Dostupný z WWW:

<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

⁶ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

⁷ Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění, § 16

⁸ MŠMT ČR, *Vývojová ročenka školství 2004/05–2014/15*. [online]. [cit. 2015-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2004-05-2014-15>

⁹ Felcmanová, L. a kol. *Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2014*. Olomouc: UP 2014, s. 26. [online] [cit. 2015-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.inkluzi.upol.cz/portal/>

¹⁰ Felcmanová, L. a kol. *Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2014*. Olomouc: UP 2015, s. 41–65.

¹¹ NÚV Praha. *O projektu RAMPS*. [online]. [cit. 2015-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/ramps>

¹² Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. [online]. [cit. 2015-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.inkluzi.upol.cz/portal>

¹³ Baslerová, P. a kol. *Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR*. Olomouc: UP 2015, s. 61 a násl.

¹⁴ Kolektiv, *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy*. Olomouc: UP 2015, s. 260–262.

Použitá literatura

BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., VODENKOVÁ POLÁKOVÁ, M. a kol. *Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR*. Olomouc: UP 2015, 70 s. ISBN 978-80-244-4768-1

FELCMANOVÁ, L., KLUSÁČEK, J., HRSTKA, D. *Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2014*. Olomouc: UP 2015. 72 s. ISBN 978-80-244-4737-7

KOLEKTIV. *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy. Zpráva z výzkumu*. Olomouc: UP 2015, 303 s. ISBN neuvedeno

MŠMT ČR, *Vývojová ročenka školství 2004/05–2014/15*. [online]. [cit. 2015-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2004-05-2014-15>

NÚV PRAHA. *O projektu RAMPS*. [online]. [cit. 2015-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/ramps>

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, PEDAGOGICKÁ FAKULTA. *Systémová podpora inkluzivního vzdělá-*

vání v ČR. [online]. [cit. 2015-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.inkluze.upol.cz/portal>

Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu. [online]. [cit. 2015-10-03]. Dostupný z WWW: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluzie-ve-vzdelavacim-procesu.html>

ZÁKON 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění*.

Doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc.,
Katedra mezinárodního obchodu
Metropolitní univerzita Praha, o.p.s.
Tel. 731 311 893
E-mail: MRotport@seznam.cz

Přínosy Evropského rámce kvalifikací (EQF)

Nikola Slánská

Abstrakt: Evropský rámec kvalifikací (EQF) je společný referenční rámec, který slouží jako pomůcka ke vzájemnému srovnávání vzdělávacích systémů, resp. diplomů, titulů a jiných certifikátů, které jsou v nich udělovány.

Klíčová slova: Evropský rámec kvalifikací, vzájemné srovnávání dosaženého vzdělání.

Abstract: The European Qualifications Framework (EQF) acts as a translation device to make national qualifications more readable across Europe, promoting mobility of workers and learners between countries. The EQF aims to relate different countries' national qualifications systems to a common European reference framework.

Keywords: European Qualifications Framework, mobility, mutual comparisons.



Evropský rámec kvalifikací (EQF) je společný referenční rámec, jenž

slouží jako pomůcka ke vzájemnému srovnávání vzdělávacích systémů, resp. diplomů, titulů a jiných certifikátů, které jsou v nich udělovány. Rámec rozlišuje osm kvalifikačních úrovní, které v zásadě pokrývají všechny vzdělávací aktivity počínaje základní školní docházkou až po vysokoškolské vzdělávání. Kvalifikační rámec je popsán z hlediska obecných požadavků na absolventy dané úrovně (znalostí, dovedností a způsobilostí).

EQF je jedním z evropských nástrojů k podpoře srozumitelnosti a transparentnosti vzdělávacích systémů. Má funkci převáděcího mechanismu, který umožňuje porovnávání kvalifikací mezi zeměmi a přispívá k plnění dvou hlavních cílů: podporuje mobilitu občanů mezi evropskými státy a slouží jako nástroj k usnadnění celoživotního učení.

Vznik EQF a proces přiřazování

EQF se začal vytvářet v roce 2004 v reakci na žádosti členských států, sociálních partnerů a dalších zainteresovaných stran o společný referenční rámec, který by zajistil větší průhlednost kvalifikací. Od roku 2008 probíhají v evropských zemích tzv. přiřazovací procesy, v rámci kterých jsou všechny kvalifikace v jednotlivých zemích přiřazovány k úrovním EQF. Přiřazování v jednotlivých evropských státech probíhá formou přiřazovacího procesu a výsledky jsou popsány v národních přiřazovacích zprávách.

Národní přiřazovací zpráva České republiky byla schválena vládou v roce 2011 a popisuje nejen výsledek a celý proces přiřazování kvalifikací k EQF v ČR, ale vysvětluje i samotný vznik zprávy a její účel, popisuje vzdělávací a kvalifikační systém ČR a zajišťování jeho kvality. Podrobně popisuje plnění deseti kritérií a postupů a v závěrečné části nastiňuje možný další vývoj v oblasti sbližování vytvořených a vznikajících rámců kvalifikací pro oblasti vzdělávání.

K úrovním EQF jsou v ČR přiřazovány kvalifikace udělované v systému počátečního základního a středního vzdělávání, v systému terciárního vzdělávání, v systému uznávání výsledků dalšího vzdělávání dle zákona č. 179/2006 Sb. (kvalifikace v registru Národní soustavy kvalifikací – NSK).

Jednotlivé úrovně jsou popsány tzv. deskriptory, které byly napsány tak, aby obsáhly celou šíři výsledků učení získaných nezávisle na vzdělávacím nebo organizačním kontextu, od základního vzdělání, přes úroveň nekvalifikovaného pracovníka, střední školu až po nejvyšší vysokoškolské úrovně. Pokrývají tak pracovní a studijní situace, všeobecně vzdělávací i profesní uspořádání, počáteční i další vzdělávání a profesní přípravu, tzn. všechny formy formálního a neformálního vzdělávání i informálního učení.

Na jakých dokumentech se zkratka EQF objevuje?

Podle vyhlášky č. 3/2015 Sb., o některých dokladech ve vzdělávání se od 1. 10. 2017 objeví údaj o úrovni EQF na absolventských vysvědčeních, výučních listech a diplomech o absolutoriu. Změna se týká základních, středních a vyšších odborných škol a konzervatoří. Součástí vyhlášky jsou nové formuláře vysvědčení a dalších dokladů, které školy mohou nepovinně vydávat již nyní. Od 1. 10. 2017 bude používání formulářů s uvedenou zkratkou EQF povinné.

Absolventská vysvědčení tak budou dalšími doklady, v nichž je úroveň EQF uvedena. Od roku 2012 je údaj o úrovni kvalifikace podle EQF součástí dokumentů Europassu (dodatku k osvědčení, dodatku k diplomu absolventa vyšších odborných škol a životopisu), objevuje se také na osvědčeních o získání profesní kvalifikace (v rámci Národní soustavy kvalifikací – NSK).

Bc. Nikola Slánská,
Národní ústav pro vzdělávání – Koordinační centrum EQF
nikola.slanska@nuv.cz
www.eqf.cz