



Hana Navrátilová ed.

**VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL**

— VZDĚLÁVÁNÍ, PRAKTIKY, POZICE

**UNIVERSITY TEACHER**

— EDUCATION, PRACTICE, POSITION







**VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL**

— **VZDĚLÁVÁNÍ, PRAKTIKY, POZICE**

**UNIVERSITY TEACHER**

— **EDUCATION, PRACTICE, POSITION**

## KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Vysokoškolský učitel : vzdělávání, praktiky, pozice = University teacher : education, practice, position. -- Pořadí vydání: první. -- Ve Zlíně : Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2019. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

Částečně slovenský text, česká, anglická a slovenská resumé

Obsahuje bibliografie a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-7454-918-2 (online ; pdf)

\* 378.011.3-051 \* 331.546 \* 377.8 \* 377.8-027.22 \* 373/378:005.73 \* 379.8 \* 37.012 \* (062.552)

- vysokoškolští učitelé
- profesní kompetence
- vzdělávání učitelů
- pedagogická praxe
- kultura školy
- pedagogika volného času
- pedagogický výzkum
- sborníky

378 - Vysoké školy [22]

**Název:** Vysokoškolský učitel – vzdělávání, praktiky, pozice

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019>

Editorka: PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

Recenzenti: prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

prof. RNDr. Anna Tirpáková, CSc.

© 2019 Hana Navrátilová

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2019

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA**

**ISBN 978-80-7454-918-2**



---

# OBSAH CONTENT

---

<b>ÚVOD</b>	<b>9</b>
<b>PRACOVAŤ NA UNIVERZITE ALEBO AKÁ JE PRÁCA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV?</b> WORKING AT THE UNIVERSITY: WHAT IS THE WORK OF UNIVERSITY TEACHERS? Adriana Wiegerová	11
<b>ZAMERANIE ČINNOSTÍ ŠKOLITEĽA DOKTORANDOV</b> FOCUSING DOCTORAL SUPERVISOR'S ACTIVITIES Peter Gavora	23
<b>VYSOKOŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA V PRÍPRAVĚ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ</b> HIGHER EDUCATION PEDAGOGY IN THE PREPARATION OF ACADEMICS Hana Lukášová	31
<b>E-KOUČING, E-MENTORING A E-TÚTORING V PRACOVNÝCH ČINNOSTIACH VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA</b> E-COACHING, E-MENTORING AND E-TUTORING IN WORKING ACTIVITIES OF A UNIVERSITY TEACHER Slávka Krásna, Silvia Barnová	45
<b>ROZDÍLY V KONSTRUKCI DOTAZNÍKŮ POUŽÍVANÝCH K HODNOCENÍ PEDAGOGICKE ČINNOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA STUDENTY</b> DIFFERENCES IN THE CONSTRUCTION OF QUESTIONNAIRES USED TO ASSESS THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A UNIVERSITY TEACHER BY A STUDENT Stanislav Michek	53

<b>ROZVOJ INTERKULTÚRNEJ KOMPETENCIE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV POD MIKROSKOPOM AKČNÉHO VÝSKUMU</b> DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCES OF UNIVERSITY TEACHERS UNDER THE VIEW OF ACTION RESEARCH Dana Hanesová <sup>a</sup> , Anna Zelenková <sup>b</sup>	63
<b>ZIMNÍ PRŮNIKY: AKADEMICKÉ A VOLNOČASOVÉ AKTIVITY VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE PŘI POBYTU V PŘÍRODĚ</b> WINTER INTERSECTIONS: ACADEMIC AND LEISURE ACTIVITIES OF A UNIVERSITY TEACHER WHILE STAYING OUTDOORS Ivo Jirásek	73
<b>POBYTOVÉ AKCE SE STUDENTY: OCHOTA A PŘIPRAVENOST K PARTICIPACI AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ</b> MULTI-DAY EVENTS WITH STUDENTS: RESPONSIBILITY AND READINESS FOR PARTICIPATION OF ACADEMICS Martina Blažková, Richard Macků	89
<b>PEDAGOGICKÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKA VE SPOLUPRÁCI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE S UČITELEM 1. STUPNĚ ZŠ A STUDENTEM</b> EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF A PUPIL UNDER COOPERATION AMONG A UNIVERSITY TEACHER, A PRIMARY SCHOOL TEACHER AND A STUDENT Helena Hejlová	99
<b>VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL PŘI PODPOŘE TŘETÍ ROLE UNIVERZITY – PŘÍKLAD SPOLUPRÁCE S UNIVERZITNÍ MATEŘSKOU ŠKOLOU</b> UNIVERSITY TEACHER SUPPORTING THE THIRD ROLE OF UNIVERSITY – EXAMPLE OF COOPERATION WITH THE UNIVERSITY KINDERGARTEN Jana Majerčíková	113
<b>ANALÝZA VIDEOZÁZNAMU A JEHO VYUŽITÍ VE VÝUCE STUDENTŮ NA VYSOKÉ ŠKOLE</b> ANALYSIS OF VIDEO RECORDING AND ITS USE FOR TEACHING STUDENTS AT UNIVERSITY Renata Švaňhalová, Kateřina Vaňková	125
<b>OSOBNOST UČITEĽA Z POHLADU BUDOVANIA A UPLATŇOVANIA AUTORITY V EDUKAČNEJ PRAXI</b> TEACHER'S PERSONALITY FROM THE POINT OF VIEW OF BUILDING AND APPLYING AUTHORITY IN EDUCATIONAL PRACTICE Štefan Petřík	133



<b>STRATÉGIE A METÓDY VYUČOVANIA V PREDMETE MODELOVANIE VÝCHOVNÝCH SITUÁCIÍ AKO SÚČASŤ BUDOVANIA OSOBNOSTNÝCH A SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV</b> STRATEGIES AND METHODS OF TEACHING IN THE COURSE OF MODELING EDUCATIONAL SITUATIONS AS A PART OF BUILDING PERSONAL AND SOCIAL COMPETENCIES OF TEACHERS	
Zuzana Geršicová	149
<b>KVALITA ŽIVOTA STUDENTŮ – VYSOKOŠKOLÁKŮ</b> QUALITY OF LIFE OF UNIVERSITY STUDENTS	
Gabriela Vojtěšková	163
<b>PŘÍPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI FINANČNÍ GRAMOTNOSTI</b> PREPARATION OF EDUCATION ON FINANCIAL LITERACY	
Jaroslava Pavelková	175
<b>ETICKÝ KODEX A EDUKACE</b> CODE OF ETHICS IN EDUCATION	
Pavel Dostál	191
<b>SUMMARY</b>	<b>201</b>



---

## ÚVOD

---

Tato publikace přináší poznatky k tématu, jemuž se v celosvětovém měřítku věnuje málo výzkumné pozornosti. Jedná se přitom o téma, které se dotýká široké komunity výzkumníků – ve většině případů totiž na základě své vědecké práce předávají zkušenosti nové generaci studentů prostřednictvím výuky na vysoké škole. Vysokoškolský učitel působí v několika rolích a musí naplňovat množství činností – vyučovací, konzultační, školící, organizační, administrativní či řídicí. Jak se mu tedy daří vypořádat se s řadou úkolů, jež se pod každodenními činnostmi skrývají? Na podstatu daného problému se zásadně zaměříme již první kapitola, ovšem v této publikaci nahlédneme rovněž na práci školi-tele doktorských studentů, seznámíme se prostřednictvím případové studie s cíli i výsledky rozvoje kompetencí akademika pronikajícího do vysokoškolské pedagogiky. V publikaci najdeme dále příspěvky, jejichž význam spočívá v mapování různých aspektů kariéry vysokoškolských učitelů (profesní či sociální). V rámci současných požadavků a změn ve společnosti se dotkneme i možností rozvoje interkulturní kompetence vysokoškolského učitele.

Publikace se kromě přímé činnosti vysokoškolského učitele věnuje i přesahu jeho působení do externího prostředí (fakultní školy, zařízení pro volný čas dětí a mládeže a další zařízení, která podporují profesní profilaci studentů). Čtenáři se tak seznámí s netradičními zimními průniky akademického a volnočasového působení nebo možnostmi spolupráce vysokoškolského učitele s učiteli na základní škole s cílem poskytnout adekvátní oporu studentům učitelství. Jejich pohledu na prostředí univerzity ve vztahu pociťované kvality života je věnována jedna z kapitol. Pozornost je zaměřena rovněž na třetí roli univerzity, a to na příkladu spolupráce univerzity se specificky fungující univerzitní mateřskou školou.

Publikace nabízí otázky a úvahy také ke kultuře akademického prostředí a vnímanému klimatu na vysokoškolském pracovišti. Jedná se o téma, které

je dlouhodobě pocíťováno jako zásadní. Vysokoškolští učitelé čelí proměnám ve společnosti, snaží se přitom udržet jedinečnost akademického prostředí, naplňujícího principy demokracie, zásadovosti, sdílení zkušeností, korektnosti ve vědecké práci i každodenních interakcích se studenty a dalšími subjekty.

Poslední dva příspěvky mají charakter námětů pro diskuzi. Autoři v nich otevírají témata, která se netýkají specificky prostředí vysokých škol. S předchozími texty je však spojuje zaměření na otázky věnující se působení a přípravě učitelů obecně.

Konference České pedagogické společnosti se od své existence prozatím ještě nikdy nevěnovala v uceleném tématu profesi vysokoškolského učitele. Členskou základnu však tvoří právě akademičtí pracovníci z univerzit z celé ČR s přesahem na Slovensko. Společně s autory následujících kapitol tak věřím, že tato kniha nabídne nejen pohled na související poznatky, ale bude předmětem rozvíjející se diskuze nad mnoha aspekty práce a měnícím se prostředím vysokoškolského učitele.

---

## PRACOVAŤ NA UNIVERZITE ALEBO AKÁ JE PRÁCA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV?

### WORKING AT THE UNIVERSITY: WHAT IS THE WORK OF UNIVERSITY TEACHERS?

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.1>

**Adriana Wiegerová**

---

**Abstrakt:** *Autorka v texte prezentuje niektoré vybrané závery výskumu, ktorý realizovala v rokoch 2013–2017. Išlo o sledovania životných etáp akademických pracovníkov, ktorí nastupovali do zamestnaneckého pomeru na jednej z vybraných univerzít v Českej republike. Cieľom výskumu bolo sledovanie profesijného napredovania začínajúcich akademických pracovníkov, ich prvé skúsenosti v akademickom priestore, ale aj ich predstavy o budúcej kariére. Z výskumu vyplynuli niektoré zásadné zistenia, ktoré môžu byť inšpiratívne pre fungovanie univerzít. K zásadným zisteniam patrilo, že vysoké školy majú rezervy v realizácii doktorandských štúdií, ktoré sa kvalitou veľmi líšia, ďalej to, že kvalitu budúceho profilu zamestnanca ovplyvňujú i samotné katedry a ústavy, kde sa začínajúci akademickí pracovníci ocitnú, prípadne, kde už pôsobili v rámci svojho doktorandského štúdia.*

**Kľúčové slová:** *doktorand, univerzita, kultúra univerzity, pracovná adaptácia, profesijná kariéra*

**Abstract:** *The author presents some selected conclusions of the research carried out in 2013–2017. It concerned a follow-up of the life stages of academics who entered employment at one of the universities in the Czech Republic. The research aimed to monitor the professional progress of novice academics, their first experience in the academic field, but also ideas about their future career. Research has revealed some fundamental findings that may be inspiring for the functioning of universities. The principal findings were that universities have reserves for the implementation of doctoral studies as it differs in quality. The character of the future employee profile is also influenced by the departments and institutes themselves, where beginner academics start their professional career or where they have already worked as part of their doctoral studies.*

**Key words:** *doctoral student, university, university culture, work adaptation, professional career*

## 1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Každý z nás má určité predstavy o javoch, situáciách, ale aj ľuďoch. Obvykle v pohľade širokej verejnosti má slovo univerzita vysokú hodnotu. Ľudia ju chápu ako inštitúciu, ktorá má veľký kredit a môžu na nej pracovať iba „múdri“ ľudia. Ak by sme sa ale pýtali ďalej na predstavy o tom, čo a ako títo „múdri“ ľudia na univerzite robia, asi by sme boli prekvapení. Často nás zaskočia aj predstavy študentov, ktorí na univerzitu prichádzajú do prvých ročníkov. Je to možno preto, že ich predstava o univerzite a jej kultúre je chabá a možno aj preto, že samotné univerzity svoju rolu v štáte a spoločnosti vysvetľujú a objasňujú iba veľmi sporadicky prostredníctvom nárazových aktivít, ktoré môžu vyvolávať mylné dojmy.

Univerzita ako inštitúcia, ktorá má v spoločnosti svoju historickú hodnotu, má i svoju kultúru. Autorky Folch & Ion, (2009, s. 146) označujú kultúru univerzity ako súhrn presvedčení, hodnôt, konania, správania, noriem a symbolov.

Kultúru univerzity možno popisovať a hodnotiť vzhľadom k nasledujúcim dimenziám:

- a) vedeniu a napredovaniu univerzity (jej vízii),
- b) financiám (ich spôsobu získavania a narábania s nimi),
- c) výskumu (jeho výsledkom),
- d) metódam a spôsobom vyučovania (kvalite vyučovania),
- e) profilu učiteľov,
- f) evalvácií (vo vnútri i navonok),
- g) IT a teritoriálnemu rozvoju vysokej školy.

Kultúra univerzity, jej tradície, symboly a hodnoty sú nevyhnutné pre vytvorenie akademickej pohody (*wellbeing*). Je tomu tak preto, že poskytujú stabilitu a kontinuitu. Možno povedať, že ide o náročnú štruktúru vzťahov, javov a udalostí, ktoré sa tvoria každý deň a postupne sa vyvíjajú a menia. Kultúra univerzity sa prejavuje každodenným spôsobom života, v ktorom je dostatočne jasný rozdiel medzi tými, ktorí do komunity patria a ktorí nie. Časť zdieľanej kultúry a pocitu patriť do komunity spočíva v každodennom aspekte prežívania kultúry.

Na univerzitách pracuje veľké množstvo ľudí, ktorí majú rôzne profesie.

V zásade možno povedať, že sa na univerzitách vyskytujú tri skupiny zamestnancov:

- a) akademickí pracovníci,
- b) vedecko-výskumní pracovníci,
- c) technicko-hospodárski pracovníci.

Každá z týchto skupín má svoje podskupiny, no tie nie sú predmetom skúmania, a preto v štúdiu nie sú ani špecifikované. V štúdiu je pozornosť venovaná iba jednej skupine, a to sú začínajúci akademickí pracovníci, ktorí začali svoju profesijnú kariéru na jednej z vybraných univerzít.

Profesijnú kariéru akademického pracovníka pre potreby štúdie chápeme ako súslednosť pracovných skúseností, získaných v pracovných aktivitách (bližšie Wiegerová, 2016). Vymedzenie tohto pojmu je potrebné preto, aby nedochádzalo k zjednodušovaniu pojmu profesia, aby sa z neho nevyučovala hodnota sociálneho vplyvu, do ktorého sa človek dostáva, a aby sa zdôraznila špecifickosť profesie i jej autonómnosť, ktorá sa prejavuje predovšetkým tým, že ide o zvláštny spoločenský mandát, ktorý má vlastný etický kód a vlastné normy. Tie vytvárajú základ fungovania profesijnej komunity. Profesijná kariéra človeka je úzko prepojená s jeho skúsenosťami. Je to výsledná cesta, ktorá umožňuje pochopiť správanie a konanie človeka v profesijnom živote.

## 2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Výskum, ktorého vybrané zistenia predstavujeme, bol realizovaný v rokoch 2013–2017. Jeho dizajn bol zmiešaný. V roku 2013 až 2015 prebiehala kvalitatívna fáza, v rokoch 2016–2017 kvantitatívna. Kvalitatívna časť výskumu bola realizovaná na vzorke desiatich participantov – akademických pracovníkov, ktorý v čase realizácie tejto fázy mali maximálne päť rokov od ukončenia doktorandského štúdia (bližšie k špecifikácii metodológie Wiegerová, 2016). Kvantitatívna časť výskumu bola realizovaná na vzorke 324 absolventov doktorandského štúdia (bližšie k špecifikácii metodológie Wiegerová, 2019).

Z hľadiska potreby štúdie je možné rozdeliť výskumnú vzorku na dve skupiny.

*Prvú skupinu* predstavovali tí, ktorí skúsenosti z pôsobenia na univerzite mali a nesúviselo to s pozíciou doktoranda. Ponuku, ktorú v istom časovom úseku doktorandského štúdia dostali, využili. Tejto méte podriadili i svoje štúdium. Rozhodli sa prejsť do kombinovanej formy doktorandského štúdia, a tým odštartovali svoju kariéru vysokoškolského učiteľa ešte pred ukončením štúdia. To im umožnilo rýchlejšiu adaptáciu na prostredie pracoviska, ktoré dôverne poznali ako študenti.

*Chtěla jsem ostat na pracovišti, které znám a které zná mně. (Ž4)*

*Chtěl jsem zůstat na katedře, moc jsem si rozuměl s lidmi kolem a práce mě bavila. (M1)*

*Druhú skupinu* predstavovali tí, ktorým možnosť vstúpiť na akademickú pôdu umožnil až diplom s titulom Ph.D.. Na univerzitu sa teda dostali až po ukončení

doktorandského štúdia. Pred tým pôsobili v základnej, či strednej škole alebo inom pedagogickom zariadení. Možnosť pôsobenia na univerzite bola do istej miery vyslobodením z prostredia, v ktorom byť nechceli, pretože o sebe mali „vyššiu mienku“.

*Obrovským motívom bolo dokončiť doktorát, abych mohla íť na vysokou školu. (Ž1)*

Dalo by sa predpokladať, že táto skupina bude mať s vyučovaním skúsenosti, bude didakticky zrelšia, a preto sa bude rýchlejšie adaptovať na povinnosti súvisiace s vyučovaním študentov na vysokej škole. Vo výskume sa však tento predpoklad nepotvrdil. Adaptačné problémy mala i jedna i druhá skupina. Charakter problémov sa samozrejme trochu odlišoval, ale v oblasti vyučovania to nebolo. Skupiny sa odlišujú:

- tým, z akej méty svoj „štart“ do nového terénu (v tomto prípade je týmto terénom akademické prostredie – univerzita) začali,
- tým, ako poznali zázemie, do ktorého vstupovali.

Kým v prvej skupine bolo priatie medzi kolegov tak povediac plynulé, spontánne, v druhom prípade bolo nutné zisťovanie, čo táto pracovná pozícia zahŕňa a čo je pre ňu špecifické. Obe východiskové pozície majú svoje pozitíva a svoje negatíva.

### 3 INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

V prvej skupine sa stalo, že absolvent doktorandského štúdia si zvykol na podmienky svojho nového pracoviska už počas doktorandského štúdia a prebral tak i pozíciu sociálneho spohodlnenia (social loafing). Latané (1979) definoval túto pozíciu ako znižovanie vynaloženej energie človeka, vplyvom sociálnej prítomnosti iných osôb. Ide o akýsi model zjednodušenia si svojho budúceho postavenia v skupine. Môžeme to vidieť i v nasledujúcom výroku. Typickým vonkajším prejavom loafingu je nevyčnievať z radu. To je možné dokladovať nasledujúcim výrokom participantky výskumu.

*Neměla jsem s nikým žádný konflikt, proto mně na katedru přijaly. Na katedře bylo dobré mít skončeného doktoranda s Ph.D., to bylo dobré a také jsem nevytvářela žádné konflikty. S nikým jsem se nespájela. Také jsem už chtěla mít své jisté. (Ž5)*

Harkin a Jackson (1985) ukázali, že sociálne spohodlnenie vzniká aj vtedy, keď sa podiel človeka na činnosti skupiny anonymne spája s úspechmi celého tímu. I v prípade uvedeného výroku možno sledovať tendenciu, že skončený doktorand



prinesie úspech celej katedre, je dobré ho pre blaho celku mať. Vzniká tým pokoj a čiarka, ktorá sa počíta. Pracovisko týmto získava napríklad body za publikačnú činnosť doktoranda, čo je pre pracovisko a hlavne jeho členov výhodná pozícia. Členovia katedry teda môžu viac spohodlnieť vo vlastnej publikačnej činnosti.

Pri nástupe do nového zamestnania, do novej pozície každý prechádza v zásade tromi formami adaptácie. Ide o adaptáciu a) pracovnú, b) sociálnu, c) adaptáciu na kultúru inštitúcie.

Absolvent doktorandského štúdia vyrovnáva s tým, čo jeho pracovná pozícia zahŕňa, čo s jej výkonom súvisí.

*Chtěla jsem pracovat na univerzitě, no netušila jsem, s čím vším se setkám. (Ž1)*

Každý akademický pracovník stojí na prieniku dvoch pozícií:

- pozície výskumníka, vedca,
- pozície učiteľa.

Očakáva sa, že absolvent doktorandského štúdia zvládne obe tieto pozície. Po získaní titulu Ph.D. sa totiž ukončuje vedecká príprava doktoranda, a preto by mal byť i na pozíciu výskumníka pripravený. Avšak doktorandi pracovali predovšetkým na svojej vlastnej výskumnej úlohe, na ktorú mali isté časové obdobie a svoju činnosť vo výskume si organizovali sami. Na novom pracovisku sa očakáva, že akademický pracovník bude aktívny a vedecko-výskumné úlohy zvládne samostatne, ale aj v tíme spolupracovníkov predovšetkým pri riešení veľkých grantových projektov. Absolventi doktorandského štúdia zväčša skúsenosti s inými grantovými projektmi nemajú. Pracovali iba na výhradne na vlastnej výskumnej úlohe. Nevedia, čo je to byť členom tímu, pracovať na čiastkovej úlohe v projekte. To potvrdil i prezentovaný výskum, kde iba v jednom prípade došlo k tomu, že doktorand bol súčasťou výskumného tímu svojho školiteľa už počas doktorandského štúdia.

*Jsem na fakultě v pozici akademického pracovníka druhým rokem, no ještě jsem pořádný výzkum nedělal. (M2)*

Na univerzitách teda chýba pozícia mentora (lídra výskumného tímu, ktorý by mohol vedecké tímy na pracoviskách viesť a pomohol by mladým začínajúcim výskumníkom zorientovať sa vo výskumných možnostiach pracoviska, ale aj vo výskumných možnostiach v danej krajine, prípadne v zahraničí).

I tu je možné hľadať i iné stratégie v adaptácii nových akademických pracovníkov na podmienky univerzity. Príkladom môže byť program na University of Utah, pri ktorom nový akademický pracovník dostáva prideleného staršieho kolegu v rámci neformálneho modelu rozvoja katedry. Vedúci katedry vyberie dvoch skúsených kolegov (mentorov), ktorí sú podľa jeho úsudku dostatočne

komplementárni k mladému kolegovi (spravidla jeden má širšie odborné zameranie, druhý užšie). Mladý kolega sa rozhodne pre jedného z nich. Vzdelávanie prebieha formou pravidelných stretnutí, ktorých frekvencia závisí od úrovne nového akademického pracovníka. Podľa jeho potencialít je tiež program viac alebo menej štruktúrovaný. Keďže ide o typ tzv. výskumnej univerzity, rozvoj metodologickej kompetencie je prirodzenou súčasťou tohto programu. V tomto programe sa teda skĺbila príprava i na pozíciu učiteľa i na pozíciu výskumníka.

Vo výpovediach participantov výskumu bola však zreteľnejšie skloňovaná pozícia vysokoškolského učiteľa ako výskumníka.

*Na katedre neměl kdo učit sociologické disciplíny. Všechny činnosti se najednou začali kumulovat. Pracovní povinnosti, práce na akreditacích, učení a tak dále. Hodně jsem přitom vyzrál. Výzkum šel stranou. Především jsem učil. (M2)*

Učiteľská príprava počas doktorandského štúdia neprebieha. Vo výskume, ktorého závery v týchto riadkoch postupne predkladáme, sem pracovala iba s absolventmi doktorandského štúdia v odbore pedagogika, čo by mohlo do istej miery problém so zvládaním vyučovania vylúčiť. Ale v skutočnosti je problém zložitejší a ani pedagogická príprava nezaručuje, že sa na univerzitách bude so študentmi bakalárskych a magisterských študijných programov pracovať kvalifikovane. V minulosti existovali na univerzitách predmety zamerané na otázky vysokoškolskej pedagogiky. V súčasnosti sú u nás skôr zriedkavé.

Príkladom podpory mladých akademických pracovníkov sú programy na rozvíjanie ich pedagogických kompetencií. Fínsko je dobrým vzorom, preukazujúcim starostlivosť univerzity o rozvíjanie pedagogických kompetencií jej učiteľov. Nejde ani tak o mentorovanie začínajúcich učiteľov ako o poskytovanie uceleného vzdelávania vo vysokoškolskej pedagogike. Tento silný trend možno datovať od deväťdesiatych rokov minulého storočia. Univerzity začali poskytovať vzdelávanie vo vysokoškolskej pedagogike, ktoré bolo jedno – až dvojsemestrálne, a bolo hodnotené desiatimi kreditmi ECTS. Od roku 2000 sa tento systém vzdelávania ešte rozšíril. Najväčšie univerzity vo Fínsku dnes ponúkajú veľký program vzdelávania vo vysokoškolskej pedagogike v rozsahu 60 kreditov. Napríklad na univerzite v Turku má toto vzdelávanie na starosti pedagogická fakulta. Vzdelávacie balík tu zahŕňa deväť disciplín, medzi nimi sú napríklad základy vysokoškolskej pedagogiky, učebné prostredie, sociálne a kultúrne aspekty vysokoškolského prostredia, teória a prax vyučovania, organizácia a rozvoj vyššieho vzdelávania a vyučovanie založené na výskume (Murtonen, Lappalainen, 2013).

V Japonsku univerzity poskytujú vysokoškolským učiteľom podobné vzdelávanie. Motívom však boli externé tlaky – tlak na zvyšovanie kvality univerzitného

vzdelávania v konkurenčnom prostredí. Od roku 1990 na štátnych univerzitách zakladali vzdelávacie centra, ktoré mali na starosti vzdelávanie vysokoškolských učiteľov, a to hlavne tých, ktorí nastúpili na univerzity. V roku 2012 až 70 % japonských štátnych univerzít poskytovalo takéto vzdelávanie. Jadrom vzdelávania bola pracovná orientácia, trendy vo vysokoškolskom vzdelávaní a semináre o učebnom procese. Iné inštitúcie poskytovali kurzy o projektovaní vyučovania a aktívnych vyučovacích metódach. Fakulty začali pracovať i s portfóliom, a to jednak ako nástrojom na reflexiu pri vlastnom vzdelávaní, jednak ako osobným evalvačným nástroj, ktorého súčasťou bolo i sledovanie postupov vo vlastnom výskume (Kato, 2013).

Ako vidieť z uvedených skúseností zo zahraničných univerzít, absolvent doktorandského štúdia, ktorý prichádza na univerzitu potrebuje podporu a pomoc. Je to hlavne preto, že odrazu sú pred ním nové úlohy, ktoré ani ako doktorand nepoznal.

Na rozdiel od doktoranda prestáva byť študentom. Stáva sa však:

- plnohodnotným **učiteľom**, nie je zriedkavosťou, že okrem seminárov a cvičení už vedie i prednášky,
- **výskumníkom**, mal by realizovať vlastné i tímové výskumné projekty, mal by sa snažiť získavať nové granty.

A okrem týchto pozícií sú tu aj iné. Akademický pracovník je i:

- **kolegom**, pretože patrí do skupiny ľudí, s ktorou na jednom pracovisku zdieľa starosti, povinnosti i radosti.
- **radcom**, pretože je sám zodpovedný za vedenie bakalárskych či magisterských prác, a vstupuje do konzultačnej činnosti,
- **prezentátorom**, pretože sa od neho očakáva, že bude vedieť adekvátne predstaviť výsledky svojho pracoviska, tímu v ktorom pracuje,
- **organizátorom a koordinátorom** rôznych činností na pracovisku ako sú napríklad semináre, konferencie, rôzne čiastkové pracovné činnosti administratívneho charakteru, ktoré sa zverujú „nováčikom“,
- **metodikom** pre okolité materské, základné i stredné školy, pretože je mu pridelovaná starostlivosť o praxe v danom študijnom programe.

Je možné, aby mladý človek všetky tieto pozície zvládal? Sú totiž rôznorodé, každá je inak náročná a presahujú rámec pracovnej adaptácie. Okrem nej tu totiž zohráva úlohu ešte niečo iné. Prvok sociálneho učenia sa, ktorý možno zahrnúť do ďalších stupňov adaptačného procesu a to:

- sociálnej identifikácie,
- adaptácie na kultúru univerzity.

Ako je zrejmé z predchádzajúcich riadkov, absolvent doktorandského štúdia vstupuje do pracovných vzťahov, no okrem toho začína i obdobie jeho prispôsobovania sa novým sociálnym väzbám a situáciám. J. Weidman (2006) toto označuje ako prvok socializačných situácií v podmienkach vysokej školy. Každý z nás patrí k niekoľkým sociálnym skupinám. To, že v nejakej situácii patríme k jednej skupine ľudí, môže byť dôležitou súčasťou toho, ako vnímame i sami seba. Vzájomne na seba nepôsobíme iba ako ľudia hrajúci určité roly.

Adaptácia, teda proces prispôsobovania sa určitej situácii, skupine, pravidlám a podobne, úzko súvisí s vlastnou identifikáciou sa s pracoviskom, kde pôsobíme. Rovnako sa človek identifikuje so sociálnymi skupinami, ku ktorým patrí, a táto identifikácia určuje náš prístup k interakcii s druhými ľuďmi. Túto tézu rozviedol vo svojej práci i H. Tajfel (1982), ktorí tvrdí, že pre porozumenie medziľudskej interakcii je veľmi dôležitý proces sociálnej identifikácie. Tajfel je presvedčený, že proces vnímania druhých ľudí na základe ich členstva v skupinách je základom ľudského myslenia, a že spoluvytvára ďalšie sociálne procesy, zvlášť formovanie spoločenských noriem ale i existenciu stereotypov a predsudkov.

Vzhľadom na procesy, v ktorých sa akademický pracovník, ktorý do novej skupiny prišiel, ocitá, je dôležité i to, aké má skupina svoje normy, pravidlá a ciele. Od toho z veľkej miery záleží, ako sa nastaví na svoju novú pozíciu akademického pracovníka.

V prípade participantov prezentovaného výskumu by sa dalo očakávať, že tí, ktorí nastúpili na pracovisko (katedru) tam, kde pôsobili v rámci doktorandského štúdia, budú mať proces sociálnej identifikácie jednoduchší, plynulejší. Nie je to úplne tak. I jedna i druhá skupina participantov výskumu bola po nástupe do pozície akademického pracovníka zaskočená. Bolo to predovšetkým preto, že okrem učiteľa a výskumníka sa stali i kolegami, poradcami, organizátormi. To sú nové sociálne roly, ktoré okrem vyučovania a výskumníctva, priniesla zvolená pozícia akademického pracovníka.

Tieto nové roly participantov výskumu prekvapili.

*Na akademické pôde je hodne věcí, které mě překvapili. Dělalí se ve stresu, je tu spousta věcí, takže se někdy těžko soustředím na to, co bych opravdu chtěla dělat. Vůbec to není jenom o učení nebo dělání výzkumu. (Ž4)*

*Dělám spoustu administrativní práce, nebaví mně to a nemám čas na věci, které bych dělat chtěla. (Ž1)*

Participantky výskumu v týchto výrokoch hodnotili svoje povinnosti, ktoré s miestom akademického pracovníka získali a veľmi s nimi nepočítali. Odrazu však zistili, že i organizačné povinnosti sú súčasťou ich práce a je ich potrebné zvládnuť.

Ocitli sa však aj pred novými úlohami, ktoré vyplynuli z toho, že s ich novou pozíciou akademického pracovníka bola spojená i rola radcu, resp. v rola škooliteľa bakalárskych, či diplomových prác. Odrazu zapochybovali o tom, či ich konzultácie, na ktorých odovzdávajú svoje názory a rady sú správne. Pochybovali o tom, čo poradili študentom, čo spôsobilo, že sami hľadali odpovede na nové témy a tým začali prehlbovať vlastné sebazvedľovanie.

*Při vedení prací je potřeba hodně přemýšlet. Až teď si uvědomuji, jak důležité je dělat vlastní výzkumy. Takhle můžu lépe studentům pomoci. (Ž5)  
Vést bakalářky je někdy marná práce. Vůbec nevím, jak to student přijme, co mu říkám. (Ž2)*

*Změnil se můj pohled na školitelství. Už vím, že to není takové snadné. Někdy dlouho přemýšlím, co jsem vlastně studentovi řekla a zda je to správné. Chybí mi možnost jít se někoho zeptat. Víم však, že to musím vědet sama. Proto více studuji a víم, že musím. (Ž1)*

*Když si s nějakým problémem nevím rady, pomáhá, když se zeptám, když se poradím. Jsem ráda, že mám s kým. (Ž3)*

V ukázkach je zreteľné, že absolventi doktorandského štúdia vyhľadávali pomoc, radu. Pomáhalo im, ak dostali pomocné vysvetlenie, ak im niekto ukázal ako je možné veci zvládnuť, čo je potrebné zrealizovať skôr, čo má prioritu a čo môže ešte počkať. Pomáhalo im i pozorovanie práce iných, ale i načúvanie tomu, ako úlohy riešiť.

V tomto kontexte ich sociálnej identifikácie zohrali významnú úlohu opäť rovesníci. Teda išlo o ľudí vekovo blízkych, ľudí, s ktorými našli „spoločnú reč“ i o veciach mimo práce.

*Funguje u mně spíše, že se sedneme jako s kamarády a probereme všechno, co potřebujeme. (M1)*

*Nepovažuji se za žádného výzkumníka, objevitele. Ale baví mně dělat projekty s lidmi, se kterými se dobře spolupracuje. (Ž2)*

Dôležitým zdrojom informácií o ľuďoch a i o tom, ako ľudia vidia iní, je práve skupina rovesníkov (peer group). Je to skupina ľudí, ktorú pokladáme za nám podobnú. So systémom práce peer sa stretávame v odbornej literatúre aj pri realizácii rôznych projektov, ktoré sú založené na vzájomnej pomoci rovesníkov. Mladí ľudia totiž potrebujú oporu medzi svojimi rovesníkmi aj preto, že viest' diskusiu s „kapacitami“ v nich vyvoláva obavu a často krát i neschopnosť voľne formulovať svoje myšlienky. Pri rovesníkovi sa strácajú akési zábrany z toho, že sa „strápnim“ a tak vzniká dialóg, ktorý posúva mladého človeka v riešení vedeckých či profesijných téz.

U participantov výskumu sa i po ukončení doktorandského štúdia ukázala skupina rovesníkov dôležitá. Avšak nachádzame tu istý posun. Odrazu sa participantí výskumu ocitli i v situáciách, kde iba opora rovesníka nestačila. Tento jav je logický, pretože na pracoviskách vždy mala a vždy musí mať svoje miesto rôznorodosť generácií. To samozrejme prináša aj iné pohľady na situácie, v ktorých sa mladý človek ocitá, a iné pohľady na veci, ktoré je potrebné vyriešiť, vydiskutovať.

*Člověk sám nic nezmůže. (M3)*

*Vidím, jak mně to obohacuje, když mi někdo starší řekne svůj názor. Má více zkušeností, co se nám mladým často jeví jinak, moji služební starší kolegové vyřeší úplně z jiného pohledu. Někdy se mi zdá, že je to řešení lepší, někdy ne, jenom že sám nevím, jak bych to udělal. (M1)*

*Diskuze je spolupráce. Samostatný hráč nic nezmůže. Fakt je mnohem výhodnější spolupracovat s různými odborníky, protože to člověka obohatí. (M2)*

Ako vidieť, vplyv rovesníckej skupiny nevysvetľuje všetko o sociálnej interakcii v skupine. Ciele ľudí patriacich do iného generačného spektra sú samozrejme iné, môžu sa však v spoločnej vízii na jednom pracovisku spojiť. Následne je možné správanie mladého človeka prispôbiť tzv. referenčnej skupine, teda skupine ľudí, ktorej názory sú považované za správne alebo v komunite akceptované a preto slúžia ako vzor. Je preto dobré, ak sú na akademických pracoviskách zastúpené všetky spektrá generácií. Ak to tak nie je, pracoviská mávajú problémy, resp. ich vlastný rozvoj je spomalený, prípadne odbornou komunitou neakceptovaný.

O tomto fenoméne hovorí i americká autorka A. E. Austin., ale aj ďalší americkí autori V.L. Baker a M. L. Pifer (2011). Opisujú tzv. strach zo sociálnej izolácie, a to potvrdzovali aj participantí nášho výskumu.

*Kdyby mi tady lidé nepomohli asi těžko by jsem vše zvládl. (M3)*

Sociálna izolácia býva často dôvodom pre odchod z pracoviska a hľadanie nového pracovného miesta. V prípade participantov prezentovaného výskumu sa nestalo, že by chceli odísť z pracoviska, na ktoré na univerzitu nastúpili. Väčšina participantov výskumu už mala skúsenosť z iných zamestnaní. V nich neboli spokojní a vedeli, že je to iba prechodné pôsobisko.

Tým, že participantí výskumu mali skúsenosti z praxe v iných organizáciách, uvedomovali si, že riadenie organizácie je veľmi dôležité. Boli presvedčení, že má priamy dosah na to, aká je sociálna identifikácia s pracoviskom, kde sú zamestnaní. Skúsenosť z praxe spôsobila, že si absolventi doktorandského štúdia vedeli vážiť príležitosť, ktorú dostali, no zároveň boli náročnejší na svoje okolie a podmienky, v ktorých pracovali. Mali jasnú predstavu o riadení pracoviska a vedeli, čomu sa chcú vyhnúť.

*Pro mě je důležité sociální zázemí, které tady mám. V předcházejícím zaměstnání jsem s tím měl problém. Byl jsem zklamanej úrovní těch vztahů, které fungujou hlavně z pozice vedoucího. Když se osobní život promítá do rozhodování o důležitých věcech, pak je to špatné. Proto jsem si řekl, já tady končím. O to víc si vážim zázemí, které mám teď. Tady jsem dostal volnou ruku a svobodu, kterou pro svůj život potřebuji. Všichni tu fungujeme podle hesla – udělej si výkon a já Ti dám podmínky. Většina lidí tady je takhle nastavená, a tím pádem jsem hodně rychle zapad do toho procesu. (M1)*

Pozoruhodným prvkom v tejto výpovedi je fakt, že absolvent doktorandského štúdia podvedome hľadal prostredie, ktoré nie je tvorené iba ženským kolektívom. Učiteľské zbory sú prefeminizované, to je známa vec. Učiteľský zbor je vlastne skupinou, ktorá spolu funguje, jej členovia sa rozprávajú, vymieňajú si emocionálne skúsenosti, navzájom si preukazujú úctu, ktorá podporuje úctu a vzájomné porozumenie. Ak sú však tieto interakcie príliš časté, niektorí členovia skupiny sa môžu obávať o svoju osobnú slobodu. Zvlášť je to typické pre mužov, ktorým prílišné emočné zainteresovanie medzi kolegynami môže spôsobovať vnútorné napätie a môže vyvolať vnútorný konflikt. Tento konflikt sa často rieši únikom z prostredia, ktoré frustruje.

#### 4 ZÁVER

Vzťahy s učiteľmi vysokej školy a kolegami považovali participantí výskumu nielen za profesijnú oporu, ale aj za zdroj priateľstva, ktoré potrebovali, keďže prechádzali procesom identifikácie – identifikácie s rôznymi rolami. Pomáhalo im to sústrediť sa na prácu, ale aj budovať motiváciu k úspechu. Ľudia, ktorí si nedokážu vybudovať takéto priateľstvá, pociťujú nielen nedostatok profesijnej opory, ale aj sociálnu izoláciu.

Ak zhrnieme uvedené, tak v rámci sociálnej identifikácie s pozíciou akademického pracovníka sa medzi participantmi výskumu ukázali tieto dôležité socializačné procesy:

- pozorovanie každodenných pracovných situácií,
- poučenie sa zo skúsenosti ostatných kolegov.
- interakcia s kolegami,
- predstava o vedení organizácie.

Sociálna identifikácia mala zásadný vplyv na adaptáciu participantov výskumu na podmienky univerzity, na ktorú nastúpili.

## LITERATÚRA

- Austin, A. E. (2002). Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122.
- Baker, V. L., & Pifer, M. J. (2011). The Role of Relationships in the Transition from Doctoral Student to Independent Scholar. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 5–17.
- Folch, M. T., & Ion, G. (2009). Analysing the organizational culture of universities: Two models. *Higher Education in Europe*, 34(1), 143–154.
- Harkin, S., & Jackson, J. (1985). The role of evaluation in eliminating social loafing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 457–465.
- Kato, K. (2013). University teacher training in Japan. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 53–63.
- Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979) Many hands make light work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822–832.
- Murtonen, M., & Lappalainen, M. (2013). Pedagogical education for university teachers in Finland. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), s. 65–72.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1–39.
- Weidman, J. (2006). Socialization of students in higher education: Organizational perspectives. In: *The Sage Handbook for Research in Education*. London: Sage, 253–262.
- Wiegerová, A. (2016). *The careers of young Czech University teachers in the field of Pedagogy*. Zlín: UTB.
- Wiegerová, A. (2019). PhD graduates at Czech universities: the account of their study, postdoc options and job ambitions. *Journal of language and cultural education*, 7(1), 54–69.

### Autorka:

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií, UTB ve Zlíně

Česká republika

e-mail: [wiegerova@utb.cz](mailto:wiegerova@utb.cz)



---

## ZAMERANIE ČINNOSTÍ ŠKOLITEĽA DOKTORANDOV

### FOCUSING DOCTORAL SUPERVISOR'S ACTIVITIES

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.2>

**Peter Gavora**

---

**Abstrakt:** *Doktorandské štúdium tvorí významnú časť vysokoškolského štúdia. Jeho pilierom je školiteľ. Cieľom textu je predstaviť činnosti, ktoré má školiteľ doktorandov vykonávať. Sústreďuje sa na hlavné aspekty pôsobenia školiteľa na doktoranda v priebehu jeho štúdia. Na základe analýzy literatúry a opierajúc sa o dlhodobú školiteľskú prax autora bolo vymedzených päť oblastí pôsobenia školiteľa: a) výskumné zameranie, b) odborové zameranie, c) socializačné zameranie, d) osobnostné zameranie a e) motivačné zameranie. Jadro textu tvorí opis týchto zameraní.*

**Kľúčové slová:** *doktorandské štúdium, školiteľ doktorandov, školiteľská činnosť*

**Abstract:** *Doctoral studies form an essential part of university studies, the pillar of which is the supervisor. The text aims to present the activities to be performed by the Ph.D. supervisor. It focuses on the main aspects of a supervisor's work on a doctoral student during his / her studies. Based on an analysis of the literature and based on the author's long-term supervising practice, five areas of the supervisor's work have been identified: a) research orientation, b) discipline orientation, c) socialization orientation, d) personal orientation and e) motivational orientation. The core of the text is a description of these orientations.*

**Key words:** *doctoral studies, Ph.D. supervisor, supervisor's activities*

## 1 ÚVOD

Školiteľ je učiteľ (akademický alebo výskumný pracovník), ale jeho činnosť pripomína skôr mentorstvo, poradenstvo, vedenie ľudí než vzdelávanie, ktoré je typické na prvom a druhom stupni vysokoškolského štúdia. Školiteľ pracuje so

študentom individuálne, prebieha tu „kolegiálne učenie“, školiteľ s doktorandom uzatvárajú istú „učebnú alianciu“ (Halse & Malfroy, 2010) a subordinácia študenta voči učiteľovi je tu miernejšia (Lee, 2010). Všeobecne sa uvádza, že cieľom činnosti školiteľa je všestranne pripravovať doktoranda na štúdium a samostatný výskum. Toto zameranie činnosti je nespochybniteľné a vyplýva z cieľa študijného programu doktorandského štúdia, ako je bežné na univerzitách. Takéto videnie školiteľstva však považujeme za zúžené. Školiteľstvo má totiž aj ďalšie funkcie. V tomto texte preto rozširujeme pohľad na činnosti učiteľa tak, že – okrem zamerania na štúdium a výskum doktoranda – charakterizujeme aj ďalšie stránky činnosti školiteľa a tak vytvárame bohatší a hodnotnejší obraz o školiteľstve.

## 2 CIEĽ

Cieľom tohto textu je opísať činnosti, z ktorých sa školiteľstvo doktorandov skladá, t.j. na ktoré aspekty sa školiteľ sústreďuje v priebehu štúdia doktoranda. Vzhľadom na obmedzený rozsah textu bude náš opis relatívne krátky, len stručne charakterizujúci jednotlivé komponenty. Tie vznikli na základe analýzy odbornej literatúry o školiteľstve; hlavne zahraničných zdrojov. Boli to jednak teoretické state, jednak výskumné štúdie reflektujúce prax a skúsenosti školiteľov doktorandov. Druhým inšpiračným zdrojom bola dlhoročná prax autora pri školení doktorandov. Doterajšie výskumy skúmali prácu školiteľa väčšinou nepriamo – pomocou toho, čo sám o sebe výskumníkom povedal alebo napísal. Obyčajne išlo o kvalitatívne interview a dotazník, ale použila sa aj analýza e-mailovej komunikácie medzi školiteľom a doktorandom. Priame skúmanie činnosti školiteľa, t.j. jeho konkrétnej práce so študentmi pri konzultáciách, seminároch a ďalších formálnych i neformálnych akciách, bolo zriedkavé. Existujú síce návrhy podrobných pozorovacích schém na zachytenie tejto činnosti (Gavora, 2014; 2015), ale bez priameho overenia v teréne. Väčšina aktivít učiteľa je skrytá za zatvorenými dverami učebne. Školiteľské situácie tvoria prevažne individuálne konzultácie, ktoré sa konajú v školiteľovej kancelárii. Nie je bežné, že sa výskumník do nej dostane a môže pozorovať interakciu školiteľa s doktorandom. Pozorovanie interakcie pri ich neformálnych príležitostiach je ešte viac sťažené.

## 3 KOMPONENTY ČINNOSTI ŠKOLITEĽA

### a) Výskumné zameranie

Cieľom doktorandského štúdia je predovšetkým vychovať odborníkov pre výskum (Barnes 2009; Akerlind & McAlpine, 2017). Počas štúdia a práce na

dizertácii majú doktorandi dostatočne zvládnuť metodologickú stránku výskumu a pomocou vlastného výskumu prispieť k produkcii relevantných vedeckých výsledkov vo svojom odbore (Lepp et al., 2007). Doktorand získava nielen metodologické vedomosti, ale aj zručnosti a schopnosti plánovať a realizovať výskumné bádanie. Na toto je zameraný spravidla na všetkých univerzitách metodologický komponent študijného programu.

Významnú úlohu však pri prehľbovaní metodologických vedomostí a zručností zohráva školiteľ. Kým prednášky a semináre v rámci študijného programu sú orientované všeobecne, práca školiteľa je „šitá na mieru“ konkrétneho doktoranda. Školiteľ s ním diskutuje a radí mu o výskumnom projekte, o stratégii výskumu, o možnosti získať výskumný grant, o výbere subjektov skúmania a práci s nimi, o zaznamenávaní a spracovaní empirických údajov a ich analýze a interpretácii, pomáha mu hľadať aplikačné uplatnenie zistení a last but not least publikovať svoje výsledky.

### **b) Odborové zameranie**

I keď školiteľ nemusí byť vždy špecialista na metodológiu výskumu, je odborníkom vo svojej oblasti. Jeho odborová erudícia, skúsenosti, znalosť problematiky a orientácia v odbornej literatúre sú cenným zdrojom poznatkov, ktoré poskytujú doktorandovi. Skúsenosti ukazujú, že vedné odbory sú dosť štruktúrované, delia sa na množstvo menších oblastí a tie na problémy, ktoré sa stávajú predmetom výskumu. Táto odborová segmentácia nemusí byť vždy užitočná. Becher (1989) uvádza, že vo vede sa vytvárajú „kmene a teritória“, ktoré sú do seba dosť oddelené a pestujú si vlastnú akademickú kultúru. Charakter poznatkov, ktoré produkujú, sa môže veľmi líšiť. To niekedy spôsobuje, že školiteľ vedie doktoranda k veľmi úzkej špecializácii, čo najmä v spoločenskovednej oblasti je skôr na škodu.

I keď mnohé univerzity deklarujú, že doktorand má svojím výskumom prispieť k rozvoju danej vednej disciplíny, je to pre neho veľmi vysoká meta a skutočný prínos doktoranda môže byť menší. Doktorand skôr kumuluje doterajšie poznatky než by prispel k inovatívnemu pohľadu na problematiku. V mnohých prípadoch je hlavným cieľom dizertácie získanie kvalifikácie (Appel, 2003, cit. podľa Franke & Arvidsson, 2011). Obhájená dizertácia a získaný titul slúžia ako predpoklad pre kariérny rast, pričom kariéra nemusí smerovať do profesie výskumníka, ale smerom k učiteľstvu alebo k riadiacim a administratívnym funkciám na univerzite, alebo v iných školských zariadeniach (Wiegerová, 2016; Akerlind & McAlpine, 2017).

### **c) Socializačné zameranie**

Tento aspekt školiteľstva sa zacieluje na socializáciu doktoranda do vedy a vedeckého prostredia (Austin, 2002; Austin & McDaniels 2006). Podľa Ondrejko

(2004) socializácia je proces, prostredníctvom ktorého subjekt nadobúda schopnosť sociálneho konania. V našom prípade je cieľom socializácie nadobudnutie vlastností, ktoré sú pre fungovanie v komunite vedcov nevyhnutné. Vlastnosti, ktoré si doktorand v rámci svojej socializácie nadobúda (resp. rozvíja), sú hlavne:

- 1) postoje, hodnoty a motívy spojené s prácou výskumníka,
- 2) rola výskumníka,
- 3) tradície a rituály spojené s vedeckou prácou,
- 4) normy vedeckej práce.

Doktorand v dennej forme štúdia je zadelený do organizačnej zložky univerzity (inštitútu, ústavu, katedry). Má pracovné a študijné povinnosti tejto inštitúcie. Doktorand sa teda socializuje nielen ako výskumník, ale aj ako člen inštitúcie. Tento jav nazývame *paralelnou socializáciou*.

Podľa Weidmana a Steinovej (2003) existujú tri mechanizmy sprevádzajúce socializáciu do konkrétnej profesie, teda aj do funkcie výskumníka. Je to 1) interakcia medzi ľuďmi v organizácii, 2) rešpektovanie a vžívanie sa do očakávaní ľudí v organizácii a 3) osvojovanie si vedomostí a zručností potrebných pre prácu výskumníka výskum (túto zložku sme zaradili do výskumného zamerania činnosti školiteľa). Autori tieto mechanizmy projektovali špecificky pre doktorandské štúdium, aj keď majú všeobecnejšie uplatnenie pre rôzne druhy profesionalizácie. Okrem nadobúdania profesijných vedomostí a zručnosti, teda kognitívnej výbavy profesionála, je potrebné aj formovanie postojov, hodnôt, preferencií a motivácie, teda afektívnych aspektov profesie. V rámci socializácie sa adept učí systém pravidiel a rituálov, ktoré tvoria kultúru danej organizácie (Wiegerová, 2016). Kým výskumné a odborové výstupy sú v doktorandskom štúdiu obvyčajne stanovené explicitne, afektívne vlastnosti a kultúra organizácie, v ktorej doktorandské štúdium prebieha, vystupujú skôr implicitne. Sú síce menej navonok badateľné, ale tvoria integrálnu, a to veľmi dôležitú súčasť socializácie do profesie. Školiteľ pri nich hrá nezastupiteľnú úlohu.

#### **d) Osobnostné zameranie**

Doktorand je predovšetkým človek. Úlohou školiteľa je preto podporovať jeho osobnostný rozvoj (Lepp et al., 2007). Ten je založený na podpore cieľov a aspirácií doktoranda, na povzbudzovaní, vyzdvihovaní pozitívnych výsledkov a úspechov (Kristsonis, 2008). Keďže štúdium a výskum doktoranda predstavujú namáhavú, viacročnú prácu, je potrebné doktoranda nielen povzbudzovať, ale aj podporovať výkonovú stránku jeho osobnosti, ako je vytrvalosť, húževnatosť a resiliencia. Špecifickým prvkom podpory by malo byť zvyšovanie self-efficacy doktoranda, tj. dôvery v jeho vlastné schopnosti. Bandura (2007) charakterizuje self-efficacy ako osobné presvedčenie o tom, ako efektívne vie človek pracovať,

- aký výkon môže podávať. Toto presvedčenie je hybným motorom činnosti človeka. Aby sa rozvoj self-efficacy stal dôležitou zložkou štúdia i praxe doktorandov, školiteľ by mal vychádzať z Bandurovej koncepcie socio-kognitívnej teórie, do ktorej koncept self-efficacy patrí. Autor tiež rozpracoval zdroje, ktoré pôsobia na rozvoj tejto osobnostnej charakteristiky. V aplikácii na činnosť školiteľa sú to:
- Úspešná skúsenosť doktoranda.* Školiteľ musí podporovať doktoranda, aby jeho činnosť viedla k úspechom v jednotlivých fázach štúdia a výskumu. Tieto úspechy posilnia dôveru doktoranda a sú hybnou pákou jeho ďalšej činnosti. Zo štyroch zdrojov na posilnenie self-efficacy, je tento zdroj najsilnejší.
  - Sprostredkovaná úspešná skúsenosť.* Školiteľ má ukázať doktorandovi úspešné vzory a vynikajúce výkony a produkty, ktoré poslúžia doktorandovi ako model.
  - Povzbudzovanie.* Môže to byť oficiálna pochvala alebo presvedčovanie, dokazovanie predností doktoranda apod. – ako forma sociálnej opory. Cenné sú aj oceňujúce výroky len tak „medzi rečou“.
  - Pozitívne emocionálne nastavenie doktoranda a jeho dobrý fyzický stav.* Ak je študent znechutený, nervózny, ak štúdium prežíva ako stresujúcu udalosť, negatívne to ovplyvní jeho vlastné pôsobenie, a to potom zle vplyva na jeho osobne vnímanú zdatnosť. Naopak, študent v dobrej psychickej a fyzickej kondícii má potenciality prekonať i obťažné situácie a krízy, čo podporuje jeho osobne vnímanú zdatnosť.

#### **e) Motivačné zameranie**

Doktorandské štúdium predstavuje činnosť, ktorá je dlhodobá (trvá 4 a viac rokov), náročná (doktorand skladá skúšky, uskutočňuje výskum a v dennej forme má aj vyučovacie povinnosti). Úspešnosť týchto činností závisí od úrovne motivácie a záujmu doktoranda. Motivácia slúži ako energizujúci faktor jeho činnosti, bez nej doktorand nemôže podávať vysoké výkony, alebo ich podávať dostatočne dlho. Je známe, že motivácia a pracovné nasadenie v priebehu doktorandského štúdia kolíšu. Študent zažíva nielen pocit úspechu, ktorý vyúsťuje do pocitu šťastia, ale aj pocit ťarchy a ťažkosti, ktoré vyúsťujú do osobnej frustrácie. Úlohou školiteľa je preto doktoranda povzbudzovať a motivovať. Je to obzvlášť dôležité vo fázach štúdia, ktoré sú citlivé na krízu – napríklad pri tvorbe výskumného projektu, pri zavalení množstvom dát získaných v teréne a pri dokončovaní dizertačnej práce. Motivovanie sa viaže na budovanie osobného (i keď profesijného vzťahu k doktorandovi). Leeová (2010) odporúča, aby školiteľ vybudoval dôveru u doktoranda a vypracoval si spôsoby efektívnej komunikácie s ním.

Problém, ktorý zaťažuje takmer všetkých doktorandov, je časová tieseň. Skúsenosti ukazujú, že dôsledné monitorovanie plnenia časového plánu doktoranda

školiťom je kľúčom k jeho úspechu. Nedodržiavanie časového plánu je naopak cesta k predčasnému ukončeniu štúdia. Vo výskume, ktorý uskutočnili McAlpine, Jazvac-Martek, & Hopwood (2009) až 52 % doktorandov uviedlo problémy súvisiace s nedostatkom času. Iné problémy, ktoré zaťažovali doktorandov, boli zastúpené ďaleko nižšie. Konkrétne študenti nevedeli efektívne manažovať svoj čas, stanoviť si pracovné priority, ich postup práce bol pomalší než očakávali. Istý produktívny čas spotrebovali na činnosti mimo doktorandského štúdia (vrátane zamestnania). Úlohou školiťa je preto nielen spoluvytvárať s doktorandom realistický časový plán, ale aj naučiť ho narábať s časom efektívne – upozorňovať ho, ako dlho daná činnosť bude trvať ak budú podmienky optimálne, alebo naopak suboptimálne a aké kompenzačné postupy môže doktorand použiť, keď je času málo.

### 3 ZÁVER

Činnosť školiťa doktorandov je značne široká a rôznorodá. Tento text sa sústredil na charakterizovanie piatich zásadných oblastí, na ktoré by mal školiť svoju činnosť zamerať. Obraz, ktorý sme priniesli, je však značne zjednodušený. Jednak tieto činnosti sú vzájomne prepojené a prelínajú sa, jednak ich je viac, než tento prehľad uviedol. Preto tento text predstavuje len počiatočný pohľad na profesijnú prax školiťa doktorandov. Opis jeho činností si vyžaduje doplnenie, prehĺbenie a spresnenie. Značná časť textu je preskriptívna – naznačuje alebo dokonca vysvetľuje, čo by mala činnosť školiťa obsahovať. Problematika školenia doktorandov si však vyžaduje i vyššie méty než odporúčania a rady školiťom – vytvorenie komplexnej teórie školiťstva (Halse & Malfroy, 2010).

### LITERATÚRA

- Appel, M. (2003). *Doctoral student supervision. Encounters with travellers and fellow travellers on the roads of science*. Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education, report series 2003:26R.
- Austin, A., & McDaniels, M. (2006). Using doctoral education to prepare faculty to work within Boyer's four domains of scholarship. *New Directions for Institutional Research*, 129 (Spring), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ir.171>
- Austin, A.E. (2002). Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777132>

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Comp.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Bristol, PA: Open University Press.
- Franke, A., & Arvidsson, B. (2011). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 36(1), 7–19. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903402151>.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together in your school*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Gavora, P. (2014). What do doctoral supervisors actually do? An attempt at describing supervisor's behaviour. 7<sup>th</sup> International conference on education, research and innovation. ICERI 2014 Proceedings, p. 6325. Available at: <https://library.iated.org/view/GAVORA2014WHA>.
- Gavora, P. (2015). Construction of the system to judge supervisor-doctoral student interaction. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 8(2), 44–47, online ISSN 1803-1617, doi: 10.7160/eriesj.2015.080202.
- Halse, Ch., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Kristsonis, W. A. (2008). Functions for the doctoral dissertation advisor. *Focus on Colleges, Universities and Schools*, 2(1), 1–6.
- Lee, N.J. (2010). Making research supervision work for you. *Nurse Researcher*, 17(2), 44–51. doi: 10.7748/nr2010.01.17.2.44.c7461
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., & Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in education: Activities and difficulties influencing identity development. *International Journal for Researcher Development*, 1(1), 94–109. <https://doi.org/10.1108/1759751X201100007>
- Ondrejko, P. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda, 2004.
- Sarason, S. B., Levine, M., Goldenberg, I., Cherlin, D., & Bennett, E. (1966). *Psychology in community settings: clinical, educational, vocational, social aspects*. New York: John Wiley and Son.
- Weidman, J. C., & Stein, E. L. (2003). Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in Higher Education*, 44(6), 641–656. DOI: 10.1023/A:1026123508335
- Wiegerová, A. (2016). *The careers of young Czech university teachers in the field of Pedagogy*. Zlín: UTB.

**Autor:**

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií, UTB ve Zlíně

Česká republika

e-mail: [gavora@utb.cz](mailto:gavora@utb.cz)



---

## VYSOKOŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA V PŘÍPRAVĚ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ

### HIGHER EDUCATION PEDAGOGY IN THE PREPARATION OF ACADEMICS

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.3>

Hana Lukášová

---

**Abstrakt:** *Pedagogická příprava vysokoškolských učitelů nemá stále stanovená jasná pravidla. Na jednotlivých univerzitách v Česku i v zahraničí můžeme shledat velké rozdíly v pojetí vysokoškolské pedagogiky v rámci profilu akademického pracovníka. Cílem této studie je informovat o pojetí na Fakultě humanitních studií ve Zlíně. Budou formulována teoretická východiska pojetí v Česku i v zahraničí, stručně popsány cíle a obsah studie. Některé výsledky procesu výuky v části vysokoškolské didaktiky budou demonstrovány na jednom případě doktorandky z její seminární práce. Ukázalo se, že doktorandka dokáže aplikovat nové přístupy k pojetí studenta i vysokoškolské výuky. Výsledky případové studie budou analyzovány, interpretovány a diskutovány tak, aby bylo možné zformulovat doporučení a podněty pro realizaci vysokoškolské pedagogiky do budoucna.*

**Klíčová slova:** *vysokoškolská pedagogika, vysokoškolská didaktika, akademický pracovník, vysokoškolský učitel, výuka doktorandů pedagogiky.*

**Abstract:** *There are still no clear rules covering the educational training of university teachers. At particular universities in the Czech Republic and abroad, we can find significant differences in the concept of university education within the profile of an academic. This study aims to inform about the concept of the Faculty of Humanities in Zlín. It explains the theoretical background of the concept in the Czech Republic and abroad; it explains the aims and content of the study. The author presents selected results of the teaching process as a part of higher education didactics based on one case of a Ph.D. student from her seminar work. It turned out that the doctoral student can apply new approaches to the concept of student and university education. The results of the case study are analyzed, interpreted and discussed so that it is possible to formulate recommendations and suggestions for the implementation of higher education in the future.*

**Key words:** *higher education pedagogy, higher education didactics, university teacher, teaching doctoral students of pedagogy*

## 1 ÚVOD A CÍLE STUDIE

Ve studii se pokusíme podívat na současný problém vysokoškolské přípravy akademických pracovníků, vysokoškolských učitelů. Otevřeme hlavní otázky zkoumaného problému v kontextu minulosti z hlediska vzniku pedagogické teorie k problému. V kontextu současnosti shrneme zkušenosti s vysokoškolskou výukou na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Z hlediska budoucnosti pak bude vedena diskuse k problému v kontextu se současnými záměry vzdělávací politiky státu, která chce otevřít učitelství i pro odborníky z jiných profesí.

Ve studii se pokusíme zodpovědět několik základních otázek:

- Jak se vyvíjely požadavky k výuce vysokoškolské pedagogiky u akademických pracovníků, vysokoškolských učitelů a doktorandů pedagogiky?
- O jaká východiska v pojetí studenta a výuky se opírá současná realizace výuky vysokoškolské pedagogiky u současných doktorandů na FHS UTB ve Zlíně?
- Jaké výsledky lze doložit případovou studií z výsledků výuky vysokoškolské pedagogiky?
- Jaká doporučení se rýsují do budoucna k problému výuky vysokoškolské pedagogiky a didaktiky v akademickém prostředí?

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ŘEŠENÍ PROBLÉMU

Definici vysokoškolské pedagogiky sdílíme s Vašutovou, která se dlouhá léta starala o její rozvoj na PdF UK v Praze. „*Vysokoškolská pedagogika je vědou o výchově a vzdělávání na univerzitě nebo jiném typu vysokoškolské instituce.*“ (2009, s. 777).

Předmětem jejího výzkumu může být celá řada aspektů. Nás však budou zajímat především argumenty, které dokládají, proč je vysokoškolská pedagogika významná pro rozvoj vysokého školství jako předmět vzdělávání doktorandů pedagogiky a vysokoškolských učitelů, kteří vstupují do přípravy budoucích učitelů z kterékoliv jiné vědní disciplíny.

Na problémy dlouhodobě upozorňuje z zahraničí a Česku například Wiegrová (2010), která formulovala výzvu k pedagogickému výzkumu akademického prostředí. Kosová, Porubský (2011), kteří shrnuli výzvu k transformaci školství na Slovensku, jež se stává i výzvou pro změny v pojetí učitelské edukace

akademických pracovníků. Hanesová (2016) shrnula výzvy ke změně myšlení o vysokoškolské přípravě učitelů, které znamenají i velké výzvy pro akademiky v postkomunistickém prostoru edukace. Kasáčová, Babiaková, Cabanová (2011) věnovaly výsledkům diskuze problému vzdělavatelů učitelů podnětný sborník z konference v Banské Bystrici. Jednou z nejnovějších studií k reformě vzdělavatelů učitelů je studie amerického týmu Cochran-Smith, Stringer Keefe a Cummings Carney (2018), který rozebírá parametry celkové reformy přípravy akademických učitelů, kteří se mohou stát nositeli změny v systému vysokoškolského vzdělávání. Je dobré, když si mohou vysokoškolští učitelé vyzkoušet a aplikovat inovativní postupy ve své vlastní výuce. S nimi to mohou vyzkoušet i studenti učitelství, na jejichž výuce doktorandi pedagogiky participují. Mohou vycházet z řady scénářů pro vzdělávání učitelů, které jsou zkoušeny v současné Evropě (viz ATEE-RDC – Association for Teacher Education – Research and Developing Centrum, pod vedením Snoeka, 2003).

Je možné uvažovat o **třech velkých oblastech cílů a obsahu**, do nichž může zasáhnout **vysokoškolská pedagogika**: 1) do oblasti **teorie pedagogické profese** (viz Lukášová, 2009), a tedy i do oblasti **pojetí vysokoškolské výuky**, 2) do oblasti **pojetí studenta** jako subjektu vysokoškolské výuky (Lukášová, 2010) a 3) do oblasti **učitelského sebepojetí** (2015). Ve všech těchto oblastech byly realizovány pedagogické výzkumy, z nichž může výuka vysokoškolské pedagogiky čerpat. Osvědčilo se, začínat kurz vysokoškolské pedagogiky diagnostikou subjektivního pojetí uvedených konceptů u jednotlivých účastníků studia.

V podmínkách Fakulty humanitních studií Univerzity T. Bati ve Zlíně byl od roku 2014 vytvářen koncept výuky kurzu vysokoškolské pedagogiky, který respektuje všechny tři oblasti. Jde o **posun od akademického pojetí studenta učitelství a procesu jeho výuky**, v němž je student jen objektem vstřebávání a reprodukce poznatků z vědních oborů. Tomuto pojetí studenta odpovídá i tradiční pojetí celého procesu výuky, v jehož rámci akademický učitel promýšlí vědní obsah svého oboru a snaží se jej předat studentům v nějakém zajímavém procesu transmise poznatků. Novým východiskem, o němž pojednáme v této studii, je **reflektivní pojetí učícího se studenta** jako subjektu vlastního poznávání a profesního seberozvoje na principech konstruktivistické teorie vzdělávání. **Holistický – celostní přístup** překonává jednostrannost orientace jen na kognitivní rozvoj studentů. Vysokoškolský učitel se zajímá o **sdílení smyslu poznávaného** obsahu věd, umění a sportu spolu se studenty. Otevírá vnímavost pro **hodnotové zaměření** poznávání i o **sociální parametr** studentského učení. Je zaměřen také na osobnostní postoje studentů k poznávaným tématům a na jeho invenci a tvořivost.

**Reflektivní pojetí vysokoškolské výuky** je už delší dobu předmětem pedagogického výzkumu (Nezvalová, 2002, Lukášová, 2003). Z poznatků výzkumů

čerpá pojetí výuky u doktorandů pedagogiky, kteří budou vstupovat do profesní přípravy budoucích učitelů a budou pro studenty i osobním příkladem vlastního pojetí studenta a výuky. Proto se v textu budeme věnovat některým dílčím otázkám z oblasti vysokoškolské didaktiky a odpovědi na některé z nich budeme následně demonstrovat na jednom případě z realizace kurzu vysokoškolské výuky.

V oblasti **cílů výuky** si vysokoškolský učitel klade v reflektivním modelu otázky o vyučovacích cílech nejen na úrovni kognitivních, afektivních a psychomotorických výukových cílů, ale pokouší se zformulovat i **učení cíle v jazyce studentů** (viz Mareš, 2013, s. 295–310): Co má student umět vykonat s učivem?, Jak kvalitně to má umět vykonat?, Jak přesně to má vykonat?, Za jakých podmínek má student vykonat učební činnost s učivem? Student je takto dopředu seznámen s tím, co bude východiskem pro volbu indikátorů a kritérií jeho výsledků učení na konci procesu výuky. Nově jsou formulovány i oblasti kompetencí studentského učení, které umožňují nahlédnout na cílové záměry vysokoškolského učitele z jiných zorných úhlů. V kontextu evropských dokumentů jde o **čtyři pilíře vzdělávání**: učit se poznávat, učit se jednat, učit se spolupracovat a učit se být. Jak převést ideje nového pojetí do zpracování cílů a obsahu v procesu vysokoškolské výuky je součástí výuky v rámci vysokoškolské pedagogiky. Jde o rozšíření pojetí kognitivního rozvoje studentů na další **kvality života** (sociální, personální a hodnotové) (viz Lukášová, 2008, 2015).

V oblasti **obsahu výuky** si vysokoškolský učitel klade v reflektivním modelu otázky ke znalostem učiva u studentů, které bude umět student zvládnout. Jde o posun didaktického myšlení od deklarativních znalostí (vědět co) ke znalostem **procesuálním** (vědět jak) až po znalosti **kontextuální** (vědět proč) (viz podrobně Atkinson, Glaxton in Lukášová-Kantorková, 2003, s. 168). V pedagogické teorii se ustaluje koncept pojmu **didaktická znalost obsahu** (pedagogical content knowledge, viz Janík, 2009, Lukášová, 2009, Starý a další, 2012), která je pro vysokoškolského učitele klíčová. Akademický učitel se učí zformulovat **učební úlohy pro studenty** ke zvolenému tématu své vědní disciplíny. Učební úlohou rozumíme promyšleně připravené činnosti studentů, které respektují stanovené učební cíle v jazyce studentů na jedné straně a na druhé straně promyšlené parametry obsahu učiva věd, umění a sportu. Učitel může vědomě stanovit **parametry učební úlohy** (obsahový, operační, motivační, formativní a regulativní) (viz Mareš, 2013, s. 365–382), které mají rozhodující vliv na následnou volbu strategie procesu vysokoškolské výuky. Pro stanovení operačního parametru může využívat pomůcku D. Tollingerové s názvem Taxonomie učebních úloh (viz Lukášová, 2010, s. 110–112). Zpracování operačního parametru učebních úloh pomáhá vysokoškolskému učiteli při rozhodování o následné úrovni náročnosti při kontrole a hodnocení učebních

procesů i výsledků učení se studentů. Mohou být také klíčem pro stanovení otázek a okruhů zkoušení studentů v daném tematickém celku nebo při tvorbě didaktických testů.

V oblasti **volby strategie výuky** promýšlí vysokoškolský učitel, zda vedle klasické organizace, metod a materiálně didaktických prostředků existují i **aktivizující postupy**, jejichž aplikací se student stává více aktérem vlastního učení. Zajímavá je aplikace **kooperativních možností spolupráce** studentů při osvojování učiva, kterou také uvidíme u volby doktorandky, z jejíhož případu vycházíme v následujícím textu. Aktivizující cestou je také **problémová výuková metoda**, která by měla mít určité závazné fáze při řízení studentského učení.

V oblasti **kontroly a hodnocení výsledků výuky** se vysokoškolský učitel pokouší naplánovat jak posunout činnosti studentů s výsledky výuky od heteronomní k autonomní strategii kontroly a hodnocení. Hledá, zda studenti sami mohou provádět určité postupy **sebekontroly a sebehodnocení ve vztahu k výsledkům vlastního učení**. **Heteronomní hodnocení výsledků výuky** se projevuje ve školním hodnocení tím, že je soustředěno na instrumentální výroky o žákovi a jeho učení, které hodnotí učební činnosti žáka z vnějšku a není – ani nemůže být – z jeho strany vnímáno jako přirozená součást jeho vlastních sil (viz Slavík, 2003). **Autonomní hodnocení** Slavík (tamtéž) označuje pojetí školního hodnocení jako hodnocení, které student sám používá, zvládá, kterému do určité míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat své sebehodnocení. To se následně promítá do **reflektivních výroků o výsledcích výuky**, které je možné pro studenty dopředu připravit (viz také Slavík, Lukavský, Najvar, Janík, 2015). Máme k dispozici i výzkumné vyhodnocení nástroje, který může zachytit autonomní zpracování výsledků výuky u studentů. Nástrojem je **studentské portfolio**, které zachycuje výsledky výuky i proces, k němuž se student dopracovává individuální cestou (viz Pišová, 2007, Lukášová, Majerčíková, Svatoš, 2014, Tomková, 2018).

Na dílčí výsledky kurzu vysokoškolské pedagogiky se stručně zaměříme v případové studii, která bude následovat.

### 3 VÝZKUM

**Cílem** případové studie je dokumentovat na dílčích vybraných výsledcích písemné přípravy na vlastní výuku u doktorandky a dílčí vybrané výsledky jejího pokusu vyučovat v akademických podmínkách.

**Hlavní otázkou** výzkumu v případové studii je, zda a jak se doktorandce podařilo aplikovat nové poznatky vysokoškolské didaktiky ve vlastní přípravě na výuky.

**Čtyři dílčí otázky** se zaměří na návrhy aplikace inovací vybraných didaktických konceptů:

- 1) Jak se podařilo formulovat učební cíle v jazyce studentů?
- 2) Zda a jak se podařilo formulovat učební úlohy v jazyce studentů z hlediska operačního parametru?
- 3) Zda a jak se zdařilo doktorandce vybrat a aplikovat aktivizující výukové strategie, které umožní studentům vlastní participaci na procesu výuky?
- 4) Podařilo se doktorandce vytvořit podmínky pro autonomní strategie posuzování výsledků vlastní výuky?

### Metody výzkumu

Metoda **případové studie pro výzkumné účely** byla podrobně rozebrána Marešem (2015). Použili jsme ji pro inspiraci volby designu výzkumu v našem případě. Pojmem případová studie (case study) v realizovaném pedagogickém výzkumu na akademické půdě rozumíme rozbor příkladu analýzy výsledku inovovaného doktorského studia pedagogiky u jedné z doktorandek v rámci kurzu vysokoškolské pedagogiky. Případová studie je zaměřena na deskripci (popis), explorační a explanaci vybraných částí písemné přípravy na vlastní výuku pro první pokusy vyučovat. Jde o jedno-případový typ studie, která sleduje, jak byly inovativní prvky v pojetí procesu vysokoškolské výuky, zaměřené na studenta, jako subjektu vlastního učení, aplikovány ve vlastní písemné přípravě na výuku. Písemná příprava na vlastní výuku byla i obsahem následného **rozhovoru**, který byl se studentkou veden nad zpětnou vazbou k zaslanému podkladu.

Výběr vzorku pro tento kvalitativní přístup byl zaměřen na získávání informací specifického typu (Mareš, 2015) v písemné přípravě na výuku u začínajících akademických pracovníků (doktorandů pedagogiky) v podmínkách vysokoškolské výuky.

Jedna z doktorandek si zvolila ke zpracování plánu výuky v reflektivním modelu téma *Problematika odpadů a recyklace*, ve vyučovacím předmětu globální a environmentální výchova. Na případu jejího zpracování seminární práce vybereme ty části z její přípravy na výuku, které dokumentují posun didaktického myšlení v oblasti reflektivního modelu, z něhož jsou vybírána i kritéria pro následnou interpretaci zjištěných dat.

## 4 VÝSLEDKY ZJIŠTĚNÍ A JEJICH INTERPRETACE

Data jsou uspořádána do čtyř okruhů, v nichž jsou sledována **čtyři kritéria** pro interpretaci fenoménu inovace posunu vysokoškolského pojetí výuky směrem k subjektu učícího se studenta. Za prvé je sledováno kritérium v oblasti

formulace cílů výuky v jazyce studentů. Za druhé je sledována aplikace operačního parametru v zamýšlených učebních úlohách pro studenty. Za třetí je sledována strategie výuky z hlediska aktivizujících metod a organizačních forem. Za čtvrté je vyhodnocen přístup k volbě autonomní strategie vyhodnocení výsledků zamyšlené výuky.

### **1) Aplikace doktorandky v oblasti učebních cílů výuky v jazyce studentů:**

Doktorandka, na základě znalosti teorie o učebních cílech v jazyce studentů, formulovala následující učební cíle pro vlastní výuku k vybranému tématu.

#### ***Co má student umět vykonat?***

*Po aplikaci učebních cílů student zvládá charakterizovat globální problematiku odpadu. Dále charakterizovat recyklaci v České republice ve třech různých časových obdobích.*

#### ***Jak kvalitně to má umět vykonat?***

*Student vyjmenuje hlavní problémy narůstání množství odpadu a dále dostane za úkol porovnat třídění odpadu a recyklace ve třech různých časových obdobích:*

- před rokem 1989
- po roce 1989
- ve 21. století

*Na závěr vyhodnotí situaci recyklace v současné době.*

#### ***Jak přesně to má vykonat?***

*V určitém časovém limitu písemně odpovědět a podrobněji rozebrat výše zmiňovaná témata.*

#### ***Za jakých podmínek to má vykonat?***

*Nejprve samostatně samostudiem, následně v seminární práci.*

Z uvedených formulací doktorandky v oblasti učebních cílů je zřetelné, že porozuměla teoretickému pojetí pojmu a byla schopna tvořivě jej propojit s tématem výuky, který měla předem stanovený. V následném rozhovoru vyšlo najevo, že s konceptem učebního cíle v jazyce studentů, který navazuje na ujasněné výukové cíle (kognitivní, afektivní a psychomotorické v jazyce učitele), pracovala poprvé.

### **2) Aplikace doktorandky v oblasti tvorby učebních úloh v jazyce studentů**

Doktorandka byla schopna promýšlet učební úlohy ve všech parametrech prostudované teorie (obsahový, operační, motivační, formativní a regulativní). Nejnáročnější pro ni bylo stanovení operačního parametru, který vyžaduje, aby se studenti dopředu dozvěděli, na jaké úrovni náročnosti bude od studentů vyžadovat zpracování vědomostí. V tom pomáhá učiteli znalost aktivních sloves, které lze pro vymezení operační náročnosti použít (viz Mareš, 2013, s. 370). Tím pomáhá naplnit i formativní a regulativní záměry vysokoškolského učitele,

protože usnadňuji cestu studentů ke stanoveným učebním cílům. Konkrétně je zpřesňován záměr didaktické znalosti obsahu. Písemný pokus doktorandky o formulaci učebních operací s poznatky byl následující.

1. **Úlohy vyžadující pamětní reprodukci učiva:**  
*Definuj pojmy recyklace, upcyklace, zerowaste* 1.3.
2. **Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s učivem:**
  - Jaké je množství vyprodukovaného odpadu v České republice za určité období?* 2.1
  - Jaké jsou možnosti recyklace v České republice?* 2.2
  - Jak lze upcyklovat již jednou vytvořený odpad?* 2.3
  - Porovnej možnosti recyklace ve třech následujících obdobích: Před rokem 1989, po roce 1989 a ve 21. století.* 2.5
  - Porovnej tvorbu odpadu ve třech výše zmíněných obdobích.* 2.5
  - Porovnej množství upcyklace ve třech výše zmíněných obdobích.* 2.5
  - Na základě výše jmenované komparace mezi různými obdobími vysvětli následky zvýšené tvorby odpadu.* 2.6
  - Vysvětli následek zvýšeného množství odpadu.* 2.7
  - Vysvětli příčiny zvýšeného množství odpadu.* 2.7
  - Navrhni, jakým způsobem by se dalo snížit množství vytvořeného odpadu.* 2.8
3. **Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s učivem:**
  - Vysvětlete smysl zerowaste životního stylu. Dále smysl recyklace a upcyklace.* 3.2
  - Jak byste zhodnotili dnešní možnosti recyklace?* 3.6
4. **Úlohy vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti studentů s učivem:**
  - Skupinový úkol (3–5 studentů) vypracuje seminární práci na dnešní téma a následně svou práci prezentuje. K prezentaci si vytvoří power-pointové slidy.* 4.3.
  - Vytvoření a prezentace projektu Kooperativní čmáranice.* 4.3.
5. **Úlohy vyžadující tvořivé myšlenkové operace s učivem**
  - Přemýšlejte a následně prezentujte, jak byste mohli snížit množství vámi vytvořeného odpadu?* 5.1
  - Jakým způsobem vysvětlíte někomu, kdo netřídí odpad, aby viděl smysl v jeho třídění a začal jej třídít?* 5.2.
  - Přemýšlejte nad tím, jaký a kolik odpadu během dne vytvoříš a porovnej to se spolužákem. V tomto bodě lze využít hru odpadolové.* 5.3.
  - Přemýšlejte nad tím, co vše se dá vytvořit z odpadu, tak, aby daná věc dostala „nový život“.* 5.4



Vidíme, že doktorandka dokáže vědomě pracovat s operačním parametrem učebních úloh, které se vztahují k vybranému obsahovému tématu. To ji usnadní následnou volbu kontroly a hodnocení učebních procesů studentů i jejich výsledků. Z rozhovorů s doktorandkou nad jednotlivými učebními úlohami vyšlo najevo, že doktorandka řešila otázky učebních úloh ve vztahu k plánovanému obsahovému tématu poprvé. V dřívějším studiu pedagogiky se s teorií a praxí učebních úloh nesetkala. Velmi ocenila, že na základě taxace operační náročnosti si může vypočítat i celkovou operační náročnost vlastní výukové jednotky, když použije výpočet **indexu variability** (viz Lukášová, 2010, s. 113–114).

### **3) Aplikace doktorandky v oblasti volby aktivizující strategie výuky studentů**

Doktorandka si zvolila aplikaci **kooperativní organizace výuky** a aplikovala znaky kooperace podle Kasíkové (2001) následovně.

#### **1. Pozitivní vzájemná závislost**

*Studenti se naučí mezi sebou spolupracovat a spoléhat se na druhého.*

#### **2. Interakce tváří v tvář**

*Plnění úkolů probíhá v malých skupinách tak, aby bylo jasně dané, kdo má jaký úkol a kdo s kým spolupracuje. Studenti si „vidí do očí“.*

#### **3. Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů**

*Studenti se musí na sebe vzájemně spolehnout, což znamená, že musí být zodpovědní. Např. pokud při zadání úkolu na téma „Jaký odpad produkujeme“, student svůj úkol nevypracuje, nemůže další student ze skupinky pokračovat v plnění tématu „Možnosti recyklace či upcyclace tohoto odpadu“.*

#### **4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností**

*Studenti se naučí pracovat ve skupině a skupinově využívat znalosti jednotlivců.*

#### **5. Reflexe skupinové činnosti**

*Po vypracování úkolu studenti reflektují, na kolik a jakým způsobem se jim povedlo či nepovedlo vypracovat zadaný úkol.*

Další aktivizující strategií je **volba problémové výuky**, kterou doktorandka popsala následovně.

#### **1. Identifikace problému** (jeho postižení, nalezení, vymezení).

- *V první fázi se studenti zamyslí nad zadaným tématem a rozhodnou se, jak konkrétní problém pojmu. K tomuto kroku je nutná komunikace ve skupince a rozdělení úkolů.*
- *Definují a ujasní si pojem odpad, recyklace a upcyclace.*
- *Rozhodnou se, jak zadaný problém pojmu, zda pouze regionálně, celorepublikově či globálně.*

#### **2. Analýza problémové situace** (proniknutí do struktury problému, odlišení známých informací, identifikace potřebných, dosud neznámých informací).

- *Pomocí komunikace mezi sebou si ujasní již známé a identifikují nové informace, které musí vyhledat.*
  - *Vyhledají si informace a analyzují současnou situaci recyklace odpadu na určitém, studenty zvoleném, území. Předpokládá se, že si mezi sebou rozdělí úkoly nutné k vyhledání nových informací.*
  - *Při řešení problémů je nutná spolupráce a komunikace mezi studenty.*
- 3. Vytváření hypotéz** (domněnek a návrhů řešení).
- *Studenti se zamyslí nad možnostmi řešení zadaného problému. Ve skupince mezi sebou diskutují a vytváří nejlepší vhodné řešení.*
  - *Navrhnou, jak si myslí, že by se dalo zvýšit procento recyklace na jimi zvoleném území. Předpokládá se, že návrhů bude několik a tím bude vyvolána diskuse mezi studenty ve skupince.*
  - *Z již vytvořeného odpadu navrhnou, jakým způsobem a jaký odpad by bylo možné upcyklovat. V této fázi mohou vytvořit malou ukázkou jednoduché upcyklace. Vyzkouší si tak, zda je jejich návrh řešení realizovatelný a zapojí svoji fantazii.*
- 4. Verifikace** (vlastní řešení problému).
- *Studenti průběh a výsledky své práce sepiší v seminární práci, kterou budou prezentovat (ústně a pomocí powerpointové prezentace).*
  - *Předvedou upcyklaci zvoleného odpadu, kterou si vyzkoušeli v předchozím bodě. Např. pevný papírový pytel lze upcyklovat na pěknou kabelku či nákupní tašku.*
  - *Jsou schopni vysvětlit a obhájit řešení svého problému.*
  - *Po prezentaci odpovídají na otázky ostatních studentů či učitele.*
- 5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu prvního řešení.**
- *Studenti odpovídají na dotazy spolužáků a učitele a sebekriticky vnímají hodnocení svých výstupů.*
  - *Vzešlé podněty se snaží zapracovat do své seminární práce.*

Z písemného podkladu je zřetelně vidět, že si doktorandka troufla na volbu náročnější organizace výuky v podobě kooperativní strategie a problémové metody výuky. Volba problémové výuky, která správně aplikuje její jednotlivé fáze, aktivizuje učební činnosti studentů, kteří mají více příležitostí vstupovat do průběhu procesu výuky. Začínající vysokoškolský učitel má někdy obavy vstupovat do těchto aktivizujících strategií. Obává se přílišného zasahování studentů do výuky, kterou chtějí mít jako experti „ve vlastních rukách“. Odměnou za odvalu bylo pro doktorandku, že studenti nejen zvládli své učební úlohy, ale přicházely s celou řadou nových otázek a problémů k tématu výuky. V rozhovoru doktorandka ocenila řadu podnětů k tématu recyklace, s nimiž ji studenti obohatili a přinesli k zamyšlení pro její budoucí přípravy na výuku. Doktorandka měla na výběr z celé řady aktivizujících metod, materiálně didaktických prostředků a organizace výuky, které se dají najít k pojetí vysokoškolské didaktiky.

Ukazuje se, že i přednášky, nejen semináře a cvičení, mohou ve vysokoškolské výuce zapojovat studenty a otevírat prostor pro jejich aktivní participaci, jak se to podařilo i v uvedené aplikaci doktorandky.

#### **4) Aplikace doktorandky v oblasti volby kontroly a hodnocení výsledků výuky**

Studenti jsou hodnoceni ostatními studenty, kteří se vyjadřují, jak se jim prezentace líbila, jak jí rozuměli. Navrhují náměty na zlepšení vypracovaného úkolu i samotné prezentace. Hodnocení provádí i učitel, který vystihuje jak silné stránky prezentace, tak její slabé stránky.

Studenti, ve skupinkách nejprve prezentují své zadané téma a následně odpoví na dotaz, jak si myslí, že své téma zpracovali. Sebekriticky hodnotí průběh práce na tématu, proces vyhledávání nových informací, spolupráci a komunikaci ve skupině. Zhodnotí překážky, se kterými se během řešení potýkali a jak je řešili. Vystihnou slabé i silné stránky spolupráce na tématu, porovnájí svá očekávání s výsledky, kterých dosáhli.

Ve formulacích doktorandky v písemné přípravě nacházíme i podněty, které dokládají, že počítá s heteronomním přístupem ke kontrole výsledků výuky, které provádí sama, nebo pověřuje studenty mezi sebou. Co však lze zvláště ocenit, jsou formulace pro autonomní strategie sebekontroly a sebehodnocení studentů. Vidíme podněty pro autonomní strategie přístupu k sebekontrolě a sebehodnocení učebních činností studentů. Indikátory a kritéria jsou formulována jak k procesu zpracování poznatků (vyhledávání nových informací, spolupráce ve skupinách, překonávání překážek), tak k posouzení dosažených výsledků vzhledem k očekávaným cílům. V rozhovoru doktorandka ocenila, že studenti pozitivně ohodnotili, že jim předem sdělila indikátory a kritéria, podle kterých bude hodnotit výsledky i proces jejich učení ve zvoleném tematickém celku.

## **4 DISKUSE A ZÁVĚRY**

Zajímalo nás, jak se vyvíjely požadavky k výuce vysokoškolské pedagogiky u akademických pracovníků, vysokoškolských učitelů a doktorandů pedagogiky. V českých podmínkách jsme svědky různých modelů a přístupů, které v přehledu zpracovala Vašutová (2009). Volba modelu pojetí vysokoškolské pedagogiky navazuje na vědomostní a dovednostní modely. Pro české podmínky byl vytvářen dlouhodobě **reflektivní model** (viz Lukášová, 2009a, Spilková, Vašutová, 2008, Spilková, Hejlová, 2010, Spilková, Tomková, 2010), který se také promítl do prací na **standardu učitelské profese**. Byl také předmětem pedagogických

výzkumů v rámci **institucionálních výzkumů** v Praze a Ostravě (viz Spilková, 2016, Lukášová, 2004). Ve výsledcích výzkumů bylo možné identifikovat trendy **deprofesionalizace** v přístupu k učitelskému vzdělávání. Tento trend pokračuje a lze ho identifikovat i v postojích vysokoškolských učitelů, kteří by měli vstoupit do vzdělávání ve vysokoškolské výuce v rámci akademických pracovišť českých univerzit.

Ve zlínském přístupu jsme se nechali inspirovat spoluprací na **evropských scénářích vzdělávání** (ATEE, Snoack, 2003), která nám umožnila orientaci na přípravu akademických pracovníků zaměřenou na celostní přístup k vysokoškolským studentům, kteří se mají stát subjektem vlastního profesního učení. Výuka vysokoškolské pedagogiky zahrnuje všechny tři koncepty, tj. subjektivní pojetí studenta, sebepojetí akademického pracovníka i pojetí procesu vysokoškolské výuky. Hlavní důraz je kladen na výslednou dovednost aplikace dílčích kroků vysokoškolské didaktiky ve vlastní písemné přípravě na výuku a na první pokusy vyučovat v podmínkách vysoké školy. Zvláštní význam má skutečnost, že doktorandi pedagogiky velmi často participují i na vysokoškolské přípravě budoucích učitelů, pro něž jsou vzorem ve volbě strategií výuky.

Na případové studii jedné z doktorandek se ukázalo, že dokáže aplikovat nově osvojené znalosti v podobě písemné přípravy na vysokoškolskou výuku. Dokládá své kontextuální znalosti v aplikaci na formulaci učebních cílů, učebních úloh, aktivizujících forem výuky a v přístupech k hodnocení dosažených výsledků. Dokáže také připravit podmínky pro autonomní strategie sebekontroly a sebehodnocení při posuzování výsledků výuky u studentů. Limitem případové studie je, že nemůžeme v současných podmínkách sledovat realizaci písemných příprav akademických pracovníků v reálné praxi. Do budoucna je v plánu pořizovat videonahrávky realizovaných lekcí. V současné době vedeme rozhovory s účastníky kurzu, které zahrnují zpětný pohled na realizované lekce výuky a dílčí didaktickou reflexi. Absolventi kurzu přichází s návrhy, co by sami do budoucna změnili už v projektové fázi přípravy na výuku.

Doporučení, která se rýsují do budoucna k problému výuky vysokoškolské pedagogiky a didaktiky v akademickém prostředí můžeme shrnout do jedné věty. Akademický učitel by si měl vyzkoušet různé možnosti vysokoškolské výuky a vědomě uchopit, jak vznikalo jeho subjektivní pojetí výuky, pojetí studenta i jeho učitelské sebepojetí ve vztahu k jeho životní cestě a zkušenostem. Získá tím nástroje vědomé sebereflexe pro výkon vysokoškolského učitele a schopnost převádět své tacitní znalosti v explicitní (viz Švec a kol. 2016), což mu pomůže na cestě k vlastní expertnosti ve výkonu učitelské profese na akademické půdě.

## LITERATURA

- Atkinson, T., & Glaxton, G. (ed) (2000). *The Intuitive Practitioner on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- ATTE-RDC 19 (2003). Scenarius for the Future of Teacher Education in Europe. *European Journal of Teacher Education in Europe. Scenario planning and Teacher education*. 26(1)1, 21–36.
- ATTE-RDC 19 (2003). Reflection on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective. *European Journal of Teacher Education in Europe. Scenario planning and Teacher education*, 26(1), 137–143.
- Cochran-Smith, M., Stringer Keefe, E., & Cummings Carney, M. (2018). Teacher educators as reformer: competing agendas. *European Journal of teacher education*, 41(5), 572–590.
- Hanesová, D. (2016). *Teachers under the microscope*. Bloomington: AuthorHause.
- Janík, T. (2009). *Didaktická znalost obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Piado.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., & Cabanová, M. (2011). *Pre-primary and Primary Teachers in Theory and Job-Analysis*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PdF UMB.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebezpojetí a jeho zkoumání*. Zlín: FHS UTB.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako prostředek pedagogického výzkumu – Příspěvek k autoregulaci a seberozvoji*. Zlín: ÚŠP UTB.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Lukášová, H. (2009a). Teorie učitelské profese. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 770–776.
- Lukášová, H. (2009b). Didaktické znalosti obsahu studentů učitelství v primárním vzdělávání. In Janík, T. a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido.
- Lukášová, H. (2008). Pojetí kvality života dětí u studentů učitelství. In Mareš, J. (ed.) *Kvalita života dětí a dospívajících III*. Brno: MSD.
- Lukášová – Kantorková (ed.) (2004). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí scénáře v Evropě*. Ostrava: PdF OU, (Sborník výzkumného záměru organizace, VZO: msm 174500001).
- Lukášová – Kantorková (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: PdF UO.

- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), s. 113–142.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Nezvalová, D. (2002). Některé trendy v pedagogické přípravě učitelů. *Pedagogika*, 3, 309–320.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání. *Pedagogika*, 66(4), 368–385.
- Spilková, V., Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PdF UK.
- Spilková, V., Hejlová, H. (eds.) (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku*. Praha: PdF UK.
- Spilková, V., Vašutová, J. a kol. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PdF UK, (Publikace VZO: MSM 0021620862).
- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 13, 5–25.
- Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., & Janík, T. (2015). Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), 5–33.
- Snoek, M. (2003). The Use and Methodology of Scenario Makung. *European Journal of Teacher Education in Europe. Scenario planning and Teacher education*, 26(1), 9–20.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů – Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: UK.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: PdF UK.
- Švec, V., Nehyba, J., & Svojanovský, P. et. al. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Brno: MU.
- Vašutová, J. (2009). Vysokoškolská pedagogika In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 777–781.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PdF UK.
- Vašutová, J. a kol. (1999). *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: PdF UK.
- Wiegerová, A. (2016). *The careers of young Czech university teachers in the field of Pedagogy*. Zlín: UTB.

#### **Autorka:**

prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií, UTB ve Zlíně

Česká republika

e-mail: [hlukasova@utb.cz](mailto:hlukasova@utb.cz)

---

## E-KOUCING, E-MENTORING A E-TÚTORING V PRACOVNÝCH ČINNOSTIACH VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA

### E-COACHING, E-MENTORING AND E-TUTORING IN WORKING ACTIVITIES OF A UNIVERSITY TEACHER

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.4>

Slávka Krásna, Silvia Barnová

---

**Abstrakt:** *V príspevku sa venujeme téme (e-)koučingu, (e-)mentoringu a (e-)tútoringu ako významnej súčasti pracovných činností vysokoškolských učiteľov aj z hľadiska novodobého fenoménu digitálneho humanizmu. V súčasnosti sa aj v rámci terciárneho vzdelávania zdôrazňuje potreba hľadať také formy a metódy vzdelávania, ktoré korešpondujú s požiadavkami a potrebami všetkých zúčastnených. Vzhľadom na to, že sa na vysoké školy a univerzity dostávajú predstavitelia virtuálnej generácie, ktorí sú zvyknutí komunikovať on-line, čoraz väčší priestor je potrebné venovať využitiu výhod, ktoré digitálny priestor ponúka.*

**Kľúčové slová:** *(e-)koučing, (e-)mentoring, (e-)tútoring, vysokoškolský učiteľ, digitálny humanizmus, prokrastinácia, digitálne technológie*

**Abstract:** *The paper deals with the topic of (e-) coaching, (e-) mentoring and (e-) tutoring as an important part of university teachers' work with the modern phenomenon of digital humanism. Tertiary education seeks forms and methods of education that meet the needs of all concerned. Given that university students belong to a virtual generation who are used to communicating online, the benefits of digital space need to be increasingly exploited.*

**Key words:** *(e-) coaching, (e-) mentoring, (e-) tutoring, university teacher, digital humanism, procrastination, digital technology*

Rozvoj digitálnych technológií a meniace sa požiadavky pracovného trhu kladú zvýšené nároky na jedincov a odrážajú sa aj v oblasti vysokoškolskej prípravy. Študenti a aj ich učitelia sa musia prispôbovať rýchlemu životnému a pracovnému tempu a adaptovať sa na zmeny na pracovnom trhu (Dušek, 2017; Hrazdilová – Bočková, 2013). V tomto procese sú pre digitálnu populáciu veľmi žiadané individualizované formy edukácie, ako napr. koučing a mentoring

a tútoring, tieto dokážu iniciátori plne prispôbiť ich potrebám a možnostiam. Ďalším významným faktorom, ktorý ovplyvňuje rozhodovanie o implementácii rôznych metód a foriem edukácie je, že na vysoké školy a na trh práce sa postupne dostáva tzv. virtuálna generácia (alebo Generácia Z, Facebook Generation, App Generation, iGens, @generation, Selfie Generation, Rainbow Generation, Post-Millennials, Internet Generation, Google Generation, Net Generation a pod.), ktorá sa so svojimi vzdelávacími potrebami výrazne líši od svojich predchodcov, najmä čo sa týka využívania digitálneho priestoru. Gibson (2016) upozorňuje na to, že títo mladí ľudia používali tablet skôr, než sa naučili bicyklovať, ako prví sa hrali so svojimi kamarátmi hry on-line a sú prví, čo majú svoje novorodenecké a detské fotky, alebo zábery zo školskej besiedky, zverejnené na sociálnych sieťach. Všetky uvedené faktory predstavujú výzvu pre oblasť vysokoškolského vzdelávania, pričom je nevyhnutné hľadať také metódy a formy, ktoré budú dostupné, ale aj atraktívne pre túto i nasledujúce generácie.

Hlavným cieľom predloženej štúdie je tematika (e-)koučingu, (e-)mentoringu a (e-)tútoringu ako významnej súčasti pracovných činností vysokoškolských učiteľov aj z hľadiska novodobého fenoménu digitálneho humanizmu. K splneniu hlavného cieľa smeruje aj prezentácia výsledkov realizovaného výskumu, ktorým poukazujeme na význam uplatňovania moderných foriem vyučovania a využitia digitálneho priestoru v rámci terciárneho vzdelávania. Prostredníctvom dotazníka, zameraného na generálnu a akademickú prokrastináciu, sme zisťovali vzťah medzi využívaním digitálneho priestoru a tendenciou prokrastinovať. Výskumný súbor tvorilo 354 vysokoškolských študentov bakalárskeho a magisterského stupňa v dennej i externej forme štúdia. Zber dát bol realizovaný dotazníkovou metódou, pre účely analýzy dát boli použité aj matematicko-štatistické metódy.

## 1. DIGITÁLNY HUMANIZMUS V KONTEXTE PRACOVNÝCH ČINNOSTÍ VYSOKOŠKOLSKEHO UČITEĽA

Z tohto hľadiska vystupuje do popredia ponímanie **digitálneho humanizmu** ako protipólu mechanizácie a automatizácie bez prítomnosti človeka. Pettey (2015) považuje za centrum záujmu digitálneho humanizmu ČLOVEKA a použitie technológií má umožniť ľuďom dosahovať ciele novými efektívnejšími spôsobmi, využívaním predností digitálnych technológií, ktoré umožňujú rýchlo a efektívne vyhľadávať, analyzovať, tvoriť, komunikovať a využívať informácie v digitálnom priestore. Jedným z cieľov Európskej únie je elektronická (digitálna) inklúzia (e-Inclusion), avšak, podľa nášho názoru, je aktuálne problematické odhadnúť, aké kompetencie človeka v e-inklúzii budú potrebné.



Efektívne využívanie digitálnych technológií v súlade s definíciou digitálneho humanizmu má potenciál zjednodušiť aj procesy v rámci edukácie. Jeho hlavnou výhodou je, že poskytuje príležitosť (často bezplatne) získavať rôzne informácie zo širokého spektra nezávislých zdrojov, a to rýchlo a efektívne, čím sa znižuje informačná závislosť učiacich sa na učiteľovi. Digitálny priestor aj učiteľom umožňuje jednoducho celosvetovo komunikovať, zdieľať svoje skúsenosti s kolegami a ľahko vytvárať obsah vzdelávania. Súčasné trendy naznačujú, že budúcnosť a aj vzdelávanie v budúcnosti budú digitálne. Bolo by nezodpovedné používať digitálne technológie bez jasne stanovených pravidiel. Preto je potrebné už teraz vymedziť princípy digitálnej humanistickej pedagogiky, predstavujúcej prienik medzi digitálnym humanizmom a digitálnou pedagogikou. Bykov a Leshchenko (2016) definujú digitálnu humanistickú pedagogiku ako vedu o zákonitostiach tvorby pozitívnej integrovanej vzdelávacej reality, považujú ju za novú pedagogickú disciplínu, ktorá prepája „-bio“ a „-techno“ a zaoberá sa tým, ako organizovať vyučovací proces, ak je realizovaný súčasne v reálnom i virtuálnom svete. Práve v tejto oblasti možno badať značné rezervy a tak vzniká potreba orientovať výskumnú činnosť na digitalizáciu v školstve. Ako mimoriadne dôležitá sa však aktuálne javí flexibilita edukačného systému a prácu v ňom, čo je výzva smerovaná k pracovným činnostiam vysokoškolského učiteľa (podrobnejšie napr. Várkoly a kol, 2015).

## 2. (E-)KOUČING, (E-)MENTORING A (E-)TÚTORING V PRACOVNÝCH ČINNOSTIACH VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA

Na základe dostupných definícií, podstata **koučingu** spočíva v podpore rozvoja schopností a zručností jednotlivcov i skupín, v ich vedení k tomu, aby sa nebáli robiť rozhodnutia a v odhaľovaní ich potenciálu (Rogers, 2000). Zhrnutím dostupných informácií a doposiaľ publikovaných zdrojov k téme **koučingu** môžeme konštatovať, že **koučingom** vysokoškolský učiteľ odovzdáva skúsenosti zo svojej práce, svoje know-how, avšak neposkytuje návody alebo riešenia, ale pomáha ich nájsť – v tomto aspekte je zrejмый rozdiel s mentoringom. **Koučing** vysokoškolský učiteľ zameriava na podporu rozvoja koučovaného, sleduje zameranie na konkrétny problém, využíva najmä vnútornú motiváciu koučovaného študenta. **(e-)koučing** považujeme za efektívne médium koučovani, lebo koučing ako súčasť edukácie prostredníctvom digitálnych technológií nie je neobmedzený priestorom, časom ani metódami a môže byť plne prispôsobený konkrétnemu jednotlivcovi či skupine študentov.

Ako uvádzajú Homitz a Berge (2008), hlavnou úlohou **mentora** je pomôcť menej skúsenému partnerovi dosiahnuť svoje ciele za pomoci správne kladených

otázok, ktoré vedú k nezávislému mysleniu a nie „kŕmiť“ ho hotovými poznatkami. Na základe dostupných informácií je možné formulovať postavenie vysokoškolského učiteľa ako **mentora** v tom zmysle, že je považovaný za experta v danom odvetví a skúsenejšieho odborníka, v rámci realizovaného **mentoringu** je jeho cieľom motivovať a poskytovať spätnú väzbu najmä vysokoškolským študentom. V porovnaní s koučingom sa ukazuje viac direktívny, avšak uplatnený v správnej situácií (napr. pri písaní graduačnej práce) môže byť efektívnejší ako koučing. Vykonávanie mentoringu vysokoškolským učiteľom prostredníctvom elektronických médií čiže **(e-)mentoring** sa ukazuje ako obojstranne (pre učiteľa i študenta/študentov) efektívna forma mentoringu.

**Tútoring** v rámci akademického prostredia môže realizovať „služobne“ starší študent, študijná referentka alebo vysokoškolský učiteľ katedry/fakulty. **Tútoring** si vyžaduje, aby tútor bol expertom v odvetví (napr. študijné záležitosti, špeciálna pedagogika a pod.). V akademickom prostredí je tútoring – v porovnaní s koučingom a mentoringom – zameraný aj na organizačné a administratívne oblasti a riešenie špecifických individuálnych ťažkostí študentov. Tútoring obsahuje zvyčajne aj činnosti spojené s praxou študentov. V Slovenskej republike dlhodobo podporuje činnosť tútorov znevýhodnených vysokoškolských študentov v praxi (Napríklad Univerzita Komenského v Bratislave), ktorí počas vysokoškolského štúdia potrebujú špeciálny edukačný prístup. Aj v tomto prípade **elektronická forma tútoringu** je považovaná za veľmi efektívnu, ako súčasť edukácie prostredníctvom digitálnych technológií nie je tútoring neobmedzený priestorom, časom ani metódami a môže byť plne prispôsobený konkrétnemu jednotlivcovi či skupine študentov.

Kým mentor je expert, ktorý čerpá z minulosti a svoje skúsenosti aplikuje na aktuálny problém, kouč zdieľa svoje skúsenosti a know-how, neponúka hotové riešenia, ale pomáha ich nájsť. Penetrácia digitálnych technológií a e-prostriedkov do oblasti vzdelávania umožňuje, aby mentorovanie, koučovanie a tútoring boli realizované v on-line prostredí, a tak sa zlepšila ich dostupnosť. Z vyššie uvedeného vyplýva, že komunikácia e-médiami a e-sieťami je vhodne zvolená aj preto, že je určená na zdieľanie informácií s predstaviteľmi virtuálnej generácie, zvyknutej komunikovať on-line a tento čoraz väčší priestor je potrebné venovať využitiu výhod, ktoré digitálny priestor ponúka. Napr. v chatových, konferenčných a e-mailových diskusiách môže ľubovoľný počet účastníkov pracovať na komentároch v rovnakom čase a komentáre pridať do diskusie dokonca s možnosťou odstrániť svoj komentár v prípade, že by svoje myšlienky prehodnotil a chcel preformulovať. Taktiež komunikácia prostredníctvom e-médií zmenší množstvo „komunikačného šumu“ a súčasne je uložená v histórii komunikácie, čiže aj s odstupom času je možné sa k istej informácii znovu vrátiť bez pracovného dohľadávania. K ďalším výhodám **(e-)koučingu**, **(e-)mentoringu**

a **(e-)tutoringu** v pracovných činnostiach vysokoškolského učiteľa patrí, že virtuálna generácia (nar. po r. 1995) „žije“ v on-line prostredí, dostupnosť všade, je to generácia stále pripojená/prepojená cez sociálne siete, komunikácia s nimi je toto cestou rýchla bez bariér času a vzdialenosti, virtuálna generácia zvláda aj multitasking a multilóg. Poľa zistení viacerých autorov digitálny priestor využíva digitálna generácia na celosvetovú komunikáciu, zdieľanie svojich skúseností, prijímanie a ľahké vytváranie digitálneho obsahu. Výhodou je aj to, že táto generácia je mimoriadne zručná v narábaní s digitálnymi technológiami, pracujú rýchlo a rýchlo sa rozhodujú, podľa našich skúseností však vyžadujú značnú mieru slobody, na druhej strane však aj istoty, lebo už obľubujú komunikáciu v „uzatvorenom kruhu“ najmä k osobným témam a „nepohodlné“ osoby jednoducho do toho kruhu virtuálne nevpustia.

### **3. GENERÁLNA A AKADEMICKÁ PROKRASTINÁCIA V PRACOVNÝCH ČINNOSTIACH VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA S VYSOKOŠKOLSKÝMI ŠTUDENTMI**

V rámci výskumu zameraného na generálnu a akademickú prokrastináciu sme v skupine študentov vysokých škôl sledovali aj jej súčasť e-prostredie a rôzne digitálne prostriedky – e-mail, wiki, skype, sociálne siete a pod. a zisťovali sme, do akej miery využívanie digitálnych technológií pre akademické účely ovplyvňuje plnenie študentských povinností.

Dotazník vyplnilo 354 študentov, z toho 211 žien a 143 mužov. 265 bolo študentov magisterského štúdia a 89 študentov bakalárskeho štúdia. Mladších respondentov (teda do 33 rokov) bolo 173 a starších respondentov (teda 34 rokov a viac) bolo 181. Denných študentov bolo 81 a externých študentov 273.

V jednej z položiek sme zisťovali, či respondenti výskumu uvádzajú subjektívnu akademickú prokrastináciu v oblasti reagovania s odstupom času na e-mail správy a správy vo wiki priestore so študijnými záležitosťami a z hľadiska rodu medzi mužmi a ženami neboli zistené štatisticky významné rozdiely. Z hľadiska formy štúdia sme zistili štatisticky významné rozdiely medzi dennými študentmi a externými študentmi na hladine 5% – externí študenti, podľa sebahodnotenia v rámci výsledkov výskumu, štatisticky významne menej prokrastinujú v porovnaní s dennými študentmi. Z hľadiska stupňa štúdia sme nezistili štatisticky významné rozdiely v tejto položke. Z hľadiska veku respondentov sme zistili štatisticky významné rozdiely medzi mladšími a staršími študentmi na hladine 5% – vekovo mladší študenti, podľa sebahodnotenia, štatisticky významne viac prokrastinujú v porovnaní s vekovo staršími študentmi.

V oblasti e-mentoringu, e-koučingu a e-tutoringu pre nás z výsledkov

realizovaného zisťovania vyplýva, že musíme využívať také metódy a formy edukačného pôsobenia, ktoré sú pre študentov vysokých škôl atraktívne, viac interaktívne a umožňujú okamžitú komunikáciu. Mali by sme klásť vyšší dôraz na dodržiavanie včasných reakcií na e-mail správy a správy vo wiki priestore so študijnými záležitosťami najmä v skupine vekovo mladších študentov a denných študentov. V našom výskumnom súbore boli zastúpení aj vekovo starší študenti denného štúdia (čiže 34 roční a starší) a súčasne medzi študentmi externého štúdia sa vyskytovali aj študenti vekovo mladší, čiže nie je možné interpretovať zistenia vo vzťahu denní študenti = do 33 rokov, externí študenti – starší ako 34. Z výsledkov realizovaného výskumu vyplynulo, že je potrebné i na tomto stupni vzdelávania využívať také metódy a formy, ktoré sú interaktívne, umožňujú okamžitú komunikáciu a neposkytujú príležitosť prokrastinovať. V tomto kontexte sa javí ako vhodná forma e-koučingu, e-mentoringu a e-tútoringu, a to predovšetkým pre mladšiu generáciu. V príspevku je prezentovaná len časť výskumu, ktorá slúži ako východisko pre rozsiahlejší výskum, zameraný na využívanie e-koučingu, e-mentoringu a e-tútoringu v práci vysokoškolských učiteľov (podrobnejšie ešte Barnová & Krásna, 2018a).

## ZÁVER

Odborníci z oblasti edukácia už niekoľko rokov poukazujú na inkompatibilitu tradičných vzdelávacích metód s potrebami mladých ľudí, ktorí sa narodili v digitálnej ére. Digitálne technológie a digitálny priestor poskytujú atraktívne možnosti individualizovaného vzdelávania, ktoré je realizované na rozhraní virtuálneho a reálneho sveta (Barnová & Krásna, 2018b). Predstavitelia virtuálnej generácie sú zvyknutí na to, že sa k novým informáciám môžu kedykoľvek a kdekoľvek dostať jedným „kliknutím“. Práve ich požiadavka „tu a teraz“ je kľúčová, a to z viacerých aspektov. Prvým z nich je, že mladí ľudia zvyknutí interagovať na internete sú netrpezliví a nudia sa, ak nedostanú na svoje otázky okamžitú odpoveď. Vyhľadať mentora alebo kouča alebo tútora, príp. mu zatelefonovať, je pre nich záťaž, plytvanie časom, nakoľko hlavnú komunikačnú platformu pre nich predstavujú sociálne siete (Csobánka, 2016; Nagy & Kölcsey, 2017).

Takže je prirodzené, že aj v prípade interakcie s mentorom alebo koučom alebo tútorom uprednostnia jej on-line formu (používajú sa pojmy e-mentoring/e-koučing/e-tútoring, virtuálny mentoring/koučing/tútoring, on-line mentoring/koučing/tútoring). Voľba elektronickej komunikácie súvisí aj s tým, že sa u nich objavujú problémy v priamej komunikácii tvárou v tvár, čo je ďalším dôvodom pre voľbu komunikácie prostredníctvom digitálnych technológií a pre posun od komunikácie k interakcii (Cilliers, 2017).

E-mentoring, e-koučing a e-tútoring sú významné formy e-learningu, ktoré sa dostávajú do centra záujmu, keď konvenčné metódy mentoringu, koučingu a tútoringu nepostačujú, napr. keď jedinec nie je schopný byť v určitom čase na určitom mieste, príp. ide o vysokoškolského študenta na študijnom pobyte, ktorý potrebuje poradiť. Okrem toho, že obom zúčastneným stranám poskytujú voľnosť a flexibilitu, ich nespornou výhodou je, že umožňujú komunikovať so skúsenými odborníkmi kdekoľvek na svete, tj. nielen v rámci jednej inštitúcie, ale s ktorýmkoľvek profesionálom v danej oblasti, dokonca poskytujú príležitosti mentorovania a koučovania a tútoringu aj pre také skupiny, ktoré sú v osobnom kontakte znevýhodňované, napr. pre ich gender, etnickú príslušnosť (Single, Muller, Cunningham, Single, & Carlsen, 2005). V súvislosti s e-mentoringom Ensher et al. (2003) vyzdvihujú 5 jeho výhod a tými sú: lepšia dostupnosť, znížené náklady, vyváženosť vzťahov, potieranie rozdielov a záznam o interakcii.

V závere príspevku môžeme skonštatovať, že e-mentoring/e-koučing/e-tútoring sa javí ako vhodnejšia a atraktívnejšia forma pre virtuálnu generáciu, pri tejto forme je možné využívať výhody on-line prostredia a e-mentoring/e-koučing/e-tútoring súčasne ponúkajú možnosti využitia dostupných digitálnych prostriedkov (rôzne aplikácie, Edupage, Skype, WIKI, sociálne siete a pod.).

## LITERATURA

- Barnová, S., & Krásna, S. (2018a). Academic procrastination – One of the barriers in lifelong learning. R&E-SOURCE. *Online Journal for Research and Education*, 13, Special Issue, 8–12.
- Barnová, S., & Krásna, S. (2018b). Virtuálna generácia a aplikácia digitálnych technológií vo vyučovaní. In E. Gajdošová, M. Madro, & M. Valihorová (Eds.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21. 11. 2018. Bratislava: IPčko.
- Bykov, V.U., & Leshchenko, M.P. (2016). Digital humanistic pedagogy: Relevant problems of scientific research in the field of using ICT in education. In: *Information Technologies and Learning Tools*, 53(3), 1–17.
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching Generation Z. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188–198. doi [10.20319/pijss.2017.31.188198](https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198)
- Csobánka, Zs. E. (2016). The Z generation. *Acta Technologica Dubnicae*, 7(2), 63–76. doi: [10.1515/atd-2016-0012](https://doi.org/10.1515/atd-2016-0012)
- Dušek, J. et al. (2017). *Nezaměstnanost a determinanty trhu práce v podmínkách moderních evropských ekonomik*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.

- Ensher, E. A., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63(2), 264–288. doi:10.1016/S0001-8791(03)00044-7
- Gibson, C. (2016). Who are these kids? Inside the race to decipher today's teens, who will transform society as we know it. *Washington Post*. Dostupné na [http://www.washingtonpost.com/sf/style/2016/05/25/inside-the-race-to-decipher-todays-teens-who-will-transform-society-as-we-know-it/?utm\\_term=.0550a2ed10fd](http://www.washingtonpost.com/sf/style/2016/05/25/inside-the-race-to-decipher-todays-teens-who-will-transform-society-as-we-know-it/?utm_term=.0550a2ed10fd)
- Homitz, D. J., & Berge, Z. L. (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization*, 15(4), 326–335. doi:10.1108/09696470810879574
- Hrazdilová – Bočková, K. (2013). Lifelong adult education and labor market. In *European Standards of Education in the Quality Management System of Universities and Institutions of Lifelong Education*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Nagy, Á., & Kölcsey, A. (2017). Generation Alpha: Marketing or science? *Acta Technologica Dubnicae*, 7(1), 107–115. doi: 10.1515/atd-2017-0007.
- Porubčanová, D., & Vojteková, M. (2014). Inovácia edukácie? Nie je to voľba, je to zodpovednosť! In *SCHOLA, 10.medzinárodná vedecká konferencia = Inovácie vo výchove a vzdelávaní – Trendy v odborovej didaktike*, 382–395. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Premsky, M. (2005). *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. London: Corwin.
- Rogers, A. (2000). The ingredients of good coaching. *Works Management*, 53(6), 14–17.
- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z*. Dostupné na [http://www.mdle.net/Journal/A\\_Tsunami\\_of\\_Learners\\_Called\\_Generation\\_Z.pdf](http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf)
- Single, P. B., Muller, C. B., Cunningham, C. M., Single, R. M., & Carlsen, W. S. (2005). Mentornet – E-mentoring for women students in science and engineering. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 11(3), 295–309. doi:10.1615/JWomenMinorScienEng.v11.i3.60
- Várkonyi, L., Lajčin, D., & Sláviková, G. (2015). Aktuálne problémy moderného vzdelávania v inštitúciách poskytujúcich vysokoškolské vzdelávanie: I. časť. In *Edukacja wczoraj- dziś - jutro = Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*, 267–273. Radom: Radomskie towarzystwo naukowe.

### **Autorky:**

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., PaedDr. Silvia Barnová, PhD.  
Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom, Slovenská republika  
e-mail: [krasna@dti.sk](mailto:krasna@dti.sk), [barnova@dti.sk](mailto:barnova@dti.sk)

---

## ROZDÍLY V KONSTRUKCI DOTAZNÍKŮ POUŽÍVANÝCH K HODNOCENÍ PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE STUDENTY

### DIFFERENCES IN THE CONSTRUCTION OF QUESTIONNAIRES USED TO ASSESS THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A UNIVERSITY TEACHER BY A STUDENT

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.5>

**Stanislav Michek**

---

**Abstrakt:** *V souladu se zákonem o vysokých školách (č. 111/1998 Sb.) jsou vysoké školy povinny dokládat zprávu o zajišťování kvality vzdělávací činnosti. Studentská hodnocení vysokoškolské výuky, která jsou součástí autoevaluačních aktivit vysokých škol, jsou v tuzemských podmínkách obecně uznávána a praktikována.*

*Cílem příspěvku je porovnat několik typů dotazníků, jež jsou využívány při hodnocení výuky studenty, a diskutovat jejich výhody a nevýhody.*

*K hodnocení vysokoškolské výuky studenty jsou využívány následující typy dotazníků: A) celosvětově nejvyužívanější dotazník k hodnocení výuky studenty založený na teoretických základech – Course Experience Questionnaire (např. Ramsden, 1991) je ověřován i využíván v různých vzdělávacích kontextech a ve více než 20 zemích světa. B) při hodnocení lze aplikovat dotazníky používané zejména v severoamerických, ale i evropských státech, souhrnně označované zkratkou SET – student evaluation of teaching (Spooren et al., 2013). C) další možností je použít dotazník založený na kompetencích, který vychází z profesních činností vysokoškolského učitele (např. Michek, Maněnová, 2016).*

*Při hodnocení je nutno rozlišovat úroveň a obsah hodnocení. Pro hodnocení výuky je vhodnější využít dotazníky založené na teoretických zdrojích z psychologie. Pro hodnocení kvality doprovodných služeb (např. knihovna, poradenství studentům, služby studijního oddělení) je vhodnější využít dotazníky zjišťující spokojenost zákazníka.*

**Klíčová slova:** *CEQ, SET, profesní činnosti, dotazník, hodnocení učitele studenty, vysoká škola*

**Abstract:** *Following the Higher Education Act (No. 111/1998 Coll.), Universities are obliged to submit a report on quality assurance of educational activities. Student*

*evaluations of higher education, which are part of the self-evaluation activities of universities, are generally recognized and practiced in the Czech Republic.*

*The paper aims to compare several types of questionnaires used in the evaluation of teaching by students and discuss their advantages and disadvantages.*

*The following types of questionnaires are used to evaluate higher education: A) The world's most widely used theoretical assessment questionnaire – Course Experience Questionnaire (eg, Ramsden, 1991) is validated and used in various educational contexts and more than 20 countries around the world. B) Questionnaires used mainly in North American and European countries, collectively referred to as SET – student evaluation of teaching (Spooren et al., 2013), may be used in the evaluation. C) Another possibility is to use a competence-based questionnaire concerning the professional activities of a university teacher (eg, Michek, Maněnová, 2016).*

*The evaluation must distinguish the level and content of the evaluation. For the evaluation of teaching, it is better to use questionnaires based on theoretical resources from psychology. For assessing the quality of accompanying services (eg, library, student counseling, study department services), it is preferable to use customer satisfaction questionnaires.*

**Key words:** *CEQ, SET, professional activities, questionnaire, teacher evaluation by students, university*

## ÚVOD

V současné společnosti změn jsou zvyšovány požadavky na kvalitu, efektivitu, hodnocení výchovně vzdělávacího procesu, který by měl poskytovat co nejlepší výsledky učení studentů. V posledních letech je při reformách vzdělávacích systémů kladen důraz na zvyšování kvality učitelů, kdy je zejména využívána evaluace učitelů a hodnocení výuky (např. Atkinson et al. 2009; Flores 2012; Harvey 2005; Leithwood & Earl 2000; Liu & Zhao 2013; Robinson & Timperly 2007). Tyto procesy probíhají ve všech úrovních vzdělávání: preprimární, primární, sekundární i terciární. V souladu se zákonem o vysokých školách (č. 111/1998 Sb.) jsou vysoké školy povinny dokládat zprávu o zajišťování kvality vzdělávací činnosti. V tuzemsku jsou obecně uznávána a praktikována studentská hodnocení vysokoškolské výuky, která jsou součástí autoevaluačních aktivit vysokých škol. Nástroje k hodnocení vysokoškolské výuky studenty mají odlišná teoretická i konstrukční východiska. Cílem příspěvku je porovnat několik typů dotazníků, jež jsou využívány při hodnocení výuky studenty, a diskutovat jejich výhody a nevýhody. Porovnány budou tyto dotazníky k hodnocení VŠ výuky:



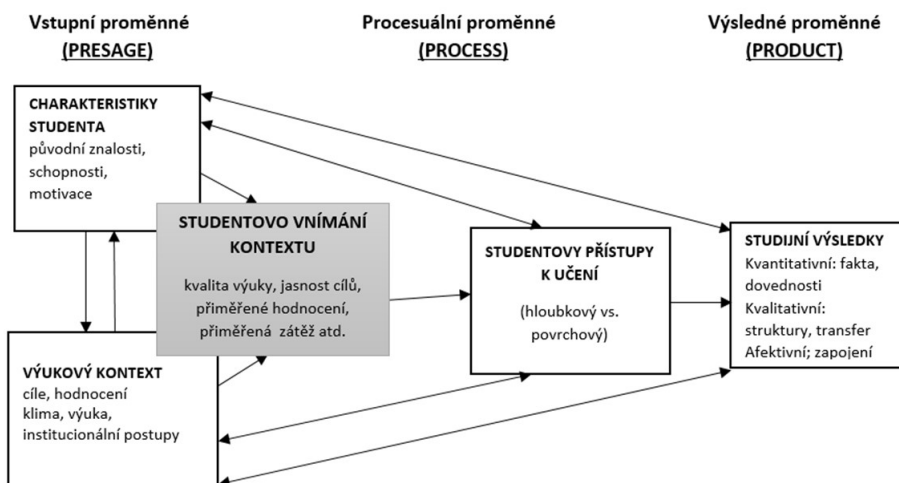
- Dotazník CEQ – *Course Experience Questionnaire* (např. Ramsden, 1991);
- Modifikovaná verze norského dotazníku Studiebarometeret (Kočvarová, Kalenda, 2018);
- Dotazníky SET – *Student Evaluation of Teaching* (Spooren et al., 2013);
- Dotazník založený na kompetencích, který vychází z profesních činností vysokoškolského učitele (Michek, Maněnová, 2016).

## DOTAZNÍKY K HODNOCENÍ VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY

### 1) Course Experience Questionnaire

Dotazník CEQ pochází z Austrálie, kde ho začátkem 90. let opublikoval Ramsden (1991). Jedná se o dotazník, který vychází z teoretického 3P modelu vyučování a učení ve vysokoškolském prostředí (viz obrázek 1).

Výsledku dotazníku nejsou zprávou o vyučovací realitě samotné, ale výpovědí studenta o tom, jak tuto realitu vnímá, což se prokázalo jako významně související s procesy a výsledky učení (Trigwell & Prosser, 1991; Trigwell & Prosser, 1996; Lizzio et al., 2002). Studentovo vnímání je ovlivněno jeho charakteristikami, tj. znalostmi získanými v předchozím vzdělávání, motivací studenta a jeho schopnostmi. Dále studentovo vnímání ovlivňuje kontext výuky: cíle, klima třídy, způsob hodnocení apod. Tyto faktory (charakteristiky studenta, kontext výuky, studentovo vnímání kontextu) společně taktéž ovlivňují přístup studenta k učení, tj. ochotu ponořit se při studiu do hloubky či „brouzdání“ při povrchu. Tyto čtyři faktory potom se výsledku zúročí ve studijních výsledcích.



Obrázek 1: Rozšířený 3P model vyučování a učení (volně podle Trigwell & Prosser, 1996)

Od 90. let byl CEQ dotazník postupně adaptován a využit ve více než 20 zemích světa (např. Velká Británie, Kanada, Severní Irsko, Dánsko, Norsko, Řecko, Belgie, Nigérie, Čína a Hongkong, Pákistán, Japonsko, Itálie, Holandsko, Malajsie, Thajsko, Indie, Etiopie, Chile, USA, Švédsko). Ve světě se také objevili jeho různé varianty s rozmanitým počtem položek (např. CEQ30, CEQ25, CEQ23, CEQ36, SCEQ).

V různých variantách CEQ dotazník zjišťuje – měří (má měřit) následující proměnné:

- Dobrá výuka (empatičnost, motivující očekávání, kvalita výkladu, stimulující studijní designy, užitečná zpětná vazba);
- Jasně cíle a standardy (od začátku semestru, užitečné ukazatele, standardy očekávaných výsledků);
- Odpovídající hodnocení (důraz na porozumění, zpětnou vazbu a průběžnost);
- Odpovídající studijní zátěž (množství práce, šíře kurikula, adekvátnost k časové dotaci);
- Studijní prostředí (možnosti volby, podpora zájmů);
- Rozvíjené dovednosti (analýza, řešení problémů, komunikace, aplikace, spolupráce, autoregulace);
- Celkovou spokojenost s výukou.

Příklady položek dotazníku potom prezentuje následující tabulka 1.

*Tabulka 1: Struktura CEQ dotazníku*

Škály CEQ	Počet položek	Příklady položek
1. Dobrá výuka	6	<i>Učitel mě motivuje k tomu, abych odvedl(a) co nejlepší práci. Vyučující uměl/a látku dobře vysvětlit.</i>
2. Jasně cíle a standardy	4	<i>Měl/a jsem jasnou představu o tom, kam směřuji a co se ode mě v předmětu očekává. Požadavky na studenty byly vyučujícím stanoveny od začátku semestru.</i>
3. Odpovídající hodnocení	4	<i>Zpětnou vazbu na svou práci jsem dostával/a pouze ve formě známek. Vyučující se mě ptal/a pouze na fakta.</i>
4. Odpovídající studijní zátěž	4	<i>Většinou jsem měl dostatek času na pochopení věcí, které se musím naučit. V předmětu jsem byl/a jako student/ka pod velkým tlakem.</i>

Škály CEQ	Počet položek	Příklady položek
5. Studijní prostředí	6	<i>Organizace předmětu účinně podporovala mé učení.</i> <i>Cítil/a jsem se být součástí skupiny studentů a vyučující/ho, kteří měli zájem o učení.</i>
6. Rozvíjené dovednosti	6	<i>Předmět mi pomohl rozvinout schopnost pracovat jako člen týmu.</i> <i>Předmět zlepšil mé dovednosti v komunikaci.</i>
Celková spokojenost	7	<i>Celkově jsem byl/a s předmětem spokojen/a.</i> <i>Hodlám pokračovat v procvičování dovedností, které jsem v předmětu získal/a.</i>

## 2) Modifikovaný dotazník Studiebarometeret

Modifikovaný dotazník Studiebarometeret je produktem norské agentury NOKUT (Norwegian Agency for Quality Assurance in Education) z roku 2013. Vesměs postihuje obecné charakteristiky kvality různorodých studijních programů. V ČR byl doposud využit k evaluaci Univerzity Tomáše Bati (UTB). O validizaci dotazníku s využitím konfirmační faktorové analýzy publikovali Kočvarová a Kalenda (2018). U dotazníku je využívána následující škála: 1= zcela nesouhlasím, 2 = částečně nesouhlasím, 3 = neutrální hodnocení, 4 = částečně souhlasím, 5 = zcela souhlasím. Jak je z tabulky 2 patrné, dotazník je využit k vyjádření spokojenosti případně ne/souhlasu studenta s některým faktorem VŠ výuky. Dotazník nevychází z teoretického modelu.

Tabulka 2: Modifikace Studiebarometeret (Kočvarová, Kalenda, 2018)

Dimenze	Ukázka položky
Výstupy učení	Nakolik jste spokojen/a se znalostmi a dovednostmi, které jste v průběhu studia prozatím získal/a:
	1. psaná komunikace
	2. schopnost inovativně přemýšlet
Studijní prostředí	Nakolik jste v rámci vámi studovaného studijního oboru spokojen/a s následujícími oblastmi:
	1. učebny a další studijní prostory
	2. vybavení a studijní pomůcky využívané při studiu
Relevance pro trh práce	Nakolik souhlasíte s tím, že váš studijní obor:
	1. umožňuje uplatnění na trhu práce
	2. dává dobré kariérní příležitosti

Dimenze	Ukázka položky
<b>Participace studentů</b>	Nakolik jste v rámci vámi studovaného studijního oboru spokojen/a s následujícími oblastmi:
	1. možnost studentů ovlivňovat obsah a formy výuky
	2. způsob, jak se pracuje s kritikou a připomínkami studentů
<b>Mobilitní příležitosti</b>	Nakolik souhlasíte s tím, že váš studijní obor:
	1. dobře informuje o možnostech mezinárodní mobility
	2. má dobrou nabídku mezinárodních mobilit

### 3) Student Evaluation of Teaching

Dotazníky používané od 70. let 20. stol. k evaluaci výuky zejména v severoamerických, ale i evropských státech, souhrnně označované zkratkou SET (student evaluation of teaching), mají formu zpětné vazby o efektivitě výuky jednoho učitele nebo předmětu (Spooren et al., 2013). Spooren et al. (2013) vycházel z analýzy 158 časopiseckých studií a 2 kapitol publikací. Některé SET dotazníky jsou zadávané bez předchozí standardizace a bez teoretických východisek. Většinou jsou založeny na hodnocení rozdílu mezi očekáváním a vnímáním reality zákazníkem (vycházejí z teorie zákazníka), což ovlivňuje úroveň spokojenosti studenta s kvalitou poskytovaných služeb (Harvey et al., 2008). Nutno si však uvědomit, že studentova spokojenost nerovná se kvalita výuky (Richardson, 2005). Z toho vyplývá, že se jedná o evaluační zjištění, která je třeba interpretovat s jistou dávkou opatrnosti a nereagovat na výsledky unáhleně. Pro toto také napovídají výzkumné výsledky psychologů zabývajících se intelektuálním vývojem studentů (např. Baxter Magolda, 1992), které ukazují, že skutečný intelektuální vývoj je spojen s určitým diskomfortem. U SET dotazníku je proto těžké odhadovat, zdali studenti, kteří byli vystaveni jistému diskomfortu – zvýšené studijní zátěži, jsou následně spokojení či nespokojení.

### 4) Dotazník pro hodnocení učitelů studenty vycházející z náplně práce

Dotazník pro hodnocení učitelů studenty využívaný v letech 2013–2018 na Pedagogické fakultě UHK vychází z kompetenčního modelu profesního standardu učitele publikovaného Vašutovou (2001) pro potřeby akademického pracovníka:

- předmětová kompetence,
- výuková kompetence (způsob výuky, učení studentů),
- diagnostická a intervenční kompetence,
- psychosociální a komunikativní kompetence,
- organizační kompetence,
- osobnostní kompetence akademického pracovníka.

V jednotlivých kompetencích jsou uvedené specifikace, které je blíže charakterizují a slouží jako ukázky toho, co je požadováno po učiteli. Uvádí, jaké dílčí kvality může student/ka postihovat při svém hodnocení. Specifikace kompetencí jsou záměrně formulovány jako ideál, který by měl splňovat učitel VŠ při činnostech vyplývajících z náplně práce. Východiskem dotazníku jsou tak předpokládané pracovní činnosti učitele, které jsou následně hodnotitelné. Studenti mají za úkol napsat hodnocenému učiteli pouze vzkaz – doporučení ke zkvalitnění příslušné kompetence. Dále hodnotí příslušnou kompetenci na stejné škále, jako byli sami na VŠ obvykle hodnoceni (výborně, velmi dobře, dobře, nedostatečně).

Tento dotazník byl takto vyvíjen a ověřován:

- v prosinci 2012 proběhla první ohnisková skupina se zástupci kateder (12 ze 14), která měla za úkol vymezit, čemu by se mělo při evaluaci na fakultě věnovat. Taktéž v tomto čase byly získány podněty od 25 studentů.
- Následně byl navržen dotazník, kdy byly formulovány specifikace kompetencí při využití poznatků o principech vysokoškolské výuky (Vašutová, 2002, s. 191–198), charakteristikách dobré VŠ výuky (Ramsden, 1991b, s. 86–105), strategických oblastech výukových dovedností na vysoké škole (Light & Cox, 2001, s. 256–258), popsaných pedagogických kompetencích a rolích VŠ učitele (Harden a Crosby, 2000; Vašutová, 2002 s. 126–133 aj.) a využity ukázky evaluačních nástrojů pro vysokoškolskou výuku uvedených Vašutovou (2001, s. 244–254).
- v lednu 2013 proběhla druhá ohnisková skupina se 4 ze 14 zástupců kateder a získána zpětná vazba od dalších 3 emailem.
- V únoru a březnu 2013 byl dotazník upraven a recenzován doc. Jaroslavou Vašutovou.
- Od letního semestru 2012/2013 potom byl dotazník do roku 2018 využíván (více Michek a Maněnová, 2016).

Pro představu jsou zde uvedeny specifikace předmětové kompetence pedagoga (celý dotazník je opublikován v Michek a Maněnová, 2016):

- ovládá předmět, zprostředkovává expertní informace v rámci předmětu,
- je osobně zainteresován/a na látce, kterou přednáší nebo vyučuje při semináři, při cvičení atd.,
- vysvětluje využitelnost teoretických poznatků v praxi,
- dovede řadit témata tak, aby tvořila logický celek,
- soustředí se na klíčové pojmy, otázky a neporozumění studentů spíše než na vyčerpání obsahové stránky tématu,
- vybírá zajímavou a motivující učební látku a aktuální témata,

- reflektuje a zohledňuje při výběru témat mezipředmětové vazby a vazbu na budoucí profesi učitele,
- nevňuje do výuky otázky nebo témata, zkušenosti a zážitky, které s předmětem nesouvisí,
- poskytuje podněty pro studium (např. teoretický problém, konstruování projektů, tvorbu modelů, vědecký experiment, filozofickou tezi, vědecký rozpor, zajímavé postoje, zážitky, přínosy k rozvoji osobnosti, praktické zkušenosti),
- získává zájem studentů o předmět, udržuje a prohlubuje zájem studentů po celou dobu výuky až do jejího konce prostřednictvím vhodných podnětů, příkladů, prostředků (např. dialog, diskuse, vlastní zkušenost studenta),
- aj.

## ZÁVĚR

V příspěvku byly prezentovány různé typy dotazníků pro hodnocení výuky studenty na vysoké škole. Dotazníky, které jako instrumenty k evaluaci redukují realitu, soustředí pozornost hodnotitelů pouze na určitý segment prožívané skutečnosti. Z uvedeného je patrné, že při hodnocení je nutno rozlišovat úroveň (úroveň učitele, úroveň studijního programu, doprovodné služby) a obsah hodnocení. Z hlediska validity a reliability pro hodnocení výuky je vhodnější využít dotazníky založené na teoretických zdrojích z psychologie. Pro hodnocení kvality doprovodných služeb (např. knihovna, poradenství studentům, služby studijního oddělení, stravování, ubytování) je vhodnější využít dotazníky zjišťující spokojenost zákazníka (forma SET dotazníku).

## LITERATURA

- Atkinson, A., Burgess, S., Croxson, B., Gregg, P., Propper, C., Slater, H., & Wilson, D. (2009). Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. *Labour Economics*, 16(3), 251–261.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in students' intellectual development* (San Francisco, Jossey-Bass).
- Flores, A. A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4), 351–368.

- Harden, R. M., & Crosby J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334–347.
- Harvey, A., & Kamvounias, P. (2008). Bridging the Implementation Gap: A Teacher-as-Learner Approach to Teaching and Learning Policy. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 31–41.
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263–276.
- Kočvarová, I., Kalenda, J. (2018). Hodnocení kvality studijních programů: validizace možnosti a limity dotazníku pro studenty a absolventy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 8(3), 25–47.
- Leithwood, L., & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: an international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1–20.
- Light, G., & Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London: Paul Chapman Publishing.
- Liu, S., & Zhao, D. (2013). Teacher evaluation in China: latest trends and future directions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 231–250.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002) University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice, *Studies in Higher Education*, 27, 27–52.
- Michek, S., & Maněnová, M. (2016). Hodnocení učitelů studenty na Pedagogické fakultě UHK. In J. Malach, Sikorová, Z., & N. Sklenářová. *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129–150.
- Ramsden, P. (1991b). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge
- Richardson, J.T.E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387–415.
- Robinson, V. M. J., & Timperly, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247–262.
- Spooren, P. Brockx, B., & Mortlemans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991) Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes, *Higher Education*, 22, 251–266.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284.

Vašutová, J. (2001). Model tvorby profesního standardu učitelů. In Walterová, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: UK PedF, 23–27.

Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF, 2002.

**Autor:**

Ing. Stanislav Michek, Ph.D.

Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta,

Univerzita Hradec Králové, Česká republika

e-mail: [stanislav.michek@uhk.cz](mailto:stanislav.michek@uhk.cz)



---

## ROZVOJ INTERKULTÚRNEJ KOMPETENCIE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV POD MIKROSKOPOM AKČNÉHO VÝSKUMU

### DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCES OF UNIVERSITY TEACHERS UNDER THE VIEW OF ACTION RESEARCH

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.6>

Dana Hanesová<sup>a</sup>, Anna Zelenková<sup>b</sup>

---

**Abstrakt:** *Zintenzívňovanie internacionalizácie vysokoškolských inštitúcií si vyžaduje predovšetkým zvyšovanie úrovne interkultúrnej kompetencie ich učiteľov. Cieľom akčného výskumu realizovaného v konkrétnej univerzite bolo a) zistenie reálnych interkultúrnych potrieb učiteľov a stavu interkultúrnej kompetencie, b) reagovanie na zistené potreby vytvorením tréningového kurzu v rámci ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov, rozvíjajúceho ich interkultúrnu kompetenciu, a jeho monitorovanie kvalitatívnymi výskumnými metódami, a napokon c) vyhodnotenie dát z priebehu kurzu o jeho dopade na jeho účastníkov. V poslednej časti štúdiu dopĺňa analýza reflexií medzinárodných študentov o ich vnímaní a názoroch na interkultúrnu klímu a interkultúrnu kompetenciu učiteľov v tejto inštitúcii. Výsledky ukazujú, že je nevyhnutné cielene túto kompetenciu rozvíjať, a zároveň odpovedá na otázku, akými spôsobmi je to uskutočniteľné.*

**Kľúčové slová:** *interkultúrna kompetencia, akčný výskum, vysokoškolský učiteľ*

**Abstract:** *Intensive demands for international relations of higher education institutions require, above all, an increase in the level of intercultural competence of their teachers. Action research undertaken at a particular university aimed to (a) identify the real intercultural needs of teachers and the state of intercultural competence; (b) respond to identified needs by developing a training course for the further education of higher education teachers (this course should develop their intercultural competence) and monitor it with qualitative research methods; (c) evaluate the course data concerning its impact on the participants. The last part of the study is complemented by an analysis of international students' reflections on their perception and opinions on the intercultural climate and intercultural competence of teachers in this institution. The results show that it is necessary to develop this competence in a targeted way, and at the same time, it answers the question in what ways this is feasible.*

**Key words:** *intercultural competence, action research, university teacher.*

## 1 ÚVOD

Jedným z vplyvov globalizácie súčasného vysokoškolského (VŠ) priestoru je zvyšujúci sa tlak na internacionalizáciu vysokoškolských inštitúcií, stala sa nevyhnutnou podmienkou ich udržateľnosti a konkurencieschopnosti. Nejde len o vytvorenie „kurikula s internacionálnou orientáciou v obsahu vzdelávania, zameraného na prípravu študentov pre výkon (profesionálny, sociálny) v multikultúrnom kontexte, určeného pre domácich a/alebo zahraničných študentov“ (definícia OECD, 1996 podľa Wende, 1996, s. 186). Ide o komplexnú (tzv. *comprehensive*) internacionalizáciu – o celkový záväzok a konkrétne postupy inštitúcie smerom k napĺňaniu „medzinárodných a komparatívnych perspektív počas výučby, výskumu“, ovplyvňovanie celkového „univerzitého étosu a hodnotách“, prieniku do „celého diania VŠ vzdelávania“ (Hudzik 2011, s. 6). Internacionalizácia ovplyvňuje partnerstvá a vzťahy vysokej školy so všetkými zúčastnenými (Caruan, 2011), odráža sa aj v jej neformálnom kurikulu (tzv. *international campus* či *internationalization at home* – Beelen & Jones, 2017, s. 60, 63, 69).

Internationalizácia je „proces integrácie medzinárodného, interkultúrneho alebo globálneho rozmeru do účelu, funkcií alebo poskytovania univerzitého vzdelávania“ (Knight, 2004, s. 11). Tento proces sa týka predovšetkým VŠ učiteľov, ktorí každoročne čelia zvyšujúcemu sa počtu študentov z rôznych kultúrnych kontextov. Podľa Theodoridisa (2015, s. 2) rastúca internacionalizácia nevyhnutne stavia VŠ učiteľa pred cudzojazyčné a inokultúrne výzvy, vrátane odlišných vzdelávacích a hodnotiacich postupov a stratégií vzdelávania. Sociálna dynamika v kultúrne zmiešanej skupine študentov sa líši od dynamiky v monokultúrnej skupine a VŠ učiteľia by mali byť pripravení na problémy alebo nedostatky vo výkonnosti študentov (s. 3). Ich pedagogická komunikácia v cudzích jazykoch musí ísť ruka v ruke s kultúrne citlivými vzdelávacími metódami, zameranými na potreby študentov z rôznych kultúrnych prostredí.

Je preto nevyhnutné oveľa dôraznejšie sa venovať pripravenosti VŠ učiteľov na globalizujúce sa akademické prostredie – a teda zámernému rozvíjaniu ich interkultúrnej kompetencie.

Poznámka k pojmu *kompetencia*: Viacerí sautori preferujú pre pomenovanie komplexu zručností, schopností, postojov, návykov, príp. aj vlastností pojem *spôsobilosť*, a nie kompetencia s právno-politickým podtónom. V tomto príspevku sa však prispôbime anglickému pojmu *competence*, nakoľko naše chápanie interkultúrnej kompetencie vychádza z odbornej literatúry v angličtine, vrátane

dokumentov Európskeho centra pre moderné jazyky FREPA, ktoré hovorí, že „Kompetencie sú pre nás – vo svojej podstate – určité komplexné jednotky, ktoré implikujú celého jednotlivca a sú spojené so spoločensky relevantnými úlohami, v súvislosti s ktorými sú aktivované; v týchto situáciách sa prejavujú v podobe mobilizácie rôznych zdrojov, ktoré môžu byť interné (týkajúce sa vedomostí, zručností alebo postojov) alebo externé (používanie slovníka, mediátorstvo)“ (Candelier, 2012, s. 10).

Keďže kompetenciu chápeme ako potencialitu osobnosti, v ktorej sú synchronizované tri základné zložky: správanie, poznávanie a prežívanie (Švec, 2002), potom interkultúrna kompetencia VŠ učiteľa sa odráža vo všetkých dimenziách jeho osobnosti, vzťahov a profesionálneho výkonu: 1. kognitívnej (poznatky o iných kultúrach, kultúrne uvedomovanie, sebauvedomenie, kritické myslenie), 2. afektívnej (motívy, postoje tolerancie, empatie, uznania rozmanitosti, úcty, otvorenosti) a 3. konatívnej (integritné hodnotové správanie sa, komunikácia, kooperácia) (Švec, 2002; Zelenková, 2010; Barrett et al, 2014; Genç, 2018). Podľa Deardorffovej najväčší význam v tejto štruktúree zohrávajú práve postoje; následne interkultúrne zrelé postoje sa odrážajú v interkultúrnom konaní človeka (2006, s. 254).

Interkultúrne kompetentný VŠ učiteľ teda disponuje schopnosťou prejavovať úctu voči ľuďom z odlišných kultúrno-edukačných prostredí, ktoré sa snaží vnímať a porozumieť im, vrátane (ne)kritického myslenia, učebných návykov a správania študentov (resp. kolegov) z iných kultúr, ako aj vzájomným kultúrnym rozdielom; reagovať na ne zdvorilo, nie odmietavo; a robiť také kroky, ktoré uľahčujú pozitívnu interakciu medzi učiteľmi a študentami z rôznych kultúr. Interkultúrna kompetencia VŠ učiteľov je nevyhnutná pre redukciu bariér medzi nimi a ich študentmi, zastupujúcimi rôzne kultúry (The ECCRT, 2018).

## 2 CIELE

Cieľom empirického výskumu realizovaného v konkrétnej VŠ inštitúcii, tu prezentovaného, bolo overenie a) potrieb učiteľov súvisiacich s interkultúrnou kompetenciou, b) vplyvu tréningového kurzu cielene zameraného na rozvoj interkultúrnej kompetencie učiteľov v cudzom jazyku a c) pohľad študentov na interkultúrnu klímu a kompetenciu učiteľov tejto inštitúcie. Mal by teda odpovedať na otázku, akým spôsobom je možné v rámci VŠ inštitúcie zvyšovať úroveň interkultúrnej kompetencie jej učiteľov.

Ako vyplýva z dlhoročných pozorovaní VŠ praxe, existuje značná diskrepancia medzi touto potrebou a jej reálnym naplnením. Nazdávame sa, že univerzitné manažmenty a vyššia decízna sféra by sa ňou mali naliehavo zaoberať. Pre podnietenie hľadania riešenia sa učители Univerzity Mateja Bela (ďalej UMB) rozhodli urobiť prvý krok, a to vytvoriť tréningový kurz pre učiteľov UMB,

zacielené na rozvíjanie ich interkultúrnej kompetencie, ktorého efektívnosť sme zároveň overovali prostredníctvom akčného výskumu.

### 3 METÓDY

Akčný výskum má reálny potenciál stať sa významným agentom zmien v oblasti vzdelávania (Mills, 2018), pretože umožňuje nielen dôsledne systematicky a zároveň citlivo skúmať vlastnú prax s cieľom skvalitniť ju, tj. identifikovať diagnózu a explicitne vyjadriť súčasné potreby praxe a zároveň do vlastnej praxe zasahovať a následne pozorovať zmeny v dôsledku zásahu, odhadnúť zlepšenia, príp. nevhodnosť daných zmien. Iniciuje podnety pre zmeny ‚zdola nahor‘ od konkrétnych učiteľov, túžiacich zmeniť svoju vlastnú prax. „*Požiadavka meniť súčasný stav*“ predstavuje „*najkonštruktívnejší element akčného výskumu*“ (Mažgon, 2012, s. 190). Ďalšou vlastnosťou akčného výskumu je niekoľkonásobné opakovanie sa špirály akčného výskumu (Mikušová & Soták, 2013; Rychnavská & Bačová, 2015), ako uvidíme z nasledujúceho popisu v prípade akčného výskumu na UMB.

V našom akčnom výskume sme do určitej miery použili zmiešané metódy, keďže „*kombinácia metód kvalitatívneho výskumu s kvantitatívnymi metódami dáva [akčným] výskumom väčšiu metodologickú ostrosť*“ (Mažgon, 2012, s. 189). Po ujasnení si výskumného problému sme v prvom cykle uskutočnili kvantitatívne zisťovanie (neštruktúrované interview a dotazník) súčasného stavu interkultúrnej kompetencie učiteľov v rámci UMB. Na základe analýzy získaných dát a ich komparácie s potrebami univerzity a teoretickými východiskami sme hľadali riešenie zistených diskrepancií. Navrhli sme ciele a obsah 30hodinového tréningového kurzu rozvíjajúceho interkultúrnu kompetenciu VŠ učiteľov UMB v angličtine.

Následne sme iniciovali hlavnú ‚akciu‘ a to implementáciu navrhnutého kurzu. Súčasne s jej priebehom sme realizovali niekoľko metód kvalitatívneho akčného výskumu, najmä pozorovanie, spätnoväzbové rozhovory a reflexie. Získané údaje sme vyhodnotili s cieľom zistiť, či došlo k rozvoju aspoň niektorej /príp. všetkých troch z vyššie zmienených dimenzií interkultúrnej kompetencie, a to v prvom rade zmene učiteľových postojov (najmä otvorenosti, úcty, sebareflexie), v ich usudzovaní, argumentácii, riešení dilem, vrátane spôsobu a otvorenosti komunikácie vlastného názoru. Po formulovaní subjektívnych vysvetlení na základe interpretácie subjektívnych skúseností vznikol priestor pre ďalší cyklus skúmania.

Ako ďalší stupeň akčného vstupu sme počas jedného semestra robili prieskum medzi medzinárodnými študentami UMB so zámerom zistiť, ktoré dimenzie

interkultúrnej kompetencie učiteľov na UMB vyzozorovali ako prítomné, resp. deficitné. Výskum hodláme v budúcnosti prehĺbiť.

Výskumnú vzorku tvorilo 20 učiteľov a 25 študentov UMB.

#### 4 VÝSLEDKY

Výsledky kvantitatívnej analýzy potrieb interkultúrnej kompetencie UMB učiteľov potvrdili nárast potrieb spadajúcich do oblasti interkultúrnej kompetencie v UMB. Zo štatistík UMB za posledné desaťročie vyplýva, že sa zvýšil počet zahraničných študentov a mobilít učiteľov a študentov na UMB a prechodne aj predmetov v cudzích jazykoch, a tým narástla potreba interkultúrnej kompetentných VŠ učiteľov. V r. 2017 bolo na mobilitách takmer 500 učiteľov UMB, študentov na mobilitách bolo 349 v r. 2013 a 463 v r. 2017. Na základe našich 15ročných skúseností – ktoré sú legitímnou súčasťou akčného výskumu – ako aj z dotazníkov, sme zistili, že učitelia interkultúrnu kompetenciu napriek jej naliehavosti nemajú dostatočne rozvinutú a ani nie je vytvorený priestor pre jej systematický rast. Vedomie jej dôležitosti vzrástlo z 12 % v r. 2011 na 18 % v r. 2018.

Zo spätných väzieb, reflexií a kvalitatívneho pozorovania tréningového kurzu pre učiteľov UMB, vplynulo:

Pri spúšťaní kurzu bola značne nízka úroveň interkultúrnej kompetencie: objavovali sa stereotypné postoje a nízke povedomie o iných edukačných kultúrach až u 3/4 školiacich sa.

V priebehu tréningu sa postoje, spôsoby komunikácie a správanie účastníkov postupne menili smerom k väčšej otvorenosti a pochopeniu kultúrnej rozmanitosti, zvýšilo sa povedomie učiteľov o stereotypoch v ich myslení, o vlastnom správaní a schopnosti vnímať správanie iných. Vyjadřili to v sebareflexii vlastného prístupu k výučbe miešaných kultúrnych skupín študentov.

Účastníci kurzu prejavili ochotu implementovať nadobudnuté skúsenosti s rozvojom interkultúrnej kompetencie do svojej výučby predmetov v cudzom jazyku na UMB. Na druhej strane sme zistili deficit v oblasti využívania tímovej práce a rôznych interaktívnych metód v ich výučbe, hoci práve ony sú vhodným nástrojom pre vytváranie autentickej interakcie medzi študentmi, rozvíjajúcej ich interkultúrnu kompetenciu. Niektorí učitelia dokonca ostentatívne odmietali ich použitie vo svojich predmetoch. Tu vidíme priestor pre ich ďalšie vzdelávanie. Vo väčšine prípadov sa však úroveň interkultúrnej kompetencie školených UMB učiteľov v nami zvolených kognitívnych a afektívnych parametroch radikálne zlepšila.

V poslednej fáze akčného výskumu sme zisťovali, ako medzinárodní študenti na UMB vnímajú interkultúrnu klímu na UMB, aké prínosy má pre nich toto

štúdium v interkultúrnom prostredí, ale aj s akými nedostatkami zo strany učiteľov sa stretávajú.

Zahraniční študenti z Fínska a Španielska v rozhovoroch vyjadrili, čo im chýbalo po nástupe na mobilitu na UMB, a zároveň v čom im učitelia UMB najviac pomohli. Z ich spätných väzieb vyberáme niekoľko podnetov, týkajúcich sa konatívnej stránky interkultúrnej kompetencie ich učiteľov, s ktorými boli študenti v kontakte. Študenti najviac ocenili ich pomoc pri zorientovaní sa v novom kultúrno-edukačnom prostredí; ich otvorenosť, vytvorenie priestoru pre diskusiu a sebareflexiu, pre rozvoj vyšších myšlienkových funkcií (argumentácie); vzťahy medzi učiteľmi a študentami. Študentov obohatili aj edukačné postupy, používané v pre nich novom kultúrnom prostredí. Študenti ocenili možnosť zdokonaľovať sa v cudzom jazyku vďaka jeho zmysluplnému použitiu vo výučbe, obohatenie inými kultúrami počas diskusií na hodinách a podnety pre väčšiu otvorenosť a úctivosť. Ako deficit hodnotili študenti nedostatočnú rôznorodosť výučbových metód vzhľadom na rôzne učebné štýly študentov (nielen prednášky, ale aj terénne výskumy a praktické cvičenia).

Podobne Erasmus študenti z Poľska oceňovali prístup učiteľa, ktorý im umožnil zdieľať sa v skupine s vlastnými skúsenosťami so vzdelávaním v materskej krajine, získať širšiu poznatkovú základňu o edukačnej kultúre v SR a zároveň formovať svoj názor a priestor pre inakosť. Aj oni vyzdvihli nutnosť striedania rôznych aktivizačných didaktických metód a organizačných foriem. Najviac vyzdvihli diskusie, počas ktorých mohli zdieľať svoje myšlienkové konštrukcie na rôzne profesionálne témy „Povedz mi svoj názor“, a to v kultúrnej zmiešanej skupine. Väčšina študentov profitovala zo vzájomných prezentácií o krajine pôvodu, o vzdelávacom systéme, edukačnej kultúre na materskej VŠ. Za pozitívum pokladali možnosť komunikovať vo viacerých cudzích jazykoch.

Z hodnotení študentov v rámci akčného výskumu vyplynulo, že medzinárodní študenti predstavujú cenný referenčný rámec hodnotenia interkultúrnej kompetencie VŠ učiteľov. Dokázali explicitne vyjadriť prvky interkultúrnej kompetencie, ktoré hodnotili kladne, resp. im chýbali v správaní sa učiteľa. Pozitívny interkultúrny prístup učiteľov vnímali na pozadí ich pedagogicky kompetentného prístupu. Interkultúrnu kompetenciu učiteľov študenti oceňovali v oblastiach napĺňania svojich základných potrieb – kognitívnych (zorientovať sa v novom akademickom prostredí, porozumieť informáciám o štúdiu), ale aj afektívnych (napr. aktívny prístup učiteľa pri odstraňovaní negatívneho filtra rôznych obáv, pri prekonávaní prekážok, zvýšených nárokoch na štúdium a i.). Pokiaľ učiteľ prejavil dostatok pedagogického taktu, predvídavosti, didaktického majstrovstva, vtedy obsahovo interkultúrne ladené aktivity nadobúdali zmysel aj pre samotných študentov: *„Mohli sme hovoriť bez obáv o mnohých veciach, ktoré nás zaujímajú, dozvedieť sa, ako to u vás funguje. Oceňujeme osobný*

*prístup aj voči nám, študentom z inej krajiny, zváženie našich možností a doterajších skúseností. Radi sme hovorili aj my vám o našej škole. Bolo veľmi inšpirujúce a dobré učiť sa spolu o rôznych kultúrach v cudzom jazyku, a to priamo od ľudí, ktorí do tej kultúry patrili.“*

## 5 DISKUSIA

Súčasná doba kladie vysoké požiadavky na interkultúrnu kompetenciu VŠ učiteľov. Na druhej strane dlhoročná skúsenosť s akademickými prostredím ukazuje na nedostatočnú pozornosť venovanú jej rozvoju, a to ako vďaka veľkej zaneprázdnenosti učiteľov inými profesionálnymi očakávaniami, tak aj kvôli nedostatočnej pozornosti venovanej kľúčovým dopadom internacionalizácie či už manažmentom vysokej školy, alebo na národnej politickej úrovni.

Akčný výskum na UMB tento trend v rámci svojich limitov potvrdil. Ukázalo sa, že napriek tendencii rastu počtu zahraničných mobilít, učitelia nemajú dostatok priestoru pre rozvíjanie nevyhnutnej úrovne interkultúrnej kompetencie. Preto v dôsledku iniciatívy zdola na UMB vznikol tréningový kurz pre učiteľov, cielený práve na zistený nedostatok. Paralelne bolo pozorované jeho aplikovanie v praxi. Jeho účastníci si v diskusiách mohli uvedomiť, osvojiť, reflektovať a transformovať svoje interkultúrne poznatky, postoje a úsudky. Tak sa odhalili aj viaceré stereotypy ako aj možnosti ich prekonávanía. Vďaka spätným väzbám medzinárodných študentov sme získali ďalší pohľad na súčasnú úroveň interkultúrnej kompetencie učiteľov.

Keďže relevantnosť zistení v prípade akčného výskumu kvôli typicky malej vzorke limitovaná, výsledky nemožno zovšeobecňovať. Na druhej strane však umožnili získať autentické dáta, ktoré majú nezanedbateľný prínos pre rozvoj koncepcií prípravy VŠ pedagógov.

Je potrebné si uvedomiť, že v rámci mobilít prichádzajú do kontaktu študenti a učitelia z rôznych edukačných prostredí. Prinášajú svoju edukačnú kultúru, charakteristickú určitou filozofiou vzdelávania a fungovania systému vzdelávania. Edukačná kultúra je rámec, v ktorom sa odohrávajú výchovno-vzdelávacie aktivity. Domáca edukačná kultúra nemusí byť v zhode s edukačnou kultúrou, ktoré so sebou prinášajú zahraniční študenti, nemusí zdieľať rovnaké prístupy. Rôzne tradície vyprodukovali rôzne didaktické metódy, napr. rôzne typy cvičení – ústne opakovanie, memorovanie, presné ústne odpovede, písomné cvičenia a produkciu určitých typov textov. Tieto praktiky nie sú univerzálne – napríklad klásť otázky učiteľom nie je prijateľné vo všetkých kultúrach. Sú sprevádzané určitým správaním študenta a sú buď prijateľné alebo odsúdeniahodné. Všetky takéto charakteristiky edukačných kultúr sa dostávajú do

stretu práve v multikultúrnom edukačnom univerzitnom prostredí. Aby sa predišlo nedorozumeniam či znevýhodneniam zahraničných študentov, treba ich správne identifikovať, novej edukačnej kultúre sa prispôbiť (rovnako ako v domácej kultúre pri prechode z jedného stupňa školy na vyšší), osvojiť si nové prístupy k učeniu a hodnotám vzdelávania. Výsledkom by mala byť dohoda na nejakej spoločnej edukačnej kultúre v multikultúrnom prostredí, ktorá nebude preferovať alebo kopírovať domácu edukačnú kultúru.

Naším koncepčným návrhom je, aby sa rozvoju interkultúrnej kompetencie VŠ učiteľov začala venovať primeraná pozornosť na všetkých úrovniach – na makro-úrovni medzinárodných inštitúcií či národného manažmentu, na mezo úrovni univerzitného manažmentu a nevyhnutne na mikro-úrovni v rámci konkrétnych výučbových procesov učiteľmi. Pokladáme za nevyhnutné zapracovať ju do profilu kvalitného univerzitného učiteľa 21. storočia a navrhnúť spôsob, akým by bolo vhodné ju efektívne rozvíjať. Odporúčame neustále monitorovať a vyhodnocovať či už prostredníctvom akčného výskumu, alebo aj rozsiahlejších šetrení, a navrhovať ďalšie inovácie.

POĎAKOVANIE: Štúdia vznikla s podporou projektu KEGA 004UMB-4/2019 „Plurilingválny a interkultúrny edulab na podporu stratégie internacionalizácie univerzity“.

## LITERATÚRA

- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin, P., Gaillard, P., & Philippou, S. (2014) *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds.). *The European Higher Education Area*. Springer, 59–72.
- Candelier, M. et al. (2012). FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources*. Graz: ECML, Council of Europe.
- Caruan, V. (2011). Internationalisation and diversity: Exploding myths and making connections. *Discovering Pathways for Inclusion: a focus on learning for diversity*. [online]. [cit. 2019-16-20]. Dostupné z: [http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/Viv\\_Caruana\\_Leeds\\_Met](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/Viv_Caruana_Leeds_Met)
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266.



- ECCRT – The European Centre for Clinical Research Training. (2018). *Intercultural communication skills*. [online]. [cit. 2019-16-20]. Dostupné z: <http://www.eccrt.com/courses/intercultural-communication-skills>
- Genç, G. (2018). Are Turkish EFL pre-service teachers ready to manage intercultural challenges? *Intercultural Education*, 29(2), 185–202.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization*. Washington: NAFSA.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1). 5–31.
- Mažgon, J. (2012). Akčný výskum učiteľa v teórii a praxi. *Pedagogika*, 3(3). 181–192.
- Mikušová, M., Soták, V. (2013). Action Research in Educational Sciences. In *Journal of Technology and Information Education*, 5(2), 11–15.
- Mills, G. E. (2018). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. New York: Pearson
- Rychnavská, M., & Bačová, D. (2015). *Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe*. Bratislava: MPC.
- Švec, Š. (2002). Teórie cieľových programov vzdelávania. *Pedagogická revue*, 54(3). 201–219.
- Theodoridis, D. (2015). *Internationalization of higher education – Teaching challenges in an international, multicultural classroom*. *Pedagogical Essays*. Gothenburg: University of Gothenburg. [online]. [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: [www.pil.gu.se/publicerat/texter](http://www.pil.gu.se/publicerat/texter)
- Virasztóová, S. (2014). *Akčný výskum*. Bratislava: MPC.
- Wende, M. van De. (1996). Internationalizing the Curriculum in Higher Education: Report on a OECD/CERI study. *Tertiary Education and Management*, 2(2). 186–195.
- Zelenková, A. (2010). *Interkultúrne vzdelávanie v cudzích jazykoch na vysokej škole: Metódy a ich reflexia*. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta UMB.

#### **Autorky:**

prof. PhDr. Dana Hanesová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

e-mail: [dana.hanesova@umb.sk](mailto:dana.hanesova@umb.sk)

doc. PhDr. Anna Zelenková, PhD.

Katedra odbornej jazykovej komunikácie,

Ekonomická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Slovenská republika

e-mail: [anna.zelenkova@umb.sk](mailto:anna.zelenkova@umb.sk)



---

## ZIMNÍ PRŮNIKY: AKADEMICKÉ A VOLNOČASOVÉ AKTIVITY VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE PŘI POBYTU V PŘÍRODĚ

### WINTER INTERSECTIONS: ACADEMIC AND LEISURE ACTIVITIES OF A UNIVERSITY TEACHER WHILE STAYING OUTDOORS

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.7>

Ivo Jirásek

---

**Abstrakt: Výzkumný problém:** Zřetelné rozhraní mezi personální a institucionální činností se mnohdy obtížně rozlišuje, stejně jako mezi profesní a volnočasovou aktivitou konkrétní osobnosti. **Metodika:** Autoetnografická studie vysokoškolského učitele využívá příkladu zimního táboření jako aktivního trávení volného času, ovšem se zřetelným pedagogickým a kinantropologickým nábojem, včetně výzkumné relevance. **Výsledky:** Příspěvek poukazuje na vzájemné prolínání ideových inspirací vzešlých jak z vysokoškolského prostředí (konkrétně z katedry rekreologie Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci), tak z organizace zaměřující se na pedagogické využití volného času (Prázdninová škola Lipnice). Možnosti spolupráce vysokoškolského pracoviště s volnočasovou organizací (a současně pracovního a volného času vysokoškolského učitele) jsou však nejvíce patrné na realizaci výzkumu (rozhovory, eseje, mentální mapy, systemické konstelace, dotazníky), který na těchto kurzech po několik let probíhal. **Závěry:** Porozumění účastnické zkušenosti z náročného pohybu v zimní přírodě spojeného s tábořením na sněhu (vztah k sobě, k druhým, k přírodě a k transcendenci), tak mohlo být prohloubeno díky otevřenosti sféry akademické a volnočasové.

**Klíčová slova:** vysokoškolská instituce; profese; volný čas; pobyt v přírodě; zima

**Abstract: Research problem:** A clear interface between personnel and institutional activities is often difficult to distinguish, as well as between professional and leisure activities of a particular person. **Methods:** An autethnographic study of a university teacher uses the example of winter camping as an active leisure time, but with a clear pedagogical and kinanthropological charge, including its research relevance. **Results:** The paper points out the mutual intertwining of ideas inspired by both the university environment (specifically from the Department of Recreology of the Faculty of Physical Culture, Palacký University Olomouc) and the organization focusing on pedagogical use of leisure time (Vacation School of Lipnice). However,

*the possibilities of cooperation between the higher education institution and the leisure time organization (and at the same time the work and leisure time of the university teacher) are most evident in the implementation of research at these courses (interviews, essays, mental maps, systematic constellations, questionnaires). **Conclusions:** Understanding the participant's experience of demanding movement in winter nature associated with snow camping (relationship to oneself, to others, to nature and to transcendence) could thus be deepened thanks to the openness of the academic and leisure spheres.*

**Key words:** *Higher education institution; profession; leisure; outdoor activities; winter*

## 1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Vysokoškolská pedagogika se primárně zabývá komplexními tématy vysokoškolské přípravy učitele, dále pedagogickou prací na vysoké škole a pedagogickou přípravou vysokoškolských učitelů, a to v historicky proměnlivých, ve společensky a politicky různorodě zakotvených principech a zásadách. Za první Československé republiky si vysokoškolská pedagogika ještě nevydobyла ani samostatné heslo v základním encyklopedickém díle – na rozdíl třeba od pedagogiky léčebné, nápravné, pokusné, či pedagogiky prožívání, Lebenspädagogik, „jejímž prostředkem i cílem je výraz“ (Chlup, Kubálek, & Uher, 1939, s. 339). Stejně tak si vysokoškolský učitel nezískal pozornost mezi více než 60 hesly věcného rejstříku u pojmů učitel, učitelé a učitelstvo – zatímco učitel cvičný, kočující, řídicí či výpomocný ano (Chlup, Kubálek, & Uher, 1940, s. 511–512). Výrazný vstup do nové oblasti bádání můžeme vnímat v období socialismu (Chlup & Galla, 1956). Ovšem tradiční motivy obohacené o širší rozměr soudobých strategií, obsahů a prostředků vysokoškolského vzdělávání a výuky, profesních standardů, psychologických či komunikačních specifik, či rozměry evaluace, jsou patrné zejména v soudobé publikační produkci (Slavík a kolektiv, 2012). Rovněž témata vysokoškolského poradenství, ať už profesního a karierního, psychologického či duchovního, či dílčí výzkumy zaměřené na kulturu projevu vysokoškolského učitele, jsou v literatuře zaznamenána spolu s pedagogickým vzděláním vysokoškolských učitelů a dalšími aspekty pedeutologie (Krahulcová, Ralbovská, & Jordánová, 2009). Dílčí výzkumná šetření jsou pak realizována s ohledem na připravenost začínajících vysokoškolských učitelů bez pedagogického vzdělání (Čejková, 2017), případně konkretizována se zaměřením na výuku angličtiny (Jašková, 2015), nebo obecněji na pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů (Bednaříková, 1996; Švec, 1992). Pokud

je mi známo, aspekty volného času vysokoškolských pedagogů mezi zkoumaná témata dosud nepatřily.

Rozmanité pedagogické aspekty života vysokoškolského učitele však vybízejí k různorodým úvahám i u méně frekventovaných témat variantní a mnohorozměrné reality profesního života akademiků. Jednou z možností je tázání se po personálním a institucionálním rozhraní působení vysokoškolského učitele, a to v jeho profesní a volnočasové aktivitě, stejně jako ve spolupráci pracoviště a volnočasové instituce. V rámci konkrétních životních příběhů jednotlivých osobností se pak může vyjevit rozlišení mezi profesní a volnočasovou aktivitou jako nepříliš zřetelné a jednoznačné.

## 2 METODIKA

Pro prvotní ohledání naznačeného problému jsem zvolil přístupy autoetnografické případové studie. Tato metodologie se stala běžnou součástí výzkumu v široce pojaté oblasti výzkumu volného času (Anderson & Austin, 2011), stejně jako v pedagogice, neboť porozumění lidskému chování je bytostně ovlivněno kontextem a má více významů než pozorovaná „fakta“ (Wilson, 1977). Princip analytické autoetnografie spočívá jak v autorství výsledných textů, tak v plném členství a účasti na zkoumaných aktivitách (Anderson, 2006). Pomocí autoetnografie usilujeme o porozumění jedinečným životním zkušenostem jednotlivce (Custer, 2014), tudíž zkušenost výzkumníka se nevyhýbá subjektivnímu pohledu, ale ten se stává naopak integrální součástí výzkumu, a to s opuštěním pozitivistického ideálu objektivní vědy (Merton, 1972).

S využitím případových studií je spojeno značné množství neporozumění či dokonce předsudků, zejména s ohledem na verifikaci získaných poznatků (Flyvbjerg, 2006), avšak zmíněný výzkumný přístup je specificky vhodný zejména u nových tematických oblastí (Eisenhardt, 1989).

Předložená autoetnografická studie vysokoškolského učitele využívá příkladu zimního táboření jako aktivního trávení volného času, ovšem se zřetelným pedagogickým a kinantropologickým nábojem, včetně výzkumné relevance.

## 3 VÝSLEDKY

Na příkladu kurzu „Život je gotickej pes“ si můžeme povšimnout vzájemného prolínání ideových inspirací mezi dvěma institucemi, konkrétně katedrou rekreologie Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci a spolkem Prázdňinová škola Lipnice. Tyto překryvy v rovině programové, ideové

a institucionální jsou však umožněny vlivem personálním, působením konkrétních osobností. Podívejme se nejprve na dramaturgii konkrétního projektu, na němž lze zmíněné prolínání hranic demonstrovat.

### *Prázdninová škola Lipnice (PŠL) a její kurz Život je gotickéj pes (ŽGP)*

PŠL ([www.psl.cz](http://www.psl.cz)) je neziskovou nevládní organizací, v níž dobrovolnický pracuje více než 100 lidí z celé republiky. Instruktory a členy PŠL jsou lidé s nejrůznější profesní i lidskou zkušeností (pedagogové, psychologové, ekonomové, právníci, publicisté, výtvarníci...), tudíž instruktorský sbor lze vnímat jako společenství „pestrých duší“, sdružení výrazně kreativních jedinců, přičemž již od svého založení (1977) to byla skupina „agilních lidí, doslova posedlá jít dosud nevyšlapanými cestičkami v této oblasti činnosti. Její zásadou bylo „náročnost přitahuje ty nejlepší.“ (Blanařová, 1981, s. 9). Od roku 1992 je členem mezinárodní organizace Outward Bound International, založené v roce 1941 Kurtem Hahnem (Neuman, 1996; Veevers & Allison, 2011) na dvou základních ideách: 1. Člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá; 2. Jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce. Pokusy o metodickou a posléze teoretickou deskripci činnosti této organizace vedl v průběhu času k využívání různorodé terminologie, od moderních forem výchovy v přírodě přes intenzivní rekreační režimy, prázdninovou pedagogiku, až po zážitkovou pedagogiku.

Kurz Prázdninové školy Lipnice ŽGP je dlouhodobý projekt dobrovolnické volnočasové aktivity, v němž se za 19 let realizovalo 10 kurzů, které souhrnně ovlivnily zhruba 250 účastníků. Je bytostně svázán s působením klíčové osobnosti těchto autorských kurzů, Ing. Miroslavem Hanušem. Muž, který má – Schillerovými slovy – „v úctě sny svého mládí“ natolik, že své indiánské jméno získané v chlapeckém oddílu Stopaři vetknul i do názvu mezinárodní společnosti Mikenopa, je nejenom iniciátorem a dlouhodobým garantem, ale také opakovaně vedoucím instruktorem kurzů ŽGP. Dlouhodobou ideovou inspirací přispívá rovněž skautský vychovatel a spisovatel, překladatel z angličtiny a bengálštiny, editor výrazné třicetisvazkové edice Skautské prameny, nejvýraznější sběratel her v Čechách, ale také vyznavač dobrovolné skromnosti, Miloš Zapletal (Jirásek, 2010). Mottem celého kurzu je od počátku citát Franze Kafky, svědčícím o základním ideovém hledisku kurzu i jeho organizátorů: „Jistým bodem počínaje není již návratu. Toho bodu je třeba dosáhnout.“

Celý projekt započal svoji existenci v roce 2000 jako pobytový kurz na chatě, využívající rozmanitých programových prostředků stmelených zimou jako úhelným kamenem pohledu. Jedna noc venku ve stanech byla považována za výrazné vykročení ze zóny komfortu. Následně však kurz prošel výraznou dramaturgickou proměnou.

O čtyři roky později, pod vlivem výukových kurzů organizovaných bratrem-dvojčetem zmíněné vůdčí osobnosti, Radkem Hanušem, se pro studenty katedry rekreologie Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci proměňuje pojetí ŽGP a týdenní pobytové části (většinou v indiánských stanech typu) předchází týdenní přechod Rychlebských hor.

Další změna nastává v roce 2011, kdy se projekt na několik sezón mění v ryze putovní. Proměňuje se lokalita (Bukovské vrchy, s jasnou návazností na kurz PŠL ze 70. let, Pohraniční kalvárie), proměňuje se dramaturgické vyznění, za výrazného přispění třetího z bratrů Hanušů, Milana („nebuďme myšlenkově líní“), s revitalizací starších idejí, které k nám doputovaly ve formulacích Václava Břicháčka: „Manere in montibus!“, zůstaňme na výšinách, v horách. Dvoutýdenní zimní pouť ve východních Karpatech, putování nejen na hraniční horu tří států (Slovensko, Polsko, Ukrajina) Kremenec, ale zejména k sobě samému. Této hlavní části předcházely prolog v Jizerských horách a závěrečný víkend v Jeseníkách. Mezi cíle kurzu se kromě cesty jako náročné životní zkoušky, přitom však putování lehkou nohou, dostává také odborný výzkum a publikační činnost. Díky tomu máme k dispozici uceleně jak popsané a interpretované účastnické zkušenosti, tak písemně zaznamenané zpracování večerních rozprav u ohňů (Jirásek & Dvořáčková, 2016; Jirásek, Jirásková, Majewská, & Bolcková, 2017; Jirásek, Plevová, Jirásková, & Dvořáčková, 2016; Jirásek & Svoboda, 2015; Jirásek, Veselský, & Poslt, 2017).

Další, prozatím poslední dramaturgický přelom, nastal v lednu 2018, kdy projekt ŽGP proměňuje charakter zimního putování v regulérní zimní expedici. Poprvé překračuje hranice Evropy a odehrává se v horách Altaje a západních Sayan, v prostředí ruské Sibiře.

Soudobé ideové nastavení reaguje, tak, jako tomu bylo v PŠL vždy, na aktuální společenskou situaci. Mezi sociální východiska projektu se tak proboujalo zejména trojí vyznačení většinového prožívání:

- Materiální blahobyt a konzum: přes mediální tlak, že právě v konzumu spočívá štěstí, jsme svědky životního pocitu, že pouze dostatek a pohoda k životní smysluplnosti nepostačují. Blahobyt je provázen pohodlím a změkčilostí, neochotou překonávat sám sebe a vystavovat se nepohodlí. Klesá iniciativa a ochota přebírat zodpovědnost. Je důležité poukázat na fakt, že životu lze vtisknout hlubší smysl, že i bez toho, abychom smysl vlastního života znali, je důležité nerezignovat na potřebu hledat jej. Cestou k tomu může být i dočasná dobrovolná skromnost.
- Virtualita prostředí i vztahů: moderní komunikační technologie přetvářejí vztah člověka k sobě samému, k ostatním lidem, k přírodě i ke světu. Čím dál více věcí se odehrává ve virtuálním prostředí a čím dál méně je patrný bezprostřední kontakt s realitou. Kategorie přirozenosti mizí z komunikace

i z prožívání. Musíme zdůraznit hodnotu reálných mezilidských vztahů, zejména přátelských (radikálně se odlišujících od stovek facebookových „přátel“), ale také partnerských, s připomínkou mravních a spirituálních hodnot, bez zbytečného moralizování. A také podtrhnout význam osobní identity a personální integrity (říkám, co si myslím, dělám, co říkám), zejména v rapidně se proměňujícím světě, na jehož potenciální hrozby musím adekvátně reagovat.

- Nedostatek pohybové aktivity: sedavé chování je nejvážnějším civilizačním onemocněním, globální pandemií, díky níž se snižuje tělesná zdatnost a psychická odolnost, naopak se zvyšuje existenciální frustrace a pocit nedostatku hlubších rozměrů vlastního života. Roste neschopnost adekvátně reagovat na problémy, s nimiž je mladý i dospělý člověk denně konfrontován. Zkušenost z perspektivy života u nás, v blahobytné Evropě, v porovnání se zkušeností prožitou v ruské části Asie, se může stát apelem na změnu životního stylu.

Tělesný pohyb, vystavení se nejistotám a nepohodlí, kontakt s přírodou a její reálnou podobou, společenství, které se postupně buduje nezbytnou spoluprací i vzájemnou individuální pomocí, jsou tedy základní hodnoty a myšlenkové zaměření. Reakcí na ně jsou pak jednoduché programové prostředky, totiž:

- Expedice, která svým náročným pohybem a překonáváním bolesti zvyšuje psychickou i fyzickou odolnost, vyžaduje plánování i okamžité reakce na situační změny, učí reálnou a přirozenou zpětnou vazbou, posiluje rozhodnost a vytrvalost.
- Zimní táboření, jež nezbytností zajistit si jídlo a spaní nutí jedince používat nejenom mysl, ale také ruce, propojovat v běžném životě odtržené dimenze vlastní osobnosti (tělo, rozum, cit, vůle...) do smysluplně jedináčeho celku.
- Doprovodný večerní program u ohně, těžící z antického imperativu „Poznej sám sebe!“.

Putování lesnatou tajgou, náročný výstup přes Sadrinský průsmyk, ale také po zamrzlých řekách a jezerech na hranicích Altaje a Chakasie. Horké minerální prameny vytékající v teplotě 37 stupňů Celsia ze zamrzlé půdy, posvátné místo sibiřských národů. Na vlastní kůži pociťovaný mráz o teplotě nižší než -40 stupňů, proměňující pevný materiál v křehké zlomy. Problematické i tak jednoduché úkony, jako je sbalení spacáku, protože v rukavicích to nejde a bez rukavic také ne. Znemožňující dotknout se termosky či hole neoděnou rukou, nebo přijmout puchýře a lehké omrzliny jako daň za takovou nepozornost. Ale také zkrášlující řasy nánosem bílých řasenek. Potvrzujících rčení o ruském „mrazu – generálovi“, neboť on v konečném důsledku rozhoduje, zda se změň nebo nezmění původně plánovaná trasa.



*Oheň jako kosmogonický prvek: implicitní religiozita táboření v extrémních zimních podmínkách*

Jestliže deskripce této dobrovolnicky vedené volnočasové aktivity v podobě jednoho z kurzů PŠL byla ve spojení s univerzitním prostředím dosud patrná výlučně v souvislosti ideových inspirací (kurz PŠL ze 70. let se stal předlohou pro univerzitní kurz studentů katedry rekreologie, jenž se následně stal podnětem pro proměnu kurzu PŠL), výzkumné aktivity nastiňují obrácený úhel pohledu. Právě zde jsou totiž nejvíce patrné možnosti spolupráce vysokoškolského pracoviště s volnočasovou organizací (a současně pracovního a volného času vysokoškolského učitele). Dá se důvodně předpokládat, že bez této spolupráce by se k empirickému šetření neodhodlala ani jedna z obou zapojených institucí.

Kurz se stal součástí projektu GAČR „Modely tělesně zakotvené zkušenosti v teoretických základech zážitkové pedagogiky a jejích kinantropologických souvislostí (GAČR 16-19311S)“ řešeného na FTK UP. Sběr dat musel být prováděn tak, aby co nejméně zatěžoval účastníky a nenarušoval program, protože s ohledem na účastníky se jednalo pouze o doplňkovou aktivitu. Proto na počátku kurzu (v hale hotelu ve městě Barnaul, kam celá skupina přiletěla) a na jeho závěru (v letištní hale v Moskvě) byly realizovány rozhovory, nakresleny obrázky (s instrukcí tvorby mentálních map) a vyplněny dotazníky (hodnotové profily, dotazník zájmů a zálib a Zimbardův dotazník časové perspektivy).

V tomto příspěvku se zaměříme výlučně na ucelenou informaci vyjevující se z analýzy několika dvojic obrazů. Důvodem pro výběr bylo obdobné zobrazení, neboť ve všech vybraných ukázkách dominuje oheň, a to teprve po získání zkušenosti z cesty:

*Obr. 1: respondent A před kurzem*



*Obr. 2: respondent A po kurzu*



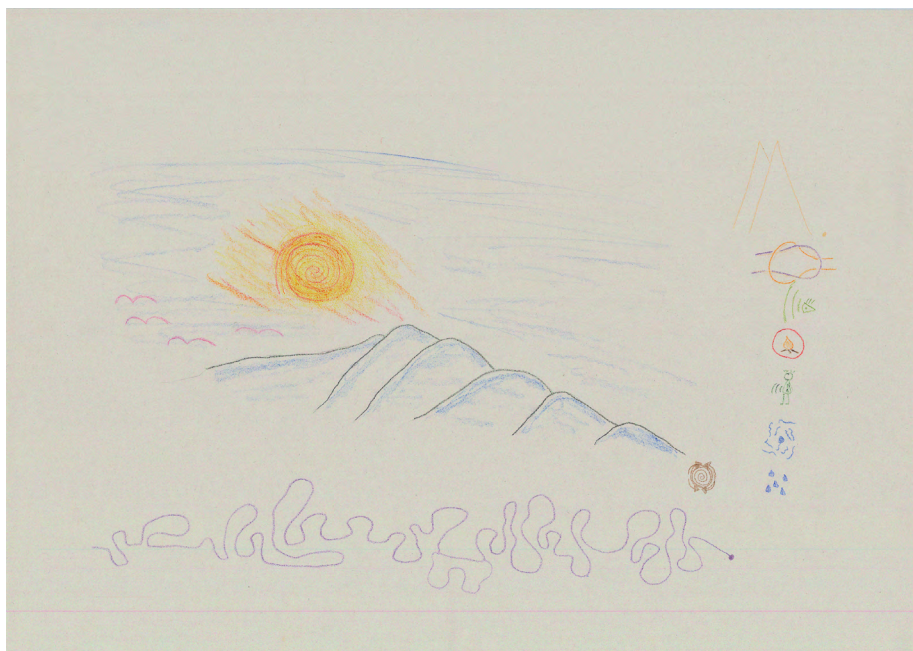
Obr. 3: respondent B před kurzem



Obr. 4: respondent B po kurzu



Obr. 5: respondent C před kurzem



Obr. 6: respondent C po kurzu



Oheň se ve všech případech stává ústředním motivem, vždy ve spojení s člověkem, většinou se skupinou lidí. Plameny a jejich případné vertikální pokračování v roji jisker, jsou větší a tudíž významově výraznější než lidské postavy. Zdá se tedy, že vzhůru planoucí oheň můžeme považovat za hlavní symbol této zkušenosti. Přitom zvolené obrázky nejsou jedinými zobrazujícími tento námět. Další tři respondenti zobrazili taktéž oheň, a to ve velmi podobném významu jako zde zmíněné ukázky, tedy jako hlavní motiv vyjádření, jiný pak zakreslil 5 ohňů na různých místech cesty s horami v pozadí. Na dalších výtvorech se objevují symboly, které bychom mohli vnímat s obdobným významem, avšak bez přímého zobrazení ohně: žhnoucí veliké rudé srdce, vyzařující kolem sebe žluté paprsky energie, kolem něhož stojí postavy lidí; sopka tryskající lávu a horké plameny, s malými červenými srdíčky. Další artefakty se vyjadřují ryze abstraktními motivy, přičemž si můžeme všimnout jistého „zakulacení“ výrazu – mnohobarevné křivky připomínající tvarem hory se proměňují spíše ve vlnky s dominující zelenou a modrou barvou připomínající vodu. Hory vyznačující se tvarem téměř egyptských pyramid jsou nahrazeny barevnou koulí, jakoby odrážející v převládající modré a fialové barvě žluté světlo.

Důležitost opakujícího se symbolu je o to patrnější, že ve výzkumu obdobné cesty z časově předchozího kurzu (realizovaného na Slovensku) se z pěti dvojic obrázků oheň objevuje pouze na dvou z nich (rovněž vždy ex post), přičemž centrální postavení zaujímá pouze jednu, a to s pozoruhodnou proměnou optiky přirozenosti: „Jestliže je oheň přirozeně syčen dřevem a proměna se běžně týká stromu měnícího se v popel, zde je znázorněn protikladný smysl: oheň vyživuje živý strom, listnatý kmen vyrůstá z energie ohně a směřuje zároveň do výše a ke slunci, otevírá se budoucnosti.“ („Whereas fire naturally feeds on wood and such a transformation usually involves trees changing into ash, here the opposite idea is depicted: the fire nurtures a living tree, whose trunk with branches and leaves grows out of the energy of the fire and aims both upwards and toward the sun, being open toward the future.“ (Jirásek et al., 2016, p. 350).

Oheň, pokud jej nebudeme vnímat pouze v jeho pragmaticky užitém významu jako zdroj světla a tepla, je u mnoha národů považován za posvátný, očištný a obnovující, prostředek nového zrození – jako u bájněho ptáka Fénixe, znovu povstávajícího ze svého popela (Becker, 2002). Rovněž biblická představitelství spojila oheň s jeho každodenním používáním, ale obrazotvornost Izraelitů vnímá oheň jako znamení Boží, kulisu Božích projevů – např. se zjevuje Mojžíšovi v hořícím keři (Ex 3,2), odnáší Eliáše v ohnivém voze s ohnivými koňmi (2Kr 2,11) aj. (Fouilloux et al., 1992). Řecká filosofie jej považovala za počátek všeho, arché, přičemž zejména Hérakleitos (Hérakleitos, 1993; Svoboda, 1962) používá obraz ohně jako princip neustálé proměny, jako symbol celého světa.

Oheň je v mýtopoetickém myšlení – vedle země, vody a vzduchu – vnímán

jako jeden ze čtyř základů, živlů, podílejících se na existenci světa. Oheň nemá látkovou podstatu, není předmětem, věcí, nemá materiálního nositele, je výlučně procesem hoření, rytmem vznikání a zanikání. Živel ohně se vyjevuje v roznění plamene, což bývalo posvátným, magickým úkonem (Neubauer & Škrdlant, 2005).

Obrázky tak poukazují zřetelně na zkušenost známou již pravěkým společenstvím od dob, kdy člověk oheň ovládl. Oheň vytváří rituální střed, který jednotlivce kolem něj spojuje. Stal se středem celé komunity, cítění a prožívání. Aby se všichni mohli kolem ohně rozprostřít, museli utvořit kruh. Všichni stojí dokola, všichni hledí jedním směrem, do středu, ale přitom se vidí navzájem. Oheň napomáhá prožívání onoho interpersonálního „soubytí a soužití“ z Platónova 7. listu (Platón, 1996), umožňujícího vznícení zájmu z vylétlé jiskry společného sdílení. Temná, mrazivá, hrozná příroda je za zády, vymezena kruhem lidských těl, s centrem ohňového sloupu stoupajícího s rojem jisker k nebesům.

Moderní člověk již obvykle nemá pochopení pro náboženské porozumění životu. Zvláště v České republice, která z určitého hlediska představuje vrchol bezbožnosti (Říčan & Janošová, 2004), protože pouze kolem 20 % obyvatel se hlásí k náboženství, zatímco v okolních, kulturně obdobných střeoevropských zemích Polska, Slovenska a Maďarska, je to více než 80 % populace (Paleček, 2015). Ještě výraznější je to u skupiny mladých lidí mezi 16–29 lety, nehlásících se k žádnému náboženství, jichž žije v Čechách 91 %, zatímco v sousedním Polsku je to pouze 17 %, v Litvě 25 % a třeba v Izraeli pouhé 1 % (Bullivant, 2018).

V přírodě, obzvláště pak v divoké, drsné zimní přírodě, se však člověk dostává blíže pocitům lidí starověkých kultur, kteří ještě měli smysl pro posvátno. Naše technická, sekularizovaná civilizace již tyto prožívané kvality nevnímá nikterak intenzivně, avšak při opuštění jistot města, při převzetí nutnosti spolehnout se pouze na sebe a na skupinu, otevřít se nejistotě, se mohou obdobné prožitky projevat sice v nereligiózním, avšak ve spirituálním modu. Náboženský člověk nevnímá prostor homogenně, stejnorodě, ale v kvalitativní různosti. Jednou kvalitou je prostor profánní, světský, mundánní, který se vyznačuje geografickou rozlohou a empirickou povahou. Jinou kvalitou je však prostor posvátný, sakrální, v němž bytuje božství či posvátné charakteristiky bytí. Zlom mezi těmito dvěma kvalitami tvoří propojení země a nebe (případně ještě s podsvětím), přičemž charakteristiku tohoto posvátného prostoru zvýrazňuje axis mundi, osa světa, symbolický střed, kolem něhož se rozkládá celek obyvatelného světa. Obrazy tohoto středu představuje např. strom, hora, pilíř, žebřík (např. Jákobův), liána atd. (Eliade, 2006). Všimněme si, že základní směr je u všech těchto mytologických obrazů vertikální, směřující vzhůru. Stejně tak je vertikála charakteristická rovněž pro spirituální rozměr života, který však vůbec nemusí být naplňován náboženským obsahem. Vysoké ideály a hluboké

myšlenky, etický rozměr hodnocení, vyznačuje vertikální linii nenáboženské spirituality (Jirásek, 2013).

Oheň se svojí vertikální dimenzí plamenů a roje jisker se dostává do pozice kosmotvorného principu, který uspořádává prostor. Centrální oheň je kruhem společenství prožíván jako střed světa, jako pořadatel chaosu, jako svým způsobem tvůrce svébytného světa, jako spojovatel země a nebe. Žhnoucí ohniště, zaujímaví roli nejdůležitějšího fenoménu z celého pobytu, se tak dostává do významově mimořádného postavení.

Že se nejedná o ojedinělé vnímání silného prožitku při putování na sněžnicích a zimním táboření dokládá i paralela ve výpovědi respondenta z výzkumu předchozího kurzu ŽGP 2011. Konkrétně se jedná o přepis rozhovoru (tedy sdělování prostřednictvím slovní, nikoliv obrazové výpovědi): „Ohniště žhne a tvoří střed světa. (...) „Lidi udělali kruh a najednou ten chaos lesa, který byl opravdu strašidelný, jsem věděl, že se mi nic nestane, ale kdybych byl sám, tak by se mi tam něco stát mohlo. Tak se najednou zformoval tak pevně. Že ten střed je v tom ohni, to teplo, kam se všichni díváme, protože to dává smysl, za žádama máme tu temnotu, ten chaos, kterého se nebojíme, protože tam jsme spolu. Zároveň tam člověk věděl, že kdyby člověk opustil ten oheň a šel někam 300 metrů a upadnul, tak tam klidně může umřít, ale to rámování co je tady a co je uprostřed a nad námi hvězdy. Ten svět byl najednou takový jasněji strukturovaný, že si člověk uvědomil ty základní struktury.“ (Jirásek & Svoboda, 2015, s. 89–90).

## 4 ZÁVĚR

Na předchozích stranách je rekapitulovaná volnočasová aktivita akademického pracovníka, která ilustruje nejasné propojení pracovní a rekreační sféry, zejména u konkrétního tématu zimního kurzu. Můžeme tyto informace vnímat jako vzájemné prolínání ideových inspirací vzešlých jak z vysokoškolského prostředí, tak z organizace zaměřující se na pedagogické využití volného času. Současně však můžeme být svědky nejasného ohraničení pracovního a volného času vysokoškolského učitele, nejzřetelněji pak patrné na realizaci výzkumných šetření, jež na kurzech ŽGP po několik let probíhaly. Toto prolnutí a nejasné ohraničení je tedy zřejmé nejenom v rovině programové, ideové a institucionální (reciproční ovlivňování kurzů obou organizací), ale zejména personální. Porozumění účastnické zkušenosti z náročného pohybu v zimní přírodě spojeného s tábořením na sněhu (vztah k sobě, k druhým, k přírodě a k transcendenci), tak mohlo být prohloubeno díky otevřenosti sféry akademické a volnočasové, díky spolupráci FTK UP Olomouc a PŠL, ale také díky

průniku obou sfér, umožněných personálním zájmem bez ohledu na tradiční členění času volného a pracovního. Takovou svébytnou charakteristikou lidské časovosti pak můžeme označit za čas disponibilní, čas určený k osobnostnímu rozvoji jedince. V projektech holistické výchovy tak můžeme vnímat tradiční kategorie času volného, polovolného, vázaného či pracovního jako zastaralé, nefunkční a ztrácející vypovídací schopnost. Kategorie času disponibilního relativizuje dialektický mix svobody a řádu, volna a zaujetí, práce a odpočinku (Jirásek, 2019). Proč se jedinci do takových činností pouštějí, však může být dáno samotnou aktivitou a modelem prožívání, jež bylo lyricky popsáno již před mnoha desetiletími: „Lyže však ještě vytrhnou člověka z jeho všedního prostředí a postaví jej do mohutné přírody, do hor – do hor ve sněhu, do klidu jejich bílých linií. Tento jiný, čistý svět je pro duši obrozením, toto prostředí ji svojí krásou nesmírně prohlubuje. A když je ještě možno oddati se úplně letu, jenž byl vždycky ideálem lidstva, pak se nedivme, že se z některých lidí stanou zajatci hor a lyží, že za takovou chvíli úplné svobody procítí to, co by nikdy neprocítili a třeba nikdy nenapsali ani strofy, jsou v srdci básníky, hymníky letu a rytmu, lyriky intimních samot a hudebníky nevyslovitelných nálad. Ti lidé se dovedou na sněhu vyžít a nesou si plně pochopené chvíle života domů jako světlo, jež je bude hřát ve dnech, kdy srdce chudne a hrdlo vysychá prachem z vyjetých kolejí všedních dnů.“ (Horčíčka, 1932, s. 15–16).

## LITERATURA

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. doi:10.1177/0891241605280449
- Anderson, L., & Austin, M. (2011). Auto-ethnography in leisure studies. *Leisure Studies*, 31(2), 131–146. doi:10.1080/02614367.2011.599069
- Becker, U. (2002). *Slovník symbolů* (P. Patočka, Trans.). Praha: Portál.
- Bednaříková, I. (1996). Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence. *Pedagogická orientace*, 6(18–19), 143–147.
- Blanařová, L. (1981). Rozhovor s Jaroslavem Havlem. *Metodické listy pro tělovýchovně brannou činnost*, 9(1), 9–10.
- Bullivant, S. (2018). *Europe's young adults and religion: Findings from the European Social Survey (2014–16) to inform the 2018 Synod of Bishops*. Twickenham, UK: Benedict XVI Centre for Religion and Society, St Mary's University.
- Custer, D. (2014). Autoethnography as a transformative research method. *Qualitative Report*, 19(37), 1–13.
- Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva? *Pedagogická orientace*, 27(1), 160–180. doi:10.5817/PedOr2017-1-160



- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. doi:10.5465/AMR.1989.4308385
- Eliade, M. (2006). *Posvátné a profánní* (F. Karfík, Trans. 2 ed.). Praha: OIKOYMENH.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. doi:10.1177/1077800405284363
- Fouilloux, D., Langlois, A., Le Moigné, A., Spiess, F., Thibault, M., & Trébuchon, R. (1992). *Slovník biblické kultury* (J. Binder, H. Bozděková, V. Hrubanová, E. Pokorná, V. Senjuková, & M. Stretti, Trans.). Praha: EWA Edition.
- Hérakleitos. (1993). *Řeč o povaze bytí* (Z. Kratochvíl & Š. Kosík, Trans.). Praha: Herrmann a synové.
- Horčíčka, V. (1932). *Lyže a sněh*. Praha: Svaz lyžařů RČS.
- Chlup, O., & Galla, K. (1956). *Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Chlup, O., Kubálek, J., & Uher, J. (Eds.). (1939). *Pedagogická encyklopedie, II. díl*. Praha: Novina, tiskařské a vydavatelské podniky.
- Chlup, O., Kubálek, J., & Uher, J. (Eds.). (1940). *Pedagogická encyklopedie, III. díl*. Praha: Novina, tiskařské a vydavatelské podniky.
- Jašková, J. (2015). Subjektivní percepce profesních počátků vysokoškolských učitelů odborné angličtiny: kvalitativní výzkum didaktických znalostí obsahu. *Pedagogická orientace*, 25(5), 700–721. doi:10.5817/PedOr2015-5-700
- Jirásek, I. (2013). Verticality as non-religious spirituality. *Implicit Religion*, 16(2), 191–201.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál.
- Jirásek, I. (Ed.) (2010). *ZET Miloš Zapletal: Pět životů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I., & Dvořáčková, A. (2016). The development of group connectedness and sense of community during a twelve-day winter journey on snowshoes: non-formal education through the Czech Outward Bound course. *IDO MOVEMENT FOR CULTURE. Journal of Martial Arts Anthropology*, 16(1), 39–48. doi:10.14589/ido.16.1.5
- Jirásek, I., Jirásková, M., Majewská, P., & Bolcková, M. (2017). Experiencing spiritual aspects outdoors in the winter: a case study from the Czech Republic using the method of systemic constellations. *British Journal of Religious Education*, 39(2), 122–148. doi:10.1080/01416200.2014.984586
- Jirásek, I., Plevová, I., Jirásková, M., & Dvořáčková, A. (2016). Experiential and outdoor education: the participant experience shared through mind maps. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 334–354. doi:10.1080/0158037X.2016.1141762

- Jirásek, I., & Svoboda, J. (2015). *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I., Veselský, P., & Poslt, J. (2017). Winter outdoor trekking: spiritual aspects of environmental education. *Environmental Education Research*, 23(1), 1–22. doi:10.1080/13504622.2016.1149553
- Krahulcová, B., Ralbovská, R., & Jordánová, B. (Eds.). (2009). *Vysokoškolské poradenství versus vysokoškolská pedagogika = University Study Guidance as an Aspect of Tertiary Pedagogy: sborník příspěvků 1. konference s mezinárodní účastí*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství.
- Merton, R. K. (1972). Insiders and outsiders: A chapter in the sociology of knowledge. *American Journal of Sociology*, 78(1), 9–47. doi:10.2307/2776569
- Neubauer, Z., & Škrdlant, T. (2005). *Skrytá pravda Země: živly jako archetypy ekologického myšlení*. Praha: Mladá fronta.
- Neuman, J. (1996). Odkaz Kurta Hahna. In R. Hanuš & M. Vážanský (Eds.), *Výchova a pobyt v přírodě na konci 20. století (sborník příspěvků konference)*, 12–20. Praha a Olomouc: Nadace Pangea a Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého.
- Paleček, A. (2015). Sekularizace v pohledu inter- a intragenerační transmise: ČR ve srovnání post-komunistických zemí střední Evropy. *Czech Society / Naše Společnost*, 13(2), 13–26. doi:10.13060/1214438x.2015.2.13.231
- Platón. (1996). *Listy*. Praha: OIKOYMENH.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2004). Spiritualita českých vysokoškoláků – faktorově analytická sonda *Československá psychologie*, 48(2), 97–106.
- Slavík, M., & kolektiv. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Svoboda, K. (Ed.) (1962). *Zlomky předsokratovských myslitelů*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- Švec, V. (1992). Zvyšování pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů v demokratické společnosti. *Pedagogická revue*, 45(6), 401–412.
- Veevers, N., & Allison, P. (2011). *Kurt Hahn: Inspirational, visionary, outdoor and experiential educator*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47(1), 245–265.

**Autor:**

prof. PhDr. Ivo Jirásek, CSc.  
Fakulta tělesné kultury UP Olomouc  
Česká republika  
e-mail: [ivo.jirasek@upol.cz](mailto:ivo.jirasek@upol.cz)

---

## POBYTOVÉ AKCE SE STUDENTY: OCHOTA A PŘIPRAVENOST K PARTICIPACI AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ

### MULTI-DAY EVENTS WITH STUDENTS: RESPONSIBILITY AND READINESS FOR PARTICIPATION OF ACADEMICS

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.8>

**Martina Blažková, Richard Macků**

---

**Anotace:** *Adaptační a seznamovací kurzy, projektové dny a jiné extra-kurikulární aktivity se stále častěji objevují v akreditovaných studijních programech nejrůznějšího zaměření. Jedná se o vícedenní pobytové akce s různou mírou intenzity a s různou proporcí času věnovaného oficiálním programovým aktivitám a volnočasovým činnostem. Charakter těchto akcí s sebou nese požadavek účasti studentů i akademických pracovníků – vysokoškolských učitelů.*

*Příspěvek upozorňuje nejen na silné a slabé stránky samotných vícedenních akcí, ale především upozorňuje na nenaplněnou potřebu neformálního setkání studentů a vyučujících během těchto akcí. Na základě uskutečněného dotazování (akademickým pracovníkům byl předložen dotazník sestávající se z pěti otevřených otázek) mezi akademickými pracovníky dvou fakult Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích je diskutována míra ochoty a připravenosti akademických pracovníků k účasti na zmíněných akcích i k neformálnímu setkání se studenty v době jejich volného času. Akademičtí pracovníci svou účast na vícedenních akcích nejčastěji zdůvodňují přínosy, které z účasti plynou pro obě skupiny zúčastněných, tzn. méně formální prostředí umožňující lepší vzájemné poznání, možnost navázat vztah, naladit se a na to pak navázat ve výuce. Důvodem neúčasti jsou charakterové vlastnosti akademických pracovníků jako introverze, zdravotní důvody, či časová vytíženost.*

*Uvedená zjištění umožňují nahlédnout na motivaci akademických pracovníků k účasti na vícedenních akcích, které mají potenciál nabídnout jak vysokoškolským učitelům, tak studentům otevřenější prostředí. Toto neformální prostředí nabízí prostor pro odbourání svázanosti vysokoškolského prostředí. Právě otevření klimatu vysokoškolské instituce tak má šanci motivovat studenty. Pro hlubší pochopení a uchopení role vysokoškolského pedagoga v prostředí extra-kurikulárních aktivit by bylo žádoucí zjištění doplnit o pohled studentů. Tento příspěvek však alespoň otevírá diskusi nad otázkou přesahu působení akademického pracovníka v této rovině.*

**Klíčová slova:** *Vícedenní pobytová akce, adaptační kurz, vysokoškolský učitel, akademický pracovník, extra-kurikulární aktivita, volný čas.*

**Abstract:** *Adaptation and get-to-know courses, project days, and other extra-curricular activities are increasingly appearing in accredited university degree programs of all kinds. These are multi-day events with varying degrees of intensity and different proportions of time devoted to official program activities and leisure activities. The nature of these events implies the participation of students and academics – university teachers.*

*The paper draws attention not only to the strengths and weaknesses of the multi-day events themselves but also to the unmet need for informal meetings of students and teachers during these events. Based on the questioning (a questionnaire consisting of five open questions) among the academic staff of two faculties of the University of South Bohemia in České Budějovice, the authors discuss the degree of willingness and readiness of academic staff to attend these events and informal meeting with students during their free time. Academics most often justify their participation in multi-day events by the benefits of participation for both groups of participants; a less formal environment is allowing for better mutual knowledge, the possibility of establishing a relationship, attuning to it, and then continuing in teaching. The reason for their absence in multi-day events lies in the character traits of academics, such as introversion, health reasons, or time constraints.*

*These findings provide an insight into the motivation of academics to participate in multi-day events that have the potential to offer both a more open environment for university teachers and students. This informal environment offers space for breaking the boundaries of the university environment. It is the opening of the climate of a higher education institution that has a chance to motivate students. In order to gain a deeper understanding of the role of university educators in the environment of extra-curricular activities, it would be desirable to supplement the findings with the students' perspective.*

**Key words:** *Multi-day event, adaptation course, university teacher, academics, extra-curricular activity, leisure time.*

Skutečnost, že člověk je tvorem společenským, není neznámá (srov. Aristotelovo Zoon politikon), platí to bez výjimky a tento fakt je ověřen životy každého z nás. Člověk má přirozenou potřebu někam patřit a tak také vytvářet a udržovat vztahy s ostatními lidmi. Bergin & Bergin (2009) mimo jiné uvádí, že kvalita vztahů má obecně vliv na míru spokojenosti se životem, ale projevuje se také v řadě dalších dílčích aspektů – např. ve schopnosti člověka být motivován

k výkonu, práci. Ne jinak to platí i v profesi vysokoškolského učitele na jedné straně a vysokoškolských studentů na straně druhé. To je předpoklad, na kterém stavíme celé toto pojednání.

Potřebu studentů navazovat mezi sebou vzájemné vztahy (a nechat se skrze ně motivovat ke studiu, k lepšímu výkonu) považujeme za zcela samozřejmou. Nejenže jsme shovívaví k fungování nejrůznějších neformálních uskupení, ale (více či méně) vědomě tento efekt podporujeme volbou patřičných organizačních forem a metod výuky (skupinová práce apod., srov. Skalková, J. 2007). Organizace tzv. adaptačních či seznamovacích kurzů pro nově nastupující studenty (srov. kap. III) je pak pověstnou třešničkou na dortu. Někdo je jejich velkým zastáncem, jiní je zatracují – avšak spíše kvůli konkrétnímu pojetí programu, využívaným metodám apod. To, že bychom při vstupu do nového prostředí měli podpořit vývoj skupinové dynamiky, snad nezpochybňuje nikdo.

## **1 CHARAKTER VZTAHU VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE A STUDENTA**

Existuje celá řada výzkumů, která potvrzuje význam mezilidských vztahů mezi studenty a učiteli pro úspěšnější fungování studentů; jde o výzkumy zohledňující prostředí všech stupňů škol (např. Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Na druhé straně motivace akademických pracovníků, která by pramenila ze zdravého vztahu se studenty, jakoby byla záměrně přehlížena. Jak je patrné z naší sondy mezi akademickými pracovníky dvou fakult Jihočeské univerzity, potažmo organizátory výše zmíněných seznamovacích kurzů, východiskem pro organizování takových akcí je především snaha motivovat a adaptovat samotné studenty; většina vyučujících, kteří se těchto akcí účastní, podle svých slov jezdí na akce kvůli studentům, ale jen málokdo z nich kvůli sobě. Stejně tak výzkumy, které se věnují efektům učitelsko-studentských vztahů pro práci učitele, jsou zastoupeny v menším množství. Tento jev zcela jistě není zkoumán dostatečně komplexně a systematicky.

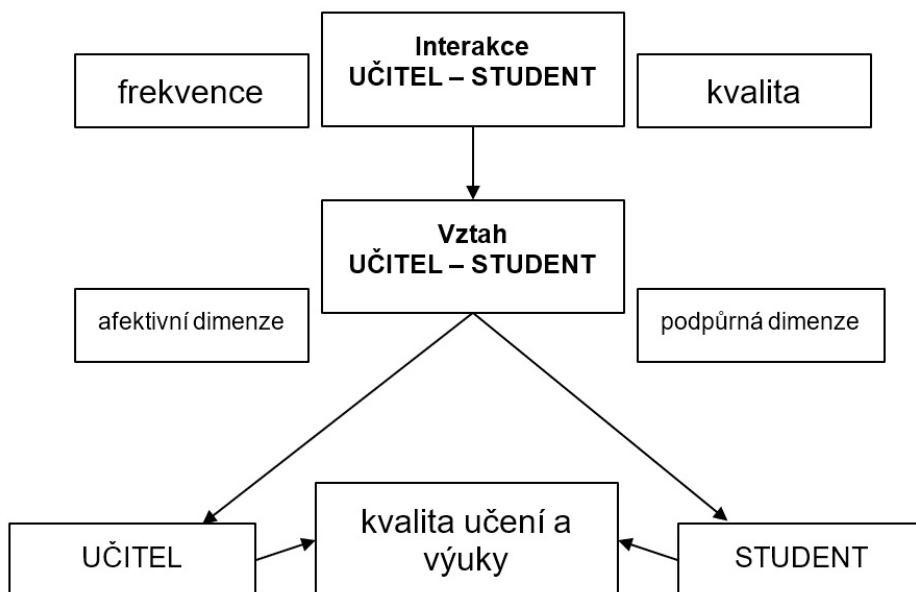
Uvažujeme-li o specifikách vztahu vysokoškolského učitele a studenta (pramenících zejména ve srovnání se vztahy učitele na základní škole a jeho žáků), můžeme uvést, že:

- vztah není založen na opatrovnickém přístupu, nýbrž na partnerském porozumění
- vztah není toliko syčen/prohlubován každodenním kontaktem, nýbrž jednotlivými odbornými projekty ať už formální či neformální povahy
- vztah je opřen o podobné odborné zájmy a obsahuje tak prvek očekávání vzájemné podpory
- vztah je víceméně horizontální, vyvážený.

V souvislosti se vztahem učitele a studenta je někdy taktéž zmiňován pojem přístupnosti (srov. např. Denzine and Pulos, 2000). Přístupnost učitele posuzujeme většinou optikou studenta – nepřístupný učitel se na studenty dívá shora, vyjadřuje určitou míru znuděnosti z kontaktu se studenty, udržuje diskrétní odstup. Naproti tomu vysoce přístupný učitel zná jména svých studentů, zdraví je na chodbách fakulty, v kampusu, na ulici, usmívá se, vyjadřuje zájem. Hrozí však také nevhodné (někdy až patologické) podoby vztahu – tehdy, kdy se stanou příliš blízké a neformální, zejména pokud jde o vztah osob různých pohlaví. Konkrétní příklady popisuje např. Holmes a kol. (1999): osobní schůzky, projevy atraktivit apod. Míra přátelského přístupu vyučujícího, neformálnosti, je individuální a určuje se velmi obtížně. Záleží na mnoha faktorech, mezi něž patří věk obou stran, zažité zvyklosti a klima instituce.

Hagenauer (2014) uvádí schéma (obr. 1), na němž je dobře vidět posloupnost interakce – vztah – kvalita edukačního procesu. Přičemž pro interakce je rozhodující nejen jejich množství, ale samozřejmě i kvalita. Na podobě vztahu se pak podílí zejména dvě jeho dimenze: tzv. afektivní a podpůrná. Zatímco afektivní dimenze je samotnou emocionální podstatou vztahu, podpůrná souvisí se studentovým úspěšným studiem na univerzitě.

Obr. 1 (dle Hagenauer, 2014)



Do zmíněné podpůrné dimenze situujeme působení adaptačních a seznamovacích kurzů, jejichž účelem je mimo jiné být motivačním faktorem ve chvíli vstupu studenta do vysokoškolského prostředí. Afektivní dimenze je pak vyjádřením budování vztahu studenta v jednotlivých oblastech tohoto prostředí.

Adaptační a seznamovací kurzy jsou fenomén posledního dvacetiletí, který si pomalu buduje své jisté místo v kurikulu škol, ale také fenomén doposud nejasně uchopený, nejasně definovaný a mnohdy opředěný předsudky. Základní účel adaptačních a seznamovacích kurzů se může zdát jasný – seznámení se mezi studenty navzájem, seznámení se s klimatem instituce, usnadnění vstupu do nového prostředí neznámé instituce. Všechny tyto cíle směřují ke studentovi. To je však pouze dílčí pohled, který nepamatuje na celou komplexnost situace. Samozřejmým cílem kurzu by mělo být i zmíněné seznámení učitele se studenty. Jde o propojení dvou světů, které spolu v akademické obci obvykle spíše jen koexistují – můžeme uvažovat dimenzi studentskou a učitelskou. Zpravidla 3–5 dní trvající akce, o kterých zde pojednáváme, však nabízejí jedinečnou příležitost obě dimenze propojit a podpořit myšlenku skutečné university. Bohužel, aspekt zapojení učitele do procesů probíhajících v rámci kurzu je, jak jsme nastínili výše, zpravidla opomíjen. V dostupných zdrojích nacházíme jen útržkovité informace o roli učitele v prostředí adaptačního kurzu, a to pouze na akcích pro základní a střední školy – např. v hodnotících zprávách či zprávách z kurzů (srov. např. Velflová). Můžeme však považovat za inspirativní pohledy studentů, kteří se tomuto tématu věnují ve svých kvalifikačních pracích – viz Tenklová (2019) nebo Voglerová (2018).

Roli učitele (či jakéhokoli pedagoga) na kurzu můžeme vnímat na několika úrovních: v prvé řadě (a s tou se na adaptačních kurzech setkáváme nejčastěji) je to úroveň organizační. Učitel zajistí to, aby byli účastní všichni, kterých se kurz týká, aby byl zajištěn program, ubytování, strava, sám se ale nezapojuje do toho nejpodstatnějšího, co kurz nabízí, tj. do sociálního kontaktu v čase volna i v čase připravených aktivit. V druhé úrovni již můžeme vnímat zapojení učitele do činnosti, avšak v roli pozorovatele – je přítomen aktivit, ale neúčastní se, popřípadě zastává podpůrnou roli fotografa, rozhodčího na stanovišti apod. A konečně třetí úroveň zapojení učitele znamená kompletní zapojení se do činnosti se studenty, učitel je nejen přítomen, ale i přímo participuje na připraveném programu. Ačkoli ve všech těchto úrovních kurz přispívá ke vzájemnému učení se, poznávání, budování vztahu mezi učitelem a studenty, mají-li adaptační a seznamovací kurzy skutečně plnit svou úlohu, pak je třeba maximalizovat situace „třetího typu“; pak totiž dochází k obohacování všech zúčastněných procesu – studentů, kteří se skrze kurz seznámí mezi sebou navzájem, seznámí se s klimatem instituce, novými normami, pravidly, odbourají počáteční ostych a odtažitost, poznají méně formální cestou učitele. A učitelům pak kurz

nabízí jedinečnou možnost poznat různost studentů – jak reagují v jednotlivých situacích, jak komunikují, jaké používají strategie řešení problémů atd. To mu umožňuje pracovat s již „hotovou skupinou“, která je schopna pracovat jako tým, zná jednotlivé role apod. Dochází k obohacení vzájemného vztahu – pro studenty není pedagog odcizenou personou na piedestalu nedotknutelnosti. Každý pedagog, který umožní studentům nahlédnout na sebe sama jako obyčejnou lidskou bytost (biologicky jim rovnou, s naprosto obyčejnými lidskými vlastnostmi a potřebami – jíst, spát, zívát, smát se; v situaci zcela zbavené formálnosti – v teplákách či sportovním oblečení), otevírá unikátní prostor vzájemné úcty, respektu, otevřené komunikace.

Právě tato vzájemná úcta, respekt, otevřená komunikace, ochota diskutovat a vzájemně se obohacovat prezentují onu ideu přístupnosti, o níž jsme hovořili v první kapitole tohoto textu. Je tak budován základ otevřeného a přívětivého klimatu vzdělávací instituce, která je otevřena individualitě studenta a nabízí mu pomocnou ruku ať už v situaci nové životní role (v období přestupu do jiné úrovně vzdělávací soustavy), tak v jeho celostním rozvoji – tedy na jedné straně pečuje o jeho rozvoj profesní, na straně druhé skrze sociální vztahy o rozvoj osobnostní.

## **2 SONDA MEZI AKADEMICKÝMI PRACOVNÍKY PF A TF JU**

Abychom blíže poznali východiska uvažování a celkový postoj k adaptačním či seznamovacím kurzům a jiným podobným akcím u našich kolegů z akademické obce Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, uskutečnili jsme, pro potřeby tohoto příspěvku, malou výzkumnou sondu; celkem se do ní zapojilo 20 akademických pracovníků (12 z Pedagogické fakulty, 8 z Teologické fakulty). Dotazování jsme záměrně striktně neomezovali jen na adaptační kurzy, zajímaly nás odpovědi týkající se obecně vícedenních pobytových akcí s různou mírou intenzity a s různou proporcí času věnovaného oficiálním programovým aktivitám a volnočasovým činnostem.

Zatímco akademická obec Teologické fakulty Jihočeské univerzity je poměrně malá (cca 1000 studentů) a lze tedy předpokládat obecně vysoký přehled o všech uskutečňovaných akcích pro studenty různých oborů, Pedagogická fakulta je podstatně větší součástí Jihočeské univerzity (cca 3900 studentů), proto obecné povědomí o konání jednotlivých akcí je nižší. To se projevilo v odpovědích dvou našich kolegů z PF JU, kteří nevěděli o žádných vícedenních akcích tohoto charakteru (ačkoliv jednotlivé katedry studentům některých oborů adaptační a jiné pobyty nabízí). Asi třetina všech dotázaných o kurzech a akcích sice ví, ale neúčastní se jich. Nejčastějším důvodem neúčasti bylo



poměrně očekávatelné časové vytížení, ale také osobnostní charakteristiky jednotlivých kolegů („takovéto akce pokládám za přínosné, osobně jsem ale dost limitován časem a pracovním vytížením“; „jako introvert bych to nechala na těch, které to baví“).

Těch kolegů, kteří na akce pravidelně jezdí, jsme se ptali také na dobu, kterou na akci se studenty stráví. Setkali jsme se s celou škálou odpovědí: od účasti na celé několikadenní akci, přes účast na polovině délky konání akce, až po participaci pouze na jednotlivých částech programu v rámci jednoho dne. Zajímavé jsou i formulace a volba slov v odpovědích: „strávím se studenty polovinu času jejich kurzu“ vs. „letní kurz probíhal týden, učil jsem každý den“. Pozorného čtenáře jistě není třeba upozorňovat zvýrazněním podstatných odlišností, které (pravděpodobně) vypovídají o kvalitativně odlišném působení každého z dotazovaných. Variantu „být se studenty“ přirozeně považujeme za vhodnější utváření institucionálního klimatu, potažmo samotných vztahů mezi studenty a učiteli. Avšak „působit na studenty“ v neformálním prostředí může rovněž znamenat budování osobnější varianty přístupu ke studentům. Ze zpětnovazebních dotazníků od studentů víme, že i skutečnost ochoty učitele opustit prostory poslucháren a přijet za studenty (jít jim vstříc) bývá ceněna.

Jak už jsme uvedli výše, zatímco neúčast na akcích byla vyučujícími odůvodněna především velkým časovým vytížením („Nejedná se o nechuť participovat, ale problém je čas, který raději věnuji vyložené badatelské aktivitě“), osobnostními vlastnostmi („jsem introvert; nevadily by mi např. popularizační přednášky z oboru“), popř. zdravotním stavem, odůvodnění těch, kteří na akce jezdí, se opírala o prospěch, který z jejich participace vyplývá pro studenty („slyšet potřeby studentů je podle mě nejslabší místo vysokých škol“; „pomáhají seznámit se s vyučovanou látkou v jiném prostředí, intenzivněji, ve spojení s praxí a s přesahem do života“). Můžeme tedy shrnout, že zatímco důvody k neúčasti hledáme u sebe, důvody k účasti zvažujeme s ohledem na studenty. To se může zdát jako optimální nastavení, tímto však chceme poukázat také na to, že prospěch z adaptačních a jiných pobytů pro samotné akademické pracovníky (a jejich vlastní práci) není dostatečně uvědomovaný, přestože je zcela zřejmý.

V úvodu příspěvku jsme naše pojednání postavili na východiscích v podobě kvality vztahů, jako jedné z determinant celkové životní spokojenosti. Toto obecné tvrzení jsme aplikovali na situaci vysokoškolského prostředí, z vnějšího pohledu mnohdy vnímaného jako strohé, uniformní, striktně formalizované. Jistě nechceme, aby se vysokoškolský učitel ve svém postavení stával podobně strohým a vyhořelým. Možnost prevence vůči tomu vnímáme v rozvoji a aplikaci (již několikrát zmíněného) principu přístupnosti. Do popředí přitom stavíme ochotu vysokoškolských učitelů. Na jedné straně se jedná o ochotu k účasti na extra-kurikulárních akcích (např. adaptační a seznamovací kurzy), na straně

druhé je to ochota a schopnost nechat studentům nahlédnout na sebe sama jako bytost jim rovnou (se zcela totožnými biologickými potřebami, se zcela totožnou potřebou setkání s druhými lidmi). Teprve to, že se vysokoškolský učitel nebojí vystoupit z formálnosti své pozice, umožňuje prolomení ledů vzájemných vztahů se studenty. Otevření se světu studentů přináší oboustranné obohacení. Studenti si tak ze seznamovacího kurzu neodnáší pouze pocit sounáležitosti a poznání ostatních studentů, ale začínají navazovat vztah také s institucí, která mnohdy značným způsobem obohacuje jejich život, formuje je po stránce profesní i osobnostní, nechává je růst. Pro vysokoškolské učitele je ona ochota k setkání a diskuzi se studenty cenným prostředkem oboustranné motivace. V důsledku toho je pak klima té, z vnějšího pohledu odosobněné instituce, utvářeno studenty zažívajícími pocit přijetí a sounáležitosti s akademickou obcí – její dimenzí studentskou i dimenzí akademických pracovníků.

Lidé, kteří utváří prostředí vysokoškolské instituce, jsou mnohdy svázáni neustálým tlakem na výkon a v důsledku nemají kapacity k námi vyzdvihované přístupnosti pro studenty. Ocitáme se tak mezi dvěma mlýnskými kameny, mezi dvěma neslučitelnými tendencemi. Jedinou cestou, jak se „nenechat semlít“ je hledat prostředky motivace. Otevřme se ryzí přístupnosti v tom smyslu, že dáme prostor budování vztahů s těmi, kteří jsou nám svěřeni – se studenty.

## LITERATURA

- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170.
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G. G. (2013). Special Issue: Teacher-student relationships: Toward personalized education. *New Directions for Youth Development*, 137.
- Denzine, G. M., & Pulos, S. (2000). College students' perceptions of faculty approachability. *Educational Research Quarterly*, 24, 56–66.
- Fitzmaurice, M. (2008). Voices from within: Teaching in higher education as a moral practice. *Teaching in Higher Education*, 13, 341–352.
- Hagenauer G. & Simone E. Volet (2014) Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field, *Oxford Review of Education*, 40:3, 370–388
- Holmes, D. L., Rupert, P. A., Ross, S. A., & Shapera, W. E. (1999). Student perceptions of dual relationships between faculty and students. *Ethics and Behaviour*, 9, 79–106.

- Lahteenoja, S., & Pirttila-Backman, A.-M. (2005). Cultivation or coddling? University teachers' views on student integration. *Studies in Higher Education*, 30, 641–661.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher – student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493–529.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Tenklová, E. (2019). *Adaptační kurz jako nástroj třídního učitele 2. stupně ZŠ k poznání třídního kolektivu (Bakalářská práce)*. Dostupné z: [https://wstag.jcu.cz/StagPortletsJSR168/PagesDispatcherServlet?pp\\_destElement=%23ssSouboryStudentuDivId\\_6888&pp\\_locale=cs&pp\\_reqType=render&pp\\_portlet=souboryStudentuPagesPortlet&pp\\_page=souboryStudentuDownloadPage&pp\\_nameSpace=G224869&soubidno=172224](https://wstag.jcu.cz/StagPortletsJSR168/PagesDispatcherServlet?pp_destElement=%23ssSouboryStudentuDivId_6888&pp_locale=cs&pp_reqType=render&pp_portlet=souboryStudentuPagesPortlet&pp_page=souboryStudentuDownloadPage&pp_nameSpace=G224869&soubidno=172224)
- Velflová, M. [online]. [cit. 10-05-2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kurikulums/adaptacni-kurz- soucast=-prevence-predcasnych-odchoduze?highlightWords-adaptace>
- Voglerová, M. (2018). *Třídní učitel a jeho role při adaptaci žáka na střední škole (Diplomová práce)*. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100206/120293469.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>

**Autoři:**

Mgr. Martina Blažková

Mgr. Richard Macků, DiS., Ph.D.

Pedagogická fakulta JU České Budějovice

Česká republika

e-mail: [blazkova@pf.jcu.cz](mailto:blazkova@pf.jcu.cz)

e-mail: [mackur@pf.jcu.cz](mailto:mackur@pf.jcu.cz)



---

## PEDAGOGICKÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKA VE SPOLUPRÁCI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE S UČITELEM 1. STUPNĚ ZŠ A STUDENTEM

### EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF A PUPIL UNDER COOPERATION AMONG A UNIVERSITY TEACHER, A PRIMARY SCHOOL TEACHER AND A STUDENT

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.9>

Helena Hejlová

---

**Anotace:** Příspěvek je zacílen na reflexi spolupráce mezi vysokoškolským učitelem a třídním učitelem ve třídě 1. stupně ZŠ při nácviu pedagogické charakteristiky žáka zadané studentům učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Tato oblast profese je ve studii sycena nácvikem cíleného vnímání žáka při pedagogické praxi. Otázka, která má být v tomto kontextu prozkoumána, míří do zvažování, do jaké míry má být student veden ke strukturovanému pozorování žáka a do jaké míry k volnému „nacítování“ žáka ve smyslu jeho celistvého vnímání. Součástí je šetření zkušeností učitelů z běžné ZŠ a Montessori školy. Závěr obhájí poznatek, že je třeba poskytnout studentovi rámcovou strukturu, zaměřit jeho pozornost na typové situace a na projevy žáka při učení. Výsledkem je nonverbální i verbální záznam žákových projevů.

**Klíčová slova:** Pedagogická charakteristika žáka, pozorování žáka, spolupráce učitele VŠ a ZŠ, student učitelství 1. stupně ZŠ, pedagogická praxe.

**Abstract:** The contribution is aimed at reflecting the cooperation between a university teacher and a classroom teacher in grade of a primary school in enhancing the professional skills of student sof a primary school teching. This area of the profession is saturated in the study by the training of targeted perception of children in teaching practice. The question to be explored in this context is one of considering the extent to which a student is to be led into structured observation and the extent to which a student can be empathic with a pupil, in the sense of his or her full perception in teaching activities, social situations and emotional responses. The text looks at the analysis of the experience of teachers from a primaryschool and from Montessori school as well as. The result is both a nonverbal and verbal answer to the question of whether a child develops with regard to their needs and options and how to help him or her.

**Key words:** *Educational characteristics of the pupil, observation of a pupil, cooperatin between university and primary school teachers, student of teaching at a primary school, teaching practice.*

Příspěvek je zacílen na reflexi spolupráce mezi vysokoškolským učitelem a třídním učitelem při prohlubování profesního vidění studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Tato oblast profese je ve studiu podporována úkolem vypracovat pedagogickou charakteristiku žáka. Je pro ni příležitost při pedagogických praxích od úvodního pedagogického kurzu přes průběžnou praxi z obecné didaktiky až po souvislou praxi v závěru studia. Student tak může přesáhnout pohled na dítě v žákovské roli směrem k pohledu na něj jako individuální osobnost. Otázka, která má být v tomto kontextu prozkoumána, míří do zvažování, do jaké míry má být student veden ke strukturovanému pozorování a do jaké míry k volnému „naciťování“ žáka ve smyslu jeho celistvého vnímání při učebních i mimo učebních aktivitách.

## 1. POZOROVÁNÍ ŽÁKA JAKO KOMPETENCE UČITELE

K pozorování žáka přistupujeme ve vymezeném kontextu jako k základu učitelovy schopnosti a dovednosti vypracovat **pedagogickou charakteristiku žáka**. Tato učitelova kompetence je v současnosti aktualizována a argumentačně podpořena ideou i praxí společného vzdělávání.

Pozorování žáka a žákovské skupiny je komplexní psychický proces, který je celostní i analytický a který učitel provádí bezděčně i cíleně. Opěrným psychickým mechanismem je připodobňování toho, co pozorujeme, tomu, co už známe. Výsledkem je typizace pro lepší orientaci v daném jevu. Tyto obecné znaky pozorování platí i pro práci učitele se žáky. Žáci jsou typizováni, přirovnáváni k určité normě nebo klasifikaci podle učitelem zvoleného třídicího znaku. Učitelská profese předpokládá, že tento proces má pomoci se orientovat v tom, jak žákovi co nejlépe pomoci s jeho učením. Máme tu na mysli například různé žákovské typologie podle učebních stylů (Mareš, 1998; Miková a Stang, 2010), podle typu speciální vzdělávací potřeby, podle vývojových zvláštností myšlení a sociálních projevů. Třídícím znakem ale může být i učitelova praxe se žáky doplněná jeho introspekci, ve které zpracoval vlastní žákovskou zkušenost.

Globální, celkové pozorování zachycuje základní dojem, kterým žák na učitele působí, atmosféru, kterou kolem sebe šíří, temperament jako typické reagování na učitelovy podněty. Je celistvým vhladem, obrazem, naciťením. Přestože je v něm významný vliv subjektivity pozorovatele, učitele, otevírá mu

svým způsobem cestu k žákovi. Bud' cestu přímou, nebo v případě spíše nepřímého nebo nesrozumitelného dojmu cestu, na které musí být porozumění teprve vydobyto. Naproti tomu analytické pozorování vyžaduje cíl a zaměřenost vnímání předpokládající strukturu a systém. Je zřejmé, že pro učitele je reflexe obou typů pozorování, jak z hlediska celku, tak z hlediska jednotlivostí přínosné. Zvláště pak tehdy, je-li pozorování vědomé a dává-li učiteli konkrétní smysl. V tom spatřujeme také argument pro studentské zadání vypracovat především na základě pozorování žáka jeho pedagogickou charakteristiku.

## **1. Pedagogická charakteristika žáka – rámec i cíl pozorování žáka**

Pedagogická charakteristika žáka není při přípravě studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ ani tolik cílem jako prostředkem pro studentovo zcitlivění vůči dětské osobnosti. Cílené, vědomé a do určité míry řízené pozorování je jeho hlavním prostředkem. Zájem o dítě, který se u studentů učitelství předpokládá, lze podpořit možností vybrat si dítě podle svého uvážení. Hranice pozorování ovlivňuje časový úsek a prostor, který poskytuje daný typ pedagogické praxe ve škole. Zadání vypracovat pedagogickou charakteristiku žáka umožní studentovi zpracovat pozorované vjemy a postřehy do smysluplného celku. Pozorování je zúčastněné, student může se žákem individuálně pracovat, je-li k tomu příležitost, může s ním vést rozhovor, mluvit o něm s třídním učitelem. Společným úkolem pro vysokoškolského učitele didaktika a třídního učitele, kteří vedou studenty při praxi, je pak nalézt soulad v tom, jak pomoci studentovi pozorování nacvičit. Student může být motivován představou, že je asistentem jím vybraného žáka. Jeho úkolem je pro tento účel posoudit, do jaké míry je způsob, jakým se dítě v dané třídě učí a jak žije se spolužáky, ve vztahu k jeho možnostem, zájmům, poznávacím a sociálním potřebám. Na základě toho navrhnout nějaká opatření – typ úkolů, ohled na tempo apod. Úkolem vysokoškolského učitele, který vede praxi, je nabídnout určitou strukturu záznamu, ozřejmit praktický účel a zaměřit pozorování. Pomocí studentovi ze strany třídního učitele je upozornit na ty projevy daného žáka, které se mu pro něj zdají typické, případně doplnit relevantní informace o zázemí žáka. Spolupráce vysokoškolského a třídního učitele spočívá v objasnění smyslu a účelu pozorování, jeho možností a mezí. Studentský pohled, zvláště na počátku studia, vychází často více z pozice žáka, která je mu stále ještě bližší než z pozice učitele. S narůstající zkušeností se studenti sami začínají zaměřovat více na ty projevy žáka, které přirozeně sledují i učitelé praktikující již delší dobu. Dokladem je následující šetření zkušeností s pozorováním u učitelů a u studentů učitelství, které se zásadně neliší.

## 2. Šetření zkušeností učitelů a studentů učitelství s pozorováním žáka

Cílem šetření, které mělo zjišťující povahu, bylo analyzovat zkušenosti učitelů a studentů učitelství s pozorováním žáka, které by mohlo být podkladem pro strukturu pedagogické charakteristiky žáka. Stanovili jsme proto **výzkumnou otázku**: Jaké empirické zkušenosti učitelé s pozorováním žáka mají, na co spontánně zaměřují pozornost, co v chování a jednání žáka považují pro jeho učení a pro svou výuku za důležité.

Šetření probíhalo v 2. pololetí školního roku 2018/19 ve dvou krocích. **Prvního kroku** se zúčastnilo **dostupným výběrem** získaných **22 učitelek**, aktuálně studujících kombinovanou formu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze. Přestože je velikost respondentské skupiny malá, lze ji jako respondentský vzorek považovat za saturovaný, protože z dalších dlouhodobých kontaktů s třídními učiteli při studentských praxích nevyplývaly nové postřehy nebo jiné učitelké rady. Zvolenou **metodou** byl polostrukturovaný skupinový rozhovor, jehož účelem bylo iniciovat u účastníků uvažování nad tím, co je při pozorování žáka důležité. Byl evokován cvičnou situací, kdy do třídy přijde na několik týdnů budoucí asistent s úkolem provést charakteristiku jakéhokoliv libovolně vybraného žáka. Třídní učitelka mu má poradit, v jakých situacích má žáka pozorovat a na co konkrétně se má zaměřit.

**Výsledky** rozhovoru lze rozdělit do oblasti týkající se **projevů žáka při učení** a do oblasti **jeho chování mimo řízenou výuku**. V každé z nich lze doporučení rozdělit ještě do dvou podkategorií: (1) na co zaměřit pozornost, (2) v jakých situacích je významné dítě pozorovat.

**První oblast doporučení v oblasti učení**, neboli (1) na co se ve výuce při pozorování žáka zaměřit, obsahovala tyto položky: jak je připravený na každou hodinu (pomůcky, pořádek na svém místě a v okolí; co zpomaluje jeho způsob práce; jaká je rychlost práce, pracovní tempo; jaký je rozdíl mezi jeho nasazením a pozorností v různých předmětech a během dne, při jakých aktivitách klesá pozornost; jaký je jeho zájem o učivo, vztah k předmětu; jak vydrží u činnosti, jak udrží pozornost; čím ho lze motivovat; jak se hlásí – vehementně, vykřikuje, nenápadně, říká si to sám pro sebe, ale nahlas se neprojevuje; zda dává pozor na pokyny, pamatuje si je a řídí se jimi a hned reaguje, po zadání hned pracuje nebo vyčkává, jak se to mění při ústním a písemném zadání; jak rozumí textu, čte s porozuměním; jak mluví, skládá věty, mluví celou větou. Oblast rad týkající se toho, (2) v jakých situacích při učení je nejlépe žáka pozorovat, obsahovala tyto položky: jak se chová při samostatné činnosti (jak pochopil zadání, zda se nebojí zeptat, zda reaguje ihned na pokyny), do jaké míry je samostatný, jak samostatnou práci stíhá; jak se chová při skupinové práci (jak se zařadí do skupiny), při projektech; jak se chová při vyvolání, při výkladu nového učiva,



zda porozumí hned, nebo potřebuje často něco opětovně vysvětlit; jaké je jeho chování v hodině – zda dává pozor, hlásí se, požádá o pomoc, hlásí se sám o pomoc, je v hodině aktivní, jaká je míra jeho zapojení do učebních aktivit; jaká je jeho domácí příprava, zda domácí úkoly plní, nebo zapomíná, případně jak často; zda se připravuje na hodinu nebo čeká, až zazvoní, zda si připravuje pouze věci, které bude potřebovat; dodržuje pravidla nebo ne (nevykřikuje, hlásí se); jak probíhá jeho interakce se spolužáky.

Druhou oblastí byla oblast **sociálně emocionální**. Položky týkající se toho, (1) na co pozorování zaměřit, obsahovaly: jaké je chování vůči spolužákům v hodině i o přestávce, jeho postavení mezi spolužáky (obliba, má více kamarádů nebo jen jednoho, s kým kamarádí); co dělá, když si myslí, že ho učitel nevidí; jaká je jeho síla hlasu v různých situacích, zda je hlučný nebo tichý; jak je ochotný pomoci. (2) Pro porozumění sociálnímu a emocionálnímu nastavení žáka je ho podle učitelů významné pozorovat v těchto situacích: chování o přestávce a jaké činnosti preferuje (běhá, čte si, svačí, hraje si s dětmi), jakou pozici ve třídě přebírá o přestávce a jakou při skupinové práci; je spíše klidný nebo potřebuje více pohybu; jaká je reakce na úspěch a neúspěch; komunikace s učitelem, u menších dětí reakce na učitele; reakce na nečekané události.<sup>1</sup>

Lze konstatovat, že učitelská doporučení, na co vše je třeba se zaměřit, co u žáka především pozorovat a v jakých situacích, jsou velmi podrobné. Tak detailní seznam nemůže být studenty ve vymezeném čase praxe zcela naplněn, je však orientačním vodítkem, z čeho všeho učitelé odhadují, jak který žák vyhovuje jejich vyučování, nebo spíše, jak tomu kterému žákovi vyhovuje učitelské vyučování. Lze tak identifikovat žáky, kteří potřebují více učitelské dopomoci a kdy je jí třeba, a také ty, kteří naopak potřebují další nebo jiné doplňující aktivity. Nicméně jsme identifikovali podstatné kategorie, které dávají informaci především o dvou komplexech pozorovatelných projevů žáka při výuce. O reaktivitě žáka při výuce a o charakteru emocionálního a sociálního chování žáka při výuce i mimo ni, většinou o přestávkách.

**Ve druhém kroku šetření** jsme tyto kategorie nabídli také studentům prezenční formy oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ v jejich 6. semestru. Respondentský **vzorek 26 studentů** byl utvořen opět dostupným výběrem. Tito studenti už měli dvojí zkušenost s pozorováním a následným vytvořením charakteristiky žáka, kdy v 1. semestru v rámci Úvodního pedagogického kurzu absolvovali

---

1 Mezi účastníky skupinového rozhovoru byli i učitelé z přípravné a speciální třídy, ve kterých je potřeba vyšší míra řízení. Doplnili seznam ještě o následující pokyny užitečné v případě, je-li ve třídě žák s výraznějšími učitelskými problémy a zejména s problémy v chování: jak reaguje na pokyny a zadaný úkol, jak reaguje na příkaz nebo zákaz, kdy vznikají záchvaty vzteku, jaká reakce ze strany učitele (asistenta) funguje, jak reagují ostatní žáci na novou osobu ve třídě.

čtyřdenní pozorování žáka, ve 4. semestru v rámci Učitelského praktika jedno dopoledne v týdnu po dobu zpravidla 12 týdnů pozorovali žáka ve třídě, kde sami začínali s vyučovacími pokusy. Kromě toho byli vedeni k pozorování kognitivních postupů žáka v některých oborových didaktikách.

Zvolenou **metodou** bylo opět **dotazování**: V uvedených kontextech, tj. na co se zaměřit při pozorování (1) při učení a (2) v sociální oblasti, studenti nejprve formou brainstormingu zapisovali všechny situace, kdy je možno žáka pozorovat. Posléze ve skupinách vyhodnocovali jednotlivé kategorie a podkategorie. Následně byl vytvořen seznam těch kategorií v obou kontextech pozorování, na kterých panovala prodiskutovaná shoda jako na těch, která mají vypovídací hodnotu pro učitele a na jejichž základě by bylo možno vypracovat charakteristiku žáka.

**Výsledky** spočívaly ve studenty vytvořeném přehledu kategorií, jejichž pořadí určuje současně jejich důležitost pro oblast učení a pro sociálně emocionální oblast. (1) V oblasti učení studenti navrhovali pozorovat: soustředěnost (pozorovatelné projevy zaujetí, flow motivace); aktivitu (reakce na učitelovy podněty, jak je žák chápe, zda hned začíná pracovat nebo je nejistý, čeká na upřesnění, vysvětlení, vykřikuje, hlásí se, reaguje mimo téma, projevuje zájem); schopnost se vyjádřit (zda dokáže vysvětlit svůj postup, vysvětlit zadání druhému apod.); tempo (zda stíhá nebo nestíhá podle pokynů učitele); připravenost na hodinu, výuku (projeví se pořádkem na lavici, přípravou pomůcek a pracovního místa); samostatnost nebo potřebu podpory ze strany učitele (projeví se jistotou nebo nejistotou většinou při samostatné práci); schopnost spolupracovat při skupinové práci a ve dvojici; povahu chyb (ze zbrklosti, nejistoty, neznalosti). (2) V sociálně emocionální oblasti studenti navrhovali pozorovat: konflikty (zda je žák vyvolává nebo se snaží o smír, zda se přidává nebo utíká, zda je nahlašuje učiteli nebo jiné autoritě); pravidla (zda je porušuje, zda na ně upozorňuje, „hlídá je“ u druhých, vyžaduje u druhých jejich dodržování); komunikaci (zda je vstřícná nebo ne); ochotu pomoci; pozici ve třídě (oblíbenost, vliv); prožitek úspěchu a neúspěchu; vztah k autoritě (zda poslouchá, chová se zdvořile nebo ne); projevy únavy: zda je spíše aktivní, tzv. zlobí, vyrušuje apod. nebo ztichne, případně usíná; soutěživost.

Nikdo ze zúčastněných se nezabýval styly učení, ani ve smyslu, zda je žák spíše introvert nebo extrovert, zda je spíše vizuální nebo kognitivní typ ve vztahu ke vnímání a vybavování si informací. Studenti ani učitelé tyto kvality učení žáka na základě pozorování nekonceptualizují. Usuzujeme, že tyto znalosti jsou pro učitele důležitější spíše pro tvorbu různorodých učebních zadání než pro diagnostiku. To je jistě v souladu s věkovou kategorií žáků na 1. stupni, učební styly se teprve utváří (Kolář a Vališová, 2009) a dovednost učit se se vyděluje rozpoznáváním toho, co se učí snadno a kdy je třeba vynaložit více úsilí a v jakém směru.

**Závěrem šetření** pro zadání vypracovat pedagogickou charakteristiku žáka

je především zdůvodněný poznatek, že **vymezení určité struktury pozorování** je nutné. Lze pro ni doporučit dvě identifikované oblasti pozorování – při učení a při mimo učebních aktivitách. V obou lze sledovat především reaktivitu žáka. Při učení více, ale ne výlučně, reaktivitu kognitivní, mimo výuku reaktivitu spíše sociální. Interpretovat tento závěr jako užitečnou strukturu pro pozorovatele začátečníky lze především pro učitelem výrazně řízenou výuku, protože mnohá doporučení souvisí s tím, jak je nebo není narušována plynulost výuky a soustředěnost na učení. Je zřejmé, že jsou sledovány především ty projevy žáka, které souzní s učitelovou představou o průběhu a cílech výuky. Výzkumným šetřením vydělené kategorie reflektují zvláště to, co tento výukový postup narušuje, co pro něj vytváří překážky v chování, jednání a prožívání dítěte. Tento náhled studenti postupně přebírají. Považovali jsme proto za užitečné doplnit uvedená doporučení zkušenostmi učitelů vzdělaných v Montessori pedagogice.

### 3. Reflexe zkušeností s pozorováním žáka u učitelů z Montessori pedagogiky

**Cílem** analýzy reflektovaných zkušeností učitelů, kteří byli vzděláni v Montessori pedagogice a praktkovali v ní, bylo doplnění představy o struktuře pozorování i jeho významu pro učitele jako reflektujícího praktika. Jejich vyučovací styl bude odpovídat více facilitačnímu (Fenstermacher a Soltis, 2008), řízení výuky učitelem ustupuje z přímých zadávání do přípravy učebního prostředí. Dotazovali jsme se 2 učitelek, se kterými spolupracujeme při studentských praxích. Obě prošly tímto programem, mají praxi z Montessori školy a nyní učí na běžné základní škole. Dále 4 učitelek a 2 asistentek pedagoga z Montessori školy v Praze. **Rozhovor byl nestrukturovaný**, řízený tématem pozorování žáka. Volná vyjádření učitelek jsme analyzovali s ohledem na předchozí šetření do odpovědí na následující **otázky**: (1) Na co má být pozorování zaměřeno a jakou má mít povahu? (2) Jsou pozorované oblasti, to jest učení a mimo učební aktivity, stejně důležité nebo jedna v důležitosti převažuje nad druhou?

Ve zkušenosti těchto učitelů je významný fakt, že přešli od strukturovaných pozorování do pozorování zcela volného, které definují tezí „vnímat impulsy, které od dítěte přicházejí“. Míni tím naladění na žákovu osobnost a na jeho myšlení při učebních procesech a situacích. Impulsy od dítěte, kterým je přitom učitel otevřen, vstupují do jeho původní představy o učivu a postupech jeho osvojování, pozměňují ji a dávají učiteli směr pro nabízení podnětů v učení jak kognitivním, tak prožitkově postojovým, psychomotorickým i sociálním. Učitelé zdůrazňovali, že je pro ně pozorování velmi mocným nástrojem pro vyučování především tehdy, je-li vědomé.

V odpovědi na prvou otázku reflektujeme praxí z Montessori systému zdůvodňované podmínky účelného vědomého pozorování žáka: (a) systematickost,

(b) dovednost odstoupit od své, učitelovy, představy o učivu a o postupu jeho osvojování žáky, (c) zaměřenost pozornosti. Systematičnost je vázána na pozorovací dobu, která ovlivní podobu učitelovy reakce. Při okamžitém pozorování se jedná spíše o zachycení aktuální potřeby žáka, která vyžaduje bezprostřední intervenci. Při krátkodobém pozorování je systematické sledování žáka vázáno na práci skupiny a jednotlivců v ní nebo naopak na různou podporu jednotlivcům při samostatné práci. Pozorují se tak spíše sociální situace ve výuce, přičemž zkušenost potvrzuje, že se ve třídě opakují. Dlouhodobé pozorování už se týká změn ve výuce pro daného žáka podle toho, jak pracuje, co mu dělá potíže, případně v čem projevuje nějaké rozvinutější znalosti a schopnosti. Dovednosti odstoupit od své, tedy učitelovy, mentální představy o učivu ve prospěch vycitřování představy žákovy pomáhá vnímat reakce dětí na otázky týkající se učiva. Zaměřenost pozornosti souvisí s tím, co je pozorování dostupné. Výběr pozorovatelných jevů souhlasí s kategoriemi pozorování odvozenými z rozhovorů s učiteli i studenty učitelství v předchozí podkapitole. Smyslem je odhadnout kompetence žáka, tedy zejména vše, co je spojené s tím, jak se žák učí, jak plánuje práci, jak si ji organizuje, jak plní termíny a úkoly, a jak jedná, jak komunikuje ve skupině, jak přijme cizí návrh, jak prosazuje svůj, jak navazuje vztahy, jak se orientuje v sociálních situacích a jak je řeší.

V odpovědi na druhou otázku reflektujeme, že učitelé považují za určující, zda žák má problémy v sociální a emocionální oblasti. Podaří-li se, aby se žáci rozvíjeli v této oblasti dobře, pak kognitivní učení nepředstavuje zásadní problém, protože pro něj existují různé pomůcky, materiály a postupy (pracovat se spolužákem, na počítači, s učitelem, dělat práci jinak nebo jinde atd.).

#### **4. Pozorování žáka studentem jako zdroj pedagogické charakteristiky žáka**

Reflexe zkušeností učitelů z podkapitol 3 a 4 potvrzují klíčovost otázky Do jaké míry má být student veden ke strukturovanému pozorování a do jaké míry k volnému „naciťování“ žáka ve smyslu jeho celistvého vnímání při učebních i při mimo učebních aktivitách? Při tom je třeba brát v úvahu, že studenti mají při různých formách praxe příležitost spíše ke krátkodobému pozorování.

Globální pozorování žáka lze v zadání pro studenty simulovat požadavkem na nonverbální záznam vnímání žáka hned na počátku pozorování. Studenti mají zachytit jeho osobnost tak, jak se jim jeví bez bližších informací. Mohou svůj vjem zpracovat jakýmkoliv způsobem od kresby nebo malby, přes notový záznam melodie nebo rytmu až po grafické ztvárnění nebo 3D modely. Praxe ukazuje, že studenti, ačkoli volí většinou kresbu nebo malbu, jsou schopni a ochotni využívat různých výrazových prostředků. Při prvních kontaktech s dítětem je tato aktivita vhodná i z toho důvodu, že si takto připravený záznam

mohou později dát do souvislosti s verbální charakteristikou, která je buď volná, nebo strukturovaná, vždy je ale poukázáno na určité indikátory, které mohou tvořit pozorované kategorie a tím strukturu pozorování. V závěru praxe mohou studenti udělat ještě jednu nonverbální charakteristiku. Pokud zachytili žáka znovu, je záznam většinou mírně upraven, ne však ve všech případech. Záleží na vícero okolnostech, především však na „čitelnosti“ žáka a na empatické schopnosti studenta. Vždy je ale schopnost se k žákovi vyjádřit jen na základě nonverbálního záznamu poměrně věcná, i když si student všímá atmosféry, která dítě na první dojem obklopuje a podle níž usuzuje na jeho vnitřní děje a sociální nastavení. Doprovází ji schopnost vyjádřit svůj vjem dítěte metaforou, kterou nonverbální záznam evokuje. Student si jej pak vybaví z paměti i po několika týdnech, v závěru praxe.

Detailní, strukturované pozorování je druhým zdrojem pedagogické charakteristiky. Studentům nabízená struktura se rozvírá do postřehů, jak se žák chová v daném způsobu výuky, v jakých situacích se výrazně projevuje, v jakých naopak výrazný není. Při sestavování této struktury se lze opřít o zkušenostní pole učitelů i studentů při praxích, například ze zde představeného šetření (podkapitola 3 a 4). Studenti si mají všimnout reaktivity žáka při výuce a charakteru emocionálního a sociálního chování žáka při výuce i mimo ni, většinou o přestávkách, exkurzích, výletech anebo při nácviku školního představení apod.

## 2 PŘÍKLADY PEDAGOGICKÝCH CHARAKTERISTIK ŽÁKA VYTVORENÝCH STUDENTY NA PEDAGOGICKÝCH PRAXÍCH

První příklad je z 1. semestru z úvodního motivačního pedagogického kurzu, v němž studenti nejprve pozorují výuku a následně mohou zkusit mikrovyučování případně učít celou hodinu. Nonverbální charakteristiku mají za úkol zpracovat první den ve třídě, následně pozorují dítě ještě tři dny a pokouší se žáka popsat a vytvořit doporučení pro jeho učení.

### **Příklad č. 1: První semestr: Popis vybraného žáka**

*Popis jednoho vybraného dítěte.*

*Pokus zachytit dítě neverbálním způsobem.*



*Jak na mne dítě působilo?*

*Chlapec se jmenuje Šimon. Jeho rodiče jsou rozvedeni, což se podle mého názoru na chlapci podepsalo. Je velmi bystrý, vnímavý, má postřeh. S pochopením úkolu nemá problémy. Je velmi rychlý, zato však málo vytrvalý. U úkolu dlouho nevydrží, má problém soustředit se déle než 7 minut. Kolem jeho lavice je neustálý nepořádek (sáčky od svačtin, PET lahev, učení, ...). Na pokyn učitele rychle uklízí – toto se děje i dvakrát za den. Na jeho zjevu není nikterak nápadná jakákoliv porucha. Působí jako milý, upravený žák (diagnóza hyperaktivita, snížený práh soustředění, dyslexie). Během vyučování sedí na patách, různě se pohupuje a vrtí se. Po zadání úkolu je velmi rychle hotov, většinou je první, avšak není pravidlem, že by měl vždy vše zcela správně. Při neúspěchu se snaží o zdárné dokončení úkolu, jeho pozornost však ruší ostatní děti, které chodí ke kontrole k učitelskému stolu. Úkol již většinou nestihne dokončit.*

*Zajímá se o děti ve třídě a děti ho registrují jako výraznou osobnost. O přestávkách dovádí s ostatními chlapci. Provádí společně různé závody, pranice a jiné lumpárny.*

*Pana učitele vnímá jako silnou osobnost a autoritu a záleží mu na tom, co si o něm pan učitel myslí. Pokud bude mít jeho okolí dostatek síly a trpělivosti, věřím, že bude Šimon úspěšný i v následujícím studiu.*

Druhý příklad je z učitelského praktika studentky prezenčního studia. První nonverbální charakteristiku udělala po prvním setkání se třídou v den školního představení. Druhou po prvním hospitačním dni ve třídě a třetí po dokončení verbální charakteristiky a ukončení praxe po 10 týdnech. Z verbálního záznamu je vidět, že studentka dokáže žákyni sledovat, že se snaží řídit se požadovanými kritérii, ale závěr v tom smyslu, jak žákyni lépe rozvíjet, ještě chybí. Ve 2. ročníku učitelství je to spíše typická situace. Jen někteří studenti dovedou popis žáka až k jeho učební charakteristice a k rozhodnutí, co by pro rozvoj dítěte bylo optimální. Ukázkou takového závěru uvádíme v příkladu 3.

## **Příklad č. 2: Čtvrtý semestr: Pedagogická charakteristika žákyně 3. ročníku** *Verbální charakteristika žákyně Emy*

*Emu jsem si vybrala proto, že hned první hodinu mě zaujala osobností. První den školy byl Masopust a ve třídě se neučilo, protože se nacvičovalo divadelní představení pro děti ze školky a rodiče. Ema to všechno celou dobu organizovala – počáteční čtení na ranní patnáctiminutovce, organizování divadla... Je to vůdčí typ, má ve třídě spoustu kamarádů, kteří ji mají rádi.*

*Z rozhovoru s paní učitelkou a paní asistentkou jsem se dověděla, že je Ema opravdu vůdčí typ s přirozenou autoritou. Potvrdily mi, že je Ema kamarádká a nápomocná.*

Je také hodně časově vytížená, má hodně podněcující rodiče a často chodí do školy unavená, je nemocná, nebo je někde pryč. Na naší předposlední praxi jsem s Emou mluvila. Rozhovor s ní šel dobře, odpovídala na veškeré moje otázky a sama odpovědi rozvíjela – nebyla vůbec ostýchavá. Dověděla jsem se, že má každý den mimoškolní aktivitu. Dvakrát týdně hraje basketbal, v úterý chodí na violoncello, středu věnuje dramatickému kroužku a ve čtvrtek má hudební nauku. Hudební nauka ji nebaví, protože veškeré potřebné znalosti už má z violoncella. Doma se o tom zmínila, ale její matka chce, aby na nauku stále chodila. Nejvíc jí baví basket. Každý den chodí domů až večer, a proto se doma učí sama. Ve škole má ráda skupinové i samostatné práce, prý podle toho, o jaký úkol a předmět se jedná. Její oblíbený předmět je český jazyk. Nemá ráda matematiku a vlastivědu. Zeptala jsem se jí, jak se sama cítí ve skupině – zda je ta, co vede, nebo je spíše vedená ostatními. Odpověď pro ni byla snadná, sama ví, že je vůdčí typ, dle jejích slov: „Paní učitelka mi řekla, že ostatní mají respekt.“ Ema je velmi schopná vést malou, ale i velkou skupinu. Také jsem jí poprosila, aby nakreslila obrázek, jak sama sebe vidí. Dala jsem i prostor i čas, že to může udělat, až se jí bude chtít, ale utíkala a začala hned kreslit. Proč takový úkol? Chtěla jsem vědět, zda Emu vidím stejně, jako ona sama sebe.

Co se týče učebního stylu, tak to pro ni bylo velmi těžké odhadnout. Hodiny, které jsme viděli, byly spíše procvičovací a nic nového se žáci neučili. Ema je určitě extrovertní typ. Zařadila bych ji do extroverze a intuice podle MBTI.

V hodinách je klidná a pracuje, často pomáhá Kubovi s SPU. V průběhu našich praxí bylo vidět, že se Ema každé úterý, kdy tam jsme, chová trochu jinak. Jednou byla energická, někdy zase unavená.



### **Příklad č. 3 Čtvrtý semestr: Příklad pedagogického závěru**

*Závěr: U tohoto žáka bych doporučila, aby v některých hodinách seděl sám v lavici. Pokud bych zadávala pracovní listy, dostal by složitější verzi, aby nevyužíval únik k lehčímu a mohl se dále rozvíjet. Měla bych pamatovat na to, že je pro něho důležité, aby svoje schopnosti prokázal, proto je vhodné, abych ho vyvolávala, ale jen v takové míře, aby na ostatní nepůsobil jako učitelčin oblíbenec. Mohu mu také navrhnout jinou formu práce, na které může ukázat nejen svůj výtvarný talent, ale i preciznost. Práci může prezentovat před třídou.*

Pro 4. příklad jsme vybrali charakteristiku žáka, kterou zpracovala studentka při souvislé dvoutýdenní praxi. Zvolila vyprávěcí styl, v němž k popisu dílčích jevů žákova učení a reaktivity přidává doporučení. Jsou zdůvodněna právě odpozorovanými a popsány problémy.

### **Příklad č. 4 Devátý semestr: Charakteristika žáka studentem na konci studia**

*Charakteristika žáka Josífka ze souvislé praxe*

*Na první dojem působí Josífek jako hodný a milý kluk. Paní učitelce pomáhá, rád si s ní povídá, má k lidem otevřený a přátelský vztah. Mezi ostatními dětmi má několik kamarádů, se kterými si o přestávce hraje, ale mají-li se děti o přestávce rozdělit do skupin, většina z nich ho pro spolupráci odmítá. Z prvního kontaktu je znatelné, že není jako ostatní děti a má pravděpodobně jednu z dysfunkcí. Nakonec jsem byla informována o tom, že z poradny získal posudek o svém intelektu na rozhraní mentální retardace. Ve většině vyučovacích hodin mu pomáhá asistentka, která je ve třídě přidělena ke čtyřem dětem. Josífek je ale nejslabší z celé třídy a potřebuje téměř neustálou podporu. Škola je v práci se žáky se SVP zkušená, nabízí jim individuální intervence a doučování, kterých on využívá. Při doučování opakuje učivo za celý týden. Díky nízkému intelektu nedostává Josífek dobré známky, nevšimla jsem si ale, že by se tím nějak trápil. Vysvědčení si převzal s bezelstným a klidným výrazem. Myslím, že ho známkování příliš netrápí, jsem za to ráda, protože přemítám o tom, zda má známkování v takovém případě význam. Josífek vypadá, že se při práci snaží a dělá, co je v jeho silách. Hned z počátku prvního dne jsem ho viděla plakat, důvodem však nebyl rozpor se spolužáky nebo negativní hodnocení, ale únava. Po dlouhém soustředění či hodinách, které vyžadují velkou soustředěnost, začíná mít skleněné oči, v horším případě se pak spustí pláč. Je tedy důležité dbát na pravidelné přestávky. Pokud byly hodiny, kde výklad tvořil větší část hodiny, jeho pozornost vydržela odhadem 10 minut. V hodinách se hlásí tehdy, pokud si je jistý, nebo se učitel neptá na faktické znalosti. Nestrávila jsem s Josífkem tolik času, abych to mohla určit přesně, ale odhaduji, že jeho styl učení je především vizuální, proto bych mu doporučila především obrázky a práci s pomůckami. Měla jsem možnost*



*Josífkovi asistovat především v hodinách matematiky. Z geometrie ovládá jen rýsování přímků a bodu, s kolmicí už si neví rady. Plete si dělení a násobení, pomáhá si násobilkovou tabulkou v učebnici. Pokud ho někdo při řešení příkladů vyruší (což má v oblibě jeho spolusedící Pepa), už nedovede navázat a udělá chybu. Grafická stránka zápisu je nepřehledná, při písemném dělení víceciferného čísla zapisuje čísla se zbytkem vedle sebe. Překvapil mě ale při první hodině se zápornými čísly. Hodně mu pomohla číselná osa, přesto rychle pochopil, jak se zápornými čísly pracovat, kterým směrem se sčítá a odečítá. Obecně si myslím, že mu hodně pomáhá, když věci vidí a případně může držet pomůcku v ruce. Při hodině, kde jsme řešili rovnice o dvou neznámých, mi přišlo zbytečné, aby počítal tak složité příklady, proto jsem mu zadala individuální práci, kde řešil rovnice pouze s jednou neznámou. Ve čtení je velmi pomalý, čte jednotlivá písmena. Z nichž skládá slovo, významu přečteného textu příliš nerozumí. Nevidím zde jinou možnost podpory, než delší čas, asistenci, snažit se text zjednodušit, aby v něm byla pouze nenáročná kratší slova, možná čtecí okénko. Je schopen krátkého písemného projevu, ale je v něm mnoho gramatických chyb a stavba věty ve většině případů nedává smysl (příklad z dopisu pro mě: „Lucka hodně si byla hodná a dobře se mi hodně učilo.“) V českém jazyce má tedy problém nejen s vyjmenovanými slovy, nepamatuje si ani vzory. Pomohlo by mu, kdyby si správnou gramatiku mohl ověřit. Při hodinách výtvarné a hudební výchovy pracuje samostatně, nečiní mu to problémy. V předmětu Člověk a jeho svět je pro něj náročné zapamatovat si mnoho pojmů. Dle mého má smysl mu vyznačit 3–5 nejdůležitějších pojmů z každé hodiny, které si má zapamatovat, nevhodnější by však bylo vytvářet v něm ucelený přehled pouze základních znalostí.*

### 3 ZÁVĚR

Příspěvek potvrzuje významnost vytváření účelných příležitostí pro studenty učitelství k pozorování žáka. Učitelé ze základních škol i studenti potvrzují smysluplnost společného sdílení zájmu o konkrétní dítě, které je vyjádřeno zpracováním jeho pedagogické charakteristiky. Studenti jsou více schopni vidět opakující se vzorce jednání žáka a žákovských skupin při učení a v sociálně emocionálních projevech. Pedagogická charakteristika žáka je prostorem, v němž je třeba celkový dojem i zaměřenost krátkodobého pozorování vyjádřit s cílem uvažovat nad tím, jak žáka lépe rozvíjet.

Vysokoškolský učitel orientuje studenta v zákonitostech a v možnostech pozorování a v typech projevů žáka, které jsou pozorování dostupné. Doprovází studenta během praxe a sdílí s ním podle potřeby postřehy o žákovi, projevuje o studentovo pozorování zájem. Klade otázky, které mohou navodit reflexi pozorovaných projevů žáka. Stanovuje rámcovou strukturu, ale nechává i prostor

pro volné vyjádření studenta. Zadáním nonverbální charakteristiky žáka vyhovuje potřebě zachytit celkový dojem, zachytit dítě metaforou nonverbální ve výkladu i verbalizovanou jako vstup do interakce s dítětem případně i jako výstup z ní.

Třídní učitel využívá své zkušenosti z vědomého pozorování žáka, konfrontuje je s náhledy studenta, případně poskytuje relevantní informace, avšak s respektem k tomu, aby neovlivnil studentovo vidění dítěte jinak než nabídkou, na co by se měl zaměřit, snaží se nehodnotit žáka. V závěru praxe může být pro třídního učitele užitečné využít tzv. „druhé oči ve třídě“ pro porovnání svého náhledu na žáka.

Student se učí zaměřovat pozornost, využívat celkové i analytické pozorování a v závěru udělat formou pedagogické charakteristiky žáka odhad pro typ podpory v jeho učení a v jeho chování. Získává zkušenosti pro budoucí pedagogickou diagnostiku.

## LITERATURA

- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Miková, Š., & Stang, J. (2010). *Typologie osobnosti u dětí. Využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál.

### **Autorka:**

PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.  
Katedra preprimární a primární pedagogiky  
Pedagogické fakulty UK, Praha  
Česká republika  
e-mail: [helena.hejlova@pedf.cuni.cz](mailto:helena.hejlova@pedf.cuni.cz)

---

## VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL PŘI PODPOŘE TŘETÍ ROLE UNIVERZITY – PŘÍKLAD SPOLUPRÁCE S UNIVERZITNÍ MATEŘSKOU ŠKOLOU

### UNIVERSITY TEACHER SUPPORTING THE THIRD ROLE OF UNIVERSITY – EXAMPLE OF COOPERATION WITH THE UNIVERSITY KINDERGARTEN

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.10>

**Jana Majerčíková**

---

**Abstrakt:** Příspěvek pojednává o specifických činnostech vysokoškolského učitele, konkrétně o přesahu těchto činností do prostředí mimo rámec univerzity, na které působí. Zaměřuje na aktivity a činnosti spojené se zabezpečováním pedagogické praxe u studentů učitelství v univerzitní mateřské škole a na další formy spolupráce a participace na chodu této školy. Pro činnosti přesahující hranice vysoké školy se v odborné terminologii přijalo označení třetí role univerzity, která v současnosti v terciárním vzdělávání nabývá, vedle vzdělávání, vědě a výzkumu, významné postavení. Její hlavním úkolem je intenzivní zapojení univerzity do procesů komercializace výsledků svých výzkumných a vzdělávacích aktivit a participace jednak na ekonomickém, ale i kulturním a sociálním rozvoji regionu, ve kterém působí. Příspěvkem k podpoře třetí role univerzity je i spolupráce s univerzitní mateřskou školou (UMŠ), která vedle toho, že je zaměstnaneckým benefitem pro akademiky a studenty univerzity, přispívá, jako soukromý subjekt i k rozvoji regionu a má statut školy firemní a fakultní. Kooperaci univerzity s UMŠ zabezpečují pedagogové univerzity, mezi nimi i odborník na předškolní vzdělávání, který jednak dohlíží nad realizací pedagogických praxí studentů učitelství, působí rovněž v radě školy, která tuto školu spolu s ředitelem řídí a kontroluje, z čeho mu plynou i navazující povinnosti. Otevírá se tak další skupina činností souvisejících s působením učitele akademika na vysoké škole.

**Klíčová slova:** akademický pracovník, spolupráce, univerzitní mateřská škola, rada školy, region, pedagogická praxe studenta

**Abstract:** The paper deals with the specific activities of the university teacher and it focuses on their impact outside the university environment. It concentrates on activities related to the provision of teaching practice for students in a university

*kindergarten and other forms of cooperation and participation in the operation of this school. For transboundary activities, the third role of the university has been adopted in professional terminology, which currently has an essential position in tertiary education, in addition to education, science, and research. The main task is the intensive involvement of the university in the processes of commercialization of research results and educational activities. The next task concerns the participation in economic as well as cultural and social development of the region. Cooperation with the university kindergarten (UMŠ), which, besides being an employee benefit to academics and university students, contributes as a private entity to the development of the region and has the status of a corporate and faculty school, contributes to supporting the third role of the university. University cooperation with UMŠ is provided by university teachers, including a pre-school expert who oversees the implementation of teaching practice for students, and also works on the board of the school. This position opens up another group of activities related to the work of an academic teacher at a university.*

**Key words:** *academic, cooperation, university kindergarten, school board, region, student's pedagogical practice*

## 1 ÚVOD

Učitelské povolání je v principu postaveno na odevzdávání poznatků, informací, vedení a podpoře druhých. Bez ohledu na to, v jakém věku cílová skupina působení učitele je. V textu nás budou zajímat učitelé, kteří ve formálním vzdělávání pracují s mládeží a dospělými, tedy pedagogové působící na vysoké škole. Z hlediska odborného zaměření těchto akademiků se budeme pohybovat v učitelských oborech a v nich se přeneseme na opačnou stranu, k těm nejmladším, a to k přípravě budoucích učitelů mateřských škol. Předmětem pozornosti tedy budou akademičtí pracovníci – učitelé vysokých škol, kteří budoucí učitele rovněž připravují.

Na to, aby byla vysokoškolská učitelská příprava efektivní, musí univerzita připravující adepty na učitelství spolupracovat s dalšími školskými institucemi a jejich učiteli, čímž se dostává i do mimo univerzitního prostředí. Souvisí to s koncepcí, podle které je dimenzována učitelská příprava v ČR. Ta obsahuje, vedle pedagogicko-psychologické, odborně-předmětové, předmětově-didaktické složky i složku pedagogické praxe (Bendl, & Kucharská, 2008). Budoucí učitelé tak musí absolvovat pedagogickou praxi ve školách či jiných příslušných institucích, ve kterých budou moci, jako kvalifikovaní učitelé, po absolvování univerzity působit. Jak ukážeme dále, tato spolupráce může nabývat i charakter příspěvku k naplňování třetí role univerzity.

## 2 VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL V PRAKTICKÉ PŘÍPRAVĚ STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Vysokoškolský učitel (setkáváme se i s označením vysokoškolský pedagog, akademický pracovník, akademik) působí na vysoké škole a v dikci zákona o vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb.) vykonává přímou pedagogickou činnost, práce související s přímou pedagogickou činností a vědeckou, výzkumnou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činností. Podle Národní soustavy povolání (NSP) provádí VŠ učitel pedagogické, vědecké, výzkumné a vývojové nebo umělecké činnosti a jejich aplikaci ve výuce studentů a absolventů vysokých škol a při výchově vědeckých nebo uměleckých pracovníků. V rozsáhlém výčtu pracovních činností, kterými je v rámci NSP povolání vysokoškolský učitel vymezeno<sup>2</sup>, mají svoje místo i činnosti spojené se spoluprací se sociálními partnery. Jeden z aspektů těchto činností budeme dále reflektovat.

Právě spolupráce s ostatními partnery, kterých působení je pro učitelské studium nevyhnutelné, je další aktivitou, kterou akademik garantuje a která úzce souvisí s jeho pedagogickou činností. Zabezpečovat a dále kultivovat musí vazby se školami, ve kterých probíhají pedagogické praxe studentů učitelství.

---

### 2 Pracovní činnosti:

- Tvorba studijních programů, metodik a učebních postupů a jejich zavádění.
- Vedení seminárních, ročníkových, diplomových a disertačních prací.
- Manažerské a koncepční činnosti.
- Hodnocení rozvojových a pedagogických procesů, tvorba nástrojů a hodnocení výsledků studentů.
- Studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do vzdělávacích programů a výzkumných úkolů.
- Vedení řešitelských a pedagogických týmů.
- Tvorba výzkumných, vývojových nebo uměleckých projektů včetně mezinárodních a řešení vědeckých úkolů v rámci základního a aplikovaného výzkumu.
- Poskytování vzdělávacích služeb a expertizních služeb.
- Příprava, rozvíjení a konkretizace vzdělávacích programů a učebních lekcí.
- Přednášení učební látky, vedení seminářů, cvičení a laboratorních pokusů.
- Vedení dokumentace výzkumných procesů a výsledků.
- Poskytování konzultací studentům.
- Tvorba odborných monografií, studijních textů, vysokoškolských učebnic a programů.
- Aplikace výsledků výzkumu ve výuce studentů, absolventů vysokých škol, vědeckých pracovníků.
- Spolupráce se sociálními partnery, zahraničními partnery v oblasti vědy, umění a vzdělávání.
- Aplikace výsledků výzkumu do praxe ve spolupráci s příslušnými subjekty.
- Publikační činnost.
- Expertní a posuzovatelská činnost.
- Vedení administrativy spojené s evidencí pedagogické činnosti a výsledků studentů.
- Organizování a vedení účasti studentů na řešení výzkumných a vývojových úkolů.

S těmito škola vstupuje nezděděná do smluvního vztahu, v této souvislosti hovoříme o kooperaci s fakultními školami a fakultními učiteli. Fakultní školu vnímáme, ve shodě s Průchom a Veteškom (2012), jako školu, v našem případě, mateřskou, která na základě jisté spolupráce a následné dohody s danou fakultou poskytuje studentům učitelství možnost provádět pedagogickou praxi a osvojovat si tak dovednosti učitelské profese, je schopná zapojit se do výzkumných aktivit a záměrů univerzity a může být cílovou skupinou pro různé kurzy a jiné formy celoživotního vzdělávání učitelů, či projektových aktivit fakulty.

Pedagogická praxe spočívá v přípravě studentů učitelství na vyučování a každodenní život školy prostřednictvím praktického tréninku – tj. praktického ověřování strategií, metod, technik vyučování, řízení třídy, práce se žáky a různých dalších aktivit souvisejících s učitelskou profesí, jež se realizují v podmínkách škol a učitelských fakult<sup>3</sup> (Kosová, & Tomengová, 2015). Pedagogickou praxi tvoří jednak praktický výcvik v podmínkách fakulty (semináře a cvičení orientované na rozvoj učitelských způsobilostí, kolokvia k praxi apod.) a pedagogická praxe na školách a ve školních zařízeních (Kosová, & Tomengová, 2015).

Pedagogické praxe studentů učitelství mají obrovský potenciál, protože vytvářejí prostor na propojování teorie a praktického výcviku, nabízejí příležitosti více sledovat potřeby učitelského povolání a zajišťovat intenzivní spolupráci pedagogů z univerzit a učitelů z fakultních škol. Akademici se tak dostávají do další polohy vymezující jejich povolání, v rámci kterého musí zajistit odborné, personální, administrativní i organizační propojení obou institucí, univerzity a mateřské anebo základní školy. Vedle vzdělávání, vědy a výzkumu se tak akademici dostávají do terénu školy, do přímé edukační praxe, na kterou připravují své studenty. Předpokládá se, že akademik jako zástupce univerzity bude ve spolupráci s praxí, učiteli daných fakultních škol hledat a spoluvytvářet odborný soulad jeho didaktických koncepcí a odborného přesvědčení s tím, co se dá očekávat ve škole, kde probíhají pedagogické praxe. Zjednodušeně, na praxi pošle své studenty do fakultní školy (a k fakultnímu učiteli), která má co nejvíce styčných ploch s filosofií, koncepcí, odborným přesvědčením a přístupem fakulty, na které jsou na učitelství připravováni. Tento soulad je nezděděná výsledkem dlouhodobějších snah komunikovat, přizpůsobovat se, akceptovat vzájemné očekávání, ale i možnosti. Při dosahování těchto cílů hraje vysokoškolský učitel mimořádně důležitou úlohu a aktivity s tím související můžou významně zasáhnout do rámce jeho činností na univerzitě.

---

3 Učitelské obory jsou akreditovány i na neučitelských fakultách univerzit, příkladem je například Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně.

### 3 TŘETÍ ROLE UNIVERZITY VE VAZBĚ NA UČITELSKOU PŘÍPRAVU

Širší rámec všech aktivit univerzity, které souvisejí s její komunikací a spoluprací s vnějším prostředím bývá ohraničen jako třetí role univerzity. Vedle vzdělávání, vědy a výzkumu je to právě propojení univerzity s jejím okolím, nevyhnutelný průnik všeho co právě ve vzdělávání, vědě a výzkumu na akademické půdě probíhá či vzniká do okolního světa, kde se může využít. Jedná se o komplex aktivit univerzity, které zasahují především region univerzity. Tím univerzita opouští výhradní vzdělávací a vědecko-výzkumné zaměření svých činností, které jsou označovány jako první a druhá role univerzity, a které jsou situovány na národní úrovni a svou činnost obohacuje o regionálně determinované aktivity, s cílem dosáhnout synergie života a rozvoje regionu a univerzity v něm. Vychází se z toho, že univerzita má potenciál i schopnosti stát se lídrem v rozvoji regionu a nabízet komplex aktivit zaměřených právě na reflektování různých aspektů života regionu.

Pohled na vymezení a objasnění třetí role univerzit může být ale diverzifikován. Například komuniké Evropské komise, jehož cílem bylo iniciovat diskusi o třetí roli univerzit, obvykle za třetí roli považuje spolupráci univerzity s průmyslem, resp. aplikační sférou, přičemž tato spolupráce může mít významný vliv na regionální rozvoj, ten ale spíše nabývá povahy pozitivní externality (*The role*, 2003). Třetí role univerzity podle konceptu OECD obsahuje činnosti směřující k rozvoji regionu a ke spolupráci s hospodářskou, státní a neziskovou sférou (Brada, 2015). Pojetí OECD je tedy širší a pro naše potřeby užitečnější. Podle něho nejde jenom o spolupráci s průmyslnou, respektive aplikační sférou, jedná se rovněž o vzdělávací (kromě studentů univerzity) a kulturní aktivity v regionu. Toto pojetí je rovněž teoretickou oporou pro naplňování mechanismů třetí role univerzity, které se budeme věnovat dále.

Příklon k tomu, že by univerzita měla vstupovat i do třetí role je podle Etszkowitz a Martina (2006) produktem druhé „akademické revoluce“. Podle uvedených autorů byl tento koncept nejvíce rozpracován v podmínkách USA, kde se nejdříve začalo využívat paradigma podnikatelské univerzity, která měla ve svých činnostech integrovat vzdělávání a výzkum s výrazným přispěním regionálním ekonomikám. A to i v rámci intenzivního zapojení univerzit do procesů komercializace výsledků svých výzkumných aktivit a participaci jednak na ekonomickém, ale i kulturním a sociálním rozvoji regionu.

Napojení na region univerzity je při realizaci pedagogických praxí zřejmá. Jsou to především školy z okolí univerzity, které napomáhají tomu, aby byla pedagogická praxe vnímaná jako interakce mezi „naučenou“ teorií a její aplikací v praktických situacích. Na druhé straně se přes školy do regionu přenáší

odbornost a inovace ve vzdělávání, které se generují právě v univerzitním prostředí.

Výrazná participace na rozvoji regionu se připisuje UTB ve Zlíně, která je jednou z nejdůležitějších regionálních institucí v oblasti terciárního vzdělávání, tím i ve vědě a výzkumu. Propojením s podnikatelským prostředím, ve vazbě na regionální podniky, samosprávu a budováním inovační kultury na bázi univerzita – podniky – regionální samospráva, má ambici nabýt statut podnikatelské univerzity (Entrepreneurial University). Má se tak podílet na zvyšování prosperity regionu v oblasti ekonomické, sociální, umělecké, environmentální a technické.

#### **4 UNIVERZITNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO PLATFORMA PRO UPLATŇOVÁNÍ TŘETÍ ROLE UNIVERZITY**

Ilustrací situace, kdy se snoubí naplňování třetí role univerzity, přispívání k saturování potřeb svých zaměstnanců a studentů a vytváření prostoru pro přípravu studentů na výkon učitelského povolání, může být Univerzitní mateřská škola Qočna ve Zlíně (dále UMŠ). Kromě svého základního poslání a funkce, tedy vzdělávání a socializaci dětí předškolního věku tak naplňuje potřeby rodičů, univerzity, ale i regionu, ve kterém působí.

Od roku 2004 (po přijetí školského zákona) může škola nabýt právního postavení upraveného výlučně pro oblast školství, nazývá se školská právnická osoba (ŠPO), a to je i případ UMŠ Qočna. ŠPO může být zřizována téměř všemi zřizovateli škol a školských zařízení, tedy subjekty veřejného i soukromého práva. Jako jisté formy právnické osoby je hlavní činností univerzitní mateřské školy poskytování vzdělávání a školských služeb (§ 124 školského zákona). Jde o výlučnou a jednoznačně zákonně omezenou činnost, vedle které může realizovat i činnost doplňkovou, ne však na úkor činnosti hlavní. V pozici zřizovatele školské právnické osoby mohou být MŠMT, kraj, obec nebo svazek obcí anebo jiná právnická či fyzická osoba. Univerzitní mateřskou školu zřizuje právnická osoba – vysoká škola jako školskou právnickou osobu, nebo jako právnickou osobu podle zvláštních právních předpisů, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb. Je soukromou firemní mateřskou školou, zpravidla zapsanou do rejstříku škol a školských zařízení, což je i případ popisované UMŠ Qočna ve Zlíně.

Orgánem školské právnické osoby, tedy UMŠ, zřízené jinou právnickou osobou (univerzitou) nebo fyzickou osobou jsou podle školského zákona (§ 130 oddíl 2) ředitel a rada. Vystupují v pozici řídicích orgánů, jako jsou například u akciových společností generální ředitel a dozorčí rada. V radě školské právnické osoby



jsou zastoupeny osoby určené zřizovatelem. V případě UMŠ jsou to i akademici dané univerzity. Dostávají se tím do nové pozice členů orgánu, který UMŠ řídí a kontroluje.

Univerzitní mateřské školy patří dle Průchovy klasifikace (Průcha et al., 2016) do skupiny alternativních typů předškolních zařízení, konkrétně mezi firemní mateřské školy. A to s ohledem na jejich specifičnosti a odlišnosti od mateřských škol veřejných, o kterých je možné tvrdit, že jsou v českém předškolním vzdělávání školami hlavního proudu. Vznikají na principu soukromé výchovně-vzdělávací instituce, která je zřízena právnickou osobou – veřejnou vysokou školou. V případě, že je UMŠ zařazena i do rejstříku škol a školských zařízení a předmětem činnosti UMŠ je poskytování vzdělávání, vztahuje se na ni školský zákon a s ním související předpisy. Může pak vystupovat jako školská právnická osoba a v rovině kurikula se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Specifičnost tohoto modelu předškolního institucionálního vzdělávání je přenesena i do formálního zařazení a označení a tomu příslouchajícího legislativního zázemí UMŠ. Jedná se o školu soukromou, firemní a fakultní. Všechny tyto dimenze přímo ovlivňují, respektive určují její fungování.

UMŠ naplňuje i kritéria pro charakteristiku tzv. firemní mateřské školy. MŠMT novelou školského zákona – zákonem č. 472/2011 Sb., umožňuje zřídit mateřskou školu (tzv. „firemní školku“) podle ustanovení § 34 odst. 8 školského zákona. Vzniká tím možnost přednostního přijímání dětí zaměstnanců zřizovatele na základě rozhodnutí zřizovatele mateřské školy – „firemní školky“ tak, aby nedošlo k diskriminaci dětí. Stanovuje si svá vlastní kritéria pro přijímání dětí, to se děje i v UMŠ. Firemní školy jsou vhodným řešením pro ambiciózní zaměstnavatele s cílem poskytovat svým zaměstnancům tento typ benefitu. Nejčastěji jsou institucemi, které zřizují firemní mateřské školy nemocnice, polikliniky či právě vysoké školy. UMŠ při UTB ve Zlíně tím reagovala na poptávku, která byla reflektována ze strany univerzity, ale i regionu (protože vzniká v čase nedostatku míst pro vzdělávání v MŠ v roce 2011) a bezpochyby přispívá k rozšíření nabídky jeho vzdělávacích služeb. Do UMŠ totiž docházejí nejenom děti akademiků a studentů univerzity, ale děti rodičů bez příslušnosti k univerzitě, čímž se přispívá i k naplňování třetí role univerzity.

## **5 ČINNOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE VE FAKULTNÍ ŠKOLE NA PŘÍKLADU UMŠ QOČNA**

Jak již bylo naznačeno UMŠ má i status školy fakultní. Jedním z nejnáročnějších úkolů při zajišťování pedagogických praxí je výběr fakultní školy a samotných

fakultních učitelů. Tento výběr se odehrává na základě požadavků a kritérií konkrétní fakulty a studijního oboru. „Do hry“ tu vstupuje dále několik proměnných, například místo, velikost školy, management školy, flexibilita školy, možnosti komunikace fakulty a školy, personální a materiální vybavení školy, projektová činnost školy anebo charakter její spolupráce s rodiči. Naplňování a vyladování těchto požadavků na obou stranách se neustále děje i ve spolupráci s UMŠ, a to za výrazného přispění vysokoškolského učitele.

Průkopníkem, tedy první mateřskou školou zřízenou při univerzitě, se stala v roce 2010 Univerzitní mateřská škola Lvíčata založená při ČVUT v Praze. Druhou (z devíti) v pořadí byla právě UMŠ Qočna při UTB ve Zlíně. Tato UMŠ vznikla s cílem pomoci zaměstnancům a studentům při umísťování jejich dětí v institucionální předškolní edukaci a rychlejší návrat do práce či studia po rodičovské dovolené. Každoročně ale otevírá své brány i veřejnosti a je schopna přijímat i „neuniverzitní“ děti, které se zpravidla pochopitelně rekrutují ze Zlínského regionu. Tím přispívá i k naplňování třetí role univerzity, kterou je zřizována. Jedním z cílů podpory vzniku univerzitních mateřských škol byla i diverzifikace možností institucionální péče o děti mladší tří let, co se uplatnilo i v této UMŠ, ve škole jsou tedy umísťovány i děti dvouleté. Škola má dlouhodobé cíle vztahující se k rozvoji dítěte podle jeho věku a osobnostních dispozic. Věnují se v ní na jedné straně socializačním aspektům rozvoje dítěte, na straně druhé jeho osobnostnímu rozvoji ve vazbě na jeho zájmovou profilaci. Vizí školy je připravit pro každé dítě prostředí, ve kterém se kultivuje jeho kreativita, má z jednotlivých činností radost, nachází v nich zaujetí a v tomto prostředí má možnost pozorovat, bádát, jednat a pak i konat (ŠVP Qočna, 2018).

Jak bylo uvedeno, významné postavení má v životě a provozu UMŠ, která pracuje jako školská právnická osoba (ŠPO), právě Rada ŠPO (dále i rada). V UMŠ Qočna má Rada 5 členů, kteří jsou bez výjimky akademiky zřizující univerzity. Jsou v nich zastoupeni rodiče dětí UMŠ, zástupce vedení univerzity (prorektor) a zástupce fakulty, ve které probíhá příprava učitelů mateřských škol, tedy odborník na předškolní pedagogiku a předškolní vzdělávání. Ten má v radě garantovat a realizovat především odborný dohled nad fungováním mateřské školy.

1.1 Rada školy se setkává minimálně čtyřikrát ročně, provoz UMŠ však ukazuje, že počet zasedání je podstatně vyšší a závisí na aktuálních okolnostech provozujících fungování školy. Členové rady jsou při řešení různých záležitostí UMŠ v intenzivní komunikaci i v elektronické formě. S odvoláním na školský zákon (§ 132Rada) i Rada ŠPO Qočna zabezpečuje, schvaluje, projednává, navrhuje a rozhoduje v mnohých záležitostech týkajících se chodu této mateřské školy. Běžný provoz školy vnímají členové rady ve třech základních oblastech – ekonomické, pedagogické a organizační. I když členové rady školy vystupují jako orgán kontrolní a řídicí, jsou zapojeni i do jednotlivých

procesů souvisejících s každodenním životem školy a každý z nich se s ohledem na svou odbornost aktivně podílí na tom, aby škola mohla vykonávat své funkce. Činnost rady se rovněž přenáší do všech dokumentů, které musí škola připravit, předložit a schválit.

- 1.2 Rada školy se podílí na přípravě návrhu rozpočtu, následně ho i schvaluje a předtím projednává s rektorem a akademickým senátem univerzity. Pomáhá ředitelce dobře nastavit financování školy, projednává finanční ohodnocení personálu školy (schvaluje mzdový předpis), hledá další finanční zdroje určené na zefektivnění chodu školy, například projektovou podporu, dary, případně potenciální vedlejší finanční zdroje apod. Tu se dobře uplatňují všichni členové rady, odborné zaměření je využíváno právě pro dosažení kompetentních rozhodnutí.

Hlavní činností UMŠ je samozřejmě vzdělávání dětí předškolního věku. V souvislosti s pedagogickou činností UMŠ rada připomínkuje, projednává a schvaluje Školní vzdělávací program UMŠ jako hlavní a nejdůležitější kurikulární dokument školy, stejným procesem prochází i Školní řád a Provozní řád. Už tu se vynořuje potřebná kompetence akademiků – členů rady pro relevantní průnik do formálních a následně odborných a praktických záležitostí souvisejících s provozem školy. Rada rovněž vybírá a předkládá návrhy na ředitele školy, kterého jmenuje rektor, rovněž realizuje výběrová řízení na pozice učitelek a ostatního personálu školy, každoročně projednává, doplňuje a schvaluje Kritéria pro přijímání dětí do UMŠ. Po přijetí učitelky dohlíží a prostřednictvím univerzity podporuje její profesní rozvoj. Odpovědnost rady je v kvalitě personálního zázemí školy vysoká, což se odráží při výběru pracovníků školy.

Kvalitu vzdělávání rada reflektuje jednak přes zpětné vazby rodičů, členů rady, ale i prostřednictvím samotných pedagogických praxí, kterých se účastní i akademik příslušné fakulty. Jako služba rodičům toho času z řad akademiků a studentů univerzity, ale i zájemců z jejího okolí realizuje UMŠ každoročně v průběhu letních prázdnin tzv. Letní školu, která je taky schvalována radou. Pod dohledem členů rady se do života a chodu školy zapojují studenti – dobrovolníci, kteří se v průběhu posledních dvou let stali po absolvování 2. stupně vysokoškolského studia kmenovými pracovníky mateřské školy. V situaci, kdy pro výkon učitelství v MŠ postačuje středoškolská kvalifikace, je tento postup jednoznačně směřován ke zvyšování kvality předškolního vzdělávání nejenom v podmínkách univerzity, ale i regionu, ve kterém mateřská škola působí. Po nástupu jsou tito absolventi v kontaktu s vybranými akademiky – členy rady, kteří jim pomáhají při nástupu do profesní role, plní tedy i jistou mentorskou funkci.

## 6 ZÁVĚR

Podobně jako na jakémkoliv jiném stupni vzdělávání i na vysoké škole vstupuje učitel do několika rolí, je realizátorem mnohých činností souvisejících s výkonem jeho povolání. Zaměřili jsme se na jeho aktivity související s výkonem třetí role univerzity. V textu jsme reflektovali relativně specifické činnosti, které spadají do rámce rozmanitých aktivit akademika působícího v učitelských oborech, s přesahem k činnostem učitelů technických a ekonomicky zaměřených oborů akreditovaných na univerzitě. Ukazuje se, že naplňování třetí role univerzity rozšiřuje diapazón aktivit akademiků a významně diverzifikuje jeho působení na vysoké škole. Předkládané související činnosti jsou tak prostředkem jeho propojení s aplikační sférou i regionem univerzity, působí i zpětně na zkvalitňování vysokoškolské výuky, a to právě obohacováním zkušeností z praxe a managementu konkrétní mateřské školy.

## LITERATURA

- Bendl, S., & Kucharská, A. (Eds.) et al. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: UK PedF.
- Brada, M. (2015). *Třetí role českých vysokých škol*. [online] KREDO [cit. 2019-09-13]. Dostupné z: <https://www.slideshare.net/ipnkredo/tet-role-eskch-vysokch-kol-vzkumn-zprva-ipn-kredo>
- Etzkowitz, H., & Martin, R. (2006). The origin and evolution of the university species. *VEST – Journal for Science and Technology Studies*, 13(3–4), 9–34.
- Kosová, B., & Tomengová, A. et al. (2015). *Profesijná praktická příprava budoucích učitelův*. Banská Bystrica: Belianum.
- Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- NSP – Národní soustava povolání. [online] [cit. 2019-09-10]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/vysokoskolsky-ucitel>
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J. et al. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: WoltersKluwer.
- The role of the universities in the Europe of knowledge* (2003). Response to the communication from the commission [online] [cit. 2019-09-13]. Dostupné z: [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/contrib/EUA/Role\\_Univ\\_EUA\\_Response.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/EUA/Role_Univ_EUA_Response.pdf)

*Zákon č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).* [online] [cit. 2019-09-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

*Zákon č. 472/2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.* [online] [cit. 2019-09-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* [online] [cit. 2019-09-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

**Autorka:**

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně

Česká republika

e-mail: [majercikova@utb.cz](mailto:majercikova@utb.cz)



---

## ANALÝZA VIDEOZÁZNAMU A JEHO VYUŽITÍ VE VÝUCE STUDENTŮ NA VYSOKÉ ŠKOLE

### ANALYSIS OF VIDEO RECORDING AND ITS USE FOR TEACHING STUDENTS AT UNIVERSITY

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.11>

**Renata Švaňhalová, Kateřina Vaňková**

---

**Abstrakt:** Videostudie představují specifický výzkumný přístup, který mnohdy kombinuje tradiční postupy s metodologickými inovacemi. Na základě videozáznamu můžeme studentům přiblížit edukační realitu. Cílem příspěvku je seznámit s tvorbou a analýzou videozáznamu a jeho následným využitím ve výuce u studentů

Předškolní pedagogiky na vysokých školách. Hlavní metodou se stala analýza výsledků činnosti a s pořizováním videozáznamu jsme získávali kontextová data. Jedná se o informace o dítěti, které nám poslouží jako východisko pro následnou analýzu a vyhodnocení dat. Získaná data jsme následně rozkódovali. Součástí příspěvku je popis metodologie tvorby a zpracování videozáznamu. Dále se zaměřujeme na metodiku práce s videozáznamem a jeho využití jako vzdělávacího prostředku. V rámci výzkumu byly v mateřských školách provedeny videonahrávky, které byly zaměřeny na hru dítěte předškolního věku v posledním roce před vstupem do základní školy. Tyto videozáznamy budou dále použity ve výuce studentů Učitelství pro mateřské školy a Předškolní pedagogika.

**Klíčová slova:** analýza videa, hra, předškolní věk, mateřská škola

**Abstract:** Video studies are a specific research approach that often combines traditional practices with methodological innovations. Based on the video record, we can bring students closer to the educational reality. The paper aims to acquaint with the creation and analysis of video recording and its subsequent use in courses for preschool education study programs at universities.

The primary method consists in the analysis of the activity results and contextual data obtained with the use of video. Data contain information about the child, which serves as a basis for subsequent analysis and evaluation of data. We then decoded the acquired data. A part of the paper is a description of the methodology of creating and processing video recordings. Furthermore, we focus on their use as an educational tool. In the framework of the research, video recordings were

*made in kindergartens with the focus on the play of a preschool child in the last year before entering elementary school. These videos are also useful in the courses for study programs of Pedagogy of preschool age.*

**Key words:** *video analysis, play, kindergarten, preschool age*

Videoanalýza je výzkumná metoda, která je velmi přínosná také pro oblast předškolního vzdělávání. V rámci našeho výzkumu měla získaná data přínos nejen v tom, že jsme mohli porovnat hru u dětí předškolního věku na základě pořízených videonahrávek a díky ní analyzovat. Zároveň jsme mohli využít tento materiál také ve výuce Studentek oborů Učitelství pro mateřské školy a Předškolní pedagogika. Videozáznam tak nemusí být pouhým prostředkem pro sběr a analýzu dat, ale také jako metodický prostředek, který lze využít při vzdělávání budoucích učitelů. Hlavním úkolem tohoto článku tedy je seznámit s jednotlivými fázemi pořízení videozáznamu, ale také s fázemi, jak s tímto materiálem dále pracovat ve výuce.

## **1 VIDEOZÁZNAM A JEHO SPECIFIKA**

Než se zaměříme na fáze, jak videozáznam zpracovávat a jak ho následně použít ve výuce, považujeme za nezbytné se podívat na specifika, ze kterých vychází, abychom se v dané problematice lépe orientovali.

### **1.1 Fenomén jako základ zkoumání edukační reality**

Edukační realitu, ve které je výzkum v oblasti školního prostředí prováděn, chápeme jako úsek, který zahrnuje edukační jevy a procesy (Průcha, 2002). Abychom mohli videozáznam v edukační realitě vytvořit, je zapotřebí, abychom si nejdříve stanovili fenomén, který chceme sledovat. Dle Slavíka a Janíka (2007) je tedy fenoménem to, co můžeme rozpoznat a je nám známé. Jelikož během probíhající edukační reality dochází k vystupování do popředí a ustupování do pozadí fenoménů, kterých může být mnoho, je velmi náročné tuto situaci zachytit a sledovat pouze to, co chceme zkoumat. Jelikož je potřeba, aby byl záznam z pozorování co nejpřesnější a myšlenkový obraz nebyl zkreslený dalšími skutečnostmi, je vhodnou variantou tohoto záznamu právě zmíněný videozáznam. Tato technika umožňuje zachycení edukační reality včetně sledovaných fenoménů, kterou může analyzovat i student, jenž danou realitu osobně nepozoroval (Janík, Slavík, Najvar, 2011). Získaný videozáznam se následně kóduje a získávají se z něj potřebná data. Student se tak může k zachyceným pasážím vracet, nahrávku si přehrávat vícekrát, díky čemuž jsou data zachycena



precizně. Najvar a kol. (2011) uvádí, že na základě analýzy dat získáváme výsledky o sledovaném fenoménu, které označujeme jako fakta vztahující se k času a určitému místu.

## 1.2 Výhody a nevýhody používání videozáznamu

Jak jsme uvedli výše, využití videozáznamu má své nesporné výhody, ale také úskalí. Následující řádky proto věnujeme popisu některých z nich. Najvar a kol. (2011) mezi výhody uvádí například spolehlivost, bohatost informací, možnost studia komplexních procesů, usnadnění kódování z více perspektiv, dosahování shody mezi pozorovateli pro potřeby reliability dat, komunikace výsledků skrze video.

**Spolehlivost** – velmi oblíbenou metodou sběru dat jsou dotazníky, které se ale jak uvádí Stigler a kol. (1999) zaměřují na jiné fenomény, než které můžeme získat právě pomocí vytvořeného videozáznamu.

**Bohatost informací** – videozáznam umožňuje zachycovat realitu včetně vizualizace a akustiky, můžeme sledovat, co momentálně aktéři hovoří, ale i jejich reakce a předměty, které jsou zachyceny. Edukační realita je tedy časově zachycena v celé šíři oproti písemným záznamům, jejichž obsah je do jisté míry omezen (Jacobs a kol., 1999).

**Studium komplexních procesů** – jak již bylo uvedeno, videozáznam je bohatý na informace. Umožňuje nám sledovat sociální vědy bez omezení. Videozáznam nám tak nabízí možnost analýzy s vysokou mírou přesnosti a podrobnosti (Hiebert a kol, 2003).

**Kódování z více perspektiv** – díky zachycení konkrétní edukační reality v celém jejím rozsahu za pomoci videozáznamu je možné sledovat více fenoménů. Znamená to tedy, že videozáznam může jeden student využít na sledování jednoho fenoménu, ale jiný student může analyzovat přítomnost fenoménu jiného (Najvar, 2011).

**Dosahování shody mezi pozorovateli** – nespornou výhodou videozáznamu je jeho analýza pohledem mnoha studentů. Jelikož dochází k analýze jednoho záznamu, hodnotí všichni stejný časový úsek. Můžeme tedy videozáznam analyzovat vícekrát v rozestupu několika dní či měsíců. Analýza videozáznamu není ovlivněna subjektivními dojmy jednoho studenta (Hiebert a kol., 2003)

**Komunikace výsledků skrze video** – videozáznam může být využit dále ve formě krátkých videoklipů ve výuce. Tyto ukázky mohou ilustrovat kvantitativní i kvalitativní analýzu konkrétních situací (Hiebert a kol., 2003).

Uvedli jsme si, jaké výhody využití videozáznamu má, nyní si uvedeme nevýhody spojené s jejím využitím, jak jsme avizovali. Vycházet budeme opět z Najvara

(2011), který uvádí narušení pozorované výuky, nesprávné reprezentování edukační reality, problém redukce komplexity, náročnost pořizování a analýzy dat.

**Narušení pozorované výuky** – přítomnost videokamery ve výuce může způsobit jiné chování jejích aktérů, než jaké by bylo, kdybychom videozáznam neprováděli. Pomocí s touto nevýhodou může například dotazník pro učitele, zaměřený na jeho pocity při videozáznamu a chování žáků. Dalším problémem může být snaha předvést ideální podobu edukační reality, ačkoliv Siedel a Prenzel (2006) uvádí, že dle výzkumů je jednání učitelů relativně stálé.

**Nesprávné reprezentování edukační reality** – jestliže využíváme videozáznam k výuce, je třeba si položit otázku, do jaké míry je zaznamenaná realita reprezentativní. Zda je reprezentativní výuka v dané třídě, pro daného učitele apod.

**Problém redukce komplexity** – I když je videozáznam zaměřený na realitu velmi komplexně, nemusí v něm být zachyceno vše, co se odehrává. Z videozáznamu tak může zcela vymizet vše, co se netýká hlavních aktérů (zápisky na tabuli, šíře záznamu dané třídy), ač by se o tento záznam mohla opírat výsledná data.

**Náročnost pořizování a analýz dat** – je zřejmé, že pořizování a analýza videozáznamů jsou velmi časově náročné. I přes pokrok v technice, kdy již přenos dat není tak složitý, je stále velmi náročné vytvořit kvalitní transkript.

## 2 FÁZE TVORBY VIDEOZÁZNAMU

Videozáznam je typem výzkumného projektu, ve kterém lze rozlišit tři hlavní fáze:

- 1) fázi pořízení videozáznamu,
- 2) fázi sběru dat (kódování),
- 3) fázi analýzy a vyhodnocení

### 2.1 Fáze pořízení videozáznamu

Jedná se o fázi, ve které probíhá zachycení zkoumané reality na videozáznam. Videozáznam edukační reality pořizovaný pro výzkumné účely má svá specifika: (viz Hall, 1999; Roschelle, 1999)

- odehrává se v přesně daném čase,
- ve vymezeném prostoru,
- musíme počítat s tím, že průběh zaznamenávaných procesů lze jen předvídat, protože jejich přesný scénář není předem znám apod.

Při pořizování videozáznamu jsme brali ohled na výše zmíněná specifika. Mateřskou školu jsme navštívili od 7:00 hodin, tedy od příchodu dětí do mateřské školy do té doby, dokud probíhaly spontánní činnosti dětí. Při jedné návštěvě mateřské školy, jsme se vždy zaměřili na dvě děti, které jsme průběžně natáčeli. Prostor byl také jasně vymezen, a to v mateřské škole a jejich prostorách, kde právě probíhá spontánní hra dětí.

Jelikož kamera nebyla položena jen na stativu, mohli jsme pružně reagovat na situace, které ve třídě postupně vznikaly. V kameře byl také zabudovaný mikrofon, tudíž byla v průběhu zároveň pořizována zvuková stopa. Důležité bylo jen přemýšlet nad tím, z jakého úhlu jsou záznamy pořizovány, aby nedošlo ke zkreslení dat v důsledku špatného odrazu světla.

Souběžně s pořizováním videozáznamu jsme v této fázi získávali kontextová data. Jedná se o informace o dítěti:

- pohlaví,
- věk dítěte (přesný i měsíc),
- odklad školní docházky,
- jak dlouho navštěvuje mateřskou školu.

## **2.2 Fáze kódování (sběru) dat**

O sběru dat se u videoanalýzy hovoří ve chvíli, kdy jsou videozáznamy pozorovány a jednotlivým analytickým jednotkám jsou přiřazovány kódy. Kódováním v tomto případě rozumíme převádění informací z jednoho systému znaků do dalšího. Dochází k formalizaci natočeného materiálu, kdy původně neutříděný materiál je převáděn do pravidelnějšího systému kategorií.

K této formalizaci jsme využili program na stříh videozáznamů Adobe Premier. Po shlédnutí všech videí jsme na základě tohoto programu videa sestříhali a vytvořili jsme tak systém kategorií podle předem stanovených kritérií. Před samotným stříháním videí byla provedena transkripce, kdy jsme obraz převedli do psané podoby (Hugener, 2006).

## **2.3 Fáze vyhodnocení dat a jejich dokumentace**

Na základě analýzy dat získáváme odpověď na otázku, co se vlastně zjistilo. Nutné je získaná data archivovat tak, aby v nich byl systém a mohli jsme se k nim kdykoli vrátit a pracovat s nimi. Výzkumná data je třeba archivovat tak, aby o nich byl přehled.

### 3 PRÁCE S VIDEOZÁZNAMY VE VÝUCE

Pro práci s videem jako s metodickým prostředkem ve výuce studentů doporučujeme dodržovat následující kroky:

1) **Příprava videa** – základem je mít videa systematicky sestřihána. V našem případě jsme nejprve všechna videa shlédli a udělali jejich transkripci. Následně jsme videostopy sestřihali a jednotlivé části videí k sobě připojili tak, aby dávaly smysluplný materiál. Pro stříh videa jsme použili program Adobe Premier, díky kterému můžeme videostopy zkracovat, upravovat zvuk a přidávat titulky.

2) **Stanovit úkol** – aby mohlo být video využito ve výuce, je nutné na jeho začátku stanovit úkol, kterému chceme, aby se studenti věnovali. Využili jsme možnosti vložení titulku do videa a tento úkol jsme vložili hned do začátku videostopy. *Př: Porovnejte konstruktivní hru u dívek a chlapců stejného věku. Zaměřte se na volbu pomůcek, tvořivost a fantazii. Na začátku doporučujeme stanovit méně úkolů, na které se mají studenti zaměřit.*

Pokud je úkolem porovnat např. práci dvou dětí, doporučujeme ve videozáznamu vyznačit pomocí titulků, kdy se jedná o dítě č. 1 a kdy se jedná o dítě č. 2. Označení dětí, které jsou objektem pozorování, je vhodné vzhledem k situaci, kdy se ve videostopě mohou vyskytovat i jiné děti. Předjedeme tak nedorozumění, kdy by mohly být pozorované jiné děti.

3) **Stanovení kritérií a indikátorů**

4) **Sledování samotného videa** – video by nemělo být delší než 7 minut. Před samotným sledováním se ujistíme, zda studenti zadanému úkolu rozuměli a pokud je součástí videa i zvuková stopa, zajistíme ve třídě klidnou atmosféru.

5) **Diskuze nad videonahrávkou** – dáme studentům prostor, aby vyjádřili své postřehy, aby okomentovali, co viděli a odpověděli na otázky.

6) **Shrnutí** – učitel studentům poví východiska daného videa a podloží informace odbornou literaturou, ze které mohou studenti dále čerpat.

### 4 ZÁVĚR

Tématem článku byl videozáznam a možnosti jeho využití ve výuce studentů oboru Předškolní pedagogika a Učitelství pro mateřské školy. Hlavním cílem bylo seznámit s využíváním videozáznamu v rámci výuky studentů předškolní pedagogiky. Začátek článku byl tvořen teoretickým rámcem pro lepší pochopení popisované problematiky. Dále jsme vymezili jednotlivé fáze tvorby videozáznamu a prakticky jsme popsali, jak jsme postupovali v rámci vytvoření našeho videozáznamu. Poskytli jsme metodický postup, jak lze videozáznam využít ve

výuce studentů. Předloženo bylo několik fází, které na sebe navazují a dávají tak práci s videem jasnou strukturu.

## LITERATURA

- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Hall, R. (1999). Videorecording as Theory. In A. E. Kelly, & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (647–664). Mahwah: LEA.
- Hugener, I., Pauli, C., Reusser, K., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2009). Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 19(1), 66–78.
- Najvar, P., et al. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido, 2011.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Roschelle, J. (1999). Choosing and Using Video Equipment for Data Collection. In A. E. Kelly, & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (709–731). Mahwah: LEA.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1999). *The TIMSS videotape classroom study: Methods and findings from an exploratory research project on eighthgrade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, D. C: Department of Education.
- Jacobs, J. K., Kawanaka, T., & Stigler, J. W. (1999). Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research*, 31(8), 717–724.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, K., Givvin, K., Hollingsworth, J., Jacobs, J., Chui, A. M. Y., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N., Manaster, A., Tseng, E., Etterbeek, W., Manaster, C., Gonzales, P., & Stigler, J. (2003). *Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington D. C: USA Department of Education.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2006). Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. *Learning and Instruction*, 16(3), 228–240.

### **Autorky:**

Mgr. et Mgr. Renata Švaňhalová,

Mgr. et Mgr. Kateřina Vaňková

Katedra primární a preprimární pedagogikym

Pedagogická fakulta,  
Univerzita Palackého v Olomouci,  
Česká republika  
e-mail: [renata.svanhalova@upol.cz](mailto:renata.svanhalova@upol.cz)  
[vankova.katerina@upol.cz](mailto:vankova.katerina@upol.cz)

---

## OSOBNOSŤ UČITEĽA Z POHĽADU BUDOVANIA A UPLATŇOVANIA AUTORITY V EDUKAČNEJ PRAXI

### TEACHER'S PERSONALITY FROM THE POINT OF VIEW OF BUILDING AND APPLYING AUTHORITY IN EDUCATIONAL PRACTICE

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.12>

Štefan Petřík

---

**Abstrakt:** Cieľom štúdie je zistiť a analyzovať názory učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania na najdôležitejšie osobnostné vlastnosti, ktoré pomáhajú pri budovaní a uplatňovaní autority učiteľa.

Výskumný súbor tvorilo 607 učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania. V rámci metód zberu dát sme využili dotazník, ktorého položky sme konštruovali na základe dotazníkov H. Fenda (2006), B. Frei (2003). V rámci výskumu sme využili aj metódu slovných asociácií. Využitím faktorovej analýzy sa nám podarilo vytvoriť 5 subškál najdôležitejších vlastností vystihujúcich učiteľa s autoritou, ktoré je možné vnímať ako charakterovo-vôľové vlastnosti učiteľa vychádzajúc z rozdelenia osobnosti učiteľa uvádzaného V. Holečkom (2014). Na vyhodnotenie získaných údajov sme použili matematicko-štatistické metódy (popisné štatistiky: aritmetický priemer, smerodajná odchýlka, priemerné poradie, medián (min., max); indukčné štatistiky: Kruskalov-Wallisov test, Mannov-Whitneyho U test, Spearmanov koeficient korelácie) v programe EXCEL a SPSS 20.0.0. Pri kvalitatívnej analýze (slovné asociácie) sme použili metódu analýzy, syntézy, komparácie a generalizácie. Štatistickú významnosť vzťahov a rozdielov sme overovali na hladine významnosti  $p$ -hodnota  $< 0,05$ .

Štatisticky významný rozdiel sa potvrdil z hľadiska najvyššieho dosiahnutého vzdelania učiteľov ( $p=0,054$ ) v subškále pozitívny vzťah k druhým ľuďom. Štatisticky významný vzťah ( $p=0,003$ ) sa potvrdil medzi vnímaním charakterovo-vôľových vlastností vystihujúcich autoritatívneho učiteľa v subškále pozitívny vzťah k druhým a dĺžkou praxe skúmaných učiteľov, pričom najvyššie priemerné skóre dosahovali učiteľia s 21 a viacročnou praxou.

Záver z našich empirických zistení nemôžeme považovať za všeobecne validné, pretože sme respondentov získali dostupným výberom, to možno považovať za jeden z limitov nášho výskumu. Respondenti s kratšou dĺžkou praxe, ale aj respondenti, ktorí získali kvalifikáciu vyučovať doplnujúcim pedagogickým štúdiom, vychádzajúc z ich nižšieho dosahovaného priemerného skóre v oblasti vnímania

charakterovo-vôľových vlastností vystihujúcich autoritatívneho učiteľa, by mali klásť väčší dôraz na charakterovo-vôľové vlastnosti z hľadiska ich budovania autority. Pozornosť by mali pritom upriamiť na vytváranie pozitívnych interpersonálnych vzťahov, pozitívneho vzťahu k hodnotám, ale predovšetkým by mali rozvíjať vôľové vlastnosti osobnosti, ktoré možno považovať z hľadiska ich autority za najzásadnejšie.

**Kľúčové slová:** autorita – autorita učiteľa – autoritatívny učiteľ – osobnostné vlastnosti autoritatívneho učiteľa

**Abstract:** *To identify and analyze the views of lower secondary level teachers on the most important personality traits that help build and apply teacher authority.*

*The research group consisted of 607 lower secondary level teachers. As part of the data collection methods, we used a questionnaire whose items were based on H. Fenda (2006), B. Frei (2003). We also used the method of verbal associations in the research. By using factor analysis, we managed to create 5 subscales of the most important qualities of the teacher with authority, which can be perceived as character-will characteristics of the teacher based on the distribution of the teacher's personality presented by V. Holeček (2014). We used mathematical-statistical methods (descriptive statistics: arithmetic mean, standard deviation, average order, median (min., Max); inductive statistics: Kruskal-Wallis test, Mann-Whitney U test, Spearman correlation coefficient) in EXCEL and SPSS 20.0.0. In the qualitative analysis (verbal associations) we used the method of analysis, synthesis, comparison and generalization. Statistical significance of relationships and differences was verified at p-value of significance <0.05.*

*A statistically significant difference was confirmed in terms of the highest level of teacher education achieved ( $p = 0,054$ ) in the subscale of a positive relationship with other people. A statistically significant relationship ( $p = 0,003$ ) was confirmed between the perception of the character-will characteristics of the authoritarian teacher in the subscale, the positive relationship to the second and duration of the investigated teachers, with teachers with 21 and more years of experience achieving the highest average score.*

*We cannot consider the conclusions of our empirical findings to be generally valid because we have obtained the respondents with an available selection, which can be considered one of the limits of our research. Respondents with a shorter duration of practice, as well as respondents who have obtained qualifications to teach supplementary pedagogical studies, based on their lower average score on the perception of character-will-trait characteristics of an authoritarian teacher, should put more emphasis on character-will properties in terms of building them authority. Attention should be drawn to the creation of positive interpersonal*



*relationships, a positive relationship to values, but above all they should develop the will of the personality that can be considered the most fundamental of their authority.*

**Key words:** *authority – teacher authority – authoritative teacher – personality characteristics of authoritative teacher*

## ÚVOD

V živote dieťaťa, žiaka a neskôr aj študenta je autorita fundamentálna a má kľúčový význam pre jeho ďalšie sociálne skúsenosti. Ako dynamický prvok podlieha najmä v období medzi detstvom a adolescenciou viacerým zmenám. Autoritu nemôžeme oddeliť od edukačného procesu, ako ustanovujúci prvok učiteľskej profesie sa manifestuje v sociálnom vzťahu medzi učiteľom a učiacim sa jedincom. Učiteľ v tomto procese zohráva významnú úlohu, pretože žiaci sú počas dospievania odkázaní na podporu, ktorú im pedagógovia môžu ponúknuť a v konečnom dôsledku si u nich vybudovať autoritu.

Žiaci budú vnímať ako autoritu len učiteľa, ktorý je vzdelaný, dokonale ovláda svoj odbor a vyučovaný predmet, má všeobecný prehľad o dianí vo svete, bude vždy pozitívne naladený, pochopí ich pocity a vytvára pozitívne vzťahy. Tým vzniká určitý predpoklad nielen osobnostných vlastností, ale aj profesijných kompetencií autoritatívneho učiteľa<sup>4</sup>, na základe ktorých si buduje, uplatňuje a udržiava neformálnu autoritu. I napriek tomu, že autorita učiteľa sa prejavuje prostredníctvom jeho interakcie so svojimi žiakmi, je žiaduce prihliadať aj na osobnostné vlastnosti a profesijné kompetencie ako predpoklad autority učiteľa.

Nachádzanie správnej miery medzi jednotlivými druhmi autority môže predstavovať pre každého učiteľa problém. Žiaci môžu vnímať učiteľa ako autoritu na základe jeho odborných vedomostí (odborná autorita), osobnostných kvalít (osobná autorita) alebo na základe jeho sociálneho postavenie (formálna, štatutárna, pozičná autorita). Z toho vychádzajúc považujeme za nutné upriamiť pozornosť na osobnosť a profesijné kompetencie učiteľa s autoritou.

Výzvou z hľadiska pedagogickej teórie aj praxe sa stotožňujúc s názorom Kasíkovej a Vališovej (2007) stáva dôraz na prepojenosť a vyváženosť medzi formálnou (štatutárnou, pozičnou), osobnou a odbornou autoritou v podmienkach

---

4 Autoritívneho učiteľa vnímame ako učiteľa s autoritou, učiteľa ktorého považujú žiaci za autoritu. Preto aj v ďalších častiach nášho príspevku používame tak označenie učiteľ s autoritou, ako aj autoritatívny učiteľ. Vychádzame pritom z typológie T. Wubbelsa a kol. (1993).

školy. Inak povedané, učiteľ musí neustále nachádzať správnu mieru vzťahu medzi jednotlivými druhmi autority, čo môže spôsobovať nejednému učiteľovi problém. Vhodná kombinácia všetkých druhov autority, aj keď je z hľadiska uplatňovania situačne a časovo podmienená, býva označovaná a vnímaná ako globálna autorita (Kron, 1994, 2009, Kasíková – Vališová, 2007, Vališová, 2013).

3.1.1.1.1 Obr 2. Globálna autorita učiteľa (spracované podľa Kron, 1994, 2009, Vališová, 2013)



Sociálna dimenzia autority učiteľa vytvára formálnu (pozičnú, štatutárnu) autoritu. Kognitívno-odborná dimenzia autority učiteľa a osobnostná dimenzia autority učiteľa sa prejavuje v odbornej autorite a osobnostnej autorite, ktoré vzájomne vytvárajú neformálnu autoritu učiteľa.

## CHARAKTERISTIKA METODIKY VÝSKUMU

Vychádzajúc z chápania globálnej autority učiteľa považujeme dimenziu osobnostnej autority za kľúčovú z hľadiska budovania a uplatňovania autority. V súlade s tým cieľom nášho výskumu bolo zistiť a analyzovať názor výskumného súboru učiteľov na osobnostné vlastnosti, ktoré pomáhajú pri budovaní a uplatňovaní autority v edukačnom procese. Na základe stanoveného cieľa sme špecifikovali nasledujúce výskumné úlohy:

- zistiť, či existuje rozdiel vo vnímaní vlastností autoritatívneho učiteľa z hľadiska nami vybraných premenných charakterizujúcich výskumný súbor.<sup>5</sup>

Výskumný súbor tvorilo 607 učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania. V rámci metód zberu dát sme využili dotazník, ktorého položky sme konštruovali na základe dotazníkov Fenda (2006), Frei (2003). V rámci výskumu sme využili aj metódu slovných asociácií. Využitím faktorovej analýzy sa nám podarilo vytvoriť 5 subškál najdôležitejších vlastností vystihujúcich učiteľa s autoritou, ktoré je možné vnímať ako charakterovo-vôľové vlastnosti učiteľa vychádzajúc z rozdelenia osobnosti učiteľa uvádzaného Holečkom (2014). Na vyhodnotenie získaných údajov sme použili matematicko-štatistické metódy (popisné štatistiky: aritmetický priemer, smerodajnú odchýlku, priemerné poradie, medián (min., max); indukčné štatistiky: Kruskalov-Wallisov test, Mannov-Whitneyho U test, Spearmanov koeficient korelácie) v programe EXCEL a SPSS 20.0.0. Pri kvalitatívnej analýze (slovné asociácie) sme použili metódu analýzy, syntézy, komparácie a generalizácie. Štatistickú významnosť vzťahov a rozdielov sme overovali na hladine významnosti  $p$ -hodnota  $< 0,05$ .

Pre zabezpečenie validity výskumného nástroja sme realizovali exploračné faktorové analýzy vo všetkých škálach dotazníka okrem demografických položiek a položiek sémantického diferencálu. Vo všetkých prípadoch sme použili metódu hlavných komponentov a rotáciu varimax. Na základe faktorovej analýzy sme vyradovali položky, ktorých faktorové sýtenie bolo nižšie ako 0,4, ako aj tie, ktorých sýtenie bolo vyššie ako 0,4 súčasne v dvoch a viacerých faktoroch. Po vyradení položiek sme exploračnú faktorovú analýzu použili ešte raz, a tak nám vznikli subškály, pomocou ktorých interpretujeme v ďalšej časti nášho príspevku výskumné zistenia. Ide o tieto subškály, tvoriace aj premenné:

*Charakterovo-vôľové vlastnosti autoritatívneho učiteľa (názvy subškál, vychádzajú z Holečka, 2014):*

**pozitívny vzťah k sebe**, daný faktor vysvetľuje 16,39 % celkovej variability dát. Cronbachovo alfa vykazovalo za subškálu hodnotu 0,935,

**pozitívny vzťah k druhým**, daný faktor vysvetľuje 13,51 % celkovej variability dát. Cronbachovo alfa vykazovalo za subškálu hodnotu 0,882,

**pozitívny vzťah k práci**, daný faktor vysvetľuje 11,96 % celkovej variability dát. Cronbachovo alfa vykazovalo za subškálu hodnotu 0,823,

---

5 Jednalo sa o demografické položky, ktoré popisujú výskumný súbor: pohlavie, najvyššie dosiahnuté vzdelanie, kariérny stupeň, dĺžka praxe, spôsob získania učiteľskej kvalifikácie.

**pozitívny vzťah k hodnotám**, daný faktor vysvetľuje % celkovej variability dát. Cronbachovo alfa vykazovalo za subškálu hodnotu 0,858.

**pozitívne vôľové vlastnosti**, daný faktor vysvetľuje 9,95 % celkovej variability dát. Cronbachovo alfa vykazovalo za subškálu hodnotu 0,820, Vhodnosť použitia exploračnej faktorovej analýzy, ktorú demonštroval KMO test (0,929) a Bartlettov test sféricity ( $p=0,000$ ).

## **OSOBNOSŤ UČITEĽA Z POHĽADU BUDOVANIA A UPLATŇOVANIA AUTORITY V EDUKAČNEJ PRAXI**

Tak ako sme a v metodológii výskumu uviedli, na základe faktorovej analýzy sa nám podarilo vytvoriť 5 subškál najdôležitejších vlastností vystihujúcich učiteľa s autoritou. Spomínané subškály je možné vnímať ako charakterovo-vôľové vlastnosti učiteľa vychádzajúc z rozdelenia osobnosti učiteľa uvádzaného Holečkom (2014). Charakterovo-vôľové vlastnosti pedagóga podľa spomínaného autora tvoria nasledujúce kategórie, ako vzťah k sebe, vzťah k druhým, vzťah k práci, vzťah k hodnotám a vôľové vlastnosti, ktoré by sa pre úspešnú edukačnú činnosť mali prejavovať v práci každého učiteľa pozitívne. V súvislosti s autoritou učiteľa Holeček uvádza, že „u žiakov má autoritu vždy ten učiteľ, ktorý je vo svojom odbore odborník a dokáže svoj predmet dobre vysvetliť. Pre úspešného učiteľa sú tieto dve podmienky síce nutné, avšak nepostačujúce.“ Žiaci za ďalšie dôležité predpoklady úspechu alebo neúspechu učiteľa považujú vlastnosti charakteru učiteľa, čo okrem spomínaného autora potvrdzujú aj Bendl (2004), Pařízek (1991), Vališová (2013). Z toho dôvodu si myslíme, že práve charakterovo-vôľové vlastnosti je možné považovať za zásadné nielen z hľadiska tých vlastností, ktoré učiteľa s autoritou vystihujú, ale aj z hľadiska budovania a uplatňovania authority. Respondenti uvádzali svoje odpovede na škále 6-úplne súhlasím, 5-súhlasím, 4-častočne súhlasím, 3-častočne nesúhlasím, 2-nesúhlasím, 1-úplne nesúhlasím. V subškálach Pozitívny vzťah k hodnotám a Pozitívne vôľové vlastnosti odpovedali respondenti na škále 1-úplne súhlasím, 2-súhlasím, 3-častočne súhlasím, 4-častočne nesúhlasím, 5-nesúhlasím, 6-úplne nesúhlasím.

*T1 Charakterovo-vôľové vlastnosti vystihujúce autoritatívneho učiteľa z hľadiska najvyššieho dosiahnutého vzdelania učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania*

Dosiahnuté vzdelanie	Pozitívny vzťah k druhým						Kruskalov-Wallisov test (chí-kvadrát)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	5,71	0,42	5,86	5,00	6,00	7,617	<b>0,054*</b>
VUČ	489	5,05	0,84	5,14	1,29	6,00		
VNEUČ	109	4,91	0,85	5,00	2,00	6,00		
DUČ	4	5,29	0,51	5,14	4,86	6,00		
Dosiahnuté vzdelanie	Pozitívny vzťah k sebe						Kruskalov-Wallisov test (chí-kvadrát)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	5,85	0,34	6,00	5,25	6,00	5,614	0,132
VUČ	489	5,37	0,74	5,50	2,25	6,00		
VNEUČ	109	5,28	0,75	5,25	3,00	6,00		
DUČ	4	5,75	0,20	5,75	5,50	6,00		
Dosiahnuté vzdelanie	Pozitívny vzťah k práci						Kruskalov-Wallisov test (chí-kvadrát)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	5,43	0,38	5,29	5,00	6,00	2,661	0,447
VUČ	489	5,15	0,60	5,14	2,57	6,00		
VNEUČ	109	5,11	0,53	5,14	3,00	6,00		
DUČ	4	5,04	0,47	4,86	4,71	5,71		
Dosiahnuté vzdelanie	Pozitívny vzťah k hodnotám <sup>6</sup>						Kruskalov-Wallisov test (chí-kvadrát)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	3,40	1,46	2,67	2,67	6,00	4,884	0,180
VUČ	489	3,07	0,58	3,00	1,00	5,67		
VNEUČ	109	3,13	0,61	3,00	1,00	4,67		
DUČ	4	2,67	0,27	2,67	2,33	3,00		

6 V subškále Pozitívny vzťah k hodnotám odpovedali respondenti na škále 1-úplne súhlasím, 2-súhlasím 3-čistočne súhlasím, 4-čistočne nesúhlasím, 5-nesúhlasím, 6-úplne nesúhlasím.

Dosiahnuté vzdelanie	Pozitívne vôľové vlastnosti <sup>7</sup>						Kruskalov-Wallisov test (chí-kvadrát)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	2,90	2,07	2,00	1,00	6,00	5,432	0,143
VUČ	489	2,54	1,13	2,50	1,00	6,00		
VNEUČ	109	2,53	1,18	2,50	1,00	6,00		
DUČ	4	1,38	0,25	1,50	1,00	1,50		

**Legenda:** AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota, BAK – bakalárske vzdelanie, VUČ – vysokoškolské učiteľské vzdelanie, DUČ – doktorandské vzdelanie v učiteľskom odbore.

Respondentov s bakalárskym vzdelaním a doktorandským vzdelaním v učiteľskom odbore z hľadiska indukčnej štatistiky nie je možné porovnávať.

Z T1 vyplýva, že existuje štatisticky významný rozdiel ( $0,054 \leq 0,05$ ) vo vnímaní charakterovo-vôľových vlastností vystihujúcich autoritatívneho učiteľa respondentmi z hľadiska najvyššieho dosiahnutého vzdelania v subškále Pozitívny vzťah k druhým. Respondenti s vysokoškolským učiteľským vzdelaním dosahovali vyššie priemerné skóre (AM=5,05) než respondenti s vysokoškolským neučiteľským vzdelaním (AM=4,91). I napriek tomu vnímajú autoritatívneho učiteľa obe skupiny respondentov ako pedagóga, ktorého vystihuje pozitívny vzťah k druhým (5 – súhlasím).

Výskumné zistenie považujeme za pozitívne. Tak respondenti s vysokoškolským učiteľským vzdelaním, ako aj respondenti s vysokoškolským neučiteľským vzdelaním si uvedomujú, že autorita je sociálnym vzťahom prejavujúcim sa v edukácii v prostredníctvom interakcie. Autoritatívneho učiteľa vnímajú ako pedagóga, ktorý má pozitívne vzťahy k druhým.

Súhlas (5) s tým, že autoritatívneho učiteľa vystihuje pozitívny vzťah k sebe samému, uvádzali tak respondenti s učiteľským vzdelaním, ako aj respondenti s neučiteľským vzdelaním. Svedčí o tom aj ich dosiahnuté priemerné skóre (AM=5,37; 5,28).

Respondenti podľa nášho názoru vidia autoritatívneho učiteľa ako pedagóga, ktorý sa neustále zamýšľa nad svojimi vlastnosťami a schopnosťami, na základe čoho vidí, akými v skutočnosti disponuje a dokáže si predstaviť, akými

7 V subškále Pozitívne vôľové vlastnosti odpovedali respondenti na škále 1-úplne súhlasím, 2-súhlasím 3-častočne súhlasím, 4-častočne nesúhlasím, 5-nesúhlasím, 6-úplne nesúhlasím.

vlastnosťami a schopnosťami by chcel disponovať pre dosiahnutie svojich cieľov, medzi ktoré by mali patriť napr. dobré vzťahy (založené na autorite) so žiakmi, ale aj kvalitné a efektívne vyučovanie. Spomínaným procesom, prejavujúcim sa vo vzťahu k sebe, je schopný autoritatívny učiteľ naplniť svoju skutočnú úlohu v edukácii, ktorá by mala spočívať, vychádzajúc z chápania pojmu autorita podľa Kratochvíla (1995) v poskytovaní možnosti žiakom získavať nové vedomosti, schopnosti a zručnosti.

To, že autoritatívneho učiteľa vystihuje aj pozitívny vzťah k práci, si myslia respondenti s učiteľským aj neučiteľským vzdelaním, čo vyjadruje dosiahnuté priemerné skóre oboch skupín ( $AM=5,15$ ;  $5,11$ ) odzrkadľujúce súhlas (5). Toto zistenie verifikuje aj hodnota mediánu v prípade oboch spomínaných skupín ( $Me=5,14$ ).

Vzťah k práci, ktorý sa okrem iného prejavuje pracovnými vlastnosťami, je aj podľa Kosovej (2013) dôležitou súčasťou autority učiteľa. Prostredníctvom týchto vlastností môže učiteľ jednak preukázať, že mu na žiakoch záleží, ale je tu možné zaradiť aj obetavosť, intenzitu pracovné nasadenia, pracovitosť, nadšenie a záujem o to, čo autoritatívny učiteľ vyučuje, ale aj nadšenie o to, koho vyučuje.

Určitú diferenciu je možné pozorovať medzi priemerným skóre respondentov s učiteľským ( $AM=3,07$ ) a neučiteľským vzdelaním ( $AM=3,13$ ) v subškále pozitívneho vzťahu k hodnotám autoritatívneho učiteľa. Musíme však konštatovať, že obe skupiny respondentov vyjadrili čiastočný súhlas (3) s tým, že autoritatívneho učiteľa vystihuje pozitívny vzťah k hodnotám.

Autoritatívny učiteľ musí mať pozitívny vzťah k hodnotám. V tejto súvislosti spomenieme Arendtovej (1994), ktorá zdôrazňuje, že hlavnou úlohou autority je medzigeneračné sprostredkovanie morálnych a tradičných hodnôt spoločnosti, čo je predpokladom pre zaistenie jej prežitia, fungovania a rozvoja. Analogicky chápané v edukačných súvislostiach, úlohou autoritatívneho učiteľa spočíva v sprostredkovaní takých hodnôt svojim žiakom, ktoré zabezpečia ich plnohodnotný rozvoj, efektívne fungovanie v spoločnosti a prežitie v náročných životných situáciách. Z toho vyplýva podmienka, aby mal pozitívny vzťah k hodnotám.

Čiastočný súhlas (3) s tým, že autoritatívneho učiteľa vystihuje pozitívny vzťah k vôľovým vlastnostiam vyjadrili tak respondenti s učiteľským vzdelaním ( $AM=2,54$ ), ako aj respondenti s neučiteľským vzdelaním ( $AM=2,53$ ). Stotožňujúc sa s Holečkom (2014), si myslíme, že by autoritatívneho učiteľa mali charakterizovať vlastnosti, ako sebaovládanie, trpezlivosť, rozhodnosť, dôslednosť, vytrvalosť, húževnatosť a iné.

*T2 Charakterovo-vôľové vlastnosti vystihujúce autoritatívneho učiteľa z hľadiska dĺžky praxe učiteľov nižšieho sekundárne stupňa vzdelávania*

Dĺžka praxe v rokoch	Pozitívny vzťah k druhým						Spearmanovo rho	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
2	22	4,67	1,03	4,86	2,00	6,00	0,122	<b>0,003*</b>
3 – 5	35	4,80	1,03	4,86	1,29	6,00		
6 – 10	73	5,03	0,84	5,14	1,57	6,00		
11 – 15	91	4,99	0,87	5,14	1,43	6,00		
16 – 20	99	4,88	0,93	5,00	2,14	6,00		
21 – 25	84	5,05	0,81	5,14	2,71	6,00		
26 – 30	86	5,17	0,73	5,14	3,00	6,00		
31 a viac	117	5,20	0,71	5,29	3,14	6,00		
Dĺžka praxe v rokoch	Pozitívny vzťah k sebe						Spearmanovo rho	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
2	22	5,36	0,94	5,88	3,00	6,00	0,051	0,214
3 – 5	35	5,39	0,75	5,75	3,25	6,00		
6 – 10	73	5,30	0,81	5,50	2,50	6,00		
11 – 15	91	5,32	0,82	5,50	2,25	6,00		
16 – 20	99	5,25	0,75	5,50	3,00	6,00		
21 – 25	84	5,30	0,72	5,50	3,00	6,00		
26 – 30	86	5,43	0,66	5,75	2,75	6,00		
31 a viac	117	5,49	0,64	5,75	3,25	6,00		
Dĺžka praxe v rokoch	Pozitívny vzťah k práci						Spearmanovo rho	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
2	22	4,94	0,86	5,07	2,57	6,00	0,055	0,173
3 – 5	35	5,09	0,55	5,14	3,86	6,00		
6 – 10	73	5,17	0,57	5,29	3,57	6,00		
11 – 15	91	5,15	0,59	5,14	3,86	6,00		
16 – 20	99	5,05	0,60	5,00	3,00	6,00		
21 – 25	84	5,14	0,53	5,14	3,57	6,00		
26 – 30	86	5,21	0,53	5,14	3,43	6,00		
31 a viac	117	5,20	0,59	5,14	3,57	6,00		



Dĺžka praxe v rokoch	Pozitívny vzťah k hodnotám <sup>8</sup>						Spearmanovo rho	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
2	22	3,06	0,41	3,00	2,33	3,67	0,044	0,282
3 – 5	35	3,02	0,56	3,00	1,33	4,33		
6 – 10	73	3,02	0,64	3,00	1,00	5,00		
11 – 15	91	3,12	0,57	3,00	2,33	5,67		
16 – 20	99	3,18	0,63	3,00	2,00	5,33		
21 – 25	84	3,11	0,64	3,00	1,00	6,00		
26 – 30	86	3,06	0,53	3,00	2,33	4,67		
31 a viac	117	3,03	0,60	3,00	2,33	5,67		
Dĺžka praxe v rokoch	Pozitívne vôľové vlastnosti <sup>9</sup>						Spearmanovo rho	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
2	22	2,43	0,98	2,50	1,00	5,00	0,017	0,677
3 – 5	35	2,71	1,16	2,50	1,00	5,00		
6 – 10	73	2,41	1,07	2,00	1,00	6,00		
11 – 15	91	2,48	1,19	2,00	1,00	6,00		
16 – 20	99	2,75	1,19	2,50	1,00	5,50		
21 – 25	84	2,61	1,17	2,50	1,00	6,00		
26 – 30	86	2,50	1,09	2,00	1,00	5,00		
31 a viac	117	2,41	1,17	2,00	1,00	6,00		

**Legenda:** AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota

Na základe uvedených výskumných údajov v T14 môžeme konštatovať, že existuje štatisticky významný ( $0,003 \leq 0,05$ ) vzťah medzi vnímaním charakterovo-vôľových vlastností vystihujúcich autoritatívneho učiteľa respondentmi (v subškále pozitívneho vzťahu k druhým) a ich dĺžkou praxe. V spomínanej oblasti dosahovali najvyššie priemerné skóre respondenti s praxou 6–10 rokov (AM=5,03),

- 
- 8 V subškále Pozitívny vzťah k hodnotám odpovedali respondenti na škále 1-úplne súhlasím, 2-súhlasím 3-častočne súhlasím, 4-častočne nesúhlasím, 5-nesúhlasím, 6-úplne nesúhlasím.
- 9 V subškále Pozitívne vôľové vlastnosti odpovedali respondenti na škále 1-úplne súhlasím, 2-súhlasím 3-častočne súhlasím, 4-častočne nesúhlasím, 5-nesúhlasím, 6-úplne nesúhlasím.

11–15 rokov (AM=4,99), 21–25 rokov (AM=5,05), 26–30 rokov (AM=5,17), 31 a viac rokov (AM=5,17), čo zodpovedá súhlasu (5). Autoritatívneho učiteľa vnímajú ako pedagóga s pozitívnym vzťahom k druhým aj ostatné skupiny respondentov s praxou 2 roky (AM=4,67), 3–5 rokov (AM=4,80), 16–20 rokov (AM=4,88), čo ale stále zodpovedá vyjadreniu súhlasu (5).

V ďalšej subškále, kde nás zaujímalo, či vnímajú respondenti autoritatívneho učiteľa ako pedagóga s pozitívnym vzťahom k sebe samému, na základe výsledkov výskumu badať, že všetky skupiny respondentov vyjadrili súhlas (5). Najvyššie priemerné skóre však dosahovali respondenti s dĺžkou praxe 2 roky, 3–5 rokov, 26–30 rokov a 31 a viac rokov (AM=5,36; 5,39; 5,43; 5,49). Toto zistenie verifikujú aj hodnoty mediánov (Me=5,88; 5,75; 5,75; 5,75) spomínaných skupín.

Pozitívny vzťah k sebe samému sa prejavuje aj zdravým sebavedomím, čo je podľa nášho názoru dôležitým predpokladom toho, aby si učiteľ bol schopný vybudovať autoritu. Naopak ustráchaní pedagógovia často opúšťajú svoju profesiu, čo potvrdil aj Pellegrino (2010) a zároveň konštatoval, že jednou z hlavných príčin odchodu učiteľov z ich zamestnania je práve neschopnosť vybudovať si autoritu. Učiteľia s malou odolnosťou a nízkym sebavedomím podľa Holečeka (2014) obvykle opúšťajú svoju profesiu i napriek výborným vedomostiam a schopnostiam. Vychádzajúc z našich výskumných zistení, sme toho názoru, že predovšetkým pedagógovia na začiatku svojej profesijnej dráhy si uvedomujú dôležitosť pozitívneho vzťahu k sebe samému. Tá by však nemala prerásť do prehnaného sebavedomia.

Autoritatívny učiteľ má pozitívny vzťah k práci podľa všetkých respondentov, čo vyjadruje ich dosiahnuté priemerné skóre v jednotlivých kategóriách z hľadiska dĺžky praxe 2 roky (AM=4,94), 3–5 rokov (AM=5,09), 6–10 rokov (AM=5,17) 11–15 rokov (AM=5,15), 16–20 rokov (AM=5,05), 21–25 rokov (AM=5,14) 26–30 rokov (AM=5,21) 31 a viac rokov (AM=5,20) zodpovedajúce súhlasu (5). Učiteľov pozitívny vzťah k práci sa podľa Richardsa a Farrela (2005) prejavuje v neustálom profesijnom rozvoji učiteľa, čo je možné podľa autorov považovať za dlhodobý proces (podľa nášho názoru celoživotný). V tejto súvislosti tvrdí González (2007), že do spomínaného procesu sa učiteľia dobrovoľne zapájajú s cieľom čo najlepšie sa naučiť prispôbovať svoje vyučovanie vzdelávacím potrebám svojich žiakov. Z toho vyplýva aj podmienka pre autoritatívneho učiteľa mať pozitívny vzťah k svojej práci, ktorá sa má podľa Tomlinsona (2003) prejavovať v motivácii neustáleho zdokonaľovania svojich vedomostí a zručností, s cieľom čo najefektívnejšieho aplikovania na skutočný kontext výučby.

Autoritatívneho učiteľa ako pedagóga, ktorý má pozitívny vzťah k hodnotám vnímajú všetci respondenti bez ohľadu na dĺžku praxe. Avšak z aritmetických priemerov všetkých respondentov, a síce s praxou 2 roky (AM=3,06),

3–5 rokov (AM=3,02), 6–10 rokov (AM=3,02) 11–15 rokov (AM=3,12), 16–20 rokov (AM=3,18), 21–25 rokov (AM=3,11) 26–30 rokov (AM=3,06) 31 a viac rokov (AM=3,00), badať len čiastočný súhlas (3).

Škola ako vzdelávacia inštitúcia je miestom, kde sa hodnoty a tradície odovzdávajú. Učitelia sú v rámci nej symbolom vysokých morálnych hodnôt v spoločnosti. Autoritu je potrebné vnímať stotožňujúc sa s Manniovej (2012), ako morálnu silu, ktorá ustanovuje žiaduce normy správania, riadi dobrovoľné úkony v spoločenstve triedy, školy a vedie k spoločnému dobru, pre autoritatívneho učiteľa musí byť podľa nás, ale aj názoru respondentov nevyhnutnou podmienkou, aby mal kladný vzťah k hodnotám.

V poslednej subškále nás zaujímalo, či respondenti vnímajú autoritatívneho pedagóga ako učiteľa s pozitívnymi vôľovými vlastnosťami. Podarilo sa nám zistiť, že respondenti s praxou 2 roky, 3–5 rokov, 11–15 rokov, 16–20 rokov, 21–25 rokov, 26–30 rokov dosahovali vyššie priemerné skóre (AM=2,71, 2,48, 2,75, 2,61, 2,50) zodpovedajúce vyjadreniu čiastočného súhlasu (3), v porovnaní respondentmi s praxou 2 roky (AM=2,43), 6–10 rokov (AM=2,41), 31 a viac rokov (AM=2,41), vyjadrujúce súhlas (2).

Z výskumných zistení Metzovej (1978), Paceovej a Hemmingsovej (2006) vyplývajú podobné zistenia. Autoritatívneho učiteľa vystihujú pozitívne vôľové vlastnosti, ktoré zvlášť oceňujú žiaci.

## DISKUSIA

Štatisticky významný rozdiel potvrdil vo vnímaní charakterovo-vôľových vlastností vystihujúcich autoritatívneho učiteľa z hľadiska najvyššieho dosiahnutého vzdelania učiteľov (T12,  $p=0,054$ ) v subškále pozitívny vzťah k druhým ľuďom. V spomínanej subškále dosahovali učitelia, ktorí získali najvyššie vzdelanie vo vysokoškolskom učiteľskom odbore, vyššie priemerné skóre, svedčiacie o tom, že autoritatívneho učiteľa vnímajú ako pedagóga, ktorý má pozitívny vzťah k druhým. Nazdávame sa, že výskumné zistenia naznačujú, že učitelia s vysokoškolským vzdelaním v učiteľskom odbore boli počas svojej pregraduálnej prípravy adekvátne pripravovaní na dôležitosť dobrých interpersonálnych vzťahov v edukačnej realite. Uvedomujúc si to, vnímajú učitelia podľa nášho názoru kladné vzťahy so žiakmi, s rodičmi žiakov, s kolegami, s vedením školy nielen ako predpoklad zlepšenia svojej edukačnej činnosti, ale aj ako možnosť získania si autority v očiach všetkých aktérov tej-ktorej školy. Nie iba žiaci a ich rodičia, ale i kolegovia učiteľov a vedenie školy bude považovať len takých učiteľov za autoritu, ktorí budú mať motiváciu a záujem o neustále zdokonaľovanie interpersonálnych vzťahov so svojim okolím.

Štatisticky významný vzťah (T14,  $p=0,003$ ) sa potvrdil medzi vnímaním charakterovo-vôľových vlastností vystihujúcich autoritatívneho učiteľa (v subškále pozitívny vzťah k druhým) a dĺžkou praxe skúmaných učiteľov, pričom najvyššie priemerné skóre dosahovali učitelia s 21 a viacročnou praxou. Sme toho názoru, že učitelia s dlhšou praxou si viac uvedomujú nielen význam kladných vzťahov k druhým, predovšetkým k žiakom, ale tiež aj význam týchto vzťahov z hľadiska získania autority. Na základe dlhoročných skúseností z edukačnej praxe dokážu už stanoviť i správnu mieru medzi rovnako potrebnou srdečnosťou a prísnosťou (čo je veľmi dôležité predovšetkým pre učiteľov s kratšou dĺžkou praxe), aby sa pozitívne vzťahy k druhým nepremenili v niektorých prípadoch vo svojoľnosť, čo by spôsobilo stratu autority učiteľa.

V súlade s názorom Karikovej (2005) je možné konštatovať, že učiteľská profesia je typická tým, že jej predstavitelia by mali mať radi ľudí, mali by sa s ľuďmi cítiť dobre, z čoho vychádzajúc, by mal mať autoritatívny učiteľ pozitívne vzťahy s druhými. Túto podmienku verifikuje výskum Šikulovej a kol. (2012), z ktorého vyplýva, že autoritatívneho učiteľa vnímajú žiaci ako pedagóga, ktorý je priateľský, má zmysel pre humor. Spomínané vlastnosti sa prejavujú vo vzťahu k druhým, napr. žiakom. Nami realizovaný výskum sa síce týkal názorov učiteľov, ale môžeme konštatovať, že rovnako potvrdil význam pozitívneho vzťahu k druhým v edukačnej činnosti autoritatívneho učiteľa.

Záveru z našich empirických zistení nemôžeme považovať za všeobecne validné, pretože sme respondentov získali dostupným výberom. Z toho dôvodu adresujeme odporúčania pre prax len učiteľom, ktorí participovali na našom výskume. Odporúčania sú nasledovné:

- respondenti by mali bez ohľadu pohlavia, najvyššieho dosiahnutého vzdelania, kariérneho stupňa, dĺžky praxe a spôsobu získania kvalifikácie, vnímať pozitívny význam a nutnosť autority v edukačnom procese. Berúc do úvahy jej asymetrickosť a relatívnosť by mali celoživotne rozvíjať svoje charakterovo-vôľové vlastnosti, profesijné kompetencie, čím vzniká potreba ich kontinuálneho vzdelávania,
- respondenti s kratšou dĺžkou praxe, ale aj respondenti, ktorí získali kvalifikáciu vyučovať doplnujúcim pedagogickým štúdiom, vychádzajúc z ich nižšieho dosahovaného priemerného skóre v oblasti vnímania charakterovo-vôľových vlastností vystihujúcich autoritatívneho učiteľa, by mali klásť väčší dôraz na charakterovo-vôľové vlastnosti z hľadiska ich budovania autority. Pozornosť by mali pritom upriamiť na vytváranie pozitívnych interpersonálnych vzťahov, pozitívneho vzťahu k hodnotám, ale predovšetkým by mali rozvíjať vôľové vlastnosti osobnosti, ktoré možno považovať z hľadiska ich autority za najzásadnejšie.

## LITERATÚRA

- Arendt, H. (1994). *Krise kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta.
- Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni*. Praha: ISV, 2004.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2003.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, GmbH, 2006.
- Frei, B. (2003). *Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern, und Lehrpersonen der 5., 6 und 8. Schulklasse*. Münster : Waxmann Verlag GmbH, 2003.
- González. A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. In *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309–332.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Kariková, S. (2011). Učitel' a jeho osobnost'. In Oravcová, J – Kariková, S. *Psychológia v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kosová, B. (2013). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kron, F. W. (1994). *Grundwissen der Pädagogik*. München : Ernst Reinhardt, 1994.
- Kron. F. W. (2009). *Grundwissen Pädagogik*. Stuttgart: Reinhardt UTB, 2009.
- Manniová, J. (2012). Autorita ako sociálny kapitál osobnosti učiteľa a negatívne dôsledky manipulácie v škole. In Vališová, A. et al. *Autorita v edukačnej a sociálnej práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Metz, M. H. (1978). *Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. Berkeley: University of California press, 1978.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2006). *Classroom authority: Theory, Research, and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- Pařízek, V. (1991). *Obecná pedagogika*. Praha: SPN.
- Pellegrino, A. M. (2010). Pre-service teachers and classroom authority. In *American Secondary Education*, 38(3), 62–78.
- Richards, J. C. – FARREL, T. S. C. 2005. *Professional development for Language teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Šikulová, R. et al. (2012). Pojetí autority učitele pohledem žáků základní školy. In Vališová, A. a kol. *Autorita v edukačnej a sociálnej práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

- Tomlinson, B. (2003). Developing materials to develop yourself. In *Humanising Language Teaching*, 5(4), 12–24.
- Vališová, A., & Kasíková, H. et al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vališová, A. (2013). *Autorita učitele v multidimenzionálním kontextu*. České Budějovice: IS VŠTE.

*Príspevok je podporovaný z grantového projektu APVV-16-0458 Reflexia kurikulárnej reformy v pedagogickej práci učiteľov základných škôl.*

**Autor:**

Mgr. Štefan Petrík, PhD.

Centrum edukačného výskumu, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela

Ružová 13, Banská Bystrica,

Slovenská republika

e-mail: [stefan.petrík@umb.sk](mailto:stefan.petrík@umb.sk)

---

## STRATÉGIE A METÓDY VYUČOVANIA V PREDMETE MODELOVANIE VÝCHOVNÝCH SITUÁCIÍ AKO SÚČASŤ BUDOVANIA OSOBNOSTNÝCH A SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV

### STRATEGIES AND METHODS OF TEACHING IN THE COURSE OF MODELING EDUCATIONAL SITUATIONS AS A PART OF BUILDING PERSONAL AND SOCIAL COMPETENCIES OF TEACHERS

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.13>

Zuzana Geršicová

---

**Abstrakt:** *Predmet Modelovanie výchovných situácií je súčasťou prípravy našich budúcich absolventov štúdia učiteľstva, ktorý je zameraný na oblasť výchovného pôsobenia na žiaka. Príspevok priblíži spôsoby práce, využívané metódy a tiež výskumné zistenia, ktoré vznikli na základe niekoľkoročných overovaní účinnosti zvolených postupov na osobnostný a sociálny rozvoj študentov v oblasti názorov a postojov k problematike inklúzie žiakov v širšom kontexte.*

**Kľúčové slová:** *modelovanie výchovných situácií, stratégie vyučovania, metódy vyučovania, inklúzia*

**Abstract:** *The subject of the Modelling of educational situations, it is part of the training of our future graduates to study teaching, which is focused on the area of educative action on the pupil. The contribution of the approached methods of work, used methods and also research findings which have arisen on the basis of several years of verification of the effectiveness of selected practices for personal and social development of students in the area of opinions and attitudes to the issues of the differences of the pupils in a wider context.*

**Key words:** *modeling of educational situations, teaching strategies, teaching methods, inclusion*

## ÚVOD

Predmet Modelovanie výchovných situácií je súčasťou prípravy našich budúcich absolventov štúdia učiteľstva, ktorý je zameraný na oblasť výchovného pôsobenia

na žiaka. Príspevok priblíži spôsoby práce, využívané metódy a tiež výskumné zistenia, ktoré vznikli na základe niekoľkoročných overovaní účinnosti zvolených postupov na osobnostný a sociálny rozvoj študentov v oblasti názorov a postojov k problematike inklúzie žiakov v širšom kontexte. Náš príspevok k danej problematike považujeme za jednu z možností realizácie dlhodobého zámeru ovplyvňovania postojov študentov učiteľstva a tak formovania nových prístupov v práci so žiakmi. V rámci našej výskumnej sondy sme si za cieľ stanovili zistiť, ako sa zmenia prvky skúmania v rovine osobnostného a sociálneho rozvoja po realizácii kurzu Modelovanie a riešenie výchovných situácií. Ako prvky skúmania sme si v rovine osobnostného rozvoja zvolili oblasť hodnôt a postojov a v rovine sociálneho rozvoja sme sa upriamili na skúmanie zmien v oblasti komunikácie a názorovej škály.

## **1 MODELOVANIE A RIEŠENIE VÝCHOVNÝCH SITUACÍ AKO PREDMET V ŠTUDIJNOM PROGRAME**

Kurz Modelovanie a riešenie výchovných situácií sa na VŠ DTI vyučuje v magisterskom stupni štúdia v prvom ročníku v letnom semestri. Predmet je v študijnom programe radený ako povinne voliteľný. I napriek tomu si ho zapíše a v semestri absolvuje približne 2/3 študentov magisterského štúdia. Predmet je realizovaný interakciou a rôznymi komunikačnými technikami medzi študentom a vyučujúcim a zároveň medzi študentami navzájom. Kurz sa výrazne približuje koncepcii sociálno-pedagogického výcviku. Bližšie o tejto forme vzdelávania sa dočítate v práci autorky Krásnej (2015 b).

**Zámerom** nami koncipovaného kurzu je metódami zážitkového učenia:

- ukázať študentom cestu, ktorú môžu vo svojich triednych kolektívoch či v procese vyučovania jednotlivých predmetov upevňovať vzťahy medzi žiakmi a sociálno-komunikačné zručnosti žiakov;
- umožniť študentom vyskúšať si „na vlastnej koži“ metódy, ktoré ich posúvajú vo vlastnom osobnostnom rozvoji – ako ľudí, ako členov tímu (kolektívu), aj ako budúcich učiteľov;
- zvýšiť záujem študentov o metódu učenia sa zážitkom (experenciálne učenie) a o tvorivú dramatikú a ich možnosti v pôsobení na dieťa v školskom prostredí aj v mimoškolských voľnočasových aktivitách.

Za **ciele kurzu** považujeme:

- prehĺbenie sebapoznania, vlastnej sebareflexie a autoregulácie správania sa vo vzťahu k sebe samému, aj vo vzťahu učiteľ – žiak, vychovávateľ – vychovávaný;



- zlepšenie sociálnych spôsobilostí účastníkov, zvýšiť porozumenie skupinovým procesom a ich dynamike, získanie spôsobilostí konštruktívne riešiť interpersonálne konflikty;
- osvojenie si schopností empatie, akceptácie, tolerancie, uvedomenie si odozvy vlastného správania sa u druhých ľudí;
- rozvoj schopnosti reflektovať možnosti využitia ponúkaných aktivít na rozvoj skupinového potenciálu vlastnej triedy, prípadne skupiny detí v rámci voľnočasových aktivít.

V kurze nám ide o chápanie rozdielnosti v širšom koncepte, zameriavame sa na širšie spektrum odlišností (sociálne znevýhodnenie, rôzne druhy závislosti, sexuálna orientácia...). Do kurzu zaradíme aktivity na rozvoj kooperácie v skupine, na rozvoj skupinového riešenia problému, ktoré majú potenciál zvyšovať súdržnosť a spoluprácu v skupine a zároveň rozvíjajú sociálno-komunikačné zručnosti, ako schopnosť vypočuť si druhého, argumentovať bez napádania osobnosti druhého, akceptovať právo na vyjadrenie každého názoru v skupine, schopnosť tolerancie osobitostí aj nedokonalosti ľudí v tíme, vzájomnej pomoci atď.

V rámci ďalších aktivít zameraných na rozvoj sociálnych a pedagogických kompetencií študenti napr. pracujú s obrazovým a filmovým materiálom v súvislosti s metaforickým uchopovaním vzťahu učiteľ – žiak, vychovávateľ – vychovávaný. V skupine reflektujú svoj pohľad na tento vzťah a jeho základné atribúty. V jednej z aktivít sa stretávajú s riešením morálnej dilemy, v reflexii aktivity sa vyjadrujú k špecifikám iných ľudí, ich akceptácii, k možnostiam vzájomného spolužitia v triednom kolektíve atď.

V tejto časti príspevku ponúkame zopár tém vyučovacích jednotiek, ktoré sa na kurze realizujú:

- obsahové prvky výchovného procesu – osnovy výchovnej práce, zásady, metódy, formy a prostriedky výchovného pôsobenia (bližšie Krásna, 2014);
- vplyv výchovných činiteľov z hľadiska vývoja osobnosti žiaka, výchovné ciele a hodnotové systémy, sebvýchova a prevýchova, humanizácia výchovy, interiorizácia výchovných vplyvov učiteľa na žiaka, vzory správania, autorita (bližšie Pasternáková, Krásna, 2015 a);
- stimulujúce prostriedky vo výchove, ich motivácia, analýza správania žiaka, diagnostika žiaka, klíma triedy, spôsob riadenia výchovnej činnosti (bližšie Oberuč, Sláviková, Porubčanová, 2011);
- problémy výchovy etnickej populácie, výchovné problémy s deťmi integrovanými a ich socializácia (bližšie Zapletal, Porubčanová, Rozvadský Gugová, 2015);

- riešenie sociálno-patologických prejavov žiakov, vychovanosť, úcta k sebe a ostatným, nedisciplinovanosť, delikventná činnosť, šikanovanie, atď.,
- vedenie k schopnosti reflexie a sebareflexie a pripravenosti na prácu učiteľa.

## 2 STRATÉGIE A METÓDY VYUČOVANIA

Samotná realizácia kurzu sa začína analýzou videonahrávky s reálnymi výchovnými situáciami a následné prepojenie teoretických poznatkov s reálnymi modelmi správania sa žiakov vo videonahrávke. Na analytickú časť kurzu nadväzuje realizácia praktických aktivít, ktoré majú študentom ukázať možnosti riešenia výchovných situácií so žiackym kolektívom, a ktoré sme bližšie priblížili v prvej kapitole.

Na dosiahnutie stanovených cieľov používame metódy tvorivej dramatiky, štruktúrovanú drámu, aktivizujúce vyučovanie, metódu riešenia konfliktných situácií, diskusné metódy a metódu divadla fórum.

### Metóda tvorivej dramatiky

Tvorivá dramatika sa snaží využívať situácie, v ktorých má človek možnosť vyskúšať si svoje konanie. Účastníci hier vstupujú do rolí a vytvorených situácií a konajú v nich „ako“. Veľkou výhodou je, že každá táto situácia sa dá opakovať a dáva tak hráčom možnosť hľadať tak nové optimálnejšie riešenie. Taktiež sa dajú vytvoriť situácie, do ktorých by sa hráči mohli dostať len výnimočne. Každý účastník hry je potom v budúcnosti pripravený čeliť niektorým situáciám, lepšie a ľahšie sa vyrovnáva s ich následkami. Zároveň sa učí spolupracovať a rešpektovať názory iných. Tvorivá dramatika je metóda, v ktorej je proces rovnako dôležitý ako výsledok. Podnecuje kladenie otázok, vyzýva k aktivite a núti premýšľať. Účastníkom kurzu ňou dávame možnosť na sebazpoznanie, sebarealizáciu, na pochopenie vlastného miesta a postavenia v živote. A to prirodzenou, preň zaujímavou cestou, cestou vlastného zážitku. Táto metóda naučí vzájomnej komunikácii, snahe pátrať po odpovediach na otázky, túžbe dozvedieť sa niečo nové, a nie iba pasívne prijímať veľké množstvo informácií (Gubricová, 2015).

### Štruktúrovaná dráma

Štruktúrovaná dráma je spôsob práce v oblasti tvorivej dramatiky, ktorý vychádza z koreňov divadelných, pedagogických, psychologických a sociologických (Valenta, 1997/b). Na Slovensko sa tento spôsob učenia dostal v polovici deväťdesiatych rokov vďaka úzkej spolupráci s českými lektormi dramatickej výchovy a tiež vďaka spolupráci s profesorom drámy na univerzite v Exetere

Johnom Somersom. Eva Machková (1993) považuje štruktúrovanú drámu za drámu vybudovanú na krokoch. V tvorivej dráme sa kroky riadia výstavbou príbehu a postupuje sa buď po jednotlivých prvkoch, ktoré ho tvoria, či sa na ňom podieľajú inak, alebo po jednotlivých scénach. Stavba štruktúrovanej drámy pozostáva z Aristotelovej krivky, ktorá sa skladá z piatich častí: 1. expozícia; 2. kolízia; 3. kríza; 4. peripetia; 5. katastrofa. Osou týchto krokov je téma, príbeh. Niektoré sekvencie príbehu môžu byť vypustené, dorozprávané učiteľom apod., iné naopak sa preberajú opakovane s použitím rôznych techník, aby sa ich zmysel a význam dal preskúmať a pochopiť do hĺbky (Pavlovská, Benešová, 2002). Dochádza pri nej k sociálnemu učeniu, vyrovnaniu sa so sebou samým i s problémami, ktoré človeka najviac trápia. Z hľadiska sociálneho rozvoja štruktúrovaná dráma učí rešpektovať iných, dokázať prijať ich názor, schopnosť empatie a asertivity.

### **Aktivizujúce vyučovanie**

Podstatou aktivizujúcich metód je plánovať, organizovať a riadiť vyučovanie tak, aby k splneniu výchovno-vzdelávacieho cieľa dochádzalo prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov. Aktivizujúce metódy podporujú záujem žiakov o učenie, podporujú u nich intenzívne prežívanie, myslenie a konanie, využívajú už získané skúsenosti a vedomosti žiakov, významne podporujú a rozvíjajú poznávacie procesy žiakov (Hanuliaková, 2015).

### **Metódu riešenia konfliktných situácií**

Zameriavame sa na konfliktné situácie, kde sa študenti učia ako jednať v konfliktných situáciách a dosahovať dohôd, dozvedia sa o troch pilieroch zvládania konfliktov, o príčinách konfliktov, ich vývoji a spôsobe voľby stratégie riešenia (Plamínek, 2012).

### **Diskusné metódy**

Ich cieľom je naučiť študentov komunikovať medzi sebou, ale aj vnímať ostatných, vedieť sa navzájom počúvať. Patria sem napríklad metódy: brainstorming, brainwriting, diskusia spojená s prednáškou (ďalšie varianty diskusie), Gordonova metóda, Hobo metóda, Philips 66, metóda cielených otázok, či metóda konsenzu.

### **Metóda divadla fórum**

Divadlo fórum je spôsob práce so skupinami či jednotlivcami, kde sa vyžaduje ich aktívny prístup pri zamýšľaní sa nad životnými otázkami a riešenie praktických situácií. Z pedagogického pohľadu sa divadlo fórum stáva kolektívnym skúmaním a spoznávaním (Valenta, 2011).

### 3 VÝSKUM ZMIEN OSOBNOSTNÉHO A SOCIÁLNEHO ROZVOJA V POLOHE NÁZOROV A POSTOJOV ŠTUDENTOV

V rámci našej výskumnej sondy sme si za cieľ stanovili zistiť, ako sa zmenia prvky skúmania v rovine osobnostného a sociálneho rozvoja po realizácii kurzu Modelovanie a riešenie výchovných situácií. Ako prvky skúmania sme si v rovine osobnostného rozvoja zvolili oblasť hodnôt a postojov a v rovine sociálneho rozvoja sme sa upriamili na skúmanie zmien v oblasti komunikácie a názorovej škály. Zmeny v uvedených oblastiach sme skúmali prostredníctvom predtestu a postestu, ktoré sme uplatnili pred realizáciou predmetu a po jeho ukončení. Výber bol zámerný, vzhľadom k tomu, že ide o študentov Vysokej školy DTI, ktorí navštevujú tento predmet a boli ochotní s nami na danom výskume participovať. Výskumu sa spolu zúčastnilo 267 respondentov, z toho 97 mužov a 170 žien. Uvedomujeme si, že ide o skupinu respondentov, ktorí už majú svoje postoje a hodnoty zväčša pevne ukotvené. Preto i nepatrný posun v postojoch a hodnotách považujeme za výsledok úspešne riadeného a efektívneho projektu. V ďalšej etape výskumu sa chceme orientovať na stredoškolskú mládež a žiakov základných škôl, kde predpokladáme väčšiu efektivitu vplyvu podobných projektov na osobnostný a sociálny rozvoj. V spolupráci s triednymi učiteľmi a ich triednymi kolektívmi zrealizujeme triednické hodiny s využitím metód a foriem osobnostnej a sociálnej výchovy. Prostredníctvom predtestov a postestov zistíme efektívnosť zvolených metód a postupov na osobnostný a sociálny rozvoj žiakov. Výskumnú sondy sme realizovali v rokoch 2016 a 2017.

Položky predtestu a postestu boli rozdelené do dvoch oblastí. Prvou je oblasť *osobnostného rozvoja (hodnoty, postoje)* a k nemu smerovali nasledovné položky predtestu a postestu:

2. Správanie človeka v najväčšej miere ovplyvňuje dedičnosť a výchovou sa dá zmeniť iba málo.
5. Konflikty a spory sú prejavom citovej slabosti a následkom nedostatku porozumenia zo strany ľudí, na ktorých názore nám záleží.
7. Prvý dojem je pre mňa veľmi dôležitý na zaradenie človeka a posúdenie jeho osobnosti.
8. Ľudia majú rešpektovať iných aj na úkor potlačenia svojho názoru či záujmu, aby nedochádzalo ku konfliktom. Dobrí priatelia predsa nemajú konflikty.
9. Konflikty majú iba emocionálne a iracionálne naladení ľudia. Racionálny človek sa dokáže ovládať.
12. Za závislosť si môže každý sám, za jej hlavnú príčinu považujem neschopnosť riešiť problémy.

Druhou je oblasť *sociálneho rozvoja (komunikácia, názorové škály)*. Túto oblasť sledovali položky testu:

1. Správanie človeka v najvyššej miere ovplyvňujú ľudia, s ktorými trávi najviac času.
3. Správanie človeka v najväčšej miere ovplyvňuje výchova, dedičnosť sa ňou dá prekonať.
4. Za hlavnú príčinu nedorozumení, sporov a konfliktov medzi ľuďmi považujem zlú komunikáciu.
6. Zmena prostredia, vplyv rovesníkov, strata zázemia (rodinného alebo priateľského) môžu podnieť v človeku závislosti.
10. V rodine sa vytvára väčšina hodnotových postojov a názorov na život, škola zasahuje do ich formovania iba okrajovo.
11. Človek by sa mal viac riadiť rozumom a logikou. Vtedy mu nehrozí, že by sa dostal do konfliktnej situácie. Má tak triezvy pohľad na realitu a správne reaguje na väčšinu situácií.

Škála hodnotenia jednotlivých položiek predtestu a postestu bola päťstupňová a slovné vyjadrené nasledovnými stupňami:

1 – určite súhlasím; 2 – skôr súhlasím; 3 – nemám vyhranený názor; 4 – skôr nesúhlasím; 5 – určite nesúhlasím.

*Tab. 1a Rozdiel v jednotlivých položkách predtestu v závislosti od pohlavia respondentov v oblasti osobnostného rozvoja*

Číslo položky	Stupeň voľnosti	Aritmetický priemer muži	Aritmetický priemer ženy	Chi - kvadrát	Signifikantný rozdiel
2	4	3,526	3,506	2,278	
5	4	2,835	2,894	1,223	
7	4	2,773	2,906	5,154	
8	4	3,206	3,418	3,020	
9	4	3,237	3,506	4,724	
12	4	2,577	2,953	6,623	

Tab. 1b Rozdiel v jednotlivých položkách predtestu v závislosti od pohlavia respondentov v oblasti sociálneho rozvoja

Číslo položky	Stupeň voľnosti	Aritmetický priemer muži	Aritmetický priemer ženy	Chi - kvadrát	Signifikantný rozdiel
1	4	2,144	1,976	5,134	
3	4	2,619	2,735	2,659	
4	4	2,041	1,812	8,091	
6	4	2,278	2,000	10,45*	p < 0,05
10	4	3,134	3,100	4,915	
11	4	2,351	2,706	9,412	

Z tabuľky 1 vyplýva, že zvolená skupina respondentov mala zvolené prvky skúmania v rovine osobnostného rozvoja (hodnoty, postoje), ale aj v rovine sociálneho rozvoja (komunikácia, názorové škály) na pomerne vysokej úrovni. Signifikantný rozdiel medzi mužmi a ženami sa prejavil iba v položke 6 (*Zmena prostredia, vplyv rovesníkov, strata zázemia (rodinného alebo priateľského) môžu podnietiť v človeku závislosti*), kde muži v predteste dosiahli aritmetického priemeru 2,28 a ženy 2,00. Z tohto údaju vyplýva, že ženy sú skôr náchylné podľahnúť názoru o vplyve prostredia na správanie žiaka ako muži. V ostatných položkách nebol zaznamenaný žiaden štatisticky významný rozdiel. Nastanú po realizácii sociálno-pedagogického výcviku zmeny v sledovaných prvkoch skúmania? Ak áno, v ktorých položkách budú najvýznamnejšie? Prehľad nameraných hodnôt v rámci posttestu, ktorý sme zrealizovali bezprostredne po uskutočnení sociálno-pedagogického výcviku uvádzame v tabuľke č. 2.

Tab. 2a Rozdiel v jednotlivých položkách posttestu v závislosti od pohlavia respondentov v oblasti osobnostného rozvoja

Číslo položky	Stupeň voľnosti	Aritmetický priemer muži	Aritmetický priemer ženy	Chi - kvadrát	Signifikantný rozdiel
2	4	3,278	3,059	12,29*	p < 0,05
5	4	2,660	2,647	6,096	
7	4	2,928	3,365	10,66*	p < 0,05
8	4	3,227	3,388	6,534	
9	4	3,093	3,376	12,72*	p < 0,05
12	4	2,608	2,941	8,768	

Tab. 2b Rozdiel v jednotlivých položkách posttestu v závislosti od pohlavia respondentov v oblasti sociálneho rozvoja

Číslo položky	Stupeň voľnosti	Aritmetický priemer muži	Aritmetický priemer ženy	Chi - kvadrát	Signifikantný rozdiel
1	4	2,010	1,959	7,093	
3	4	2,763	3,059	10,78*	p < 0,05
4	4	2,052	1,782	8,025	
6	4	2,082	1,700	18,84**	p < 0,01
10	4	2,856	2,918	9,911*	p < 0,05
11	4	2,371	2,724	8,077	

Z tabuľky 2 vyplýva, že signifikantné rozdiely medzi pohlaviami boli v postteste nameraná až v 6 položkách, čo predstavuje 50% posun oproti predtestu. V oblasti osobnostného rozvoja (hodnoty, postoje) je to v položkách 2 (*Správanie človeka v najväčšej miere ovplyvňuje dedičnosť a výchovou sa dá zmeniť iba málo*), 7 (*Prvý dojem je pre mňa veľmi dôležitý na zaradenie človeka a posúdenie jeho osobnosti*) a 9 (*Konflikty majú iba emocionálne a iracionálne naladení ľudí. Racionálny človek sa dokáže ovládať*). Tu môžeme konštatovať, že obe pohlavia ustúpili zo svojich vyhranených postojov, výraznejší je však posun u žien ako u mužov. Štatistická významnosť dosahuje hladinu 5 %. Pri položke prišlo u mužov k posunu postoja zo škály skôr nesúhlasím k stupňu nemám vyhranený postoj u žien je to podobné, ale posun je omnoho výraznejší (v rozdiel aritmetického priemeru je to 0,447 stupňa). V položke 7 ide k posunu vo smere škály skôr súhlasím k postoju nemám vyhranený postoj a opäť je tento posun u žien výraznejší (rozdiel v AP 0,459). A na záver zhodnotenie posunu v položke 9. Tu ide o posun zo škálovej položky skôr nesúhlasím k nemám vyhranený postoj. V tomto prípade je posun u oboch pohlaví porovnateľný. Druhou je oblasť sociálneho rozvoja (komunikácia, názorové škály). V tejto oblasti nastal posun tiež v troch položkách a to: 3 (*Správanie človeka v najväčšej miere ovplyvňuje výchova, dedičnosť sa ňou dá prekonať*), 6 (*Zmena prostredia, vplyv rovesníkov, strata zázemia (rodinného alebo priateľského) môžu podnietiť v človeku závislosti*) a 10 (*V rodine sa vytvára väčšina hodnotových postojov a názorov na život, škola zasahuje do ich formovania iba okrajovo*). Tu sa opäť potvrdila rozdielnosť v názoroch medzi mužmi a ženami v položke 6 a štatistická významnosť dosiahla hladinu 1 %. Ženy sa na škále posunuli zo stupňa skôr súhlasím smerom k stupňu úplne súhlasím, rozdiel v aritmetickom priemere predstavoval 0,3. U mužov ide v tomto prípade o posun z nevyhranenej oblasti smerom k názoru skôr súhlasím. Podobne v položke 10

ide o zmenu v smere nevyhranený názor a názor skôr súhlasím. Opačný posun zaznamenávame v položke 3, kde presne opačne smerujeme k nevyhranenému názoru na danú položku dotazníka.

Pre lepšiu ilustráciu vyššie uvádzaných výsledkov prinášame ešte porovnanie predtestu a posttestu v rámci pohlaví v oboch zvolených dimenziách osobnostného i sociálneho rozvoja. Výsledky prehľadne uvádzame v tabuľkách 3a až 3d.

*Tab. 3a Rozdiel v jednotlivých položkách predtestu a posttestu u ženského pohlavia respondentov v oblasti osobnostného rozvoja*

Číslo položky	Stupeň voľnosti	Aritmetický priemer predtest	Aritmetický priemer posttest	Chi - kvadrát	Signifikantný rozdiel
2	4	3,506	3,059	<b>16,80**</b>	p < 0,01
5	4	2,894	2,647	<b>10,66*</b>	p < 0,05
7	4	2,906	3,365	<b>16,01**</b>	p < 0,01
8	4	3,418	3,388	3,520	
9	4	3,506	3,376	5,525	
12	4	2,953	2,941	1,340	

*Tab. 3b Rozdiel v jednotlivých položkách predtestu a posttestu u ženského pohlavia respondentov v oblasti sociálneho rozvoja*

Číslo položky	Stupeň voľnosti	Aritmetický priemer predtest	Aritmetický priemer posttest	Chi - kvadrát	Signifikantný rozdiel
1	4	1,976	1,959	4,691	
3	4	2,735	3,059	<b>13,23**</b>	p < 0,01
4	4	1,812	1,782	2,829	
6	4	2,000	1,700	<b>16,18**</b>	p < 0,01
10	4	3,100	2,918	5,585	
11	4	2,706	2,724	3,720	



*Tab. 3c Rozdiel v jednotlivých položkách predtestu a posttestu u mužského pohlavia respondentov v oblasti osobnostného rozvoja*

Číslo položky	Stupeň voľnosti	Aritmetický priemer predtest	Aritmetický priemer posttest	Chi - kvadrát	Signifikantný rozdiel
2	4	3,526	3,278	3,735	
5	4	2,835	2,660	1,896	
7	4	2,773	2,928	2,870	
8	4	3,206	3,227	1,546	
9	4	3,237	3,093	3,219	
12	4	2,577	2,608	6,246	

*Tab 3d Rozdiel v jednotlivých položkách predtestu a posttestu u mužského pohlavia respondentov v oblasti sociálneho rozvoja*

Číslo položky	Stupeň voľnosti	Aritmetický priemer predtest	Aritmetický priemer posttest	Chi - kvadrát	Signifikantný rozdiel
1	4	2,144	2,010	3,786	
3	4	2,619	2,763	7,749	
4	4	2,041	2,052	5,396	
6	4	2,278	2,082	5,283	
10	4	3,134	2,856	7,764	
11	3	2,351	2,371	1,243	

**VÝSLEDKY:** Získané výsledky možno interpretovať z pohľadu emocionality a prežívania rôznych nastolených situácií v predmete Modelovanie a riešenie výchovných situácií v inej intenzite u žien a mužov. Dôležité však je, že postoje oboch pohlaví zaznamenali posun k nevyhraneným a na základe týchto výsledkov môžeme konštatovať, že u respondentov nášho výskumu sa podarilo do určitej miery stlmiť mieru predsudkov a presvedčení smerom k rovine zvaženia individuálnych schopností žiaka a vplyvov prostredia na jeho správanie a prejavy v škole. V rovine názorov išlo skôr o posuny smerom k pevnejšiemu presvedčeniu o vplyve prostredia a rodinného zázemia na správanie sa žiakov a ich osobnostné črty. Tu naši respondenti týmto oblastiam výchovy pridali na dôležitosť, a to nie len na základe realizovaného projektu.

## DISKUSIA

Uvedomujeme si, že ide o skupinu respondentov, ktorí už majú svoje postoje a hodnoty zväčša pevne ukotvené. Preto i nepatrný posun v postojoch a hodnotách považujeme za výsledok úspešne riadeného a efektívneho projektu. Taktiež si uvádzame, že stálosť nadobudnutých postojov a názorov nebola overovaná následným zisťovaním a to z toho dôvodu, že so študentmi danej skupiny už v požadovanom rozsahu nevedieme ďalšie kurzy. V ďalšej etape výskumu sa chceme orientovať na stredoškolskú mládež, žiakov základných škôl a ich učiteľov, kde predpokladáme väčšiu efektivitu vplyvu podobných projektov na osobnostný a sociálny rozvoj a tiež možnosť spätného overenia trvácnosti nadobudnutých postojov. V spolupráci s triednymi učiteľmi a ich triednymi kolektívami zrealizujeme triednické hodiny s využitím metód a foriem osobnostnej a sociálnej výchovy. Prostredníctvom predtestov a posttestov zistíme efektívnosť zvolených metód a postupov na osobnostný a sociálny rozvoj žiakov.

## LITERATÚRA

- Gubricová, J. (2015). *Potenciál metód tvorivej dramatiky pri rozvoji tvorivosti*. In: Hanuliaková, J., & Porubčanová, D. (eds.) *Kuchárska kniha pre život alebo Cesty k edukácii pre život*. II. ročník festivalu vzdelávania. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Hanuliaková, J. (2015). *Aktivizujúce vyučovanie*. Bratislava: IRIS.
- Hlásna, S. (2014). *Teoretické základy výchovy*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Krásna, S. (2015b). *Sociálno-pedagogický výcvik ako jedna z inovatívnych foriem celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl*. In: Daněk, J – Droščák, M.(ed): *Pedagogica actualis VII*. Trnava: UCM.
- Machková, E. (1993). *Metodika dramatickej výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA.
- Pasternáková, L., & KRÁSNA, S. (2015a). *Psychológia výchovy*. Brno: Tribune.
- Pavlovská, M., & BENEŠOVÁ, M. (2002). *Dramatická výchova a detské divadlo*. Bratislava: Metodické centrum.
- Plamínek, J. (2012). *Konflikty a vyjednávání. (Umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál)*. Praha: Grada.
- Valenta, M. (2011). *Dramatoterapie (4., aktualizované a rozšířené vydání)*. Praha, GRADA.
- Valenta, J. (1997). *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV nakladatelství.
- Zapletal, L., Porubčanová, D., & Rozvadský Gugová, G. (2015). *Uvedení do sociologie pro pedagogy*. Strážnice : Veřejnosprávní vzdělávací institut.

**Autorka:**

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Dubnica nad Váhom

Slovenská republika

e-mail: [gersicova@dti.sk](mailto:gersicova@dti.sk)



---

## KVALITA ŽIVOTA STUDENTŮ – VYSOKOŠKOLÁKŮ

### QUALITY OF LIFE OF UNIVERSITY STUDENTS

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.14>

**Gabriela Vojtěšková**

---

**Abstrakt:** *Cílem příspěvku je prezentovat výzkumný záměr týkající se kvality života studentů – vysokoškoláků. Zvolené problematice je v posledních letech věnováno stále více pozornosti a stává se nedílnou součástí téměř všech vědních oborů. Teoretický rámec je tvořen současným i historickým pohledem na koncept kvality života a jeho determinanty, dále charakterizuje jedince v období mladé dospělosti, přičemž pozornost je směřována na vybranou cílovou skupinu – studenty vysoké školy. Akcent je kladen na edukační proces v terciárním vzdělávání ve spojitosti s vnímáním kvality života studentů. Empirická část se zaměřuje na subjektivní vnímání životních cílů studentů vysoké školy. Otázky míří na životně důležité cíle studentů, jakým způsobem vlastní životní cíle realizují a jak jsou spokojeni s jejich naplňováním či jakou důležitost těmto cílům studenti přikládají. Vzhledem k výzkumnému problému je volen kvalitativní výzkum s využitím systému individuálního hodnocení kvality života. Výzkumný vzorek budou tvořit studenti UTB ve Zlíně, data budou získávána pomocí kvalitativního dotazování – polostrukturované interview.*

*Kvalita života je koncept, který k sobě poutá značnou pozornost psychologů, lékařů, vědců, politiků, ekonomů, sociologů, ale také pedagogů. Těžiště aplikace pojmu je ve zdravotnictví, mnohem méně je cíleně používán u zdravých jedinců (spíše jsou bráni jako kontrolní skupina vůči osobám nemocným) a ještě nižším počtu jsou výzkumy prováděny u populace dospívajících a mladých dospělých. Student – vysokoškolák je charakterizován jako mladý člověk ve věku 19–25 let, který studuje vysokou školu. Konkrétně nás bude zajímat vysokoškolák na UTB ve Zlíně. Cílem studie je: zjistit, jak studenti – vysokoškoláci specifikují své životní cíle v kontextu kvality života, zjistit, jak subjektivně vnímají studenti spokojenost s naplňováním vlastních životních cílů, zjistit, proč se rozhodli studovat vysokou školu a jak ovlivňuje studium jejich kvalitu života.*

*Kvalitativní výzkum, polostrukturované interview s rámcovým scénářem rozhovoru se bude opírat o metodu SEIQoL. Její podstatou je systém individuálního*

hodnocení kvality života, kde jedinec sám identifikuje životní cíle (oblasti, zájmy), jež jsou pro něj klíčové a určující vzhledem k jeho vlastní kvalitě života. Sekundární sběr dat formou analýzy písemné dokumentace. Metoda analýzy získaných dat je označována jako zakotvená teorie.

Vnímání kvality života studentů – vysokoškoláků bude zkoumáno v rámci do-  
sahování jejich vlastních cílů, což je často podmiňováno psychickou vyrovnaností,  
sebezpoznaním a sebedůvěrou, kvalitou mezilidských vztahů, postojem mladého  
člověka k životu či duchovním/transcendentálním rozměrem.

**Klíčova slova:** kvalita života, vysokoškolák, edukační proces, terciální vzdělávání

**Abstract:** *The paper aims to present a research plan concerning the quality of life of students – university students. In recent years, more and more attention has been paid to this issue and has become an integral part of almost all scientific disciplines. The theoretical framework consists of a contemporary and historical view of the concept of quality of life and its determinants, further characterizes individuals in the period of young adulthood, while focusing on a selected target group – university students. The empirical part focuses on the subjective perception of the life goals of university students. The questions address the vital goals of the students, how they realize their own life goals, and how satisfied they are with their fulfillment. Due to the research problem, qualitative research is chosen using the system of individual quality of life evaluation. The research sample consists of TBU students in Zlín, and the data will be obtained using the qualitative interviewing – semi-structured interview.*

*The aim of the study is (1) to find out how university students specify their life goals in the context of life quality; (2) to find out how they perceive their satisfaction with their own life goals; (3) to find out why they decided to study university and how it influences their life quality.*

*Qualitative research with semi-structured interviews will be based on the SEIQoL method. The core of the method consists of a system of individual evaluation of the life quality, where the individual identifies life goals (areas, interests), which are crucial for him and determining concerning his / her quality of life. Secondary data collection is planned in the form of written documentation analysis.*

*The perception of the quality of life of undergraduate students will be examined as part of the achievement of their own goals, which is often conditioned by psychological equilibrium, self-knowledge, and confidence, the quality of interpersonal relationships, the attitude of a young person to life or the spiritual/transcendental dimension.*

*Key words:* quality of life, undergraduate, educational process, tertiary education

Kvalita života je koncept, který k sobě poutá značnou pozornost psychologů, lékařů, vědců, politiků, ekonomů, sociologů, ale také pedagogů. Těžiště aplikace pojmu je ve zdravotnictví, mnohem méně je cíleně používán u zdravých jedinců (spíše jsou bráni jako kontrolní skupina vůči osobám nemocným) a ještě nižším počtu jsou výzkumy prováděny u populace dospívajících a mladých dospělých. Student – vysokoškolák je charakterizován jako mladý člověk ve věku 19–25 let, který studuje vysokou školu. Výzkum bude konkrétně zacílen na studenty UTB ve Zlíně.

## **1 TEORETICKÝ RÁMEC; DOSAVADNÍ VÝZKUM; CELKOVÝ KONTEXT VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU**

Kvalita života – kvalitní, šťastný, pohodový, smysluplný život – pojem, který se jeví na první pohled srozumitelně, jasně a jednoduše. Při hlubším vhledu do problematiky a snaze o definici pojmu však zjišťujeme, že jej nelze jednoznačně identifikovat. V současné době považujeme pojem kvalita života za multidimenzionální, komplexní, multifasetový a interdisciplinární. Mareš (2006) chápe pojem jako výsledek vzájemného působení sociálních, zdravotních, ekonomických a environmentálních podmínek, které mají vztah k lidskému a společenskému rozvoji (Mareš, 2006, s. 159). Mezi faktory ovlivňující kvalitu života patří věk (věková skupina) a generace (fáze životního cyklu), pohlaví (gender), polymorbidita, rodinná situace, systém hodnot, dosažené vzdělání, ekonomická situace, religiozita či kulturní zázemí (Duffková, 2008, s. 119). Zahrnuje tedy nejen zdravotní stav – subjektivní pocit zdraví, absenci symptomů nemoci, ale rovněž psychickou kondici, profesní a sociální seberealizaci. Nalézáme zde jak objektivní podmínky pro kvalitu života, tak jeho subjektivní prožívání.

Pojem kvality života může zahrnovat otázky smyslu života, charakteristiku přírodního a sociálního prostředí člověka, fyzický a psychický stav člověka a také subjektivní hodnocení života – osobní pohodu a spokojenost (Hrozenská, 2008). Pojetí kvality života je těsně spjato s postojem ke smyslu života, se světem hodnot, který je příležitostí k osobnímu rozvoji.

Ryff (2006) definuje kvalitu života jako pocit pohody, který je sledován v chování člověka, v míře spokojenosti se svým vlastním životem a životem obecně, jako neustálou snahu o dosažení osobních cílů, hledání hodnot a smyslu života. Kvalita psychického života je spojena s obecným smyslem pro štěstí, klidem a pozitivními sociálními vztahy s lidmi (Ryff, 2006, s. 1106–110).

V humanistických teoriích je smysl života spojován s potřebou sebeaktualizace (seberealizace), s touhou jedince být tím, kým může být, což je aktuálním problémem současného člověka. Fenomenologický přístup analyzuje lidské bytí

*„každá duše musí zevnitř obnovovat svůj život, chce-li existovat. Nejde jen o to, aby se žilo, ale aby byl život rozvíjen, a nejde jen o to, jaký člověk je, ale také o to, čím by mohl být“* (Pfähnder, 1933, s. 214).

Kvalita života je charakterizována jako holistická, multidimenzionálně podmíněná, dynamická, hodnotově orientovaná problematika zahrnující subjektivní a objektivní indikátory. Za objektivně hodnocené faktory lze pokládat životní podmínky, životní úroveň, prostředí, kulturu, jakož i sociální postavení jedince. Ze subjektivního hlediska je determinantem kvality života spokojenost s vlastním prožíváním života (Sleezer et al., 2004, s. 20–34). *„Co je ve vědomí prožíváno, je život sám. Prožívání je sebe sama zobrazující život, který vystupuje z anonymity proudu života do osobně centrovaného světa“* (Herzog, 1992, s. 302). Vztažností ke smyslu lidského bytí se zabývá psychologická fenomenologie, která směřuje k identifikaci bezprostředních zážitků ve struktuře psychického aktu jako aktu intencionálního (Nakonečný, 2009, s. 565).

Dle světové zdravotnické organizace WHO je kvalita života definována jako individuální percipování své pozice v životě v kontextu té kultury a toho systému hodnot, v nichž jedinec žije. Pojem vyjadřuje jedincův vztah k vlastním cílům, očekávaným hodnotám a zájmům, komplexním způsobem zahrnuje jedincovo somatické zdraví, psychický stav, úroveň nezávislosti na okolí, sociální vztahy, jedincovo přesvědčení, víru, a to vše ve vztahu k hlavním charakteristikám prostředí (Mareš, 2006, s. 25).

Kvalitu života lze tedy pojímat jako komplexní veličinu, která odráží úsilí jedince i společnosti o naplnění představ týkajících se životní pohody. Pro celou společnost jsou charakteristické stále se zvyšující nároky na životní tempo, nároky na vyšší životní standardy, na vyšší výkonnost, a to zejména duševní. Důraz je kladen na úspěch, ale i vysokou míru individualizmu a změnu preference hodnot (Ludíková, 2015, s. 7). Pojetí kvality života můžeme chápat jako soubor integrovaných, plánovaných a probíhajících procesů, jejichž cílem je zlepšení profesní kariéry a osobního života lidí (El-Rab, 2008). Jsou to teoretické i praktické perspektivy, která jednotlivci přijímají k hodnocení života a reality, jsou často ovlivňovány mnoha faktory. Jedná se o relativní pojetí, které je u každého člověka odlišné. Kvalitu životních složek určuje schopnost myslet, rozhodovat, schopnost kontrolovat, řídit okolní podmínky, fyzické a psychické zdraví člověka, hospodářské a náboženské podmínky, kulturní a civilizační hodnoty, vzdělávání a volný čas, lidská práva a štěstí (Al Rabadi, 2018, s. 9–11). Z uvedeného vyplývá, že v současné době existuje více konceptů kvality života a problematika je nazírána z různých úhlů pohledu. Výzkumy vycházejí z mnoha vědních oborů – lékařství, sociologie, psychologie, sociální práce, demografie či ekonomiky, a tím dochází k různorodým přístupům i k jejich překrývání. Vytvořit univerzální odbornou definici a najít zastřešující pojetí aplikovatelné pro



všechny oblasti je proto velmi obtížné. Protože je kvalita života spjata s lidskou a sociální činností, studiem, prací či myšlením, mělo by být cílem nejen pedagogů zkoumat problémy, které ovlivňují kvalitu života jednotlivců, identifikovat je a pracovat na jejich řešení, aby bylo dosaženo její nejvyšší úrovně.

Ve shodě s naším výzkumným záměrem se budeme zabírat zejména vnímáním individuální kvality života, kdy chceme zachytit unikátní komplex oblastí, který je jedinečný a důležitý pro konkrétního jedince. Tradiční přístupy předpokládají, že různí lidé vnímají tytéž okolnosti svého života stejným způsobem (Philips, Davies & White, 2001). Individuální kvalita života je dynamický konstrukt měnící se v čase, její hodnocení se mění s tím, jak se mění jeho hodnotitel v průběhu života. V našem případě se jedná o studentův svébytný pohled na vlastní život, jeho individuálně specifický způsob vnímání a prožívání života, porozumění vlastnímu životu a jeho hodnocení. Každý student má své vlastní životní cíle, zájmy, očekávání, strategie svého snažení, posuzuje svůj aktuální život vzhledem k reálně dosažitelné úrovni i ke svému ideálu. Vybírá a posuzuje především oblasti, které považuje za významné pro svůj život (Carr & Higginson, 2001).

### **Student – vysokoškolák aneb období mladé dospělosti**

Vývoj člověka z psychologického pohledu přináší vždy změnu. Obecně můžeme konstatovat, že vše co se vyvíjí, se i mění. Pozitivní vývojové změny nazýváme rozvojem. Člověk se rozvíjí na podkladu neustálé interakce procesu zrání a učení, které jsou navzájem těsně propojeny.

Období dospělosti dělíme z časového hlediska (ontogenetický vývoj) na začátek dospělosti (18–19 let), mladou dospělost (20–35 let), střední dospělost (35–50 let) a pozdní dospělost (50–70 let). Biologické vymezení mladé dospělosti je vázáno na úroveň fyzické zralosti a proměnu významu sexuality, což je velmi důležité pro partnerský vztah, potažmo zplodění dítěte. Psychosociální znaků počátků dospělosti je více a jsou charakterizovány komplexním osamostatňováním, svobodou a zodpovědností za své rozhodování, ovládnutím emocí a jednáním. Z hlediska socializačního rozvoje přestává být mladý člověk závislý na své původní rodině, je schopen párového soužití a významné jsou pro něj symetrické vztahy s vrstevníky (Vágnerová, 2007, s. 9–10). V naší práci chápeme pod pojmem *student – vysokoškolák* osobu, která je účastníkem terciárního vzdělávání, přesněji řečeno člověka, který je řádně zapsán do prezenčního studia na vysoké škole. Studenta – vysokoškoláka zařazujeme z hlediska věku do vývojového období nezralé až mladé dospělosti (19–25 let), což je dynamické období otevírání se nových možností a intenzivního psychického dospívání. Doba studia na vysoké škole je charakteristická vrcholem fyzických sil, kognitivních a sexuálních schopností, rozmachem tvořivosti, vrcholem fyzické formy a stabilizujícími se základními životními postoji studentů (Thorová, 2015, s. 440).

Vynořující se dospělost je jedinečné vývojové období charakterizované volatilitou a tvorbou identity. Je to také doba tvorby předmanželských vztahů ve svých rodičích se stádiích (Arnett, 2000, s. 270). Etapa studia na vysoké škole bývá pojímána jako přechodné období mezi dospíváním a dospělostí, kdy se mladý člověk může cítit ještě nezralý (někdy též „jako dítě“). Na jednu stranu by již chtěl požívat výhod dospělé nezávislosti, avšak ještě se bojí za sebe přijmout plnou zodpovědnost. Student vysoké školy získává nové zkušenosti v důsledku interakce s novým prostředím univerzity, jež mu zprostředkovává nové vědomosti a dovednosti, a tím mění jeho psychiku. Studium vznikají nová kognitivní schémata a zdokonalují se stávající. Kvalita života může být v této oblasti spojována se sociálním učením, kde si student osvojuje komplexní způsoby chování a jednání ve vysokoškolském prostředí, v nových sociálních situacích a kontextech. Vznikají nové sociální role, postoje, hodnoty a ideály. Jednou z forem sociálního učení je identifikace neboli ztotožnění se vzorem, které vzniká na základě emočních a interpersonálních vztahů.

Přirozenou součástí této vývojové fáze je moratorium, což je obecně přijímaný tolerantní postoj společnosti vůči psychické labilitě a nezralosti. Arnett (2000) popisuje 5 základních rysů období, někdy též nazývaného vynořující se dospělost:

- věk hledání identity – mladí lidé se rozhodují, kdo jsou, co chtějí od pracovního života, školy a lásky;
- věk nestability – změny v bydlení, navazování nových vztahů, změny školy, zkoušení různých zaměstnání;
- věk orientace na vlastní osobu – snaží se získat co nejvíce zkušeností, aby zjistili, co chtějí dělat, kam směřují, s kým chtějí žít;
- věk pocitů na půli cesty – často se cítí někde v půli cesty mezi dětstvím a dospělostí, začínají vnímat zodpovědnost za svůj vlastní život, ale současně jsou ještě výrazně připoutáni k původní rodině;
- věk možností – období optimistických plánů, vysokých aspirací, kde většina mladých lidí věří, že bude žít lépe než jejich rodiče, jejich život bude smysluplný, budou lépe finančně zajištěni či se nikdy nerozvedou. Většinou žijí v domněnce, že špatné věci se dějí pouze jiným lidem (Arnett, 2000, s. 267–286).

Levinsonův model vývoje struktury dospělé osobnosti definuje věk 17–22 let jako přechodové stadium (season), v němž vznikají nové závazky a dochází k výraznějším životním změnám. Tranzitorní období může mít mírný, pozvolný nebo bouřlivý průběh, který je formován fyzickým a sociálním prostředím, rodinným a studijním životem, náboženstvím nebo společenským statutem (Levinson, 1978). Musil (2006) zmiňuje ve spojitosti s mládím pojem internalizace

morálního vědomí (Musil, 2006, s. 51). Zvnitřnění a osvojení morálních hodnot je spojováno s dobrem, rozumem, citem a vůlí, se svědomím a má vztah nejen k činům, ale i k myšlenkám. Významnou roli při utváření morálních postojů studentů hrají zkušenosti, intuice, emoce, myšlení. Do geneze morálního aktu se promítá také společenská situace se svými příležitostmi a požadavky (Smékal & Macek, 2002, s. 167–171).

Mladá dospělost s sebou nese vývojové úkoly a vývojové přechody, které spolu souvisí a někdy se překrývají (např. vývojovým úkolem je nalezení partnera a vývojovým přechodem se vstup do manželství). U studentů – vysokoškoláků hovoříme o globálním přechodu mezi životním obdobím adolescence do období dospělosti a dílčím přechodem v sociálním kontextu – nástup do nové školy. Studenti mají kulturně-sociální očekávání, začínají si vytvářet normativní časové plány, jež reflektují jejich osobní cíle a životní situaci (Baltes, 1987, s. 611–626).

Pro studenty je typické prožívání krize rané dospělosti, kdy přestávají být dítětem, je po nich požadována zodpovědnost, plnění závazků, povinností a samostatnost (Špatenková, 2004, 35–37). Celkově lze shrnout, že ve fázi rané dospělosti se kumulují zásadní životní mezníky – integrace a stabilizace osobnosti, informální vzdělávání, upevňování společenského a profesního postavení, reálným odhadem svých možností a schopností plánovat svou budoucnost. V posledních letech je sledován trend pozdějších odchodů mladých lidí od rodičů, manželství a narození prvního dítěte se odkládá do pozdějšího věku. Několikanásobně se zvýšil počet mladých žen a mužů žijících bez partnera.

## 2 SOUČASNÝ STAV A SITUACE ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

V uplynulých desetiletích bylo prokázáno, že hodnocení kvality života je ve vzdělávacích zařízeních velmi důležitá. Konkrétně je dobře známo, že vzdělávání na vysokých školách je primárně společenský proces, který má významný dopad na život mladých dospělých. V této souvislosti chceme věnovat zvláštní pozornost kohortě vysokoškolských studentů a jejich života v průběhu studijního procesu. Některé studie naznačují, že vnímání kvality vysokoškolského života ze strany studentů je v podstatě spojeno s akademickou úspěšností a závisí na dalších faktorech, jako je typ univerzity, věk studentů, pohlaví, bydliště, zdravotní stav, ekonomické a sociální prostředí. Kvalita života je jednou z nejdůležitějších složek charakterizující člověka. Kvalita života jedince je spojena s úrovní uspokojování jeho psychologických potřeb, zdraví, tvořivosti a schopnosti myšlení (Al-Rabadi, 2018, s. 3). V přehledu literatury bylo čerpáno z databází ERIC, ProQuest, Scopus a Web of Science v časovém rozmezí 2009–2019. Pro vyhledávání v pedagogických časopisech byly zadány klíčové

pojmy kvalita života, student vysoké školy. Výběr vědeckých textů spočíval ve způsobilosti stanovených kritérií a v počtu citací.

Podle analyzovaných studií lze konstatovat, že ohnisko zájmu výzkumníků spočívá ve zjišťování vztahu fyzické aktivity na úroveň kvality života (Cicek, 2018; Cihan, Bozdag, Var, 2019; Joseph, 2013), kde se autoři přiklání k motivaci a nasměrování zájmu mladých lidí o sportovní aktivity. Pravidelná fyzická aktivita posiluje pozitivní vnímání kvality života, psychickou pohodu a sebevědomí studentů, zbavuje studenty stresových myšlenek a situací. Měla by být součástí strategií ke zlepšení života studentů (Pekmezovic, 2011). Tělesná pasivita je vážným zdravotním rizikem pro vznik chronických onemocnění (Cihan et al. 2019). Výzkumy často cílí na faktory související se zdravím studentů (Pekmezovic et al., 2011; Shariferad, 2013; Davis, 2009; Ribeiro, 2017), dále například vztahu kvality života k úrovni myšlení (Al Rabadi, 2018). Životní spokojenost je popsána jako obecné hodnocení kvality života člověka podle standardů, které si sám zvolil (Riza, 2015).

Dalšími signifikantními ukazateli ve výzkumech byly prokázány: materiální pohoda, spokojenost s akademickými činnostmi na vysoké škole, společenský život a volnočasové aktivity na univerzitě, psychický stav, funkční schopnosti, emocionální, duchovní a genderová vyrovnanost studentů, spokojenost ve vztazích s rodinou a přáteli, orientace na budoucnost. Studenti v dlouhodobějších milostných vztazích projevují lepší duševní a fyzické zdraví než jejich singl vrstevníci a méně se angažují v rizikovém chování (Braithwaite, 2010).

Pozornost je věnována zejména vnímání kvality života studentů lékařství (Tempski, 2012; Shariferad, 2013; Pekmezovic et al., 2011). Studenti medicíny vykazují nejnižší skóre ve všech zkoumaných doménách (úroveň deprese a stresu, fyzická a psychická pohoda).

Sběr dat probíhal v převážně většině kvantitativně, formou dotazníků a měřítek kvality života.

### **3 VÝZKUM (CÍLE, METODY, VÝZKUMNÝ SOUBOR...)**

Výzkumným problémem je specifikace životních cílů ve vztahu ke kvalitám života a subjektivní vnímání spokojenosti s jejich naplňováním u studentů vysoké školy. Hlavním cílem výzkumu bude zjistit, jak studenti v terciárním vzdělávání specifikují své životní cíle v kontextu kvality života a jak subjektivně vnímají spokojenost s naplňováním vlastních cílů.

Dílními cíli bude zjistit a popsat, 1) jaká témata považují studenti vysoké školy za životně nejdůležitější, 2) jaká je jejich četnost, 3) jak jsou spokojeni s uskutečňováním svých životních cílů a toho, čeho chtěli v dané oblasti dosáhnout, 4) Zjistit vztahy mezi udávanou kvalitou života a volbou významných životních cílů, a také 5) vztahy mezi jednotlivými životními cíli.

Vzhledem k výzkumnému problému je volen kvalitativní výzkum, sběr dat pomocí polostrukturovaného interview. Na základě předběžného průzkumu predikujeme, že výzkumný vzorek budou tvořit studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Osloveni budou studenti prvních a druhých ročníků (předpokládáme, že někteří z nich budou studenti se specifickými potřebami), z čehož plyne, že se bude jednat o výběr stratifikovaný náhodný.

## 4 ZÁVĚR

Vzhledem k našemu výzkumnému záměru specifikovat životní cíle studentů ve vztahu ke kvalitám života, se budeme zajímat o životní sféry, mezi něž patří sféra globální a vnější, interpersonální a osobní. Kvalita života je mimo jiné modelována makroprostředím (životní prostředí), lidskými právy i sociální politikou či kulturou, v níž žijeme. Struktura a fungování vztahů v rodině, mezi přáteli či partnery, ale také aktivita, sebepojetí, sebeúcta a smysl bytí mohou patřit mezi životně důležitá témata vysokoškolských studentů. Kvalitativně zaměřené výzkumy na individuální kvalitu života studentů – vysokoškoláků nalézáme v odborné literatuře jen velmi zřídka. Rutinní používání dotazníků pro diagnostiku kvality života nabízí pouze limitovanou oblast výzkumu a neumožňuje individualizovat celý postup. Individuální pocity, názory, životní hodnoty a životní podmínky, jež jsou vázány na daného studenta vysoké školy, otevírají prostor cílenému kvalitativnímu výzkumu, v němž se zaměříme na individualizované zjišťování kvality života.

## LITERATURA

- Al Rabadi et al. (2018). The Level of High-Order Thinking and Its Relation to Quality of Life among Students at Ajloun University College: A Systematic Literature Review. *International Education Studies*. 11(6), 1–12.
- Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world, emerging adults' views of their futures and „generation X“. *Youth & Society*. 31(3), 267–286.

- Arslan, A. et. al. (2014). Quality of College Life (QCL) of Students in Turkey: Students' Life Satisfaction and Identification. *Social Indicators Research*. 115(2), 869–884.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical proposition of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental psychology*. 23(5), 611–626.
- Carr, A. & Higginson, I. J. (2001). Measuring Quality of Life: Are Quality of Life Measures Patient Centered? *British Medical Journal*. 322, 1357–1360.
- Chen, H., Cohen, P. & Kasen, S. (2004). Construction and Validation of a Quality of Life Instrument for Young Adults. *Quality of Life Research*. (13), 747–759.
- Cihan, B. et al. (2019). Examination of Physical Activity and Life Quality Levels of University Students in Terms of Related Factors: A study on University students. *Journal of Education and Learning*. 8(1), 116–122.
- Čerešňová, Z. (2018). *Inclusive higher education*. Praha: Gasset – Allan Gintel.
- Duffková, J., Urban, L. & J. Dubský (2008). *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Durlak, J. (2009). Jak vybrat, vypočítat a interpretovat efekty velikosti. *Journal of Pediatric Psychology*. 34(9), 917–28.
- Havighurst, R. J. (1961). Successful aging. *Gerontologist*, 1(1), 8–13.
- Herzog, M. (1992). *Phänomenologische Psychologie*. Heidelberg.
- Hrozenská, M. (2008). Sociální práce so staršími lidmi a jej teoreticko - praktické východiská. Martin: Osveta.
- Joseph, R. P., et. al. (2014). Physical activity and quality of life among university students: exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality Of Life Research*. 23(2), 659–667.
- Křivohlavý, J. (2004). *Kvalita života: Sborník příspěvků z konference*. Kostelec: IZPE.
- Levinson, D. J., Darrow C. N. & Levinson, M. (1978). *Seasons of a Man's Life*. New York: Random House.
- Ludíková, L. (2017). *Problematika kvality života osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Lukášová, H. & J. Mareš. (2014). Pojetí kvality života u žáků 1. stupně základních škol. *Komenský*. 139(01), s. 12.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Lukášová, H. (2017). Study of Conceptualisation of Quality of Life by Czech Fifth-Graders. *Acta technologica Dubnicae*. 7(1), s. 59–81.
- Lukášová, H., Svatoš, T. & Majerčíková. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Mareš, J. et al. (2006). *Kvalita života u dětí a dospívajících I*. Brno: MSD.
- Mareš, J. et al. (2007). *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno: MSD.
- Mareš, J. et al. (2008). *Kvalita života u dětí a dospívajících III*. Brno: MSD.

- Mühlbacher, P. (2005). Měření kvality života jako metodologická kategorie: *Kvalita života a rovnost příležitostí – z aspektu vzdělávání dospělých a sociální práce*. *Humanistický zborník* 10, 59–70.
- Musil, J. (2006). *Vývojová psychologie I*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Pekmezovic, T. et al. (2011). Factors associated with health-related quality of life among Belgrade University students: Students' Life Satisfaction and Identification. *Quality of Life Research*. 20(3), 391–397.
- Pfänder, A. (1933). *Die Seele des Menschen. Versuch einer verstehenden Psychologie*. Niemeyer: Halle (Saale).
- Philips, L., Davies, S. J. & White, E. (2001). Health-Related Quality of Life Assessment in End-Stage Renal Failure. *Nursing Time Research*, 6, 658–670.
- Ribeiro, I. et al. (2018). Stress and Quality of Life Among University Students: A Systematic Literature Review. *Health Professions Education*. 4(2), s. 70–77.
- Riza, G. et al. (2015). The effect of quality of school life on sense of happiness: A study on University students. *Educational Research and Reviews*. 10(7), 967–974.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103–1119.
- Shariferad, G. et al. (2013). Health-promoting lifestyle and quality of life among undergraduate students at school of health, Isfahan university of medical sciences: The Mediational Roles of Anxiety and Sadness. *Journal of Education and Health Promotion*. 2(1), 228–234.
- Sleezer, C. M., Conti, G. I. & Nolan, R. E. (2004). Comparing CPE and HRD Programs: Definitions, Theoretical Foundations, Outcomes, and Measures of Quality. *Advances in Developing Human Resources*. 6(1), 20–34.
- Smékal, V. & Macek, P. (2002). *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal.
- Shalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*. 48, 203–2016.
- Špatenková, N. (2004). *Krize – psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada.
- Štěpánková, M. (2000). *Morálka a svědomí v pojetí adolescentů*. Disertační práce nepublikovaná. Brno, MU.
- Tempski, P. et al. (2012). Quality of College Life (QCL) of Students in Turkey: Students' Life Satisfaction and Identification. *BMC Medical Education*. 12(1), 869–884.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.

**Autorka:**

Mgr. et Mgr. Gabriela Vojtěšková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Česká republika

e-mail: [vojteskova.utb.cz](mailto:vojteskova.utb.cz)



---

## PŘÍPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI FINANČNÍ GRAMOTNOSTI

### PREPARATION OF EDUCATION ON FINANCIAL LITERACY

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.15>

Jaroslava Pavelková

---

**Abstrakt:** *Příspěvek je věnovaný problematice vzdělávání v oblasti finanční gramotnosti u dětí a mládeže. Vedení nedospělé části populace k budování základních znalostí, dovedností a hodnotových postojů k hospodaření s financemi, tzv. finanční gramotnosti, představuje důležitou součást jejich vzdělávání a je nutné mu věnovat pozornost již od nejútlejšího věku. K vytváření a trvalému osvojení finanční gramotnosti významně musí přispívat škola, jako součást výchovného systému v procesu socializace jedince ve spolupráci s rodiči. Jen cílevědomá implementace teoretických i praktických poznatků finanční gramotnosti do výchovně-vzdělávacího procesu naučí nedospělou populaci správně hospodařit s financemi po celý jejich další život.*

**Klíčová slova:** *děti, mládež, finanční gramotnost, vzdělávání, vzdělávací programy*

**Abstract:** *The paper is devoted to the issue of education in the field of financial literacy for children and youth. Leading the juvenile part of the population to build fundamental knowledge, skills, and value attitudes to finance management, the so-called Financial Literacy, is an integral part of their education and needs to be addressed from an early age. The school, as part of the educational system in the process of socialization of the individual in cooperation with parents, must contribute significantly to the creation and permanent acquisition of financial literacy. Only the purposeful implementation of theoretical and practical knowledge of financial literacy into the educational process will teach the juvenile population to manage their finances properly throughout their entire lives.*

**Key words:** *children, youth, financial literacy, education, educational programs*

## 1 ÚVOD

V současné společnosti peníze ovlivňují naše reálné konání více, než si sami dokážeme připustit. I přes neustálá upozorňování se zadlužování českých občanů a jejich domácností, včetně zvyšujícího se počtu exekucí, stále častěji objevuje jako běžná situace každodenního života. Půjčování peněz, zejména u mimo bankovních subjektů s pomocí klamavých reklam (např. výrok „půjčíme vám prvních 15 tisíc bezplatně“), je ziskový obchod, o jehož velikosti svědčí zvětšující se počet návrhů na osobní bankroty. Že ve schopnosti správně a účelně hospodařit s financemi zaostáváme, je možné doložit informacemi uváděnými Českou národní bankou (2019) o nepřetržitém růstu dluhů domácností. Lidé si např. nejvíce půjčují na bydlení (spotřebitelské úvěry na bydlení dlouhodobě tvoří zhruba tři čtvrtiny dluhů domácností a dosáhly ke konci července 2019 výše 253 miliard Kč).

Lidem stále chybí základní znalosti, dovednosti a hodnotové postoje k hospodaření s financemi, které jsou nezbytné k tomu, aby člověk zabezpečil sebe i své blízké v současné společnosti. Souhrnně je tato skutečnost nazývána **finanční gramotnost** (Vybíhal a kol., 2011). Proti jednotlivci – finančně negramotnému občanovi – stojí profesionální skupiny, vybavené všemi moderními znalostmi marketingů, reklamy, psychologie atd., jež jsou spolu s právními specialisty a obrovskými finančními zdroji připraveny nezalého člověka zbavit nejen peněz, ale mnohdy absolutně všeho. Z tohoto důvodu je otázkám finanční gramotnosti věnována stále větší a větší pozornost. Potřeba orientace v problematice finanční gramotnosti musí představovat i důležitou součást vzdělávání dětí a mládeže a je nutné jí věnovat pozornost již od nejútlejšího věku každého jedince.

## 2 FINANČNÍ GRAMOTNOST

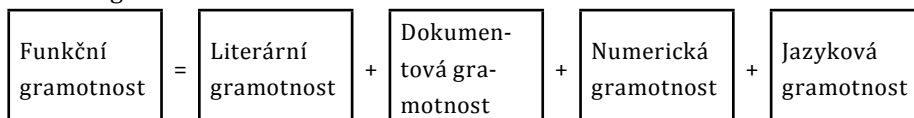
Moderní člověk je závislý na mnohem větším počtu dodavatelů a nákupních zdrojů, než tomu bylo v historických společnostech. Odosobněné vztahy a nízká ekonomická a finanční gramotnost se bohužel v současné době bez rozdílu projevuje u všech generací. Lehkovážná rozhodnutí k nákupu neověřených produktů bankovních i nebankovních subjektů, využívání nepotřebných služeb, neschopnost porozumět problematice peněz a cen, zajistit si příjem, rozhodovat o osobních výdajích, zvážít důsledky finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace apod., mohou dovést člověka i jeho rodinu do zadlužení, jež může zapříčinit jeho sociální propad do chudoby. Jen disponování alespoň základními znalostmi a dovednostmi v oblasti finanční gramotnosti dokáže předejít nepříznivému finančnímu stavu jedince, jeho rodiny i komunity.

## Funkční gramotnost

Vše, co člověk umí a ovládá, používá k dalšímu učení a ovládnutí nových činností (Šamlotová, 2013, s. 9). V moderní společnosti jedinec využívá schopnost nabytých znalostí a zkušeností, tzv. gramotnost, k dosažení svých cílů. Obecně gramotnost znamená schopnost číst (neznámá ale pouze schopnost identifikovat jednotlivá písmena nebo schopnost napsat jednoduchá slova, ale i plynule číst i delší text a především schopnost porozumět jeho obsahu), psát a počítat. Její součástí je i oblast politická, ekonomická, či sociální. Gramotnost se vyvíjí a mění spolu s kulturou a společností. Dnes je míra gramotnosti považována za důležitý ukazatel kulturní úrovně společnosti. Gramotnost vyjadřuje, jaký podíl populace je schopen zorientovat se v textu, podepsat se nebo si něco spočítat. Samozřejmě důležité je, jak získané dovednosti dokáží využít (funkční gramotnost). Funkční gramotnost je možné neustále rozvíjet (Kelnarová, 2008).

Zásluhou organizace UNESCO vznikají při získávání informací o úrovni gramotnosti nové pojmy (Šamlotová 2013, s. 10). Hlavní z indikátorů úrovně společnosti je dnes považována míra funkční gramotnosti. Pojem funkční gramotnost prošel složitým vývojem jako gramotnost samotná a i její definování v sobě obnášela nemalá rizika. Přestože se se snahou o její definování setkáváme již od 50. let minulého století, uspokojivá definice přichází až s organizací UNESCO. Navržená definice funkční gramotnosti, která by mohla být akceptovatelná i mezinárodně zní: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje*“. Tato definice je zásadní i tím, že zde poprvé bylo do gramotnosti zařazeno i počítání a byla přijata na 20. zasedání Valného shromáždění UNESCO v roce 1978. Funkční gramotnost přitom byla ještě v roce 1997 definována Mezinárodním výzkumem gramotnosti dospělých jako soubor numerické, dokumentové a literární gramotnosti.<sup>10</sup> Důležitou součástí funkční gramotnosti v dnešní společnosti je také schopnost dorozumět se v cizím jazyce, a to především v angličtině, která je v současné informační společnosti jazykem určujícím (Dombrovská, 2001).

Funkční gramotnost lze znázornit rovnicí:



Zdroj: Šamlotová 2013

---

10 [http://www.inflow.cz/informacni-gramotnost#\\_ftn6](http://www.inflow.cz/informacni-gramotnost#_ftn6)

- **Literární gramotnost** (*prose literacy*): představuje vědomosti a dovednosti potřebné k porozumění a využívání informací v souvislých textech jako jsou úvodníky novin, zprávy, komentáře a jiné podobné texty
- **Dokumentová gramotnost** (*document literacy*): zahrnuje vědomosti a dovednosti potřebné pro vyhledávání a používání informací v různých typech nesusvislých nebo krátkých, ale bohatě strukturovaných textech, např. formulářích, jízdních řádech, mapách, nálepkách na výrobcích, pokynech, návodech, oznámeních, diagramech, schématech či reklamních prospektech
- **Numerická gramotnost** (*numeracy*): reprezentují ji vědomosti a dovednosti potřebné na uskutečnění operací s číselnými údaji, které jsou v textu a v dokumentech, např. v tabulkách, grafech, účtech, bankovních formulářích, objednávkách zboží podle katalogu, oznámeních banky o úrocích z vkladu a podobně
- **Jazyková gramotnost**: schopnost dorozumět se v cizím jazyce.<sup>11</sup>

Funkční gramotnost znamená též označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál.<sup>12</sup>

### Finanční gramotnost

V dnešní moderní společnosti je obtížné orientovat se ve světě financí. Stejně jako znalost číst a psát se stala pro běžný život, stále více nezbytná, finanční gramotnost (Šamlotová 2013, 12). Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen. Je schopen odpovědně spravovat osobní nebo rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace. Finanční gramotnost je specializovanou součástí širší ekonomické gramotnosti, která navíc zahrnuje např. schopnost zajistit si příjem, zvažovat důsledky osobních rozhodnutí na současný a budoucí příjem, orientaci na trhu pracovních příležitostí, schopnost rozhodovat o výdajích apod.

Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů jedině nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb.

---

11 [http://www.inflow.cz/informacni-gramotnost#\\_ftn6](http://www.inflow.cz/informacni-gramotnost#_ftn6)

12 <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/funkcni-gramotnost>

Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen. Je schopen odpovědně spravovat osobní nebo rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace. Jak je uvedeno ve Slabikáři finanční gramotnosti (2011), je finanční gramotnost speciální součástí širší ekonomické gramotnosti, která navíc zahrnuje např. schopnost zajistit si příjem, zvažovat důsledky osobních rozhodnutí na současný a budoucí příjem, orientaci na trhu pracovních příležitostí, schopnost rozhodovat o výdajích (Vybíhal a kol., 2011).

Nedílnou součástí finanční gramotnosti, podle Národní strategie finančního vzdělávání (MF, 2010), jsou také nezbytné makroekonomické aspekty a oblast daňová, a to zejména vzhledem k tomu, že se významně podílí na finančních zdrojích jednotlivců i domácností a má tedy významný vliv na peněžní toky v soukromých financích. Finanční gramotnost jako součást ekonomické gramotnosti formuje znalosti, dovednosti a hodnotové postoje, které by měl občan mít, aby se dokázal uplatnit v současné společnosti. S finanční gramotností se dále pojí zvláště gramotnost numerická (z hlediska gramotnosti finanční se to týká především využití matematického aparátu k řešení numerických úloh se vztahem k financím), gramotnost informační (jako schopnost vyhledat, použít a vyhodnotit relevantní informace v kontextu) a gramotnost právní (jako orientace v právním systému, přehled o právech a povinnostech a také možnostech, kam se obrátit o pomoc). Rozvoj těchto gramotností je současně prostředkem k vytváření a posilování ekonomického, právního a politického myšlení občanů (Národní strategie finančního vzdělávání MF, 2010).

Finanční gramotnost jako správa osobních nebo rodinných financí, podle výše uvedeného dokumentu zahrnuje tři složky: peněžní, cenovou a rozpočtovou. Peněžní gramotnost představují kompetence nezbytné pro správu hotovostních a bezhotovostních peněz a transakcí s nimi a dále správu nástrojů k tomu určených (např. běžný účet, platební nástroje). Ze souboru informací, které jedinec dokáže využít pro svoji správu finančních entit, vychází i socioekonomické kompetence, které v sobě zahrnují finanční gramotnost (tj. peněžní, informační a rozpočtovou gramotnost) a další měkké dovednosti (tj. komunikační a prezentační dovednosti, které vedou ke zvýšení uplatnění na trhu práce). Na absenci a důležitost těchto měkkých kompetencí v populaci poukazuje i M. Nová (2017). Aktuální finanční krize ukázala potřebnost finančního vzdělávání, zaměřeného na praktické schopnosti, spojeného se správou osobního nebo rodinného rozpočtu, které jsou předpokladem pro finanční zabezpečení jedince a rodiny. Finanční vzdělávání směřuje k zodpovědné práci s osobními i rodinnými financemi a přispívá k prevenci zadlužování občanů a domácností (Pavelková, 2018).

### 3 STRATEGIE FINANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Na základě výše uvedených skutečností již z usnesení Vlády České republiky, ze dne 10. května 2010 č. 338 o Národní strategii finančního vzdělávání, vláda schválila Národní strategii finančního vzdělávání (č. j. 401/10) a uložila ministrům financí, průmyslu a obchodu, práce a sociálních věcí, vnitra a ministryni školství, mládeže a tělovýchovy činit opatření uvedená ve strategii vedoucí ke zvýšení úrovně finanční gramotnosti občanů České republiky, a to v souladu se standardy a trendy obvyklými v členských státech Evropské unie. Cílem bylo a je, zvýšení povědomí o potřebnosti finančního vzdělávání a nutnosti vytvoření jeho jednotného a koordinovaného systému, (Národní strategie finančního vzdělávání, 2010). Na Národní strategii navazuje Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách, který je dílčí koncepcí zaměřenou na finanční vzdělávání ve školách. Na základě tohoto výnosu je již od 1. září 2013 implementována finanční gramotnost v rámci vzdělávání podle rámcových vzdělávacích programů do výuky (2012; 2020) na základních a středních školách celorepublikově a je nezbytně nutné ji rozvíjet a podporovat.

Systém budování finanční gramotnosti (dále SBFG) na základních a středních školách stanovuje role jednotlivých subjektů na poli počátečního vzdělávání, vymezuje základní kroky v rámci zajištění finančního vzdělávání a obsahuje také standardy finanční gramotnosti pro základní a střední vzdělávání, které stanovují ideální úroveň finanční gramotnosti pro dané cílové skupiny (Vojtko 2007). SBFG plně navazuje na Strategii finančního vzdělávání (2010), která definuje posílení finanční gramotnosti na základních a středních školách jako jeden ze svých dvou pilířů: Význam finančního vzdělávání; Co se rozumí finanční gramotností – definice a současný stav; Finanční gramotnost jako souhrn potřebných kompetencí; Současný stav; Priority a cílové skupiny finančního vzdělávání; Prioritní oblasti pro budoucnost; Cílové skupiny; Opatření; Dvoupilířová struktura finančního vzdělávání; Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách; Systém dalšího finančního vzdělávání spotřebitelů; Efektivní spolupráce klíčových aktérů ve finančním vzdělávání; Role subjektů veřejné správy; Role profesních sdružení; Role sociálních partnerů; Role spotřebitelských sdružení; Role vzdělávacích institucí; Role médií; Role dalších subjektů; Zajištění efektivní spolupráce; Cílená příprava projektů finančního vzdělávání; Financování a hodnocení (Národní strategie finančního vzdělávání, 2010).

Úroveň žáků a studentů v oblasti finanční gramotnosti je různá. Vychází ze zkušeností, které získávají během jejich procesu socializace, tedy rodina, škola, přátelé, prostředí, média, aj. Vycházejí se Standardů finanční gramotnosti, které jsou součástí Systému budování finanční gramotnosti na základních a středních školách (2007), je možné, aby finanční vzdělávání bylo jako přímá

součást vzdělávacích oborů Výchova k občanství a Člověk a svět práce v aplikaci s úlohami a řešením problémů propojených s praktickým životem, např. kritickými přístupy k informacím, řešením problémových situací, užíváním logických, matematických a empirických postupů při řešení problémů, zodpovědností za svá rozhodnutí. Za nejdůležitější je pro rozvoj finanční gramotnosti považováno získání kompetence k řešení problémů (orientace v problematice peněz a cen, včetně odpovědného spravování a vedení osobního rozpočtu, ale i závazků). Průřezová témata jako Osobnostní a sociální výchova či Mediální výchova nabízejí témata orientovaná na reklamu a její kritické posouzení, pravdivost mediálního sdělení, práva spotřebitele apod. Záleží na škole a vyučujících při tvorbě školního vzdělávacího programu jakým způsobem budou jednotlivá témata aplikovat do vyučovaných oborů a předmětů, průřezových témat i forem a metod vzdělávacího procesu (např. projektového vyučování). Nejvhodnější a neúčelnější by bylo zavedení pevného předmětu Finanční vzdělávání v kurikulech Rámcových vzdělávacích programů (předškolní, základní, střední).

Nesmíme zapomenout na kompetence učitele, který by měl být vybaven základními kompetencemi úzce související s problematikou základní odborné terminologie, pravidel opatrného nakládání s financemi, s domácími zdroji domácností, s typy bankovních produktů, základními pravidly a principy hospodaření a podnikání, aj., které by měl získat již během svého vlastního vysokoškolského vzdělávání (Pavelková, 2014).

#### **4 MOŽNOST NENÁSILNÉ IMPLEMENTACE SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ FINANČNÍ GRAMOTNOSTI DO VÝUKY**

V současné době narůstá počet jednotlivců a domácností ohrožených insolvenčí. Jednou příčin je zmíněná neznalost základních principů hospodaření s financemi. Tuto příčinu je možné zmírnit či až eliminovat posílením schopnosti předcházení, vhodnou formou vzdělávání ve finanční gramotnosti (Pavelková et al., 2012).

Cílem názvu této podkapitoly je možnost neformálním přístupem implementovat základní znalosti a dovednosti o finančním předlužování do povědomí dětí a mládeže. Vlastní edukace pro koncové příjemce by měla být zaměřena na poskytnutí základních informací o povaze osobních a rodinných financí. Měla by seznámit žáky a studenty s jednoduchými metodami vytváření a řízení osobních a rodinných rozpočtů, s řešením nejčastějších situací, předcházení stavů insolvence a metodami jejich řešení – naučit je efektivnímu a nerizikovému ekonomickému chování. Je samozřejmostí, že vždy musí být upravena a přizpůsobena dané věkové skupině. Učitel může vycházet a čerpat základní informace např. ze Slabikáře finanční gramotnost (2011), ale v současné době

je již dostatečného množství odborné literatury a učebnic, běžně dostupných na knižním trhu, ať opatřených schvalující doložkou MŠMT ČR, či ne. Syllabus přizpůsobený věkové kategorii žáků a studentů by mohl obsahovat (upraveno podle Slabikář finanční gramotnosti, 2011):

- Úvod do problematiky finanční gramotnosti
- Psychologické a sociální aspekty finanční gramotnosti
- Marketingové techniky
- Ekonomické aspekty současné finanční gramotnosti
- Právní aspekty
- Vzdělávací aktivity zaměřené na finanční gramotnost se zřetelem na charakteristiku příjmové skupiny (přednášky, projektové metody výuky, diskusní skupiny, situační hry v oblasti finanční gramotnosti) a tréninkový program na praktická cvičení).

Je možné s úpravami využít pro všechny, kteří mají potřebu poučit se o tom, jak řídit své osobní a rodinné finance v současných podmínkách, jak se vyhnout nebezpečím nekontrolovaného růstu dluhů a insolvence. Představená edukace pro žáky a studenty nabízí základní témata, která musí být, jak bylo upozorněno výše, upravena a přednášena podle věku a úrovně příjemce, aby byla srozumitelná např. i těm, kteří nemají povědomí o finanční gramotnosti. Nutnost implementace finanční gramotnosti pro koncového nedospělého příjemce vychází z poznání, že téměř třetina české populace má zásadní nedostatky v oblasti funkční gramotnosti, tj. schopnostech porozumět psanému textu, pochopit principy jednání ve společnosti atd. (zvětšuje se podíl žáků a studentů). Vlastní výuka je postavena na narativní a grafické složce, nepočítá se samostatným studiem písemných materiálů a dokumentů. Forma výuky je připravena v podobě interakce s mezipředmětovými vazbami, situačními hrami, praktickými cvičeními aj., které by měly obsahovat témata věnovaná otázkám: Osobní a rodinné finance (majetek, finanční zdroje); Příjmy, výdaje, investice, spoření (zdroje příjmů, struktura výdajů, nezbytné investice, možnosti spoření); Dosahování rovnováhy v osobních a rodinných financích (obálky našich babiček, jak určit priority plateb, jak dosáhnout rovnováhy, nejčastější chyby); Dluhové pasti: půjčky (osobní, bankovní, nebankovní, nové možnosti) a jejich rizika, rizika nákupů na splátky a odložených plateb, nebezpečí platebních karet, rozpad funkční rodiny, závislosti (alkohol, drogy, gambling), ručení za cizí závazky, novodobé možnosti oddlužení.

Za úvahu a zmínku stojí i možné příčiny dluhů z vlastního zavinění (pořizování nadbytečných věcí, neplacení nájmu, nesplacení povinných poplatků, či podíl příslušníků rodiny na vzniku dluhu nebo převzetí povinnosti ručení v rámci rodiny, mezi přáteli, známými, neznámými).



## 5 DOSTUPNÉ ZDROJE POMOCI V PREVENCI FINANČNÍ NEGRAMOTNOSTI

Systém finanční gramotnosti pro děti a dospělé mezi prvními začala propagovat, realizovat a financovat např. společnost COFET, a.s., která byla členem koordinační komise Ministerstva financí ČR pro finanční vzdělávání (programy finančního vzdělávání proti předlužování). Důvody řešení teoretických i praktických problémů spojených s chudobou a sociálním vyloučením v důsledku předlužování občanů vedly kolektiv autorů k tvorbě a vydání publikace *Slabikář finanční gramotnosti* (2009; 2011)<sup>13</sup>, která představuje ucelený soubor informací o finanční gramotnosti uspořádané v sedmi základních modulech: Psychologické a sociální aspekty; Informační gramotnost v rámci FG; Ochrana spotřebitele; Peněžní gramotnost; Cenová gramotnost; Rozpočtová gramotnost; Právní gramotnost. Vlastní moduly vycházejí ze standardů finanční gramotnosti MŠMT ČR (2010) a jsou doplněny o další, které jsou nezbytné pro lektory FG, pro zaměstnance v pomáhajících profesích pracující s ohroženými skupinami, např. s nezaměstnanými a zejména dlouhodobě nezaměstnanými, žáky, studenty, sociálními pracovníky. Finanční gramotnost se stala od roku 2007 osvědčeným nástrojem aktivní politiky zaměstnanosti, který se osvědčil nejen pro získání a udržení zaměstnání, ale i pro výběr povolání pro žáky a studenty. I dalšími publikacemi se zmíněná společnost podílela na informovanosti a prevenci v oblasti finančního poradenství. Jedná se o publikace „Už nikdy dlužníkem“ (Vrbková, 2009), „Finanční gramotnost – Příručka lektora“ (2011) a „Finanční gramotnost – Pracovní listy“ (2011).

Za zmínku stojí i to, že COFET, a.s. spolu s FINANČNÍ GRAMOTNOSTÍ, o.p.s. na konferenci představil v rámci workshopu „*Finanční gramotnost zábavně a kvalitně*“ nástroje neformálního vzdělávání pro děti a mládež (Soutěž Finanční gramotnost, divadelní představení, *Slabikář Finanční gramotnosti*, *Už nikdy dlužníkem* a další). Vyučující obdrželi informace o akreditovaných kurzech pro lektory finanční gramotnosti. Podííl se také na organizaci celorepublikové soutěže MŠMT ČR pro základní a střední školy ve finanční gramotnosti (1. ročník 2009/2010). Sponzorováno bylo **vzdělávací divadelní představení „Poslední mince“**. Jedná se o interaktivní divadelní představení s přímým zapojením diváků do děje. Představení se zúčastnili žáci 8. a 9. tříd základních škol, děti z dětských domovů a hosté, pro které metodička projektu připravila **metodiku a sylabus vzdělávacího kurzu *Vzdělávání finanční gramotnosti***

---

13 Kolektiv autorů pod vedením prof. V. Vybíhala (2009; 2011). *Slabikář finanční gramotnosti*. Praha: COFET.

## **pro pracovníky dětských domovů. Zároveň se uskutečnilo i školení pedagogických pracovníků.**

V průběhu roku 2010 realizační tým intenzivně pracoval na přípravě vzdělávacích her pro děti z dětských domovů, které se v hojně míře uskutečňovaly během celého roku 2011 (zajímavé motivační a vzdělávací aktivity, které přiblížily svět financí mládeži z těchto sociálních zařízení).

K danému tématu pro ZŠ lze na trhu učebnic uvést ukázkou následujících titulů. K problematice finanční gramotnosti pro první stupeň základní školy od autorů P. Jakeše s kolektivem, kterou vydalo nakladatelství Fortuna v roce 2011, včetně pracovního sešitu. Učebnice seznamuje žáky 1. stupně ZŠ přístupnou a zábavnou formou se základy hospodaření s penězi. Je zpracována v souladu s platným dokumentem vymezujícím vzdělávání v oblasti finanční gramotnosti. Učivo je rozděleno do tří tematických celků: Peníze; Hospodaření domácnosti; Finanční produkty. Do učebnice se podařilo zahrnout nejpodstatnější poznatky z finanční oblasti a přitom respektovat věk a možnosti žáků 1. stupně. Učebnice je přehledně zpracovaná, obsahuje obrázky, grafy, schémata a tabulky, které umožňují danou problematiku lépe pochopit. Učivo bylo ověřeno v pilotní výuce na několika základních školách a upraveno na základě zpětné vazby. Pracovní sešit vhodným způsobem doplňuje učebnici Finanční gramotnost pro 1. stupeň základní školy. K jednotlivým tématům zpracovaným v učebnici se vztahuje řada příkladů, samostatných úkolů, doplňovaček, kvizů, testů a dalších úkolů. Pracovní sešit je přehledný, hravý a nutí žáky samostatně přemýšlet nad problémy a hledat jejich řešení. Úkoly byly opět ověřeny v pilotní výuce na několika základních školách a na základě zpětné vazby upraveny do současné podoby. Učebnice mají své pokračování pro druhý stupeň ZŠ.

Pro druhý stupeň základní školy a střední školy se jednalo na trhu učebnic o publikaci napsanou P. Navrátilovou a kolektivem (Finanční gramotnost – učebnice žáka, 2011; Finanční gramotnost – učebnice učitele, 2012). Učebnice Finanční gramotnosti se zabývají základními principy financí, funkcí peněz, druhy plateb, hospodařením domácnosti, bankami, finančními produkty apod. Publikace je celobarevná, plná cvičení, her, příkladů, názorných ukázek a obrázků. Titul vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2004). Problematika financí je přímou součástí vzdělávacích oborů Výchova k občanství a Člověk a svět práce. K učebnici finanční gramotnosti existuje i metodická příručka s doplňkovými informacemi, zajímavými nápady, tipy a doporučeními do výuky. V současné době je k dostání její 3. aktualizované vydání Finanční gramotnost I (2016), doplněno o další entity.

Z dalších učebnic můžeme jmenovat např. pro základní školy a víceletá gymnázia učebnici Finanční a ekonomickou gramotnost (2008), kterou připravili M. a E. Skořepovi, doplněnou manuálem pro učitele. Pro stejnou věkovou kategorii

je vhodné zmínit i publikaci J. Kašové a L. Istenčina (2012) s názvem *Výchova k finanční gramotnosti*, která je doplněna opět o příručku pro učitele. Učebnice *Finanční gramotnost* od autora M. Škváry (2011) je připravena pro vysokoškolské studenty bakalářského stupně na ekonomických i neekonomických školách. Je možné zmínit i učebnici J. Radové s kolektivem (2009) s využitím pro zájemce informací z oblasti financí s názvem *Finanční matematika pro každého*.

Finanční vzdělávání se dostává i do mateřských školek. Formou hry se děti učí pracovat s bankomatem a nakupovat, musí se rozhodovat, co si z omezeného finančního rozpočtu mohou dovolit koupit a jsou vedeni ke spořivosti. Můžete jim vštěpit základy společenské zodpovědnosti, naučit je být přátelskými, podělit se s ostatními, naučit je rozhodovat o sobě a o tom, co je pro ně v životě důležité a jak umět naplno využít dostupných zdrojů a svých možností.<sup>14</sup>

Existuje několik vzdělávacích programů na finanční gramotnost a školy a mateřské školy se díky nim mohou na výuku připravit samy. Vzdělávací program „Rozumíme penězům“ realizuje občanské sdružení AISIS ve spolupráci s GE Money Bank a dlouhodobě společně připravují semináře finanční gramotnosti pro učitele základních škol a nově i mateřských škol. Tento program samozřejmě není pro mateřské školy a rodiče jediným způsobem, jak dětem představit finanční gramotnost. I další se snaží oslovit děti zejména pomocí písniček, příběhů a kladou důraz na rozvoj kritického myšlení. Můžete se spolehnout i na svou fantazii a kreativitu, případně se inspirovat nápady ostatních na tematických webech nebo níže. Do přípravy programu finanční gramotnosti pro děti se mohou zapojit kromě učitelů i rodiče a jde do něj zahrnout všechny třídy.<sup>15</sup>

Opomenout nelze nezastupitelnou roli působení rodičů v procesu socializace jedince v oblasti finanční gramotnosti. Stejně jako slušnému chování se člověk učí od raného dětství, i zdravé finanční návyky by měl získávat od útlého věku. Kdo se nenaučí chovat ve společnosti v dětství, v dospělosti to jen obtížně dohání – a někdy naprosto marně.<sup>6</sup> Rodina představuje unikátní systém, který učí a podporuje jednotlivce ve zvládnání rozdílných životních i stresových situací (např. v soudržnosti, adaptabilitě, komunikaci). Jak uvádí Botek (2009), rodina plní několik funkcí, vytváří prostředí, prostřednictvím kterého se jedinec začleňuje do jiných sociálních skupin a celé společnosti. Rozlišuje funkci emocionální, ekonomickou, výchovně socializační, společensko-reprodukční a regulačně-kontrolní. V souvislosti s řešenými otázkami vyzdvihujeme funkci ekonomickou (souvisí se vzájemným zabezpečením rodiny a dopady nefungující rodiny na

---

14 <https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy-sex/financni-gramotnost-v-materskych-skolkach>

15 <https://www.investujeme.cz/clanky/jak-proti-financni-negramotnosti-vyukou-od-materske-skolky/>

sociální politiku státu a dopady do státního rozpočtu) a výchovně socializační (rodina je předpokladem pro úspěšnou integraci jedince do společnosti, souvisí i s procesem vzdělávání). Má-li být jedinec, potažmo rodina, plnohodnotnou a aktivní součástí společnosti se schopností vyrovnat se všem společensko-ekonomickým jevům, jak uvádí Schavel (2012), musí disponovat finančními a ekonomickými kompetencemi, které by měla umět předat svým dětem, být příkladem, vzorem v řešení sociálně-ekonomických problémů rodiny. Naučit je plánovat a sestavovat rodinný rozpočet, umět se pohybovat ekonomické realitě hospodaření v domácnosti, naučit se získávat kontrolu nad finanční situací rodiny, snižovat rizika zbytečných výdajů a případného zadlužování (Schavel, 2012). Předávat tyto kompetence je možné jen za dobře fungující komunikace v rámci rodiny. Nejasná, v extrémním případě žádná, komunikace znemožňuje mezilidské vztahy, ovlivňuje fungování rodiny, její pevnost a odolnost. Rodina vždy představuje bezpečný prostor, který pomáhá chránit její jednotlivé členy a dovést jedince k přijetí osobní odpovědnosti, v tomto případě za zodpovědné finanční k zajištění sebe i své rodiny (Schavel, 2012).

## 6 SOUČINNOST ŠKOLY A SPOLUPRÁCE SE STÁTNÍM SEKTOREM

Téměř všechny banky v České republice se aktivně zapojují do aktivit v oblasti finančního vzdělávání. Dávají šanci veřejnosti založené na úzké spolupráci mezi školami, neziskovými organizacemi a finančním trhem. V centru jejich pozornosti je, vedle finančního vzdělávání dětí a mládeže, také vzdělávání seniorů a znevýhodněných skupin, jako jsou děti v dětských domovech, matky v azylových domech, nízkoprahová a komunitní centra. Banky nejčastěji organizují semináře, podporují výrobu výukových her, vytvářejí edukativní webové stránky, někde zajišťují „koučink“, pomáhají s výukou pracovníků neziskových organizací. Do finančního vzdělávání zapojují jako dobrovolníky své vlastní zaměstnance, včetně zaměstnanců poboček.<sup>16</sup>

Příkladem mohou být aktivity České bankovní asociace v rámci *European Money Week*, kdy jsou představeny vybrané projekty finančního vzdělávání. Na svých akcích podporuje otevřený dialog právě mezi bankami, školami a neziskovým sektorem. Klíčovou prioritou vzdělávacích programů, které iniciují nebo na nich participují banky, je finanční vzdělávání dětí, mládeže a pedagogů. Jedná se o jednu z možných způsobů, jak banky pomáhají školám, např. ve zprostředkování odborných externích lektorů se zkušenostmi z praxe.<sup>17</sup>

---

16 <https://www.iprosperita.cz/finance/5717-ve-financni-gramotnosti-stale-zaostavame>

17 <http://www.kamaradivzdelani.cz/>

V současné době (2019) probíhá projekt organizovaný Českou spořitelnou, nazvaný Abeceda peněz. Připraven je pro žáky základní školy a podílí se na praktické výuce ve finanční gramotnosti. V propozicích projektů je uvedeno, že společnosti a lidem se v budoucnu může dařit jen tehdy, když nikdo nezůstane pozadu. Děti a mládež je z tohoto důvodu nutné odmala vést k finanční gramotnosti. Jako největší tradiční česká banka považujeme podporu finančního a digitálního vzdělávání společnosti za svoji zodpovědnost. Jedná se o poskytované aktivity, jež svým obsahem pomohou školám i rodičům vychovat finančně gramotné jedince. Na ukázkou z jejich aktivit uvedme např.:

- Projekty Školám bezplatnou výuku finanční gramotnosti
- Učitelům pomůcky a odbornou asistenci v zádech
- Studentům hravou a interaktivní výuku plnou legrace
- Rodičům spoustu tipů, jak děti naučit s penězi.<sup>18</sup>

## 7 ZÁVĚR

Touha po penězích, které si vydobily své postavení v současné kultuře, se stala častou základní motivací k nutnému zabezpečení jedince a jeho rodiny (Pavelková 2011). I přes veškeré snahy a upozorňování, lidem stále schází základní znalosti, dovednosti a hodnotové postoje k hospodaření s vlastními financemi, které jsou nezbytné k tomu, aby jedinec finančně zabezpečil sebe a své blízké, což souhrnně označujeme jako finanční gramotnost. Z tohoto důvodu je nutné již od nejtělejšího školního věku nenásilně seznamovat děti a mládež s poznatky (vytvářet sociálně-ekonomické kompetence) z oblasti financí a naučit je s nimi vhodně hospodařit po celý jejich život. Jen poznatky z oblasti financí implementované do edukačního procesu na všech typech vzdělávacích institucí a vhodně aplikovaná preventivní opatření dokáží předcházet, zamezit či minimalizovat nevhodné ekonomické chování každého z nás.

## LITERATURA

České bankovní asociace. (2016). *Kamarádi vzdělání*. Praha: Nadační fond České bankovní asociace. Dostupné z: <http://www.kamaradivzdelani.cz/>.  
Botek, O. (2009). *Sociálna politika pre sociálnych pracovníkov*. Piešťany: PN print.

---

18 <https://www.csas.cz/cs/page/abecedapenez/druha-trida>

- Dombrovská, M. (2001). *Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti*. (Diplomová práce). Praha: Ústav informačních studií UK.
- Česká spořitelna. (2019). *Abeceda peněz*. Praha: Česká spořitelna a.s. Dostupné z: <https://www.csas.cz/cs/page/abecedapenez/druha-trida>.
- Kateřina, Š. (2008). *Informační gramotnost*. Praha: Inflow information journal. Dostupné z: [http://www.inflow.cz/informacni-gramotnost#\\_ftn6](http://www.inflow.cz/informacni-gramotnost#_ftn6).
- Jakeš, P. (2011). *Finanční gramotnost pro první stupeň základní školy*. Pracovní sešit. Praha: Fortuna, 2011.
- Jakeš, P. (2011). *Finanční gramotnost pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2011.
- Kašová, J. (2012). *Výchova k finanční gramotnosti. Příručka učitele*. Plzeň: Fraus.
- Kašová, J. & Istenčin, L. (2012). *Výchova k finanční gramotnosti. Učebnice*. Plzeň: Fraus.
- Kelnarová, Z. (2008). *Role RVP v rozvoji informační gramotnosti žáků na základních školách*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Kolektiv autorů. (2010). *Národní strategie finančního vzdělávání*. Praha: MF ČR. Dostupné z: [http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Narodni\\_strategie\\_Financniho\\_vzdelavani\\_MF2010.pdf](http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Narodni_strategie_Financniho_vzdelavani_MF2010.pdf).
- Kolektiv autorů. (2012). *Rámcové vzdělávací programy*. Praha: VUP. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- Kolektiv autorů. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR.
- Kolektiv autorů. (2011). *Finanční gramotnost – Příručka lektora*. Praha: Cofet.
- Kolektiv autorů. (2011). *Finanční gramotnost – Pracovní listy*. Praha: Cofet.
- Kolektiv autorů. (2014). *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020*. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-strategie-financniho-vzdelavani.html>.
- Landová, H. (2003). *Informační gramotnost v kontextu vzdělávání s důrazem na vysoké školy*. *Ikaros*, 7(4). Dostupné z: <http://www.ikaros.cz/node/1322>.
- Mladá Fronta. (2016). *Jak zažít s finanční gramotností*. Praha: iDNES. Dostupné z: <https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy-sex/financni-gramotnost-v-materskych-skolkach>.
- Navrátilová, P. (2012). *Finanční gramotnost – učebnice žáka*. Prostějov: Computer Media.
- Navrátilová, P. (2012). *Finanční gramotnost – učebnice učitele*. Prostějov: Computer Media.
- Navrátilová, P., Jiříček, M., & Zlámal, J. (2016). *Finanční gramotnost – učebnice žáka*. Prostějov: Computer Media.

- Nová, M. (2017). Chudoba a sociální vyloučení jako společenský problém. In P. Vansač, D. Barkasi & M. Popovičová (Eds.), *Komunitná starostlivosť v pomáhajúcich profesiách* (174–178). Warsaw: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie.
- Palán, Z. (2019). *Funkční gramotnost*. Praha: Andromedia. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/funkcni-gramotnost>.
- Pavelková, J. (2011). Vzdělávání v otázkách finanční gramotnosti pro znevýhodněné občany. In A. Kozoň & M. Hejdiš (Eds.), *Sociálna a ekonomická integrácia a dezintegrácia v bezpečnosti jedinca a spoločnosti* (165–173). Trenčín: SpoSoIntE.
- Pavelková, J. (2013). Sociální a vzdělanostní souvislosti finanční gramotnosti. *Socioekonomické a humanitní studie*, 3(1), 62–65.
- Pavelková, J. (2014). Finanční gramotnost. *Slovak Journal of Public Policy and Public Administration: slovenská revue pre verejnú politiku a verejnú správu: vedecká štúdia*, 1(1), 37–51.
- Pavelková, J. (2018). Praktické využití sociálně-ekonomických kompetencí sociálních pracovníků k eliminaci sociálně-ekonomických problémů klienta. In J. Šuvada & A. Gállová (Eds.), *Úlohy zdravotníctva a sociálnej práce v dnešnej spoločnosti* (427–439). Rimavské Janovce: Asociácia pre sociálny rozvoj a podporu občanov Slovenská republika.
- Pavelková, J., Preuss, K. & Knaifl, O. (2012). Funkční a finanční gramotnost. *Speciální pedagogika*, 22(2), 108–119.
- Prosperita. (2015). *Ve finanční gramotnosti stále zaostáváme*. Praha: Prosperita.cz. Dostupné z: <https://www.iprosperita.cz/finance/5717-ve-financni-gramotnosti-stale-zaostavame>.
- Radová, J. et al. (2009). *Finanční matematika pro každého*. Praha: Grada.
- Schavel, M. et al. (2012). *Sociálna prevencia*. Liptovský Ján: Prohu.
- Skořepa, M. & Skořepová, E. *Finanční a ekonomická gramotnost*. Praha: Scientia.
- Šamlotová, A. (2013). *Finanční gramotnost u znevýhodněných jedinců*. (Bakalářská práce). Praha: BIVŠ.
- Škvára, M. (2011). *Finanční gramotnost*. Praha: Ing. Miroslav Škvára.
- Štěrba, M. (2019). *Zadlužení domácností u bank v červenci vzrostlo o 10,5 mld*. Praha: ČTK, České noviny. Dostupné z: [https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/zadluzeni-domacnosti-u-bank-v-cervenci-vzrostlo-o-10-5-mld-/1792297?utm\\_source=www.seznam.cz&utm\\_medium=sekce-z-internetu](https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/zadluzeni-domacnosti-u-bank-v-cervenci-vzrostlo-o-10-5-mld-/1792297?utm_source=www.seznam.cz&utm_medium=sekce-z-internetu).
- Vrbková, L. (2009). *Už nikdy dlužníkem*. Praha: COFET.
- Vojtko, T. (2007). Činná škola (Arbeitsschule) a elementární vzdělávání. In V. Kotková (Ed.), *Proměny vzdělávání: Viribus unitis educandum*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vybíhal, V. et al. (2009). *Slabikář finanční gramotnosti*. Praha: COFET.

Vybíhal, V. et al. (2011). *Slabikář finanční gramotnosti*. Praha: COFET.  
Zámečník, P. (2015). *Finanční poradenství*. Praha: Investujeme.cz. Dostupné z:  
<https://www.investujeme.cz/clanky/jak-proti-financni-negramotnosti-vyukou-od-materske-skolky/>.

**Autorka:**

doc. RNDr. Jaroslava Pavelková, CSc.,  
Ústav zdravotnických věd, FHS UTB ve Zlíně,  
Česká republika  
e-mail: [jpavelkova@utb.cz](mailto:jpavelkova@utb.cz)



---

## ETICKÝ KODEX A EDUKACE

### CODE OF ETHICS IN EDUCATION

<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019.16>

**Pavel Dostál**

---

**Abstrakt:** *Edukace probíhá v mezích stanovených platnými zákony a předpisy, tyto jasně definují práva a povinnosti. Etika zde má velké uplatnění. Je nutné doplnit stávající zákony ještě o pedagogický etický kodex? Hlavním cílem práce je popsat výzkum zabývající se otázkami: „Požadují pedagogičtí pracovníci pedagogický etický kodex? Případně v jakém rozsahu?“*

*Literární rešerše analyzuje a komparuje etické kodexy, se zahraničními a místními zkušenostmi. Empirická část práce popisuje provedený kvantitativní výzkum. Data pro výzkum byla získána formou dotazníkového šetření. Dotazník se skládá z uzavřených a otevřených otázek. V závěru se zjišťují údaje o respondentovi. Dotazníkové šetření bylo provedeno metodou valící se sněhové koule. Vyhodnocení je provedeno určením četností, jejich srovnáním a korelacemi, včetně příslušných statistických testů. Výpočty korelací jsou provedeny v programu Gretl a interpretace souvislostí jsou stanoveny dle de Vaus, 2002.*

*Šest korelací se jeví jako statisticky významné. Respondenti prokázali znalost zákonných opatření v oblasti etiky, vnímají je ovšem jako nedostatečná, proto považují za vhodné vytvoření pedagogického etického kodexu. Korelace poukazují na chybějící vymezení etických témat, nedostatečné vymáhání etiky a potřebu úpravy pravomocí jednotlivých účastníků edukačního procesu. Limitem výzkumu je použitá metoda sběru dat, soubor respondentů není stratifikovaný. Vzorek lze označit jako dostupný dle času, zdrojů a přístupnosti.*

**Klíčová slova:** *pedagogický pracovník, etický kodex, kurikulum, sbírka zákonů, podpora rozvoje.*

**Abstract:** *Education is within limits set by applicable laws and regulations, which clearly define rights and obligations. Ethics has a great application here. Is it necessary to supplement the existing laws with a pedagogical code of ethics? The main aim of the thesis is dealing with the question: “Do pedagogical staff require a pedagogical code of ethics? Alternatively, to what extent?”*

*Literary research analyzes and compares ethical codes, as well as international and local experiences. The empirical part describes quantitative research. Data for the research were obtained in the form of a questionnaire survey. The questionnaire consists of closed and open questions with respondent data, in conclusion, using snowball sampling. Data analysis consists of determining frequencies, comparing and correlating them, including relevant statistical tests. The correlation calculations are performed in the Gretl program, and the interpretation of the correlations is determined according to de Vaus, 2002.*

*The six correlations appear statistically significant. Respondents proved their knowledge of legal measures in the field of ethics, but they perceive them as insufficient. Therefore they consider it appropriate to create a pedagogical code of ethics. Correlations point to a lack of definition of ethical issues, insufficient enforcement of ethics, and the need to adjust the competences of individual participants in the educational process. The limit of research consists of the method of data collection used; the sample of respondents is not stratified. The sample can be marked as available by the time, resources, and accessibility.*

**Key words:** *educator, code of ethics, curriculum, collection of laws, development support*

## ÚVOD

Vnější i vnitřní vlivy přetváří prostředí školství, prostředí, kde se uplatňují pedagogické snahy. Školství je prostor, kde platí pravidla etiky a morálky. Cílem literární rešerše a následného výzkumu je zjištění, jaký pohled má současná odborná veřejnost ve školství na případný pedagogický etický kodex. Hlavní výzkumnou otázkou je, zda chtějí pedagogové pevně vymezený pedagogický etický kodex.

Design výzkumu byl kvantitativní, pro získání podkladů sloužil dotazník. Sběr dat proběhl metodou valící se sněhové koule.

## TEORETICKÝ RÁMEC ZKOUANÉ PROBLEMATIKY

Systém školství je ukotven v zákonech České republiky. Tyto zákony navazují na mezinárodně platné normy společenství, jehož je ČR součástí. Platné zákony v sobě dále vymezují detailnější požadavky tj. školní řád, školní preventivní program, kurikulum a skryté kurikulum. Vše jasně definuje práva a povinnosti, etiku a morálku.

Etika a mravy tvoří hodnotový systém člověka, vychází přitom ze zkoumání přírody (Taylor, 1975). Tato práce se zabývá normativní etikou, která se zaměřuje na hodnocení lidských činností (Kwansa, 1991).

Etické kodexy obsahují vyšší požadavky než právní řád. Stanovují standardy požadovaného chování a jednání, vylepšují vnitřní i vnější prostředí, prosazují etické chování, podporují dobrou praxi, odpovědnost k sobě a k druhým, způsob jednání. Uplatňují se v profesích zajišťujících pojištění, podporu a pomoc, aby proběhlo poskytnutí těchto služeb v náležitě kvalitě, odpovědně, s morálkou a eticky.

Etický kodex vytváří soubor práv a povinností, nastoluje rovnováhu a vytváří řád. Využití etického kodexu v pedagogice je propojeno s požadavky na výsledky a efekty edukace. Výsledkem edukace jsou změny na straně vzdělávaných, změny v intelektové úrovni, v přesvědčení, v kulturních vzorcích, v hodnotové orientaci (Průcha, 1997). Poukazují na kognitivní vlastnosti tj. intelektovou úroveň motorickou a afektivní, na přesvědčení. Efekty edukace mají dlouhodobý charakter, někdy i celoživotní trvání (Průcha, 1997).

Etiku je potřeba ovlivňovat, vyučovat, předávat a rozvíjet. „*U lidí očekáváme zcela spontánní prosociální jednání, respektující jiné osoby; ochotu pomoci, empatické chování, schopnost sdílet problémy druhých, prosazování pozitivních společenských cílů*“ (Jankovský, 2003, s. 9). Nerespektování hodnot vede ke vzniku „*politiky bez zásad. Bohatství bez práce. Požitků bez kontroly svědomí. Vědění bez charakteru. Obchodu bez morálky. Vědy bez humánnosti. Služby Bohu bez obětí. Tyto uvedené projevy mají společný základ, totiž využití prospěchu a výhod situace, ovšem při naprosté absenci odpovědnosti za takové jednání*“ (Jankovský, 2003, s. 11). Cílem edukace je seznámení s těmito pochybeními, jejich rozbor, ukázání správné cesty. Součástí vzdělávacího procesu je osobnost vyučujícího (Hartmann, 2002).

Jedním ze základních produktů školství je zdokonalení mravní výchovy. Etika je uplatňována jak ve směru k žákům, tak ve směru ke školské instituci. „*Škola je zkoumána z pohledu sociologie edukace, což objasňuje její místo a funkci.*“ (Průcha, 1997, s. 76). Škola je subjektem a objektem etických snah. Dle Jankovského (2003, s. 46) „*normy uspokojují potřebu orientace člověka ve světě*“. Škola učí poznávat hodnotu a cenu. „*Pro člověka nemá určitou cenu jenom zboží, ale svou cenu mají i vztahy lidí k němu*“ (Sedláček, 1998, s. 25). Škola staví výchovu na základě morálky a morálku zároveň formuje.

Etický kodex předepisuje vhodné chování a týká se určitých profesí (včetně vyučujících). (Kwansa, 1991). Etický kodex je prostředkem, jímž profese ujišťuje veřejnost o povinnostech, o zachování integrity a pověsti (Velayutham, 2003). Termín pedagogického etického kodexu je ve vztahu k pedagogické činnosti chápán jako vztah pedagoga a žáka. Obdobně je vymezen v zahraničí, kdy lze

etický kodex chápat v pedagogice jako určitý soubor standardů (Greenwood, 1957). Pojetí je v souladu s formální částí etického kodexu, jak ji vymezuje Greenwood. Zároveň jsou takto pojaty etické kodexy pro učitele v USA, Německu a Švýcarsku (Terhart, 1998). Tento princip též ustanovuje „*pedagogický etický kodex státu New York*“ (Nysed.gov online, 2018). Takový kodex je nutné chápat jako profesní (ve smyslu profesní etiky, respektive kodexu profesní etiky) (Davis, 1991). Pedagogický etický kodex jako vztah pedagoga, žáků a ostatních účastníků edukačního procesu chápou v tomto vymezení také respondenti dotazníkového šetření provedeného a popsáno v rámci této práce.

Společné působení školy a rodiny je nutné pro dosažení edukačních cílů „*spolupráce učitelů s rodiči považujeme za determinantu úspěšnosti školní edukace*“. Dále Průcha (1997, s. 102) uvádí, že je důležitá spolupráce všech subjektů, tedy škola svými aktivitami má přesahy do širokého okolí, je třeba sladit edukativní působení. „*Koordinované kurikulum kompenzuje rozvoj dětí. Nutnost společné odpovědnosti rodiny a školy za edukaci potvrdila studie OECD*“ (Průcha, 1997, s. 244). K těmto cílům vede zapojování žáků do aktivit zaměřených na pomoc, posilování morálního úsudku, sebekontroly, prosociálního chování, pomoci, podpory a spolupráce, prohlubování znalosti demokratických hodnot a využívání emoční inteligence. Škola tvoří cíle výchovy, hodnotí a utváří žáka.

Školský zákon je hlavním opatřením pro funkci školy a školského zařízení, vymezuje práva a povinnosti, definuje „*rovný přístup ke každému, bez jakékoli diskriminace, zohledňuje vzdělávací potřeby jednotlivce. Vychází z principu vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti*“ (MŠMT online, 2018). Stanovuje cíle vzdělávání „*rozvoj osobnosti člověka poznávacími a sociálními způsobilostmi. Uplatňování principu rovnosti*“ (MŠMT online, 2018). Vymezuje práva a povinnosti. Školy dále na jeho základě vydávají školní řád, vnitřní řád a stipendijní řád. Školský zákon obsahuje vymahatelnost, povinnost archivace a kontrolní mechanismy řešené pomocí Rady a České školní inspekce.

Mimo zákonná opatření jsou v praxi užívány etické kodexy:

- a) *Služební předpis č. 3/2016 č.j.: MŠMT-4362/2016-1*. Stanovuje pravidla etiky zaměstnanců MŠMT z pohledu řádného výkonu státní služby/práce. Je orientován na dodavatele, nikoliv na činnost pedagogických pracovníků a jejich vztah k žákům, přičemž „*upravuje a podporuje dodržování žádoucích standardů chování zaměstnanců ve vztahu k veřejnosti. Napomáhá garantovat kvalitu výkonu státní služby/práce*“ (MŠMT online, 2018). Podporuje vykonávání práce odborně, objektivně, čestně, bez emocí. Není přípustná diskriminace a násilí.
- b) *Etický kodex Operačního programu Výzkum a vývoj pro inovace*. Stanovuje a popisuje zásady chování a jednání. „*Stanovuje zásady zákonnosti, kvality, efektivnosti a etiky práce, dodržováním nestrannosti a rovného přístupu.*“ (MŠMT online, 2018). Jankovský (2003, s. 157) uvádí, že „*učitelské povolání nelze*

- s úspěchem vykonávat, aniž by při tom nebyly respektovány etické zásady. Dalším předpokladem k výkonu je ochota ke službě druhým. Takováto povolání vyžadují znalosti, zkušenosti a dovednosti, ryzost charakteru, mravní čistotu a vědomí odpovědnosti. Požadavky na pracovníky jsou formulovány v etickém kodexu“.
- c) *Ombudsman – veřejný ochránce práv – Principy dobré správy*. Principy, na jejichž základě probíhá obecně dobrá správa a správná komunikace. Jedná se o obecný etický kodex pro správné chování v jakékoli oblasti lidského jednání. „Dobrá správa označuje postup, který je v souladu se zákonem, ale zároveň mu nelze vytknout nežádoucí znaky“ (Ombudsman online, 2018). Je definováno deset bodů.
- d) *Etický kodex sociálních pracovníků ČR*. Vztahuje se přímo k výkonu práce profesních služeb, který definuje, že „sociální pracovník jedná s každým člověkem jako s celostní bytostí. Podporuje klientovo zmocnění. Jedná s účastí, empatií a péčí“ (Etický kodex online, 2018).
- e) *Etický kodex – Základní škola Úvaly*. Etická směrnice, stručná, jasná, přehledná. Obsahuje základní normy chování a je shrnuta do pěti oblastí s názvem „Máme všech 5 pohromadě“.
- f) *Školský zákon v §132 zřizuje a upravuje činnost Rady, která dozoruje pedagogickou činnost*.

Každý účastník edukace musí být oporou účastníků dalších. Nikdo v tomto systému není nadřazen a nikdo není podřazen, všichni jsou si rovni ve svém působení, všichni mají společný cíl. „O humanitě hovoříme, pokud lidé dokáží udělat obecný zájem svým vlastním přesvědčením ve svém svědomí.“ (Jankovský, 2003, s. 31). Společnou silou, vzájemným respektem a úctou lze systém posunout k lepšímu, k systému, kde se všichni účastníci budou cítit přirozeně a dobře. Je to práce nás všech, náš možný budoucí úspěch.

**Desiderata – soubor morálních norem.** Ukazuje, jak je možné žít život šťastněji. Je orientována pozitivně na „rozvoj pozitivních hodnot u člověka a má významný vliv na jeho fyzický i psychický stav“ (Étos – etika v pedagogice, 2001). „Lidé potřebují moudré a jednoduché životní vzkazy, které jim pomohou vyrovnat se se světem.“ (Étos – etika v pedagogice, 2001).

**Etický kodex** „zajišťuje, aby jednání členů odpovídalo stanoveným zásadám. Jedná se o soubor pravidel vycházející z hodnot, postojů a principů. Vymezuje standardy profesionálního, žádoucího chování“ (Průcha, 2014). Vytváří hlubší systém práv a povinností „Chceš-li mít určitou charakterovou vlastnost, jednej tak, jako bys ji už měl. Zasej čin a sklídíš zvyk, zasej zvyk a sklídíš charakter, zasej charakter a sklídíš osud“ (Jankovský, 2003, s. 68).

**Metody tvorby etického kodexu.** Většina etických kodexů má imperativní (rozkazovací) formu. Dobrou cestou je napsat ho přirozenou oznamovací řečí,

toto vychází ze zkušeností pedagogů a výchovných poradců z rodinné i školní výchovy. Pedagogický etický kodex státu New York. Návrhu se účastnila dvaceti osmi členná rada. Návrh trval více než rok, zahrnoval studium jiných etických kodexů, předběžné přezkoumání, veřejné připomínkování, teprve poté se hlasovalo o jeho podobě.

„*Etické axiomy jsou morální hodnoty, pravidla, která jedinci přijímají za vlastní, aniž by o tom pochybovali.*“ (Étos – etika v pedagogice, 2011). „*Každý učitel má být takový, jakými chce učinit své žáky.*“ (Étos – etika v pedagogice, 2011). Výrok J. A. Komenského formuluje požadavky na morálku.

## METODOLOGIE

Data byla získána dotazníkovým šetřením v tištěné a v elektronické podobě. Zjišťuje přehled o legislativních vymezeních etických otázek v pedagogice týkajících se školského zákona, školního řádu, školního preventivního programu, programu škola podporující zdraví, kurikula a skrytého kurikula. zjišťuje znalosti a orientaci respondentů v základním platném legislativním rámci. Šetření následně vyzývá k zamyšlení, zda vnímají potřebu vytvoření pedagogického etického kodexu, komu by měl vložit větší pravomoci a v jakém rozsahu by případný etický kodex měl být. Dále zjišťuje údaje o respondentovi.

Jedná se o kvantitativní výzkum. Vyhodnocení je provedeno určením četnosti a srovnáním jednotlivých skupin. Jsou zjištěny korelace a příslušné statistické testy. Zjištěné výsledky empirické části jsou dále porovnány s teoretickými východisky.

Výzkumný vzorek je tvořen pedagogickým pracovníky, jak je definuje školský zákon. Jedná se o náhodný výběr, který je doplněn o respondenty oslovené metodou valící se sněhové koule.

Výzkum je realizován deskriptivně. Obsahuje sběr dat, v němž jsou určeny absolutní a relativní četnosti, výsledky jsou prezentovány popisem četností, je využit aritmetický průměr. Jedná se o kvantitativní metodu. V otevřených otázkách, kde respondenti uvádí svůj názor, vzniká zároveň kvalitativní pohled.

Interpretace výsledků. Hodnotícím kritériem je otázka: „*Chcete jako pedagog pedagogický etický kodex?*“ Je hodnocena znalost zákonných opatření a je porovnána s potřebou etického kodexu, nastavením pravomocí v kodexu a rozsahem kodexu.

Otázka „*Chcete jako pedagog pedagogický etický kodex?*“ Může působit suggestivně, avšak jedná se zde o suggestivně vnímaná témata a tato témata tento výzkum zpracovává. Koncepce výzkumu vychází ze stěžejní otázky, ke které jsou postupně vztahovány otázky dílčí.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 82 procent žen, 18 procent mužů, nejvíce ve věku 40–49 let 42 procent, kteří byli na následujících pracovních pozicích:

pedagog 74 procent, vyučující: na základní škole 62 procent. Celkový počet respondentů byl jedno sto třicet devět.

## VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Uplatnění morálky a etiky v pedagogice je dle sta procent respondentů důležité. 47 procent všech respondentů potvrdilo znalost platných zákonů. Ve skupině požadující kodex, potvrdilo znalost 44 procent. 28 procent všech respondentů odpovědělo, že ve školském zákoně chybí nějaké etické téma. Výpočet v programu Gretl: korelace;  $\text{corr}(O_{t4}, O_{t14}) = 0,55846324$ ;  $t(137) = 7,87994$ , s oboustrannou p-hodnotou 0,0000; výsledek je statisticky významný. Interpretace hodnot korelačního koeficientu dle de Vaus (2002): podstatná až velmi silná souvislost. Interpretace výpočtu: Kdo chce etický kodex, tomu chybí ve školském zákoně etické téma, které by tam mělo být obsaženo. Jaké etické téma chybí v zákoně? Příklady odpovědí: „1/ *Vztah mezi pedagogy a rodiči.* 2/ *Povinnosti dětí, vzájemné vztahy mezi zaměstnanci a mezi zaměstnanci a rodiči.* 3/ *Etický přístup rodičů žáků ke škole, k učitelům a k výchově svých dětí.* 4/ *Co učitel nikdy nesmí.* 5/ *Způsoby trestání neukázněných žáků*“.

Je etika a morálka školským zákonem, školním řádem, školním preventivním programem, kurikulem a skrytým kurikulem, obsažena a vymáhána dostatečně? 71 procent všech respondentů uvádí, že etika a morálka není dostatečně ukotvena, obsažena a vymáhána. 78 procent požadujících kodex odpovědělo, že etika není vymáhána dostatečně. Výpočet v programu Gretl:  $\text{corr}(O_{t11}, O_{t14}) = -0,25189028$ ;  $t(137)$ , s oboustrannou p-hodnotou 0,0028; chyba 0,72% – statisticky významné. Dle de Vaus: souvislost: střední. Kdo chce etický kodex, ten si myslí, že není zakotvení etiky do pedagogiky obsaženo a vymáháno dostatečně.

Celkově 45 procent respondentů si za sebe myslí, že kodex má být vytvořen. Ve skupině požadující kodex (dle třídící otázky: Požadujete jako pedagog pedagogický etický kodex?) odpovědělo 59 procent respondentů této skupiny, že má být etický kodex zvlášť vymezen. Výpočet Gretl:  $\text{corr}(O_{t12}, O_{t14}) = 0,46118706$  interpretace: podstatná souvislost,  $t(137)$  s oboustrannou p-hodnotou 0,0000 nulová chyba – významné. Kdo chce etický kodex, ten si myslí, že má být vymezen zvlášť. Proč by měl pedagogický etický kodex stát mimo zákonem daná opatření? „1/ *Hrozí zneužití moci.* 2/ *Pomáhá definovat dobrou praxi.* 3/ *znaky morálního a etického chování by měly být někde vypsány.* 4/ *Jasnost, přehlednost a snadnější dostupnost.* 5/ *Manuál účastníků, jasné vymezení kompetencí*“.

82 procent všech respondentů si myslí, že pravomoci pedagoga mají být posíleny. Výpočet Gretl:  $\text{corr}(O_{t14}, O_{t15}) = 0,30115108$  střední souvislost;  $t(137)$ , s oboustrannou p-hodnotou 0,0003. Při střední souvislosti, kdo chce

etický kodex, tak chce zároveň větší pravomoci pedagogů.

53 procent všech vnímá, že má pedagogický etický kodex posílit pravomoci žákům. Výpočet Gretl:  $\text{corr}(\text{Ot14}, \text{Ot16}) = 0,52506621$  tedy podstatná souvislost, oboustranná p-hodnota 0,0000; nulová chyba. Při podstatné souvislosti, respondenti chtějí v etickém kodexu větší pravomoci žákům.

71 procent respondentů zastává názor rovnosti všech účastníků vzdělávacího procesu. Výpočet Gretl:  $\text{corr}(\text{Ot14}, \text{Ot18}) = 0,25189028$ ; střední souvislost. Oboustranná p-hodnota 0,0028 – významné. Při střední souvislosti, kdo chce etický kodex, zároveň požaduje rovnost všech účastníků pedagogického procesu.

Jako vhodný rozsah pedagogického etického kodexu vyšel výsledek rozložení dle třídící otázky. A – nepožaduje, 1 strana 13%, B – požaduje, 2–3 strany 41%, Celkem: 2 až 3 strany 51%.

## ZÁVĚR

Celkově 45 procent respondentů si za sebe myslí, že kodex má být vytvořen. Ve skupině požadující kodex (dle třídící otázky: Požadujete jako pedagog pedagogický etický kodex?) odpovědělo 59 procent respondentů této skupiny, že má být etický kodex zvlášť vymezen. 73 procent respondentů je pro zavedení pedagogického etického kodexu. 71 procent respondentů je pro to, aby pedagogický etický kodex nastavil všeobecnou rovnost všech účastníků vzdělávacího procesu. 51 procent respondentů je pro dvou až tří stránkový rozsah pedagogického etického kodexu.

Statisticky významné korelace na otázky poukazují na chybějící vymezení etických témat, dále že oblast etických témat není dostatečně vymáhána, vznášejí požadavek na vytvoření etického kodexu, kde budou upraveny pravomoci jednotlivých účastníků, směřující k jejich rovnosti.

Zjištěný požadavek na tvorbu kodexu může být prvním krokem k případné iniciaci jeho vzniku. Etický kodex může vhodně doplňovat stávající opatření, může se stát vodítkem pro zajištění každodenních aktivit, může vést ke zkvalitnění edukačního procesu.

Tvorbu kodexu by mělo připravovat sdružení pedagogů, pracovníků škol, zástupců vysokých škol, členů veřejné správy, studentů, školních komunit, profesních organizací, rodičů a široké veřejnosti. Jen pečlivě a cílevědomě zpracovaný kodex může mít naději na úspěch.



## LITERATURA

- Boďová, V. (2011). *Étos - etika v pedagogice a sociální práci*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Bruce, W. (1994). Ethical people are productive people. *Public Productivity & Management Review*. 17(3), 241–252
- Davis, M. (1991). Thinking like an engineer: The place of code of ethics in the practice of a profession. *Philosophy & Public Affairs*. 20(2), 150–167.
- Etický kodex. (2018). *Etický kodex sociálních pracovníků ČR*. [online]. Etický kodex [cit. 2018-06-08] Dostupné z: <http://www.eticky-kodex.cz/eticky-kodex-socialnich-pracovniku-cr/#comment-35>.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social work*. 2(3), 45–55.
- Halamka, M. (2017). MŠMT. *Služební předpis č. 3/2016 státního tajemníka v MŠMT, kterým se stanoví pravidla etiky zaměstnanců MŠMT*. [online] [cit. 2018-06-08] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45167/>.
- Hartmann, N. (2002). *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia.
- Hass, A. (1999). *Morální inteligence: jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. Praha: Columbus.
- Havlík, R., & Kořa J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton.
- Kwansa, F. A., & Farrar, A. L. (1991). A conceptual framework for developing a hospitality educators' code of ethics. *Hospitality Research Journal*. 15(3), 27–39.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Ombudsman (2018). *Principy dobré správy*. [online]. [cit. 2018-06-08] Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/stiznosti-na-urady/principy-dobre-spravy/>
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Veteška J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Sedláček, I., & Martinková V. (1998). *Člověk mezi lidmi, aneb, Kapitoly ze společenské výchovy*. Praha: Trizonia.
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.
- Taylor, P. W. (1975). *Principles of ethics: An introduction*. Encino. Dickson Publishing, CA.
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*. 33(4), 433–444.
- Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál.
- Velayutham, S. (2003). The accounting profession's code of ethics: is it a code of ethics or a code of quality assurance? *Critical Perspectives on Accounting*.

14(4), 483–503.

Walterová, E. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Zákony. (2018). MŠMT. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č.561/2004 Sb. ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018*. [online]. [cit. 2018-06-08] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

**Autor:**

Mgr. & Mgr., Bc. Pavel Dostál, DiS.

Infowork s.r.o. Česká republika

e-mail: [revize@infowork.cz](mailto:revize@infowork.cz)

---

## SUMMARY

---

This publication provides insights into a topic that has not yet received much research attention worldwide. The presented topic concerns a vast community of researchers – in most cases, based on their scientific work, they transfer experience to a new generation of students through university education. A university teacher works in several roles and must fulfill many activities – teaching, consulting, training, organizational, administrative, or managerial. So, how does he manage to deal with so many tasks that are hidden under everyday activities? The first chapter fundamentally focuses on the essence of the problem, but in this publication, the authors also concentrate on the work of the doctoral student's supervisor. The publication also contains contributions whose importance lies in mapping various aspects of the career of university teachers (professional or social). Within the framework of current requirements and changes in society, we touch then on the possibility of developing the intercultural competence of a university teacher.

In addition to the direct activities of university teachers, the publication also focuses on the impact of their work in the external environment (with faculty schools, leisure facilities for children and young people, and other facilities that support the professional profile of university students). Readers can learn about unconventional winter intersections of academic and leisure activities or the possibilities of cooperation of university teachers with primary school teachers to provide adequate support for future teachers. One of the chapters is devoted to students' views of the university environment concerning the perceived quality of life. Attention is also focused on the third role of the university, using the example of cooperation between the university and a specific university kindergarten.

This publication also offers possible questions and reflections on the culture in the academic environment and the perceived climate at the university.

This topic has been perceived as essential in the long term. University teachers face changes in society while striving to maintain the uniqueness of the academic environment, fulfilling the principles of democracy, consistency, sharing experience, correctness in scientific work, and everyday interactions with students and others.

The conference of the Czech Pedagogical Society has never been devoted to the profession of a university teacher. However, their membership base consists of academic staff from universities all over the Czech Republic and Slovakia. Together with the authors of the following chapters, we can believe that this book will not only offer insight into detailed knowledge but will be the subject of an evolving debate over many aspects of the work and the changing environment of university teachers.



 Univerzita Tomáše Bati  
Fakulta humanitních studií

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ / EDICE PEDAGOGIKA**

**Název:** Vysokoškolský učitel – vzdělávání, praktiky, pozice  
<http://dx.doi.org/10.7441/vu.2019>

**Editorka:** PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

**Recenzenti:** prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.  
prof. RNDr. Anna Tirpáková, CSc.

Za korektnost zpracování vlastních textů a práci s literaturou zodpovídají autoři.

**Vydavatel:** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Vydání schváleno Vědeckou radou edicí UTB, Pedagogika.

**Rok vydání:** 2019

**Pořadí vydání:** První

Vydáno elektronicky

**ISBN 978-80-7454-918-2**



