



Česká andragogická společnost/Czech Andragogy Society (ČAS)

ISBN 978-80-906894-2-8

Copyright 2018

Proceedings of the 7th International Adult Education Conference

11-12 November 2017
Prague, Czech Republic

**Vzdělávání dospělých 2017
– v době rezonujících společenských změn**

*Adult Education 2017
– in times of resonant social changes*

Editor

Jaroslav Veteška

Prague, 2018

Conference Chair

Jaroslav Veteška

Charles University, Czech Republic

Local Chair

Miroslav Krystoň

Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovak Republic

Michal Nedělka

Charles University, Czech Republic

Conference Advisory Committee

Beáta Balogová, University of Prešov, Slovak Republic

Ivan Bertl, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic

Emil Dobaka, DP Work, Czech Republic

Miroslav Dopita, Palacký University Olomouc, Czech Republic

Pavel Doulík, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic

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

Slavomil Fischer, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic

Barbara Grzyb, Silesian University of Technology, Poland

Ctibor Határ, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovak Republic

Michal Henych, LIGS University, USA

Milan Chmura, University of Ostrava, Czech Republic

Dominika Kadlubeková, Constantine the Philosopher University in Nitra,
Slovak Republic

Soňa Kariková, Matej Bel University, Slovak Republic

Beáta Kosová, Matej Bel University, Slovak Republic

Miroslav Krystoň, Matej Bel University, Slovak Republic

Ľubomír Kubínyi, University of Defence, Czech Republic

Mária Machalová, University of Prešov, Slovak Republic

Pavel Makovský, LIGS University, USA

Josef Malach, University of Ostrava, Czech Republic

Július Matulčík, Comenius University in Bratislava, Slovak Republic

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

Marianna Müller de Moraes, Constantine the Philosopher University in Nitra,
Slovak Republic

Michal Nedělka, Charles University, Czech Republic

Lenka Pasternáková, University of Prešov, Slovak Republic

Ivan Pavlov, Matej Bel University, Slovak Republic

Gabriela Petrová, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovak Republic

Beata Pitula, Silesian University of Technology, Poland

Katarzyna Potyrała, Pedagogical University of Cracow, Poland

Jan Průcha, Czech Andragogy Society

Milan Rataj, Czech Andragogy Society
Viera Prusáková, School of Economics and Management in Public Administration,
Slovak Republic
Radomír Saliger, University of Defence, Czech Republic
Zofia Szarota, Pedagogical University of Cracow, Poland
Łukasz Tomczyk, Pedagogical University of Cracow, Poland
Václav Trojan, Charles University, Czech Republic
David Vaněček, Czech Technical University in Prague, Czech Republic
Ladislav Vaska, Comenius University in Bratislava, Slovak Republic
Jaroslav Veteška, Charles University, Czech Republic

Program Committee

Andrea Bontová, Matej Bel University, Slovak Republic
Željko Dugac, Academy of Science and Arts, University of Zagreb, Croatia
Veronika Kmetóny Gazdová, University of Prešov, Slovak Republic
Jiří Hrudkaj, Czech Andragogy Society
Milan Chmura, University of Ostrava, Czech Republic
Petra Jedličková, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovak Republic
Eva Jurášková, Czech School Inspectorate
Dominika Kadlubeková, Constantine the Philosopher University in Nitra,
Slovak Republic
Jindřich Kolek, Czech Andragogy Society
Ľubomír Kubinyi, University of Defence, Czech Republic
Martin Kursch, Czech Andragogy Society
Mária Machalová, University of Prešov, Slovak Republic
Dagmar Makovská, LIGS University, USA
Josef Malach, University of Ostrava, Czech Republic
Martin Malčík, VŠB – Technical University of Ostrava, Czech Republic
Radek Mitáček, University of Defence, Czech Republic
Marta Matulčíková, University of Economics in Bratislava, Slovak Republic
Lenka Pasternáková, University of Prešov, Slovak Republic
Lucie Paulovčáková, Charles University, Czech Republic
Ivan Pavlov, Matej Bel University, Slovak Republic
Ivana Pirohová, University of Prešov, Slovak Republic
Beata Pituła, University of Technology, Poland
Lucie Poprová, LIGS University, USA
Lucia Rapsová, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovak Republic
Milan Rataj, Czech Andragogy Society
Radomír Saliger, University of Defence, Czech Republic
Jarmila Salivarová, Charles University, Czech Republic
Martin Schubert, Matej Bel University, Slovak Republic
Zofia Szarota, Pedagogical University of Cracow, Poland
Radek Šlangal, Czech Andragogy Society
Jiří Škoda, Jan Evangelista Purkyně University, Czech Republic
Łukasz Tomczyk, Pedagogical University of Cracow, Poland

Michaela Tureckiová, Charles University, Czech Republic
David Ullrich, University of Defence, Czech Republic
Radka Zimanová, Constantine the Philosopher University in Nitra,
Slovak Republic

Reviewers

Prof. UP dr hab. Zofia Szarota, Pedagogical University of Cracow, Poland
Assoc. Prof. Dr. Ing. David Ullrich, University of Defence, Czech Republic
Prof. Dr. Željko Dugac, Academy of Science and Arts, University of Zagreb,
Croatia

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

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

Obsah

Table of Contents

Úvodní slovo editora	11
<i>A Message from the Editor in Chief</i>	
Jaroslav Veteška	
Výzkum měření efektivity metod talent managementu v České republice	13
<i>Research to measure the efficiency of method of talent management in the Czech Republic</i>	
Martin Kursch	
Metody Kognitivního managementu v procesu vzdělávání a rozvoje kompetencí manažerů	21
<i>Methods of cognitive management in the process of education and development of competencies of managers</i>	
Eva Ambrozová, Agnieszka Knap-Stefaniuk	
Optimalizácia ďalšieho profesijného vzdelávania zamestnancov kariérnym poradenstvom	31
<i>Optimization of further professional employee education by means of career guidance</i>	
Marta Matulčíková	
The teacher and his role in the educational process through the eyes of pupils	41
<i>Učiteľ a jeho úloha vo vzdelávacom procese očami žiakov</i>	
Lenka Pasternáková	
Vzdělávání a rozvoj manažerů v kontextu manažerských kompetencí	49
<i>Education of managers in the context of managerial competencies</i>	
Lucie Paulovčáková	
Rozvoj dalšího vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy v oblasti přírodovědné gramotnosti	61
<i>Development of education of primary school teachers in area scientific literacy</i>	
Jiří Škoda, Jan Tirpák	
Problémy súčasného učiteľa vo vzťahu k možnostiam andragogického profesijného poradenstva	67
<i>Problems of the current teacher in relation to the possibilities of an andragogical professional counselling</i>	
Libor Fridman, Andrea Bontová	

Podpora ďalšieho vzdelávania učiteľov pôsobiacich vo vzdelávacích centrách v zahraničí	79
<i>Teachers working in the educational centers abroad and their further educational support</i>	
Soňa Kariková, Alena Doušková	
Sebehodnocení schopností a dovedností u budoucích učitelů	85
<i>Self-assessment of abilities and skills of future teachers</i>	
Jiří Škoda, Pavel Doulík, Lenka Rovňanová	
Aktuálne otázky celoživotného vzdelávania v pedagogickej profesii odborného vzdelávania	91
<i>Current issues of lifelong learning in the pedagogical profession of vocational education</i>	
Gabriela Gabrhelová	
Komparace systémů vzdělávání dospělých ve vybraných zemích Evropské unie	99
<i>Comparison of adult education systems in selected countries of the European Union</i>	
Jindřich Kolek, Jaroslav Veteška	
Multicultural education in Slovakia in a context of its transformation	109
<i>Multikultúrne vzdelávanie na Slovensku v kontexte jeho transformácie</i>	
Igor Kominarec, Edita Kominareciová	
Zjišťování schopností studentů vojenské vysoké školy regulovat zátěž jako předpoklad inovace jejich edukace v oblasti zátěže	115
<i>Determining the capabilities of military university students to regulate the load as a prerequisite for the innovation of their education in the field of load</i>	
Radomír Saliger, Jiří Hodný, Pavla Macháčková	
Postoje vojenských profesionálů k sebevzdělávání	131
<i>Attitudes of military professionals towards learning</i>	
Lubomír Kubínyi, Jaroslav Veteška	
Kritické myslenie – šanca pre vstup do sveta práce mladých nezamestnaných	141
<i>Critical thinking – a Chance for the Young Unemployed into the Labor World Entry</i>	
Barbora Birešová, Soňa Kariková, Miroslav Krystoň	

Digital literacy and safety. Challenge for adult education and media pedagogy – results of research among teachers in upper-secondary schools in Poland	149
<i>Digitální gramotnost a bezpečnost. Výzva pro vzdělávání dospělých a mediální pedagogiku –výsledky výzkumu učitelů vyšších sekundárních škol v Polsku</i>	
Łukasz Tomczyk	
Vzdělávání a pracovní adaptace matek po rodičovské dovolené	159
<i>Education and work adaptation of mothers after parental leave</i>	
Pavel Doulik, Jiří Škoda	
Cudzojazyčné vzdelávanie dospelých ako príprava na starobu v Nemecku a Španielsku	165
<i>Foreign language education of adults as a preparation for the old age in Germany and Spain</i>	
Ctibor Határ, Petra Jedličková	
Problematika adaptace na vazební uvěznění jako problém pro andragogickou intervenci	177
<i>Problems of adaptation to remand in custody as a problem for andragogic intervention</i>	
Slavomil Fischer, Jaroslav Veteška	
Vzdelávacie potreby pedagógov Zboru väzenskej a justičnej stráže	183
<i>Educational needs of Pedagogues of the Corps of Prison and Court Guard</i>	
Dominika Kadlubeková	
Vysokoškolská mládež a estetické hodnoty	189
<i>University youth and aesthetic value</i>	
Nadežda Krajčová	
Etické aspekty edukácie seniorov	197
<i>Ethical aspects of seniors' education</i>	
Miroslav Krystoň, Drahomíra Gracová	
Koncepcie odborného ekonomického textu a její vliv na finanční gramotnost seniorů v ústeckém regionu	205
<i>Concept of professional economic text and its influence on the financial literacy of seniors in Usti region</i>	
Ivan Bertl	

Specifika vzdělávání seniorů v rámci univerzity třetího věku: androdidaktické a motivační faktory	213
<i>Specifics of seniors' education within a Third Age University: androdidactic and motivational factors</i>	
Michal Nedělka, Jaroslav Veteška	
Kultúrno-osvetová činnosť v podmienkach výkonu trestu a odňatia slobody	221
<i>Cultural-educational activities in the conditions of the enforcement of the sentence of deprivation of liberty</i>	
Marianna Müller de Morais, Radka Zimanová, Lucia Rapsová	
Písemné projevy vězeňkyň ve Věznici Světlá nad Sázavou jako součást jejich edukačních a resocializačních intervencí	231
<i>Written expressions of female prisoners in the prison Světlá nad Sázavou as part of their educational and resocialization intervention</i>	
Kristián Šujan	
Koncept docility v andragogickom poradenstve	237
<i>The concept of docility in andragogical counseling</i>	
Ivan Pavlov, Zuzana Neupauer	
Analýza rolí profesie vysokoškolského učitele	245
<i>Analysis of the role of higher education professions</i>	
Dáša Porubčanová	
Psychodidaktické aspekty kódovania poznatkov v jazykovom vzdělávání dospělých	255
<i>Psychodidactic aspects of knowledge coding in language education of adults</i>	
Gabriela Petrová, Nina Kozárová	
Etické hodnoty v práci sociálneho pracovníka s osobou v terminálnom štádiu ochorenia	265
<i>The ethical values of the social worker assisting a person with terminal illness</i>	
Maroš Šip	
Konfúzia ako dôsledok manželských a partnerských konfliktov	273
<i>Confusion as a consequence of marital and partner conflicts</i>	
Beáta Balogová	
Andragogická podstata vzdělávání dospělých	281
<i>Andragogical basis of adult education</i>	
Radek Šlangal	
Přístupy k rozvoji klíčových pracovníků vzdělávacích organizací	289
<i>Approaches to development of key employees of educational organizations</i>	
Michaela Tureckiová	

Úvodní slovo editora

A Message from the Editor in Chief

Dear Colleagues,

We are very pleased to publish your paper in this book of proceedings. This issue covers the papers presented at International Adult Education Conference (IAEC 2017), held on 11th and 12th November 2017 in Prague, Czech Republic.

The conference was organized by Czech Andragogy Society in main cooperation with Charles University in Prague and also in cooperation with Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic), Pedagogical University of Cracow (Poland), Matej Bel University in Banská Bystrica and Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovak Republic).

The Czech Andragogy Society is the largest professional organization in the Czech Republic dealing with the development and research in adult learning and education.

The contents of the book of proceedings thematically correspond with the main topics of the conferences: research in adult education and training, trends in further professional education, education of marginalized (target) groups, intergenerational learning, senior education and international trends and researches in employee development. These papers cover different research scopes and approaches toward new developments and innovation in adult education and learning.

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

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

January 2018

Assoc. Prof. Dr. Jaroslav Veteška, editor
Charles University, Prague, Czech Republic
President of Czech Andragogy Society



Výzkum měření efektivity metod talent managementu v České republice

Research to measure the efficiency of method of talent management in the Czech Republic

Martin Kursch

Abstrakt:

Výzkum se zabývá stavem měření efektivity metod talent managementu v organizacích v České republice. U vzorku 301 organizací, které se zabývají talent managementem, bylo zjišťováno, zda měří jeho efektivitu jeho metod a jakým způsobem. Výsledkem je, že velmi malý počet organizací efektivitu měří, neexistuje metodologie měření, chybějí jednotné metriky a organizace se snaží používat své vlastní metriky, mnohdy velmi diskutabilní.

Klíčová slova:

Talent management, metody talent managementu, měření efektivity, metodologie měření.

Abstract:

The research deals with the state of measurement of the efficiency of method of talent management in organizations in the Czech Republic. In a sample of 301 organizations, which uses talent management, it was determined whether it measured the efficiency of its methods and how. As a result, a very small number of organizations are measuring efficiency, there is no measurement methodology, there are no uniform metrics, and organizations are trying to use their own metrics, often very questionable.

Key words:

Talent management, talent management methods, efficiency measurement, measurement methodology.

Úvod

Studie se zaměřuje na zmapování současného stavu měření efektivity metod¹ talent managementu v České republice. Zásadním problémem práce s talenty je její metodologie. Není jasné, jaké metody vedou k opravdovému rozvoji talentů a jejich plné podpoře. Není ani zřejmý hlubší koncept talent managementu.

Předložený výzkum je dílčí částí rozsáhlého výzkumu, ukončeného v roce 2017, zabývajícího se efektivitou metod talent managementu v České republice. Přináší výsledky vztahující se k měření efektivity metod talent managementu. Zjišťuje, zda se v praxi měří efektivita používaných metod, zda existují obecné či specifické metriky v této oblasti. Přichází také s konkrétním výčtem používaných způsobů měření efektivity, udávaných respondenty výzkumu. Studie nevynechává ani malé organizace a veřejné organizace, které jsou ve většině současných výzkumů opomíjeny.

1 Metodologie a výzkumný vzorek

Vzorek byl vybrán z populace všech organizací, které mají více než 5 zaměstnanců a jejich sídlo se nachází na území České republiky. Populaci² tedy činí všechny organizace v ČR, které mají více než 5 zaměstnanců.³ Všechny parametry provedeného výzkumu jsou uvedeny v tabulce 1. Výzkumnou metodou byl zvolen vhodně sestavený dotazník, jehož součástí byly také otázky týkající se měření efektivity metod talent managementu.

Tab. 1: Výsledné parametry kvantitativního výzkumu

	Soukromé25	Soukromé25-250	Soukromé250	Veřejné
Populace	52 212	17 034	1 468	12 762
Použitelné_mail/db	24 300	12 300	739	2 450
Použitelné_mail/populace	46,54%	72,21%	50,34%	19,20%
Celkem/db	24 300	12 300	739	2 450
Náhodný vzorek	2 430	1 230	739	2 450
Vzorek/použitelné_mail	10,00%	10,00%	100,00%	100,00%
Zasláno_celkem	2 430	1 230	739	2 450
Upomínáno	1 x	1 x	2 x	neupomínáno
Vráceno	313	174	194	119
Uskutečnění	8.7. 2014 – 10.11. 2014	10.11.2014 – 5.1.2015	22.4. 2014 – 8.7.2014	5.1.2015 – 15.2.2015
Uvedeny E_mail zpět	177	91	130	80
Návratnost	12,88%	14,15%	26,25%	4,86%
Věnuje se TM	96	51	97	57
Poměr věnuje/vráceno	30,67%	29,31%	50,00%	47,90%
Minimálně se věnuje TM	3,95%	4,15%	13,13%	2,33%

Zdroj: vlastní zpracování

¹ Efektivita metody znamená poměr všech nákladů a vstupů požadovaných pro použití určité metody a všechny výhody a výstupy, které určitá metoda dosahuje.

² Pojem populace (popř. subpopulace) je používán ve významu statistickém a znamená základní soubor (popř. jeho část), viz např. Hendl (2006, s. 37).

Poznámka:

Soukromé_25 = organizace s méně než 25 zaměstnanci; *Soukromé_25–250* = organizace od 25 do 250 zaměstnanců; *Soukromé_250* = organizace s více než 250 zaměstnanci; *Veřejné* = veřejné organizace všech velikostí; *Populace* = celkový počet cílových organizací podle daných kritérií (počet zaměstnanců); *Použitelné_mail/db* = počet organizací, které se dají oslovit podle databáze (udané e-mail); *Použitelné_mail/populace* = poměr použitelných organizací k populaci (v procentech); *Celkem/db* = celkový počet použitelných kontaktů; *Náhodný vzorek* = vybrané vzorky z populace, náhodně 10 %, pokud je velká populace, 100 % u populace malé; *Vzorek/použitelné_mail* = poměr vybraných náhodných kontaktů (v procentech); *Zasláno_celkem* = skutečný počet obeslaných organizací; *Upomínáno* = počet upomínek v průběhu výzkumu; *Vráceno* = počet navracených použitelných odpovědí; *Uskutečnění* = datum výzkumu a jeho doba; *Uvedeny E_mail zpět* = počet navracených, kteří se identifikovali pomocí mailu; *Návratnost* = procentuální vyjádření poměru vrácených odpovědí k počtu obeslaných; *Věnuje se TM* = počet organizací, které pracují s talentovanými; *Poměr věnuje/vráceno* = poměr organizací, které se věnují talent managementu k navraceným odpovědím; *Minimálně se věnuje TM* = pokud by byl vzorek navracených odpovědí absolutně nereprezentativní, i tak můžeme z navracených odpovědí odvodit minimální poměry používání talent managementu z náhodného vybraného reprezentativního vzorku populace.

Díky poměrně vysoké návratnosti lze považovat výzkum za úspěšný a to je možné potvrdit i z hlediska kvality navracených výsledků, parametrů a konzistence dat. Doplnkově bylo provedeno porovnání reprezentativnosti vzorku na základě vrácených e-mailových adres s rozložením odvětví podnikání v populaci. Výsledky jsou znázorněny v tabulce 2.

Tab. 2: Ověření reprezentativnost vzorku – ekonomické subjekty podle odvětví podnikání (pouze soukromé organizace)

skupina odvětví	Celkem	Poměr celkem	Zpět celkem	Celkem zp_poměr	Populace očekáváno	Vyběr očekáváno	Chí Kvadrát
Zemědělství, myslivost, lesnictví	3 207	4,9%	12	3,0%	3 207	19,62	2,96
Těžba nerostných surovin	142	0,2%	2	0,5%	142	0,87	1,47
Výroba	14 206	21,8%	101	25,4%	14 206	86,93	2,28
Zpracovatelský průmysl	1 417	2,2%	10	2,5%	1 417	8,67	0,20
Výroba a rozvod elektřiny, plynu, vody, tepla	1 410	2,2%	4	1,0%	1 410	8,63	2,48
Stavebnictví	7 822	12,0%	45	11,3%	7 822	47,86	0,17
Obchod	15 275	23,5%	97	24,4%	15 275	93,47	0,13
Doprava	3 832	5,9%	10	2,5%	3 832	23,45	7,71
Služby	16 265	25,0%	109	27,4%	16 265	99,53	0,90
Ostatní	418	0,6%	1	0,3%	418	2,56	0,95
Finanční služby	832	1,3%	6	1,5%	832	5,09	0,16
Výzkum a vývoj	215	0,3%	1	0,3%	215	1,32	0,08
CELKEM	65 041	100,0%	398	100,0%	65 041	398,00	19,50

Zdroj: ČSÚ⁴ – vlastní zpracování

Poznámka: Celkem = absolutní četnost organizací v populaci; *Poměr celkem* = relativní četnost organizací v populaci; *Zpět celkem* = počet vrácených odpovědí; *Celkem zp_poměr* = relativní počet vrácených odpovědí; *Populace očekáváno* = očekávaná četnost v populaci (shodná s absolutní); *Vyběr očekáváno* = očekávaná četnost ve vzorku vrácených odpovědí; *Chí kvadrát* = dílčí výpočty shody.

³ Nejdůležitějším aspektem pro celý kvantitativní výzkum bylo, aby se dotazník dostal do správných rukou. Tedy aby odpovědi byly skutečně validní, bylo nutno mít jistotu, že odpovídající pracovník je buď pracovník oddělení lidských zdrojů, zabývající se talent managementem, nebo člen vedení společnosti pracující s talentovanými či zaměstnanci v organizaci, nebo zástupce vedení obeznámený s touto problematikou. V opačném případě by mohlo dojít ke zkreslení. Tohoto cíle bylo dosaženo předvýzkumem a následným zajištěním sporných parametrů.

⁴ ČSÚ – Ekonomické subjekty podle právní formy a počtu zaměstnanců (ref: ORG5021UU_KR), k 31. 12. 2013.

Výpočet reprezentativnosti pomocí testu dobré shody

n_o – očekávaná četnost

n_e – experimentální četnost

Testovací kritérium:

$$\frac{(e_i - n_o)^2}{n_o} = \frac{(12-19,62)^2}{19,62} + \frac{(2-0,87)^2}{0,87} + \frac{(101-86,93)^2}{86,93} + \frac{(10-8,67)^2}{8,67} + \frac{(4-8,63)^2}{8,67} + \frac{(45-47,86)^2}{47,86} + \frac{(97-93,47)^2}{93,47} + \frac{(10-23,45)^2}{23,45} + \frac{(109-99,53)^2}{99,53} + \frac{(1-2,56)^2}{2,56} + \frac{(6-5,09)^2}{5,09} + \frac{(1-1,32)^2}{1,32} = 19,5$$

$$\chi^2 = \sum \frac{(e_i - n_o)^2}{n_o}$$

Stupně volnosti:

$$v = m - 1 = 11$$

Kritické hodnoty odpovídající hladinám α a danému stupni volnosti:

$$\chi^2_{0,95}(11) = 19,677$$

$$\chi^2_{0,95}(11) = 19,677$$

Shledáváme:

$\chi^2 < \chi^2_{0,95}(11) \Rightarrow$ rozdíl mezi zjištěnou a očekávanou četností je statisticky nevýznamný na hladině významnosti 0,05.

Závěr: Vzorek považujeme za reprezentativní, statisticky se významně neodlišující od populace.

Lze tedy konstatovat, že i reprezentativnost navraceného vzorku odpovědí od soukromých organizací je vyhovující, protože rozložení odvětví podnikání ve vzorku odpovídá přibližně rozložení sektorů v populaci. I test dobré shody ukazuje, že zde není signifikantního rozdílu mezi rozložením odvětví v populaci a rozložením odvětví v navracených organizacích. U veřejných organizací pak v populaci dominantně převažují školy (pokud nepočítáme církevní organizace, obce a svazky obcí)⁵, stejně tak jako v našem vzorku navracených odpovědí, přesto však nemůžeme udělat závěr o reprezentativnosti pro veřejné organizace z důvodu malého vzorku.

2 Výsledek dílčího výzkumu

Dílčí část výzkumu se snažila odpovědět na výzkumný problém, který vystihuje následující otázka: měří se efektivita metod talent managementu u organizací, které talent management provozují? Následně bylo zformulováno podpůrné tvrzení, které se snažil výzkum potvrdit, či vyvrátit.

Tvrzení: Organizace, které měří efektivitu metod talent managementu, mají jednotné sofistikované nástroje měření (shodují se v metrikách).⁶

⁵ Dále také společenství vlastníků jednotek, nadační fondy, nadace, sdružení (svaz, spolek, společnost, klub aj.), organizační jednotka sdružení, zájmové sdružení právnických osob, honební společenstvo, aj. nebyly brány v úvahu jako veřejné zaměstnavatelské organizace a nebyly předmětem našeho výzkumu.

⁶ Pro účel zjištění stavu měření nebylo nutné formulovat hypotézu, jednoduché tvrzení bylo plně postačující.

Tvrzení nemůžeme potvrdit. Podstatně více soukromých organizací, téměř 25 %⁷ měří efektivitu metod talent managementu, u veřejných organizací je to pouze 11 %⁸. Organizace uvádějí fakt, že měří efektivitu metod talent managementu, posléze však odpovídaly na otázku, jakým způsobem měří tuto efektivitu. Z uvedené tabulky 3 níže vyplývá, že většina organizací nepoužívá sofistikované měření (exaktní měření pokoušející se o odstranění vedlejších vlivů, eliminaci ostatních proměnných a zaměřující se pouze na jednotlivé měřitelné proměnné dle dopředeně stanovených kritérií), ale spíše sleduje efekty na základě obecných kritérií (např. průběžné hodnocení výkonu, spokojenost talentovaných, splnění úkolu v čase, změna určitých vlastností v čase). Neexistuje tedy jednotná ucelená metodika měření, ani hodnocení skutečné výsledné efektivity. Spíše by se dalo konstatovat, že organizace se pokoušejí měřit efektivitu jednotlivých metod za účelem prokázání správnosti jejich výběru a za účelem srovnání s ostatními metodami. Organizací, které se pokouší měřit efektivitu metod, tedy 25 % z těch, které se zabývají talent managementem, je relativně hodně. Proto si myslíme, že by stálo za to, se věnovat přípravě metodiky pro měření efektivity metod, nastínění úzkých míst a nedostatků, stejně jako přínosů v této oblasti.

Je však možné potvrdit, že většina organizací efektivitu metod neměří nebo neví, jak ji má měřit. Pokud ji měří, kritéria (také ukazatele) jsou vždy vztažena ke konkrétní organizaci a postrádají jednotný systémový koncept.

Pokud organizace používají talent management, pak nemají většinou žádný návod či doporučení, jak měřit efektivitu jeho metod. Dalším zjištěním bylo, že organizace považují nejčastěji užívané metody jako nejefektivnější.⁹ Nezjistili jsme speciální způsoby měření a většina organizací efektivitu exaktně neměří nebo nevědí, jak ji měřit. Ovšem i u těch organizací, které uvedly, že efektivitu měří, byly uvedené metricky značně diskutabilní a jen v některých případech skutečně validní a reliabilní.

Závěr

Efektivita metod se měří velmi zřídka, většinou se neporovnávají mezi sebou, spíše oproti existenci a neexistenci užití jednotlivé metody. Organizace nemají možnost porovnání efektivit více metod talent managementu za jinak stejných podmínek. Talentovaný je jedinečná osobnost a organizace si uvědomují, že pokud s ním nebudou pracovat, je to chybou. Mohou tedy porovnávat uplatnění metod a jejich neuplatnění. Výsledkem mohou být viditelné a měřitelné pozitivní efekty (například zamezení odchodu talentovaného, jeho větší motivace a spokojenost atd.). Porovnávat efektivitu metod mezi sebou je ale pro organizace náročné a při porovnávání efektivit mezi metodami jde spíše o intuici a dlouhodobé zkušenosti než o exaktní proces.

Tam, kde se efektivita metod měří, je **to vždy v kontextu konkrétní organizace, avšak bez izolace ostatních proměnných** (např. faktor náhody, počet zlepšovacích návrhů, efektivnost algoritmu atd.). Jak bylo uvedeno v tabulce 3, organizace, které uvedly, že měří efektivitu, používají některé jednoduché ukazatele na stanovení efektivit či efektivnosti metod talent managementu. Nezabývají se hlubšími souvislostmi a faktory ostatních proměnných.

⁷ Odpovídá počtu 61 organizací.

⁸ Odpovídá počtu 6 organizací (zaokrouhlená hodnota u procent 10,52).

⁹ Detailně tuto asociaci popisuje kompletní výzkum.

Tab. 3: Uvedené způsoby měření v rámci kvantitativního výzkumu

Veřejné organizace	Soukromé organizace
Porovnání skutečných výsledků práce.	Poměr růstu talentu (z roku na rok) vůči růstu obrátu (z roku na rok).
Stabilní zaměstnanost talentovaných lidí bez fluktuace.	Měření celkovým vlivem na produktivitu práce. Základní měření se provádí indexem ROI (návratnost investic), poměr peněžních prostředků vynaložených na management talentů a hodnoty zvýšených výnosů.
Prokazatelný přínos ke zvýšení produktivity.	Ideální a obvyklý postup je: vybrat správné lidi v pravý čas; zohlednit jejich motivaci a předpoklady k rozvoji; zaangažovat na jejich výběru i na účelu programu přímé nadřízené; identifikovat reálné rozvojové potřeby skupiny; efektivně změřit posun účastníků ve sledovaných oblastech. Jedním z nástrojů je například DNA (Development Needs Analyzer).
Výsledek (průběžné hodnocení, stanovená kritéria).	Průběžné hodnocení mentora nebo kouče, růst platu talentu v souvislosti s jeho profesním růstem s přihlédnutím k jeho fluktuaci.
Vyhodnocení přínosu za vymezené období.	Porovnání výsledků práce v čase (když nastoupil, po 1 roce, po 2 letech). Hodnocení manažera (příмого nadřízeného).
Spokojenost talentovaných jedinců, posuzování rozvoje osobnosti pracovníka, rozvoj organizace.	Měřitelný nebo hodnotitelný růst za období.
Výsledky jdou vidět při plnění pracovních povinností.	Produktivita práce.
Samostatný, spolehlivý, odborně zdatný pracovník.	Talent je v průběhu určitého období např. povýšen nebo změnil pracovní pozici (zastane odbornější pozici s vyšší mírou zodpovědnosti).
Rozvoj talentovaného jedince a jeho setrvání v organizaci.	Dosažené výsledky v rámci plnění úkolů a využívání talentu v rámci organizace. Cíl je reálný výsledek.
Kreativní prostředí, přátelská soutěživost mezi talentovanými lidmi	Odraz ve sledovaných KPI(nejdůležitější ukazatele): měření efektivity talentu/rozvojových programů; identifikace rozvojové potřeby; identifikace zaměstnance s největším rozvojovým potenciálem; kvartální hodnotící rozhovor.
Je opravdu nutné stále jen „měřit“? Výkonnostní kritéria, jakkoli pečlivě promyšlená nepovažují za jediná vhodná pro práci lidskou bytostí – lidská práce není sportovní disciplína.	Že se investice času a prostředků vrátí a že ve firmě alespoň nějaký čas zůstane.
Dlouhodobější metodou jsou výsledky vzdělávání vyučovaných žáků a jejich vztah k vyučovanému předmětu.	Rozvoj talentů (úspěch + výsledky) a jejich udržení ve firmě. Úspěšnost v nabírání pouze talentovaných zaměstnanců.
Osobní plán rozvoje, porovnání výsledků v dané oblasti i s jinými organizacemi, dlouhodobá činnost a dlouhodobé výsledky.	Přínos pro firmu.
Mírou jsou pracovní výsledky a úspěchy při práci s dětmi.	Práce týmu a výsledky.
Čas od motivace k realizaci či posunu.	Uplatnění ve skupině.
Váš výzkum mne teprve k fenoménu talent managementu nasměroval. Dosud jsem věc vnímal a tvořil spíše intuitivně. Odpověď: nevím.	Zadání speciálního úkolu a výsledky jeho splnění.
Výsledky metody.	Porovnání výsledků v čase.
Najít co nejvíc talentů (kolik jich bylo nalezeno za poslední období).	Osobní růst zaměstnance.

Zdroj: vlastní zpracování

Neexistuje univerzální metrika měření efektivity metod talent managementu, je však zřejmé, že **organizace** věnující se talent managementu **hledají různé metriky, postupy, způsoby, jak prokázat přínosy talent managementu**. Poptávka po možnostech a způsobech měření efektivity metod talent managementu tedy existuje a dá se předpokládat, že se bude časem zvyšovat společně se vzrůstající realizací talent management programů v organizacích. Bylo by velmi dobré, pokud by byly zpracované různé metodologie v rámci andragogiky či řízení lidských zdrojů v oblasti talent managementu. Tato oblast dává prostor k dalším výzkumům.

Zaběhnuté metody talent managementu také **pomáhají k větší jistotě organizací pro efektivní investování do svých lidských zdrojů**. Organizace, věnující se talent managementu, jsou si jisté svými dobrými záměry. Organizace, které uvedly, že se talent managementu nevěnují, si zároveň přibližně v polovině případů myslí, že je to chybou a považují to za svůj nedostatek. Jednak vede absence talent managementu k nižší atraktivitě organizace pro talenty, kteří hledají uplatnění na trhu a jednak k nejistotě, zda organizace neztrácí svůj potenciál tím, že nevěnuje pozornost svým nadaným lidem.

Skutečná přidaná hodnota talentovaného člověka v organizaci je většinou těžko vyčíslitelná, avšak **intuitivně ji většina manažerů dobře chápe**. Ze zjištění také vyplývá, že důležitost měření efektivity metod je méně prioritní a užívané, avšak systematická práce s talentovanými je velmi důležitá. Dokonce i ve veřejných organizacích je zřejmý fakt, že vedoucí pracovníci dobře chápou význam a potenciální výhodu pro svou organizaci v případě, že zaměstnají talentovaného člověka a následně se věnují jeho rozvoji (ať systematicky nebo ad-hoc).

Literatura

- Hatum, A. (2010). *Next Generation Talent Management: Talent Management to Survive Turmoil*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- Khoreva, V., Vaiman, V., & Van Zalk, M. (2017). Talent management practice effectiveness: investigating employee perspective. *Employee Relations*, vol. 39 (1), 19–33. DOI: 10.1108/ER-01-2016-0005.
- Kursch, M. (2016). *Tailor Made Talent Management – Talent management druhé generace*. Praha, Česká andragogická společnost.
- Kursch, M., Veteška, J. (2016). Application of New Methods to Efficiently Identify Talented Adults in the Framework of (Large) Companies. In: Soliman, K. S. (ed.) *Vision 2020: Innovation Management, Development Sustainability, and Competitive Economic Growth*. Proceedings of the 28th International Business Information Management Association Conference, 9-10 November 2016, Seville, Spain, pp. 4486–4498. ISBN 978-0-9860419-8-3.
- Lewis, R. E., & Heckman, R. J. Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, vol. 16 (2), 139–154. DOI: 10.1016/j.hrmr.2006.03.001.
- McDonnell, A., Collings, D. G., Mellahi, K., & Schuler, R. (2017). Talent management: A systematic review and future prospects. *European Journal of International Management*, vol. 11 (1), 86–128. DOI: 10.1504/EJIM.2017.081253

- Schiemann, W. A. (2009). *Reinventing Talent Management: How to Maximize Performance in the New Marketplace*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sparrow, P., Scullion, H., & Tarique I. (2014). Introduction: challenges for the field of strategic talent management. In Sparrow, P., Scullion, H., & Tarique, I. (Eds.) *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. St.Ives: Cambridge University Press, 1–35.
- Swales, S. (2016). The Cultural Evolution of Talent Management: A Memetic Analysis. *Human Resource Development Review*, vol. 15 (3), 340–358. DOI: 10.1177/1534484316664812.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.

Kontaktní údaje:

Mgr. Martin Kursch, Ph.D.

Ústav profesního rozvoje a Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

Czech Republic

E-mail: martin.kursch@gmail.com

Metody Kognitivního managementu v procesu vzdělávání a rozvoje kompetencí manažerů

Methods of cognitive management in the process of education and development of competencies of managers

Eva Ambrozová, Agnieszka Knap-Stefaniuk

Abstrakt:

Příspěvek představuje současné trendy v přípravě a vzdělávání manažerů a některé metody, užívané v Kognitivním managementu, které lze v kontextu předkládaného modelu úrovní vývoje jedince v metodě, profesi, oboru a systému aplikovat přímo v procesech vzdělávání a rozvoje pro manažerskou praxi.

Klíčová slova:

Kognitivní management, reflexe, záměr, metafora, vzdělávání a rozvoj manažerů.

Abstract:

The paper presents current trends in the training and education of managers and some methods, used in Cognitive Management, which can be applied directly in the process of education and development for managerial practice in the context of the presented model the levels of individuals development in the method, profession, discipline and system.

Key words:

Cognitive management, reflexion, intencion, metaphor, education and development of managers

Úvod

Kognitivní management je transdisciplinární prostředí, vytvářené organizací konceptů, modelů, modulů, principů a metod, které umožňují kultivovat mysl, procesy poznávání a vztahy jedince i lidského systému k vnitřnímu a vnějšímu prostředí. Primárně se orientuje na lidské poznávání, myšlení, rozhodování a jednání. Záměrem Kognitivního managementu je především podpora tzv. vnitřní cesty rozvoje osobnostních potenciálů a kvalit, s využitím metod vnitřní práce – metoda záměru, reflexe a metafory.

Má-li člověk být práv uspořádávat (organizovat, vést, či řídit) lidi, věci, procesy, či systémy a prostředí, musí začít u sebe sama. Tento proces je zahájen zvrtným pohybem vlastní mysli metodou reflexe. Začít u sebe sama znamená, cestou metod a principů vnitřní práce nejprve poznat a uspořádat vlastní, přirozené prostředí, svou mysl a své myšlení. To je základ pro další možný postup na cestě k osobnímu resp. profesnímu mistrovství (Ambrozová a spol., 2016).

1. Trendy v přípravě a vzdělávání manažerů

Připravovat kvalitně lidi pro profesní praxi managementu znamená, věnovat se trvale rozvoji přístupů a metod, které mohou být užitečné v procesu jejich vzdělávání a přípravy (Knap-Stefaniuk, 2017). Hodnota vytvářená v tomto procesu má různé úrovně. První úroveň je základní, úroveň znalostí. Druhá úroveň je o dovednostech. Nejvyšší úroveň je trvalý uvědomovaný seberozvoj a kultivace tacitních znalostí (Hrbáčková, 2005) a metadovedností (Mindell, 2009), které se úzce vztahují i k procesům vedení lidí a lidských systémů a zvyšují kompetentnost jedince pro působení v různých situačních kontextech. Utvářejí se při uvědomované reflexi, zpracované zkušenosti vnitřního i vnějšího prostředí manažera. To samozřejmě předpokládá správnou motivaci lidí ke vzdělávání a učení, stejně jako podmínky organizace pro sebeřízené vzdělávání a pro uplatnění se naučeného v praxi (Kubínyi a Veteška, 2017).

V kontextu kognitivního managementu považujeme za významné soustředit se v přípravě a vzdělávání manažerů na kultivaci mysli a myšlení ve třech základních rovinách:

- Rovina znalostního (vědomostního) základu – obecně široký společenskovední a ve specifických oblastech odbornosti, profese a profesního systému i dostatečně hluboký rozměr.
- Rovina praktikování a tvořivosti – kompetence pro řešení situací (tvořivé myšlení), uplatňování, rozšiřování a vytváření znalostí v rámci systémové působnosti (systémové myšlení).
- Rovina reflexe a seberozvoje - kultivace kritického myšlení (Knap-Stefaniuk a spol., 2017), schopnost uvědomovaně zpracovávat zkušenost a vytvářet znalost, tedy schopnost učit se učit, trvalý a uvědomovaný seberozvoj, dosahování osobního a profesního mistrovství.

V procesech přípravy a vzdělávání manažerů uvažujeme o dvou základních přístupech, resp. trendech, které vnímáme jako komplementární aspekty jednoho procesu. Liší se kvalitou, efektivností a trvalostí svého výstupu. V procesu přípravy mezi nimi dochází k postupnému prolínání, zejména ve vztahu k požadavkům praxe. První trend

lze nazvat jako lineární, podle jeho základní charakteristiky, druhý trend jako projektový, modelový.

Lineární trend je významně závislý a orientovaný na vytvoření, distribuované a „sdílené“ znalosti. Malý důraz klade na poznávání a vytváření znalostí vlastním myšlením. Zaměřuje se na pozorovatelné chování, odezvy jedince na strukturované podněty a podmínky, za nichž vznikají. Důraz je položen na úlohu prostředí a předpoklad, že stačí vhodně uspořádat informace, znalosti a strukturovaně je zpracovávat v učebním procesu a učení nastane „samočinně“, bez ohledu na konkrétní úmysl toho, kdo se učí.

Projektový trend (modelový) vychází z názoru, že je užitečné orientovat se na schopnost jedince reorganizovat svůj model myšlení a rozumění do „odpovědi“ na prožívanou zkušenost. Důraz je kladen na způsob, jak jedinec myslí, zpracovává zkušenost, vysvětluje a chápe co se děje, vytváří znalost, v další úrovni pak tacitní znalost, resp. inventář tacitních znalostí. Tyto jsou uloženy pod prahem našeho vědomí a použity při spuštění reakce na určitý podnět. Autoregulaci procesu rozvoje implicitních znalostí předchází rozvoj metakognitivních dovedností (Hrbáčková, 2005). Projektový trend předpokládá samostatnost, odpovědnost a kompetentnost jedince v procesu přípravy.

V pedagogickém procesu hrají svoji nezastupitelnou úlohu oba trendy a v žádném případě se tyto trendy nevylučují. Liší se však kvalitou, efektivností a trvalostí svého výstupu. V procesu vzdělávání mezi nimi dochází k postupnému prolínání, zejména ve vztahu k požadavkům, daného předmětu, jeho výstupu, či samotné praxe. První trend je vhodný pro počáteční fáze přípravy jedince v novém předmětu, prostředí, oboru, profesi. Svůj význam má také v systému trvalého „dovzdělávání“ lidí v prostředí oboru, instituce – metodická příprava apod. Druhý trend je charakteristický pro rozvoj kvality jedince v profesi, oboru, prostředí systému. Umožňuje pracovat se zkušeností a reflektivní kognicí (Stuchlíková, 2005).

2. Model úrovně vývoje jedince v metodě, profesi, oboru a systému

Oba výše zmíněné trendy zahrnují vždy tři úrovně vývoje jedince, při dosahování požadovaných kompetencí, které se vztahují k znalostem, dovednostem a způsobu myšlení. Model úrovně rozvoje jedince (tabulka 1), umožňuje identifikovat aktuální stav úrovně potenciálů a znalostí jedince a z hlediska procesu přípravy projednat společně cíle, směr a dílčí kroky další spolupráce; realizovat projektovou a procesní formu přípravy, včetně zohlednění individuálních úrovní vzdělávacích potřeb zúčastněných; přizpůsobit proces a procedury přípravy individuálním profesionálním zakázkám účastníků a systému v kontextu cíle.

Základem pro vytváření profesního kognitivního modelu je vytvoření znalostního prostředí teoretickým studiem (1. úroveň) a uvědomované praktikování (procvičování) základních technik a dovedností. Druhá úroveň je o individuální způsobilosti a obratnosti v metodě, profesi, oboru, specializaci, atd., tedy odbornost a expertnost. Vrcholem je uvědomované, celostní bytí v procesu, „internalizace“ struktury či systému, metody a její reflektovaná, uvědomovaná celostní aplikace v profesním životě jedince ve vztahu k prostředí. Aplikace tohoto modelu ukazuje na tři možné, kvalitativně odlišné cesty v procesu vzdělávání:

- Ovlivňování a vytváření znalostní úrovně (modelu) předáváním „hotových“ informací, znalostí a poznatků. Jedná se o nejčastěji užívaný trend v podobě klasické výuky ve formě přednášek, školení, porad, návodů apod. Zpřístupňuje a vytváří základní znalostní a poznávací (například profesní) model. Výstupem je „Co o tom jedinec ví – znalosti“.
- Ovlivňování a vytváření dovedností prostřednictvím praktických, na zkušenosti založených procedur, technik. Jedná se o preferovaný trend, ve formě cvičení, výcviků, tréninků nebo jiných praktik, orientovaných na řešení úloh, problémů a projektů, jež kladou nároky na kognitivní „aktivitu“ jedinců a na schopnosti „trenéra“. Ovlivňování dovedností v sobě zahrnuje „stabilizaci“ znalostí a kognitivního modelu. Výstupem je „Jak se jedinec podle toho, co o tom ví, rozhoduje a jedná – aktualizovaná dovednost“.
- Ovlivňování myšlení a zpracování zkušenosti do vytvořené znalosti a poznání, do modelů a způsobů vlastní praxe, tvoří třetí úroveň. Umožňuje změny toho, jak o věcech, procesech přemýšlíme, s předpokladem, že to, jak přemýšlíme, rozhoduje o tom, jak „aktuálně“ poznáváme (vytváříme znalost, vědění, soubor tacitních znalostí), jak se v tom, kterém případě rozhodneme a jak následně jednáme. Ovlivňovat myšlení a poznávání znamená ovlivňovat v konečném důsledku i dovednosti a znalosti. Výstupem je „Jak to, co jedinec ví, rozvíjí a jak o tom přemýšlí – uvědomovaná sebe/proměna a sebe/rozvoj“.

Tabulka 1: Model úrovní vývoje jedince v metodě, profesi, oboru a systému

1. úroveň	2. úroveň	3. úroveň
Student, začátečník, adept.	Pokročilý, způsobilý, odborník, specialista, expert.	Mistr profese, manažer jako správce anebo vůdce.
Učí se učit (efektivnost).	Učí se uvědomovaně výběrově (užitečnost, reflexe).	Učí se trvale a uvědomovaně (v každém situačním kontextu).
Metoda metafor	Metoda reflexe	Metoda záměru
Výstup: znalosti	Výstup: dovednosti	Výstup: profesionalita
Disponuje základními informacemi, instrukcemi, znalostmi, algoritmy, standardy atd.	Disponuje metodami a dovednostmi. Vytváří vlastní, kognitivní model, styl a postupy a ověřuje je užíváním v praxi.	Samostatně poznává, myslí a rozhoduje se v situačním a systémovém kontextu. Je mentálně pohyblivý.

Zdroj: vlastní zpracování

3. Vybrané metody Kognitivního managementu

V další části textu přinášíme některé metody, užívané v Kognitivním managementu, které lze aplikovat přímo v modelech vzdělávacího procesu. Předkládané metody patří k metodám tzv. vnitřní práce. Souvisí to s celým pojetím Kognitivního managementu, který je primárně zaměřený na praxi kultivování mysli a vlastního myšlení. Pro vlastní zkušenost (autorské poznání) si z našeho pohledu nelze dojít klasickými metodami učení, memorováním, hromaděním tzv. chladných informací, nácvikem různých algoritmů, atd., ale cestou vlastní praxe, skrze uvědomované a svým způsobem disciplinované praktikování. K základním metodám práce patří metody záměru, reflexe a metafory. Metody lze užívat a praktikovat skrze uvědomění, zpracovaný zážitek a reflektovanou zkušenost, z nichž se vytváří individuální znalost.

Metoda záměru

Smyslem aplikace metody záměru a v jejím rámci pak formulace zakázky v praxi je rozvoj schopnosti člověka přesně a konkrétně vědět, uvědomovat si a pojmenovat to, co skutečně chce. To mu umožňuje užitečně a uvědomovaně řídit proces svého studia a v širším kontextu pak proces vlastní individuace, osobního života, včetně profesního zrání. Pánková a Lindner v tomto kontextu zdůrazňují význam kompetenčního rozvoje v rámci terciálního vzdělávání (2016).

Metoda záměru vychází ze zásad pragmatismu a inspiruje se teoretickými modely K. Lewina a G. A. Kellyho. Záměr je považován jako širší prostředí, přesahující aktuální „situaci“ či kontext. Praxe metody umožňuje zvědomit, rozlišit, identifikovat a pojmenovat spoluúčastníci se vlivy, rámce a limity, zdroje a směry. Postihuje celek zahrnující člověka, sociální systém, vnitřní a vnější prostředí. Vytváří podmínky pro poznávání, rozhodování, formulaci vize, cíle a zakázky, včetně dílčích kroků postupu při realizaci v blízkém a vzdáleném časovém horizontu.

Zakázka je v podstatě formulace dílčího aspektu vlastního záměru ve vztahu k aktuálnímu situačnímu rámci. Východiskem pro formulaci zakázky je prostředí tvořené reflexí odpovědi na tři základní otázky: Kdo jsem?; Co chci?; Kam směřuji?. Zakázku lze vnímat jako osobní konstrukt, uvědomovanou výslednici aktuální situace vztahu jedince a prostředí, v kontextu záměru. Práce se záměrem se orientuje na tři základní roviny:

1. Rovina uvědomování si sama/sebe ve smyslu zvědomování (vynořování) osobních konstruktů metodou reflexe, meditace či dialogu, při formulování záměru a zakázky. Smyslem je zvědomování si vazeb, významů a smyslu, jako základu pro formulaci cílů či stanovování priorit při plánování kroků pro jejich dosažení.
2. Rovina existenciální představuje následování pragmatického přístupu z hlediska užitečnosti.
3. Rovina proaktivní a rozvojová se týká učení se člověka a souvisí s procesem individuace a procesem kultivace profesního mistrovství.

Záměr, vycházející a vyvíjející se z vlastního centra vnitřního prostředí člověka, tedy vlastní mysli a skrze její užívání, považujeme v zásadě za jeden z nejstabilnějších aspektů života člověka v procesu jeho proměňování. Umožňuje, jak bylo výše zmíněno, zaujmout člověku nejen místo a pozici, ale zejména správný postoj a názor, správně se rozhodovat a jednat v měnícím se prostředí.

Metoda reflexe

Tato metoda umožňuje rozvíjení a kultivaci schopnosti naší mysli zaměřovat se na sebe samu (být sama sobě objektem). Reflexí bývá obvykle rozuměna duševní (mentální) aktivita, specifický proces, orientovaný na dílčí obsahy vědomí. Z hlediska poznávání lze reflexi chápat i jako proces uvědomování. Kognitivní management ji uvažuje jako metodu pro vědomé ustálení a zaměření pozornosti na proces a výsledky vlastního myšlení, při zaujetí postoje vnitřního odstupu. Metodu reflexe je přirozeně schopen osvojit si a praktikovat každý člověk. Efekt praxe metody souvisí s různými aspekty, např. psychickou, osobnostní a profesní vyzrálostí, způsobem praxe a provázení praktikujícího.

Reflexe umožňuje vytvořit náhled na průběh a výsledky svého vlastního myšlení a poznávání v procesu bytí jedince, zaujmout vnitřní postoj a vytvořit si odstup, mentálně se „oddělit“ od vztahů a „vystoupit“ z procesů, jakoby vynořit se ze situačního (systémového) kontextu a reaktivní (lineární) úrovně, a vstoupit uvědomovaně do úrovně proaktivní. Rovněž umožňuje modifikovat proces a způsob našeho vlastního myšlení, který naši zkušenost nejen skrze reflexi formuje do znalosti, ale skrze rozhodování a jednání ji utváří.

Uvědomované zpracování zkušenosti v souvislosti s aplikací metody reflexe, umožňuje například kultivovat kvalitu analytického i intuitivního myšlení pro poznávání a rozhodování (Kahneman, 2012) a zvyšuje tak naši pohyblivost na kognitivním kontinuu při řešení situací úloh (Kostroň, 1997). Praktikovat metodu reflexe znamená rozvíjet schopnost nahlédnout či zvědomit zdroje a procesy, které umožňují formovat naše poznávání a formulovat naše myšlenky. Směry aplikace metody reflexe při kultivaci myšlení a poznávání se orientují jak na vnitřní prostředí, tak na vnější vztahné prostředí pro sdílení (komunikování) znalostí, rozhodnutí či vizí a pro ovlivňování vývoje vztahů a situace. Základem obou směrů je vždy vnitřní a individuální práce reflektujícího.

Metoda metafory

Pojem metafora lze vyložit jako obrazné vyjádření, přenesení významu nebo názvu na základě podobnosti mezi označovanými jevy. Užívání metafor lze uvažovat jako funkci kognitivního zrání, souvisí s tvůrčím procesem a své místo má jako nástroj didaktický. Neuropsychologie poukazuje na vztah užívání metafor a identifikaci procesů v mozku. Z hlediska formy a obsahu se jedná o propojení dvou relativně oddělených způsobů poznávání či funkcí našeho mozku. Odlišné zaměření funkcí hemisfér se projevuje v preferenci modů vnímání, poznávání a myšlení, jež ústí do rozhodování, sdílení a jednání. Jestliže na jedné straně převažují data, informace, pojmy, rozlišování a analýza, na straně druhé pak vztahy, asociace, obrazy, podobnosti a syntéza. Probíhá-li naše myšlení a poznávání převážně v jazyce a obrazech, pak z různých jazykových forem právě metafora spojuje a zprostředkovává vztahy mezi pojmovým, analytickým myšlením a myšlením obrazným, syntetickým. Kognitivní lingvistika ukazuje, že metafory určují, jak chápeme a jednáme a tedy v konečném důsledku i to, jak žijeme. Metafora obsahuje aplikační potenciál jednak pro práci s vlastním myšlením a poznáváním, tak i pro sdílení jak na partnerské rovině, tak i na dalších sociálních rovinách, např. profesní či v oblasti managementu.

Způsoby práce s metodou metafory, při kultivaci kritického myšlení, souvisí s tím, co nazýváme radikální redukce, kognitivní optimum a kognitivní gravitace. Radikální redukce se vztahuje k principu minimum z minima při zachování kognitivního optima. Kognitivního optima a gravitace se týkají aspekty koherence a konzistence. Kognitivní gravitace se týká přitažlivosti (smysluplnost, pochopitelnost apod.) sdělení, jeho „dobrého tvaru“ pro ty, s nimiž sdílíme. Například prostor řešení problému v rámci daného situačního kontextu.

Závěr

Smyslem a cílem Kognitivního managementu v procesu vzdělávání a rozvoje manažerů je vytvářet prostředí, rozvíjející kompetence a schopnosti jedince orientovat se ve světě a spoluutvářet jej pomocí vlastního myšlení, soudů a jednání. Toto je smysl, záměr či cíl procesu, který bývá souhrnně nazýván celoživotní vzdělávání. Současně se přibližuje stanovisku UNESCO a to ve smyslu čtyř dimenzí určujících vzdělávání ve 21. století, které je definovalo následovně:

- Učit se získávat vědomosti, tj. schopnost myšlení a koncentrace, a to v přímé souvislosti s praktickými zkušenostmi.
- Učit se jednat, realizovat vědomosti v inovacích a podporovat týmovou spolupráci.
- Učit se soužití, a to jak se svým bezprostředním okolím, tak i v celosvětovém měřítku.
- Učit se pro život, neboť ve 21. století musí být každému poskytnut duchovní rámec a možnosti, jak pochopit svět a jednat korektně a s vědomím zodpovědnosti. Vzdělání je třeba chápat jako vnitřní duchovní cestu, jejíž stanice se shodují s pokračujícím procesem zrání osobnosti (Pavlík, 2002).

Podstatou procesů vzdělávání a rozvoje manažerů je učení a změna, kterou lze charakterizovat jako změnu v myšlení a možném jednání jedince, v důsledku zkušenosti. Toto pojetí upozorňuje na tři skutečnosti: 1. V procesu učení se jedinec mění. 2. Tato změna nastává v mysli, v důsledku zkušenosti. 3. Změna se projeví v potenciálním jednání. Ačkoliv tedy změna u jedince nastala, je to změna v potenciálu, změna vnitřní kvality, která se projeví situačně, v procesu řešení konkrétní úlohy, v efektivním rozhodování a správném jednání.

Způsob vzdělávání je založen na reflexi, trvalé kultivaci a uspořádání mysli a myšlení, ze kterého a skrze které se utváří proaktivní rozhodování a jednání. Jednání nikoliv reaktivní, závislé na vnějších autoritách, standardech a modelech, ale jednání proaktivní, profesionální, jež tyto standardy a modely zná a respektuje, tvořivě uplatňuje a v konečném důsledku je užitečně, v procesu dosahování záměru, transformuje.

V rámci koncipování modelů vzdělávání a rozvoje manažerů je důležité trvale objevovat, prozkoumávat a ověřovat metody, které povedou k rozvoji a podpoře dosahování profesního mistrovství. Jsme přesvědčeni o tom, že praxe metod vnitřní práce umožňuje kultivaci přirozených potenciálů lidí, vlastního kritického myšlení, vytváření autorského vědění a především vede k správnému rozhodování a užitečnému jednání v různě se vyvíjejících situačních kontextech. Zpřístupnění těchto metod by mělo být nedílnou součástí procesu vzdělávání a rozvoje kompetencí manažerů.

Literatura

- AMBROZOVÁ, Eva, KOLENÁK, Jiří, ULLRICH, David a Vratislav POKORNÝ. *Kognitivní management*. Brno: Key Publishing, 2016. ISBN 978-80-7418-254-9.
- HRBÁČKOVÁ, Karla. Podněty k autoregulaci procesu rozvoje implicitních pedagogických znalostí. In Švec, V. (Ed.). *Od implicitních teorií k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: PAIDO. 2005. ISBN 80-7315-092-1.
- KAHNEMAN, Daniel. *Myšlení: rychlé a pomalé*. Vyd. 1. V Brně: Jan Melvil, 2012. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-42-4.
- KNAP-STEFANIUK, Agnieszka, AMBROZOVÁ, Eva and David ULLRICH. *Critical Thinking of Managers and Leaders from the Point of View of Development and Education*, Scientia et Societas; Issue 2 * Volume XIII. Newton College, Brno: 2017. ISSN: 1801-7118, 169-176.
- KNAP-STEFANIUK, Agnieszka. *Challenges in the Contemporary Education – Importance of Knowledge in the Area of Development Psychology, New Roles of the Teacher and Adult Education*, Vistula Scientific Quarterly, No 2(52)/2017, Warsaw, 197-213. ISSN: 2084-4689.
- KOSTROŇ, Lubomír. *Psychologie vytváření úsudků: (teorie a metodologie Egona Brunswika, K.R. Hammonda a jejich následovníků)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1646-9.
- Kubínyi, Lubomír a Jaroslav VETEŠKA. Motivace a bariéry v dalším profesním vzdělávání vojáků. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult Education 2016 – bases and inspiration for theory and practice : proceedings of the 6th International Adult Education Conference, 13-14th December 2016 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 283–291. ISBN 978-80-905460-6-6.
- MINDELL, Amy. *Metadovednosti: spirituální umění terapie*. Olomouc: ANAG, c2009. ISBN 978-80-7263-523-8.
- PÁNKOVÁ, Barbora a Milan LINDNER. Význam kompetenčního rozvoje jako součást terciálního vzdělávání. *Scientia et Societas*. Praha: Newton Books, 2016, 12(4), 139–147. ISSN 1801-7118.
- PAVLÍK, Petr. Kreativní inovační management: Vzdělávání v 21. století. *Moderní řízení: Výběr manažerského know how pro vedoucí pracovníky, podnikatele, konzultanty, lektory, pedagogy, studenty*. Praha: Economia, 2002, 9(1). ISSN 0026-8720.
- STUCHLÍKOVÁ, Iva. Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi. In Švec, V. (Ed.). *Od implicitních teorií k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: PAIDO. 2005. ISBN 80-7315-092-1.

Kontaktní údaje:

PhDr. PaedDr. Eva Ambrozová, Ph.D.

Ústav humanitních věd

Newton College, a.s.

Rašínova 2

602 00 Brno

Česká republika

E-mail: eva.ambrozova@newtoncollege.cz

Agnieszka Knap-Stefaniuk, Ph.D, MBA

Institute of Political and Administrative Sciences

Jesuit University Ignatianum in Krakow

Mikołaja Kopernika Street 26

31-501 Krakow

Republik of Poland

E-mail: aknapstefaniuk@gmail.com



Optimalizácia ďalšieho profesijného vzdelávania zamestnancov kariérnym poradenstvom

Optimization of further professional employee education by means of career guidance

Marta Matulčíková

Abstrakt:

Kariérne poradenstvo realizované v súkromnom sektore, kam patrí aj poradenstvo v zamestnávateľských subjektoch je považované za jeden zo subsystémov poskytovaného systému celoživotného poradenstva. Základné priority celoživotného poradenstva sú rozpracúvané vnútroštátnou politikou poskytovania poradenských služieb a stratégiami a potrebami jej poskytovania v podniku a realizáciou kontinuálneho vzdelávania v podniku.

Kľúčové slová:

Poradenské služby, trh práce, celoživotné vzdelávanie, kariérny poradca, celoživotná zamestnateľnosť.

Abstract:

Career guidance implemented in the private sector, which also includes guidance in employee entities, is considered one of subsystems of the system of lifelong education provided. Basic priorities of the lifelong guidance are worked out by the intra-state policy of providing guidance services with strategies and needs for its provision in enterprises and by the implementation of continual education in an enterprise.

Key words:

Counseling services, labor market, lifelong learning, career counselor, lifelong employability.

Úvod

Úspech každého podnikateľského subjektu je založený na schopnosti vyrábať s vysokou pridanou hodnotou. Od zamestnancov si to vyžaduje pracovať s neustále novými informáciami, využívať nové technológie, techniku a aplikovať najnovšie poznatky v praxi. Udržanie tohto trendu musí byť v súlade s vysokou odbornosťou a možnosťou zamestnancov zúčastňovať sa na kontinuálnom vzdelávaní. Zabezpečiť účelné vzdelávanie zamestnancov si vyžaduje monitoring potrieb vzdelávania a plánovanie a projektovanie vzdelávacích aktivít vzhľadom na pracovné pozície zamestnancov. Podporným prostriedkom efektívneho vzdelávania zamestnancov je kariérne poradenstvo.

Predložený príspevok vychádza zo záverov prijatého uznesenia Rady Európskej únie a zástupcov vlád členských štátov (2008/C 319/02). Zámerom a rozhodujúcou myšlienkou uznesenia je „lepšie začlenenie poradenstva do stratégií celoživotného vzdelávania“.

Cieľom príspevku je analyzovať teoretické a legislatívne východiská poskytovania kariérneho poradenstva, jeho inštitucionálnu podporu z pohľadu európskych a národných inštitúcií, postupy a metódy jeho realizácie v súkromnom sektore, ktoré pre potreby príspevku predstavujú len podnikateľské subjekty.

Príspevok je spracovaný v súlade s cieľmi realizácie projektu KEGA č. 014EU-4/2016 „Príprava obsahu a štruktúry predmetov zameraných na rozvoj základných podnikateľských vedomostí a zručností absolventov vybraných zdravotníckych študijných odborov“. Potreby a zámery organizácie pri zabezpečovaní kontinuálneho vzdelávania v zamestnávateľských subjektoch sú dosahované pri odbornom vedení, správnej analýze a identifikácii vzdelávacích potrieb, kde významným prínosom je aj odborne realizované kariérne poradenstvo.

1. Teoretické zámery a východiská kariérneho poradenstva pri poskytovaní ďalšieho vzdelávania

Kariérne poradenstvo sa stáva významnou súčasťou celoživotného vzdelávania a je zamerané na riešenie špecifických problémov súvisiacich s prípravou na kariéru a jej realizáciou. Rastúca globalizácia, rozširovanie Európskej únie a predlžovanie aktívneho života spôsobuje, že kariérne poradenstvo a vzdelávanie dospelých prekračuje národné hranice a stáva medzinárodnou aktivitou, ktorá je predmetom záujmu európskych a svetových organizácií (napr. OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development, ETF – European Training Foundation, CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, ELGPN – European Lifelong Guidance Policy Network, UNESCO – United National Educational, Scientific and Cultural Organisation a pod.).

Vzhľadom na potreby zabezpečenia celostnosti v poskytovaní služieb kariérneho poradenstva je možné charakterizovať niekoľko subsystémov v poskytovaní služieb kariérneho poradenstva a to:

- Poradenské služby v rezorte školstva,
- Kariérne poradenské služby v rezorte práce, sociálnych vecí a rodiny,
- Kariérne poradenské služby v súkromnom sektore,
- Poradenské služby v neziskovom sektore.

Vychádzajúc zo stratégie Európskej únie „Európa 2020“, jedným z ambiciózných cieľov bolo dosiahnuť 75 % zamestnanosť populácie vo veku 20-64 rokov. Znamená to, že vzdelávacia politika musí obsahovať ciele, ktoré budú v súlade s rýchlymi zmenami v technológiách, so zvyšovaním účasti na trhu práce a vytvorením možností pracovať dlhšie. Rada Európskej únie preto celoživotné poradenstvo vymedzuje ako „pokračujúci proces“, ktorý občanom každého veku a počas celého života umožní prijať rozhodnutia týkajúce sa vzdelávania a riadenia individuálnej dráhy vo vzdelávaní. V rámci rozvoja poradenstva je jedným z cieľov rozvíjať informačnú, vzdelávaciu a metodickú podporu služieb poradenstva v celoživotnej perspektíve (Veteška a kol., 2017).

Budovanie systému celoživotného poradenstva si vyžaduje úzku medzirezortnú súčinnosť a účinnú spoluprácu sociálnych partnerov. Gestorom celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva je Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu SR, ktoré sa usiluje o celosťnosť poskytovaných služieb celoživotného poradenstva. Významným medzníkom v tomto procese bolo vytvorenie Národného ústavu celoživotného vzdelávania (rok 2010, predtým Academia Istropolitana), ktorý bol zriadený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v roku 1990 ako priamo riadená organizácia ministerstvom, s cieľom podporovať aplikáciu medzinárodných programov Rady Európy v oblasti postgraduálneho vzdelávania slovenských odborníkov pri zapájaní Slovenska do európskych štruktúr (<http://nuczv.sk/o-nas/profil-organizacie>). Národný ústav celoživotného vzdelávania sa zaoberá systémom monitorovania a prognózovania vzdelávacích potrieb a vytváraní nástrojov, sietí poradenských služieb a sietí uznávania výsledkov ďalšieho vzdelávania v Slovenskej republike. V systémovej oblasti organizácia zodpovedala za tvorbu a aktualizáciu národného kvalifikačného rámca a podieľala sa na vytváraní národnej sústavy kvalifikácií. Významnú úlohu pri rozvoji kariérnych poradenských služieb má Slovenské centrum Euroguidance, ktoré pôsobí pod Slovenskou akademickou asociáciou pre medzinárodnú spoluprácu (SAAIC). Slovenské centrum Euroguidance je súčasťou celoeurópskej siete centier, ktoré majú za úlohu podporovať mobilitu a rozvíjať európsku dimenziu v poradenstve (Kolektív, 2014).

Kariérne poradenstvo upravuje a charakterizuje zákon č. 81/2017 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony a vyhláška Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR č. 31/2004 Z. Z. V zmysle uvedených legislatívnych úprav pod kariérnym poradenstvom sa rozumie poskytovanie informácií a rád pri voľbe povolania, pri výbere zamestnania vrátane jeho zmeny a pri výbere zamestnanca. Na rozvoji celoživotného poradenstva a celoživotného vzdelávania a na poskytovaní služieb celoživotného poradenstva sa podieľajú inštitúcie nielen v rezorte školstva, rezorte práce, sociálnych vecí a rodiny, ale tiež aj inštitúcie pôsobiace mimo týchto rezortov. Vzhľadom na rozsiahlosť problematiky sa v predložennom príspevku budeme zaoberať poskytovaním kariérneho poradenstva v súkromnom sektore, s konkretizáciou na podnikateľské subjekty. Formálne poskytovanie poradenstva na pracovisku je v mnohých podnikoch zatiaľ vnímané ako príležitostná záležitosť. V zamestnávateľských subjektoch nie sú vytvorené špeciálne pozície, ktoré by sa venovali poskytovaniu tejto služby. Aj keď pomerne veľa zamestnávateľov poskytuje vzdelávanie zamestnancov, menej z nich zaviedlo

procesy kariérneho poradenstva a služieb pre väčšinu svojich zamestnancov. Oblasť rozvoja zamestnancov je zabezpečovaná špecialistami oddelení ľudských zdrojov. Sú to špecialisti, ktorí majú ukončené vzdelávanie v personálnom manažmente, psychológovia so zameraním na špecializáciu aplikovanej pracovnej psychológie, ale aj absolventi ekonomických, humanitných a technických študijných odborov.

Kariérne poradenstvo poskytované zamestnávateľskými subjektami je najmenej rozpracovaným a realizovaným subsystémom kariérnych poradenských služieb. Táto medzera nás viedla k realizácii empirického výskumu, kde sme sa zameriavali na názory respondentov t. j. zamestnancov, na ich vnímanie a komparáciu potrieb poskytovania kariérnych poradenských služieb s ich skutočným poskytovaním v súčasnosti.

2. Metodologické a filozofické východiská empirického výskumu

Pri spracovaní príspevku sme sa zaoberali kariérnymi poradenskými službami poskytovanými zamestnávateľmi. Z tohto pohľadu sme vnímali kariérne poradenstvo ako priesečník personálneho, psychologického a andragogického poradenstva.

V časti empirického prieskumu, ktorý bude prezentovaný v príspevku sme sa zamerali hlavne na metódy realizovania kariérnych poradenských služieb v podnikateľských subjektoch. Objektom skúmania boli malé a stredné zamestnávateľské subjekty (z hľadiska počtu zamestnancov) v sekcii G Štatistickej klasifikácie ekonomických činností SK NACE Rev. 2 v zmysle vyhlášky 306/2007 Z. z. – Veľkoobchod a maloobchod, oprava motorových vozidiel a motocyklov. Respondenti boli zamestnanci vybraných zamestnávateľských subjektov zaradených v sekcii G.

V prvej etape výskumu boli s respondentmi realizované rozhovory o postupoch a metódach uplatňovaných v kariérnom poradenstve v organizáciách, kde pracujú na základe pracovno-právneho vzťahu. Na základe týchto rozhovorov boli pripravené dotazníky, ktoré boli rozposlané 140 respondentom. Zastúpenie respondentov bolo z malých a stredných podnikov, ktoré bolo proporcionálne zastúpené po 70 respondentov z každej skupiny podnikov podľa veľkosti. Nie všetky rozposlané dotazníky boli vrátené, čo malo za následok, že sa nám zredukovala výskumná vzorka na 114 respondentov a to: 63 zo stredných a 51 z malých podnikov.

Na štatistické spracovanie zhromaždených informácií sa využili dva druhy metód:

- Ručné spracovanie: uplatnená bola čiarková metóda.
- Automatizované spracovanie: zozbierané dáta sme analyzovali v MS Excel (Chajdiak, 2009).

Charakteristika respondentov a ich názory získané z empirického výskumu sú prezentované v tabuľkových prehľadoch.

3. Charakteristika uplatňovaných poradenských služieb v analyzovaných organizáciách a výsledky empirického výskumu

Kariérne poradenstvo jednotlivci využívajú nielen pri výbere povolania, ale aj pri výbere vhodného vzdelávania a adaptácie na povolanie (http://www.navigacia-vpovolaní.sk/kariérne_poradenstvo). Adaptácia na povolanie, trvalé prispôsobovanie kvalifikácie zamestnancov, požiadavkám a podmienkam výkonu práce v priebehu pracovného života je ťažiskovou úlohou pri realizácii ďalšieho vzdelávania v zamestnávateľských subjektoch. Potreba zosúladovania subjektívnej a objektívnej kvalifiká-

cie vedie k rozvíjaniu kariérnych poradenských služieb v zamestnávateľských subjektoch, od ktorých sa očakáva, že budú celý proces zosúlaďovať a uľahčovať.

Zatiaľ, čo zamestnávateľské subjekty sa v súčasnosti už istým spôsobom podieľajú na vzdelávaní zamestnancov, možno poznamenať, že poskytovanie kariérneho poradenstva nie je tak bežnou záležitosťou. Empirický prieskum sme preto zamerali na vnímanie poradenstva zamestnancami v zamestnávateľských subjektoch. Kariérne poradenské služby poskytované zamestnávateľskými subjektami možno rozčleniť do troch základných skupín, tak ako to vyplynulo z hodnotenia a názorov respondentov.

Prvú skupinu kariérnych poradenských služieb tvoria metódy, ktoré vychádzajú z hodnotiacich procesov. Tu zaraďujeme nasledovné metódy:

- Assessment centrum (hodnotiaceho centra)

Assessment centrum (Vaculík, 2010) môžeme zaradiť k moderným kombinovaným psychologickým metódam, ktoré sú založené na aplikácii kombinácie všeobecných metód napr. pozorovanie, psychologický experiment a tiež modifikovaných metód, kde sa zaraďujú projekčné metódy.

- Development centrum:

Pre posúdenie schopností a kompetencií súčasných zamestnancov podniku sú využívané development centrum – rozvojové centrum. Development centrum môže mať individuálnu alebo skupinovú formu. Pri jeho využití sa kombinujú viaceré metódy zberu dát o účastníkovi a tiež umožňuje hodnotiť viacero účastníkov naraz a porovnať ich medzi sebou.

- 360 stupňová spätná väzba:

360 – stupňová spätná väzba predstavuje hodnotenie do kruhu a dáva pomerne objektívny obraz o kvalitách jednotlivcov. Ide o viacdrojové hodnotenie od viacerých posudzovateľov. Hodnotenie je z viacerých uhlov pohľadu, od bezprostredného nadriadeného, od priamych podriadených, od kolegov, ktorí sú buď členmi tímu alebo iných organizačných útvarov (Kubeš, Šebestová, 2008).

- Profesijná psychodiagnostika:

Profesijná psychodiagnostika, resp. psychologické testovanie je zamerané na objektívne meranie individuálnych schopností a osobných charakteristík jednotlivcov. Dobrý test musí byť založený na dôkladnom výskume prinášajúcom štandardizované kritéria, ktoré boli odvodené z rovnakého merania mnohých reprezentatívnych jednotlivcov, preto, aby sa získal určitý súbor noriem.

Druhá skupina metód uplatňovaná pri kariérnych poradenských službách je uplatňovaná v súvislosti s plánovaním nástupníctva a rozvojom talent manažmentu. V tejto skupine sú metódy, ktoré využívajú prvky:

- koučovacieho prístupu a
- mentorovacieho prístupu.

V poradenstve sa môžu využívať tak prvky koučovacieho procesu a prvky mentoringu. Poradenstvo je širšie zamerané ako koučing. V koučingu sú kladené otvorené otázky, preferujú sa pozitívne otázky kladené na budúcnosť (Suchý, Náhlavský, 2007). Odpovede si hľadá klient sám, na základe znalostí, vnútorných postojov, názorov a uznávaných hodnôt (Armstrong, 2007). Koučovanie je nedirektívny spôsob vedenia ľudí (Horská, 2009), je to špecifická a dlhodobá starostlivosť o človeka a jeho rast v profesionálnom a osobnom živote.

Pri mentoringu mentor poskytuje pomoc mentorovanej osobe, prostredníctvom vedenia a rád. Mentor je skúsená osoba, ktorá pomáha menej skúsenej osobe (mentee) pri výkone každodenných pracovných činností. Pri mentoringu ide o metódu pomoci jednotlivcom v procese učenia sa a pri výkone práce (Armstrong, 2007).

○ counseling:

Counseling je anglickým termínom označujúcim psychologické poradenstvo, teda jednu z foriem terapeutického kontaktu určeného pre ľudí, ktorí netrpia vážnou psychickou poruchou, alebo ochorením, ale sú motivovaní niečo v živote zmeniť. Zameriava sa na prevenciu a na udržanie dobrého duševného zdravia, preto v pozícií counselora je psychológ (Kohoutek, 2016).

Do tretej skupiny poradenských služieb patrí pomoc a poradenstvo pre prepustených zamestnancov – outplacement:

Outplacement je modernou metódou personálneho manažmentu, prostredníctvom ktorej je poskytovaná pomoc prepusteným zamestnancom na náklady zamestnávateľa, ktoré sú s touto službou spojené. Ide o proces profesijnej pomoci zamestnancom zvyčajne po organizačných zmenách v organizáciách, v dôsledku ktorých dochádza k re-disajnu pracovných miest, rušeniu pracovných pozícií, zatváraní závodov a rušení oddelení.

Tab. 1: Metódy kariérneho poradenstva uplatňované v analyzovaných podnikoch

Metódy kariérneho poradenstva	Malé podniky (51)	Stredné podniky (63)
Assessment centrum (hodnotiace centrum)	–	34
Development centrum		
	–	13
Testovanie dosiahnutých zručností a znalostí (jazykové testy, testovanie počítačových zručností, testovanie komunikačných zručností a testovanie manuálnych zručností)	–	31
360 stupňová spätná väzba,	49	61
Profesijná psychodiagnostika (psychologické a osobnostné texty)	–	5
Poskytovanie poradenstva s prvkami koučovacieho prístupu	6	14
Poskytovanie poradenstva s prvkami mentorovacieho prístupu	13	19
Counseling	–	1
Outplacement	1	4

Zdroj: výsledky empirického prieskumu

Po uvedenej charakteristike metód, ktoré sú súčasťou poskytovania kariérnych poradenských služieb v zamestnávateľských subjektoch, zameriame sa na uplatňovanie týchto metód vo výskumnej vzorke zamestnávateľských subjektov.

Analyzované organizácie uplatňujú viaceré metódy, ktoré sú považované za metódy poskytovania kariérnych poradenských služieb. Väčšina metód vychádza z hodnotenia zamestnancov, čo zamestnanci na základe rozhovorov vnímajú dosť negatívne. Najčastejšie uplatňovanou je metóda 360 stupňovej spätnej väzby. Poskytované služby sú úzko spájané s pôsobením v podniku a možnosťami rozvoja kariéry v rámci podniku. Zamestnancom chýba pôsobenie skutočných špecialistov pri poskytovaní kariérnych poradenských služieb v podnikoch. Nie sú spokojní s poskytovaním týchto služieb pracovníkmi personálnych oddelení, ktorí sa zaoberajú inými úlohami v rámci personálnej práce. Pri poskytovaní týchto služieb priamymi nadriadenými, končí celé poradenstvo pri vedení a príkazoch, ako zvyšovať výkonnosť, ale od skutočného poradenstva to má podľa názorov respondentov ďaleko. Najlepšie hodnotenými metódami zo strany zamestnancov je poskytovanie poradenstva s prvkami koučovacieho a mentorovacieho prístupu, len práve tieto metódy sú uplatňované len pre veľmi malý okruh zamestnancov.

Tab. 2: *Spokojnosť s poskytovaním kariérneho poradenstva v podniku*

Skúsenosť s poskytovaním poradenských služieb	Počet respondentov		Percentuálne vyjadrenie celkovej spokojnosti (114 respondentov) (zaokrúhlené na celé číslo)
	Malé podniky (51)	Stredné podniky (63)	
Spokojní	9	8	15 %
Len čiastočne spokojní	20	19	34 %
Nespokojní	22	36	51 %

Zdroj: výsledky empirického prieskumu

Nespokojnosť a čiastočná spokojnosť respondentov vyplýva z vysokého počtu testovacích a hodnotiacich metód, ako súčasti kariérneho poradenstva. Zamestnanci skôr preferujú poradenstvo z dôvodov informovanosti o možnostiach kariérneho postupu, o tendenciách vytvárania nových pracovných miest a s tým spojenej potreby kvalifikačného a osobnostného rozvoja. Sú však aj takí, ktorí potrebujú kariérne poradenstvo z dôvodov nespokojnosti s pracovným miestom, tí by však preferovali od podniku nezávislých kariérnych poradcov, ktorí poznajú situáciu na trhu práce a vedeli by poradiť jednotlivcom, aké má možnosti v iných podnikoch a ako sa uplatniť vzhľadom na dosiahnuté kvalifikačné a ďalšie odborné a osobnostné predpoklady.

Okrem už spomenutých metód kariérneho poradenstva s prvkami koučovacieho a mentorovacieho prístupu, ktoré zamestnanci považujú za prínosné, najväčší záujem je o counseling a o outplacement. Súvisí to so zvyšovaním stupňa intenzity práce a s neistotou pri udržaní si pracovného miesta v rámci jedného podniku. V prípade

counselingu uprednostňujú v roli counselora psychológa, ktorý by vedel dať návod ako sa vysporiadať s problémami a s vysokým pracovným zaťažením. Outplacement využívajú organizácie ako znížiť negatívny dosah prepúšťania zamestnancov, najmä pri väčšom znižovaní stavu zamestnancov. Ide o poradenskú službu, ktorá má uľahčiť zamestnancov vynútený odchod z organizácie a pomôcť pri hľadaní nového pracovného uplatnenia.

Závery a diskusia k potrebám rozvoja kariérneho poradenstva u zamestnávateľov

Služby kariérneho poradenstva sú v analyzovaných podnikoch často spájané s metódami hodnotenia zamestnancov. Sú to metódy, na základe ktorých možno identifikovať vzdelávacie potreby. Tiež sú využívané na represívne opatrenia a poskytujú malé informácie zamestnancom pre rozhodovanie o ďalšom pôsobení v podnikoch alebo výhodnosti hľadať prácu v inom zamestnávateľskom subjekte.

Ak vychádzame z charakteristiky poradenstva ako špecifickej ľudskej činnosti, mal by aj v zamestnávateľských subjektoch byť procesom pomoci. Pri poskytovaní kariérnych poradenských služieb v podniku je často kritizovaná:

- Kvalita služieb, ktorá je odvíjaná od poradcu, od jeho odborných vedomostí a schopností získavať aktuálne potrebné informácie, robiť diagnostiku a poskytovať zodpovedajúce rady. V podnikoch chýbajú odborníci poskytujúci poradenstvo.
- Komplexnosť a špecifickosť informácií pre rozvoj kariéry. Väčšina zamestnancov rozvíja kariéru v určitom presne ohraničenom priestore týkajúcom sa výkonu pracovných činností, resp. výkonu pracovných rolí. Potrebujú špecifické informácie o potrebách ich kvalifikačného a osobnostného rozvoja pre špecifické pracovné pozície.
- Dostupnosť, ktorá je často poskytovaná len určitým skupinám zamestnancov, zvyčajne sa jedná o kľúčových zamestnancov, alebo zamestnancov v manažérskych pozíciách.

Možnosti rozšírenia kariérnych poradenských služieb u zamestnávateľov mohli by byť aj cestou využitia telefonických technológií. Je to považované za dôležitú inováciu, pretože podporujú jednoduchý prístup a majú oveľa väčší potenciálny dosah ako poradenstvo zabezpečené uplatnením informačno-komunikačných technológií. Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že telefonickými technológiami môžeme poskytovať iba veľmi štruktúrované poradenské intervencie, ale zo skúseností telefonických centier podpory vyplýva, že by sa tento prístup dal uplatniť tak v bežnom manažmente ľudských zdrojov, ako aj pri poskytovaní hlbšej poradenskej pomoci. Pre zamestnancov s nízkou úrovňou počítačových zručností môžu byť práve informačno-komunikačné technológie nedostupné (napríklad: www.istp.sk, http://www.navigaciavpovolani.sk/kariérne_poradenstvo).

Trendom v poskytovaní kariérnych poradenských služieb v zamestnávateľských subjektoch sa stal „peer support – vzájomná pomoc“. Ide o neformálnu podporu profesionálneho rozvoja zamestnancov a pomoc pri rozvoji kariéry, ktorú si poskytujú zamestnanci navzájom. Je postavený na vzájomných informáciách a radách medzi jednotlivcami – zamestnancami podniku, ktorí sa nachádzajú v podobnej situácii. Malo by to byť len určitým doplnkom v poradenských službách a nie podstatnou zložkou pri rozvoji kariéry zamestnancov, ako sa o tom vyjadrili zamestnanci v prieskume.

Z výsledkov realizovaného prieskumu možno konštatovať, že úroveň kariérneho poradenstva v analyzovaných spoločnostiach nie je na požadovanej úrovni a nenapĺňa potreby zamestnancov pri udržaní si celoživotnej zamestnanosti.

Poskytovanie kvalitných kariérnych poradenských služieb u zamestnávateľov je pre zamestnávateľa vysokou finančnou a organizačnou záťažou. Možno by bolo potrebné uvažovať aj o rôznych vládnych stimuloch pre rozvíjanie poradenstva v organizáciách a tiež aj o možnosti zapájania odborových organizácií do služieb kariérneho poradenstva, aby zamestnancom bolo poskytované širšie poradenstvo pre rozvoj ich kariéry, či už v rámci podniku, ale aj mimo neho, ak v podniku nie sú pre nich vytvorené podmienky ďalšieho pracovného uplatnenia.

Literatúra

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10 vydanie. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 8024714073.
- HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8.
- CHAJDIÁK, J. *Štatistika v exceli*. Bratislava: Sprint, 2009. ISBN 978-80-85659-49-8.
- KOHOUTEK, R. The history and present in career counselling. Dostupné na internete: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1205/1>. (cit. 2017.11.13).
- KOLEKTÍV. Rada Európy: Európska sociálna charta. Dostupné na internete: <http://www.radaeuropy.sk/rada-europy/aktivita>.
- KOLEKTÍV. Internetový sprievodca trhom práce. Dostupné na internete: www.istp.sk. Trexima, spol. s r.o. Bratislava.
- KOLEKTÍV. dostupné na internete: http://www.navigaciavpovolani.sk/-kariérne_poradenstvo.
- Kolektív. *Kariérne poradenstvo v Slovenskej republike*. Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu, centrum Euroguidance, 2014. ISBN 978-80-89517-10-7.
- KOLEKTÍV. Koncepce celoživotného poradenstva v SR: dostupné na internete: http://nuczv.sk/wp-content/uploads/3_koncepcia_poradenstva.pdf, 20. 11. 2011.
- KUBEŠ, M., ŠEBESTOVÁ, L. *360 stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 978-80-247-2314-3.
- OECD: *Kariérové poradenstvo – příručka pro tvůrce koncepcí (Career Guidance: Handbook for policy maker)*. Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu – Euroguidance centrum 2005.
- SAAIC (Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu). *Program celoživotného vzdelávania*. Dostupné na internete: <http://www.saaic>.
- SUCHÝ, J., NÁHLOVSKÝ, P. *Koučování v manažérské praxi. Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1692-3.
- Zákon č. 81/2017 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.
- VACULÍK, M. *Assessment centrum: Psychologie ve výběru a rozvoji lidí*. 1. vyd. Brno: NC Publishing, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7358-166-4.

VETEŠKA, J. a kol. Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. ISBN 978-80-906894-0-4.

Vyhláška Ministerstva práce sociálních věcí a rodiny SR č. 31/2004 Z. z. ktorou sa vykonáva § 69 ods. 1 zákona č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti.

Kontaktné údaje:

doc. Ing. Marta Matulčíková, PhD.

Katedra manažmentu

Fakulta podnikového manažmentu

Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1/b, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: marta.matulcikova@euba.sk

The teacher and his role in the educational process through the eyes of pupils

Učiteľ a jeho úloha vo vzdelávacom procese očami žiakov

Lenka Pasternáková

Abstract:

The personality of a teacher has undeniable significance in man's life and leaves positive or negative feelings in him. We can say that the teacher is a model for most pupils, and so it is important for them to behave so that they can only be a positive example. Recently, the teaching profession is often a topic in the media and society.

Key words:

Teacher, students, pupil, educational process.

Introduction

Teacher is a person who directs the development of several dozens of children, develops their overall personality, has the ability to capture the diversity and talents of the pupils, approaches them individually, but also, through various methods and procedures, also forms the relationships of pupils with teachers, pupils and other people.

We can say that in every child he sees a unique personality that is constantly developing and should therefore behave closely. He should adhere to certain rules of his educational activity, says Veteška (2011). When talking about personality prerequisites for a teaching profession, we can meet the notion of the teacher's personality, which should be authentic, free, creative, responsible, versatile and whole. Teacher's personality is the result of creation, but also the result of serenity and long-term goal-oriented work on itself.

1. Teacher as a professional

According to Kasáčová (2002) and Porubčanová (2015) the teacher formulates the professional skills necessary for achieving the humanistic goals of the school. His abilities help in the positive direction of changing the cognitive, evaluative and transforming relationships of the child to himself, to the people, to the family, to the world. The basic prerequisite for proper leadership and influencing of the child to form positive relationships is the ability of the teacher to build such relationships and attitudes in themselves and to be able to apply them in their pedagogical practice.

Teachers can complete each teacher's pedagogical championship as pedagogical mastery is gradually coming up with increasing practice. However, it can also be the result of pedagogical talent, which is the result of behavior, assessment, correct decision-making and the solution of the pedagogical situations that have arisen. It is a pedagogical touch, under which we understand something in-house, intuitive, what can not be learned (Manniová, 2004, Lajčín, 2014).

The basis for the educational activity of the teacher is to motivate pupils to learn and to transfer their knowledge. That is why it is important for a teacher to have a healthy self-confidence, a belief in the ability of others to learn and think independently, but also to be tolerant and able to accept and learn from their own mistakes. We agree with the opinion of Húpková and Petlák (2004), also with the opinion of Krajčová (2017) who state that the present school needs human and creative teachers who are not "framed" only by the preparation and course of the educational process. We should perceive the teacher as an educated scholar who should not only be interested in what he teaches, but also how he teaches and who he teaches. In the teacher's profession, the importance of the teacher's qualities and skills, such as self-control, self-knowledge, empathy and social feeling, is growing. In order to maintain classroom atmosphere and influence pupils' behavior, the teacher's ability to solve interpersonal relationships, to express and understand feelings, friendliness, the ability to control their own mood, and others, is taken to mean. Thus, we can say that the teacher's emotional intelligence has a significant influence on his decision-making, behavior and interaction.

"If a teacher is to perform his tasks effectively - to educate, educate and develop

pupils' personalities, he must thoroughly master his department, have good pedagogical training and a high general culture. It should have high quality professional, pedagogical and general education" (Turek, 2010, p. 124).

The development and formation of the teaching personality depends primarily on his love for the profession, the self-improvement and self-improvement, and, to a great extent, from family and working conditions. It is important that students who are interested in a teaching profession require certain talents and pedagogical talents, abilities (Gabrhelová, 2017; Határ, 2008).

2. Path to Teacher Professionality

According to Húpková and Petlák (2004), the personality of the teacher is formed during the preparation for the teaching profession at universities, but especially during their own teaching practice. The school is about preparing teachers for a particular job. During the studies, students acquire simultaneous vocational and pedagogical training associated with pedagogical practice. However, we can also think that few weeks of practice will not allow them to meet all the situations they are waiting for in the profession. Teachers can not be prepared for any situation with which they can meet in their teaching work. However, they can learn to use their theoretical experience as a means of guiding their own growth during teaching practice.

A student should acquire the necessary knowledge, professional and pedagogical knowledge and skills while studying at a higher education institution, but should also develop the need for lifelong learning. After the teacher's arrival, we can distinguish between the characteristic of the teacher and the nature of the substantially different phases.

The integration and adaptation phase involves the beginning of the admissions of the novice teacher into the educational process. We also call this period a professional start when the teacher becomes a beginner. The entry of a beginning teacher into his first workplace is not a problem, because there is a contradiction between the knowledge and experience of a young teacher. The incoming teacher is looking for a "place" in the teacher's class and is trying to take a certain social position in it. In the first year of a teenager in school, the foundation of pedagogical experience is laid, and enriching one's self-perception and reflection can be the beginning of the development of creativity. In the case of imitation or superficial registration of stereotypical solutions or methodical procedures, the routine may begin. If the teacher is adaptive and if he has a personality, it allows him to work better. During the period of professional adaptation not only the concept of teacher role, attitudes, professional interests, but also the value orientation of the teacher (Baďuríková et al., 2000).

Stage of professional stabilization when an experienced, professional worker becomes a teacher from a beginner. This period follows the period of professional adaptation. Professional teacher, respectively, an expert, is a teacher who, through his education and her experience, can do work that other people can not do or makes it more efficient and more reliable. The teacher becomes an experienced professional who no longer needs continuous practical assistance in terms of putting them into practice. Experienced teachers know their pupils' intelligent assumptions, their personality characteristics and the theoretical foundations of the learning process,

they can better adapt to the situation, they can respond more flexibly to the situation, improvise and quickly recognize the key features of the situation, while novice teachers often do not understand what (experts can manage and change the atmosphere of the class from relaxed, cheerful in the introduction to concentrated, working and creative in the next hour, etc.) (Húpková, Petlák, 2004). Some authors state that this period begins only after five years of teacher's work from entering the profession when he acquires the qualities of an experienced teacher - professional competencies (Balogová, 2011).

The phasing out phase, or also called the pre-retirement phase, refers to the fact that, especially in older teachers, which is roughly after the age of 50, are showing signs of exhaustion of psychic power and professional flaws. In the pre-retirement phase, the teacher leaves her career and balances her life. This burnout syndrome can manifest itself not only in older but also younger teachers, and may even occur in students in the undergraduate training of teachers (Baďuríková et al., 2000).

Teachers of livelihood for their work under the influence of long-term stress and stress from the teaching profession lose interest in their vocation, pupils, school, and the desire to work further. As extinction syndrome occurs in the teaching profession, it also appears in other professions, especially in those working with people. The best prevention against teachers' burnout syndrome is, above all, adherence to the principles of mental and mental hygiene and constant self-esteem in the sense of self-regulation and self-esteem (Kominarec, Kominarec, 2015).

The sebaregulation phase is the last and most time-consuming phase, whose primary objective is to compensate for the contradictions between the school's cultural and reproductive function and the constant dynamics of social development, without unduly prolonging the undergraduate training. Part of the self-regulation phase is the lifelong self-training of a teacher, which aims at pedagogical mastery as well as serenity and self-regulation that leads to mental equilibrium, better adaptation of the personality of the teacher and improvement of his mental health. Attention should be paid to the motivation of teachers to self-education. Self-education is closely related to the whole educational process and is largely dependent not only on self-esteem, but also on the systematic self-recognition and self-reflection of the teacher. Continuous education is one of the means of improving the teacher's work, shaping pedagogical mastery and professionalization of the teaching profession (Húpková, Petlák, 2004), (Krajčová, Cimermanová, 2013).

According to Podmanický (2007), the teacher *"is one of the dominant factors in the educational process (together with pupils and their content), who through their professional competence is able to participate and be responsible for the preparation, management, organization and overall results of this process. He is directly involved in the educational work of children or adults and has the role of caring for their emotional, physical, emotional and overall mental development"* (In Kratochvílová et al., 2007, p. 99).

"Many questions and problems of the teaching profession are very closely related to ethics and the moral dimension of the profession. Despite the fact that it has become a "trendy trend" to underpin the ethical word in many contexts and contexts of professional and everyday life, it is undoubtedly justified in the case of a teaching

profession to pay sufficient attention to the issue of the profession "(Dupkala, 2011, p. 71).

3. The personality of the teacher in regard to his pupils

The aim of the survey we conducted was to identify pupils' views of the personality of their teachers. Right from the beginning of our questionnaire, we wanted to find out how our respondents (279 respondents) perceived the relationship between teachers and pupils. Based on these answers, we can also find out what kind of atmosphere prevails in the school where the survey was conducted, as the pupil perceives most of his teachers. The same number of respondents reported both "authoritative" and "friendly" and the same number (31%) did not judge. Only 7% of the respondents indicated the option "Other", where they replied: "Depending on the teacher and the mood"; "For each teacher it is different" (1%) ... Based on the results obtained, we can say that respondents perceive different relationships with teachers differently.

In the second survey, we wanted to find out what features our teachers have and how they perceive them. Most respondents, up to 29%, believe that their teachers are mainly "moody" and 9% said that their teachers are unfair. "22% of respondents have a sense of humor, according to 15% of their teachers are" fair "and 11% think that their teachers are" humane ". 8% of respondents consider their "creative" teachers, according to 4% of respondents their teachers are "open to change". 3% of respondents consider their teachers to be empathic.

In the middle of one of the questions, we found out if teachers can admit their falseness. 37% of the respondents answered unequivocally, according to 60% of the respondents, teachers only admit "sometimes" their error, and 3% of the respondents think that their teachers never know how to confess.

One of the factors that greatly influences the teaching process and the learning of pupils is the atmosphere in the lessons created by teachers in the first place. Using a positive climate in a class, a teacher can achieve some better results in pupil learning than in a class full of fear and mistrust. It is natural that if you are in a psychological well-being, it is better to concentrate on the job, in this case the learning pupil. For this reason, we asked the respondents whether their teachers created an atmosphere in the classroom for which mutual respect and trust are characteristic. A positive response was reported by 44% of respondents and the same number of respondents could not judge it. Only 10% of the respondents said their teachers did not create an atmosphere of mutual respect and trust in the lessons.

Not only the atmosphere of the lesson but also the atmosphere at school is very important for teachers, parents and, of course, pupils as well. Using an appropriate and pleasant atmosphere, everyone can communicate with each other and, if necessary, solve problematic situations. That is why we were interested in whether the teachers create an atmosphere in school so that the pupil is happy, happy and happy to learn. 48% of the respondents answered the question positively, 19% answered negatively and 24% of respondents could not judge it. Based on the above results, we can say that, according to most respondents, their students have a pleasant atmosphere, the pupils are happy, happy and have the pleasure of learning.

The teacher should be a model for pupils, as well as a support and a "substitute" for their parents during their absence. The teacher is one of the decisive factors in the effectiveness of education and, in addition to his knowledge, influences the development of the pupil's overall personality. Part of the teacher's personal attributes regarding his relationship with pupils is also the so-pedagogy tact. We talk about it when the teacher can correctly and timely recognize important changes in the status of the class, collective and individual pupils, evaluate the situation and accordingly act accordingly to achieve educational goals.

Whether teachers are a model for our respondents was identified through one of the questions. According to most of our respondents, only some teachers are a model for them, as stated by 67% of respondents. 28% of the respondents did not answer this question, and only 5% of them think that their teachers are a model for them.

The most frequent negative characteristic of teachers, according to the pupils surveyed, is "moodiness" (42%), followed by "injustice" (21%) and "aggression" (20%). According to 14% of respondents, teachers "do not have a sense of humor", and 2% of respondents said that their teachers are characterized by "inhumanity". Only 1% said the answer was "some teachers are strict".

Conclusion

The role of the teacher in the educational process is to educate creative, independent pupils who will be able to apply and acquire all acquired knowledge, skills and habits in their lives. In order for the teacher to meet the educational goals, he must be professionally prepared, and should also have the professional competencies and characteristics that will be a positive example for the pupils. The teacher should be a person who develops the child's overall personality and shapes his characteristics, skills and habits. Using various modern teaching methods and practices should motivate pupils to work and learn. By his behavior, knowledge and characteristics, he should positively influence pupils.

References

- BAĎURÍKOVÁ, Z. *School pedagogy*. Bratislava: University of Comenius, 2001, pp. 253. ISBN 80-223-1536-2.
- BALOGOVÁ, B. *The meaning of life*. Beograd: Academy of Serbian Orthodox Church, 2011, pp. 173. ISBN 978-86-86805-37-9.
- DUPKALA, R. *Views of the history of ethical thinking*. Prešov: Faculty of Arts University of Prešov, 2011, pp. 166. ISBN 978-80-555-0405-6.
- GABRHELOVÁ, G. Teacher and his competency profile. In: *Przedszkole i szkola: wybrane problemy kształcenia i wychowania*. Hannover: Europäische Akademie der Naturwissenschaften Hannover, 2017, pp. 80. ISBN 978-3-00-057824-3.
- HATÁR, C. *Education of seniors in social facilities*. Nitra: EFETA, 2008, pp. 116. ISBN 978-80-89245-08-6.
- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. *Self-reflection and competence in teacher's work*. Bratislava: IRIS, 2004, pp. 129. ISBN 80-89018-77-7.
- KASÁČOVÁ, B. *Teacher profession and training*. Banská Bystrica: Matej Bel University, 2002, pp. 416. ISBN 80-8055-702-0.

- KOMINAREC, I. A KOMINARECOVÁ, E. *Fundamentals of Multicultural Communication*. Prešov: Prešov University in Prešov, 2015, pp. 206. ISBN 978-80-555-1253-2.
- KRAJČOVÁ, N. Aesthetic education in pre-graduate teacher training. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae: Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2017, roč. 16, č. 1, pp. 136-143. ISSN 1336-2232.
- KRAJČOVÁ, N. A CIMERMANOVÁ, I. Teaching profession in Slovakia in the EU context. In: *Studia edukacyjne*. ISBN 978-83-232-2576. ISSN 1233-6688. No. 24, 2013, pp. 225-256.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. et al. *Introduction to pedagogy*. Trnava: Faculty of Education, Trnava University of Trnava, 2007, pp. 165. ISBN 978-80-8082-145-6.
- LAJČIN, D. *History of vocational education in Slovakia*. Dubnica nad Váhom: DTI, 2014, pp. 84. ISBN 978-80-89732-10-4.
- MANNIOVÁ, J. *Chapters from Pedagogy I*. Bratislava: Lusk, 2004, pp. 169. ISBN 80-968956-2-1.
- PORUBČANOVÁ, D. Participation of educational institutions in the elimination of problem behavior of children and youth. In: *Edukacja wczoraj - dzis - jutro*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe, 2015, pp. 150. ISBN 978-83-88100-38-3.
- TUREK, I. *Didactics*. Bratislava: Iura Edition, 2010, pp. 598. ISBN 978-80-8078-322-8.
- VETEŠKA, J. *Competences in the context of social and economic changes and perspectives of human resources development*. In: Kahn, R., McDermott, J. C. (Eds.). *Democratic access to education*. Los Angeles: Antioch University, 2011, pp. 225-233. ISBN 978-1-4507-7292-1.

Contact details:

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA
 Department of Pedagogy
 Faculty of Humanities and Natural Sciences
 Prešov University in Prešov
 Ul. 17. Novembra 1
 081 16 Prešov
 Slovak Republic
 E-mail: lpaster@unipo.sk



Vzdělávání a rozvoj manažerů v kontextu manažerských kompetencí

Education of managers in the context of managerial competencies

Lucie Paulovčáková

Abstrakt:

Článek se zabývá přístupem ke vzdělávání a rozvoji manažerů, analyzuje východiska na základě charakteristiky manažerské práce a využívá výsledků výstupů mezinárodního výzkumu REFLEX 2010 zaměřeného na přenositelné kompetence, na schopnosti a dovednosti nejvíce vyžadovanými po absolventech vysokých škol, jakožto budoucích manažerů, a další výzkumy souvisejícími s kompetenčním přístupem. Doporučení pro úspěšnost samotného vzdělávacího procesu jsou formulována na základě přístupu teorie záměrných změn a uplatňování přístupu Competency-Based Education.

Klíčová slova:

CBE, manažerské kompetence, teorie záměrných změn, vzdělávací proces, vzdělávací program, vzdělávání manažerů.

Abstract:

The article deals with the approach to manager training and development, analyzes the bases on the basis of the characteristics of managerial work, and uses the results of REFLEX 2010 international research focusing on transferable competencies, the skills and abilities most demanded by graduates, as future managers, and other research related to Competence approach. Recommendations for the success of the learning process itself are formulated on the basis of a theories of intentional changes and the application of the Competency-Based Education approach.

Key words:

Competency-Based Education, education of managers, educational process, educational program, managerial competencies, theory of intentional changes.

Úvod

Moderní společnost je charakteristická neustálými změnami, což vyvolává potřebu průběžného prohlubování a rozšiřování znalostí a dovedností manažerů, vedoucích pracovníků, aby se změnám v jejich pracovním prostředí mohli pružně přizpůsobovat. K úspěšnému a konkurenceschopnému vedení a rozvoji organizace je nutné změny také předvídat a flexibilně na ně reagovat, akceptovat je a podporovat jejich zdárný průběh nezbytnou motivací zaměstnanců a přesvědčením o nutnosti a prospěšnosti změn v rámci udržitelnosti a dalšího rozvoje organizace. Flexibilitu manažerů a jejich připravenost na změny je možné podpořit zejména rozvojovými aktivitami se získáním znalostí, dovedností pro výkon jejich práce a také formováním osobnostních rysů s žádoucím chováním pro budoucnost. V souvislosti s vývojem společnosti se tak vzdělávání manažerů stává celoživotním procesem.

Další vzdělávání manažerů může probíhat jako formální vzdělávání ve školách, jako neformální vzdělávání, tedy další profesní vzdělávání v manažerských kurzech, jako podnikové vzdělávání nebo prostřednictvím specializovaných manažerských vzdělávacích programů jako např. MBA, MPA, LL.M., DBA apod. Cílem je získávání a rozvíjení kompetencí potřebných pro výkon manažerské praxe, pro jeho zlepšování a případně pro přípravu na vyšší funkce a vyšší míru odpovědnosti. Dalším ze způsobů, kterým si manažeři osvojují vědomosti, dovednosti, postoje a kompetence, jsou každodenní zkušenosti a činnosti při řešení pracovních úkolů v průběhu jejich praxe v rámci problematiky, se kterou se setkávají, sociální prostředí, ve kterém se pohybují, osobní kontakty apod. Vzdělávání se v tomto smyslu stává tréninkem a jedná se o tzv. informální učení, v zahraničí bývá obvykle označováno jako zkušenostní učení, (Experiential Learning). Tento způsob sebevzdělávání nemá charakter záměrného učení, avšak v rozvoji manažera má vysokou důležitost.

Cílem tohoto článku je zaměření se na přístup k tvorbě vzdělávacích programů a vzdělávacího procesu pro manažery na základě specifikace manažerských činností a potřebných kompetencí, a to zejména s důrazem na způsob jejich zapojení do vzdělávacího procesu tak, aby byl co nejvíce efektivní a přínosný pro žádoucí rozvoj potřebných kompetencí již v samotném vzdělávacím procesu a aby pro účastníky byl také motivující.

1 Charakteristika manažerské práce

Manažerskou práci je možné charakterizovat výkonem klasických manažerských funkcí řízení, jako je plánování, organizování, personalistika, vedení a kontrolování tak, jak je např. člení Koontz a Weihrich (1993). Úkolem manažerů je přenášet cíle organizace právě do těchto funkcí k jejich úspěšné realizaci zejména z hlediska procesního charakteru. Naplnění cílů je měřeno splněním definovaných klíčových ukazatelů výkonnosti, KPI – Key Performance Indicators (Nenadál, 2016), což jsou metriky sloužící k měření klíčových aktivit organizace s přímým vlivem na její úspěšnost.

Role manažera a nároky na manažerskou práci se vyvíjejí. Dříve se jednalo spíše o supervizi, dnes v sobě manažer zahrnuje roli vůdce, trenéra, organizátora, také strážníka, vedoucího projektu. Manažer je ale také sám členem týmu. Dokonce se v této souvislosti někdy hovoří i o roli roztleskávačky nebo rozhodčího. Podle Mintzberga

(online, cit. 2017-11-12) lze role manažera zařadit do tří kategorií, a to (1) interpersonální zahrnující lidskou interakci, (2) informační zahrnující sdílení a analýzu informací a (3) rozhodovací zahrnující rozhodování. Manažer se stále více stává zodpovědný za práci a výsledky ostatních, značná část jeho práce se tedy zaměřuje na budování a podporu efektivního týmu založeného na důvěře a společných hodnotách. Úspěch je zcela založen na úsilí a úspěchu členů týmu, a proto efektivní manažeri umožňují úspěch a produktivitu ostatních, usilují o vytváření efektivního pracovního prostředí, v němž mohou jednotlivci volně uplatňovat své dovednosti při dosahování společných cílů (Reh, online, cit. 2017-11-13). V týmových činnostech je tedy nezbytná práce s lidmi, která zahrnuje komunikaci, motivování, delegování, koučing, mentoring, řízení kariéry, řízení jejich rozvoje. Koontz a Weihrich (1993) uvádějí kromě technických, lidských a koncepčních dovedností nezbytných pro práci manažera také dovednosti projekční, které představují schopnost manažerů řešit problémy způsobem přinášejícím instituci užitek. Manažer musí problém umět nejen rozpoznat, identifikovat ho, ale musí mít také schopnosti a dovednosti nalézat použitelné a efektivní řešení.

Manažerská práce zahrnuje i koncepční činnosti včetně strategického řízení, řízení změn. Strategie je veškerá práce, která směřuje k určení cílových zákazníků, trhů a zdrojů, manažeri se tak stávají nedílnou součástí strategického procesu. Manažer je rozhodující osobou, pokud jde o stanovení priorit nebo uskutečňování kompromisů. K zajištění konkurenceschopnosti a úspěšnosti v daném prostředí je manažerská práce orientována i na trvalé zlepšování, zvyšování výkonnosti a produktivity, využívání a rozvoj znalostí (Řezáč, 2009). Strategické řízení směřuje manažerské úkoly a činnosti i do vnějšího prostředí, ve kterém se daná instituce nachází. Jedná se zejména o pochopení a potřebné reakce na ekonomické, technologické, sociální, politické a etické faktory v prostředí, kde instituce působí, také s ohledem na národní nebo mezinárodní prostředí.

Dobry manažer by měl být rozhodujícím činitelem při prosazování excelence a vysokého výkonu v organizaci. Petty (online, cit. 2017-11-13) uvádí, že manažerská excelence je „silně zážitková jízda, neustálé úsilí o skvělé podnikání. Je to ambiciózní stav, který je mírně nad tím současným stavem řídicích postupů a poskytuje palivo pro učení, adaptaci a růst“.

2 Kompetence a manažerské kompetence

Slovo kompetence je vnímáno ve dvou základních významech, jednak jako kompetence ve smyslu pravomoci, oprávnění, působnosti, jednak jako kompetence ve smyslu schopnosti vykonávat nějakou činnost, jako způsobilost, dovednost (Kubeš a kol., 2004). Odlišnosti se také projevují v anglických výrazech „competence“, a to v souvislosti s rychlým a precizním vykonáváním práce či oprávněním dělat určitou práci, a „competency“ jako schopnost vykonávat úkoly vyplývající z pracovního místa, ve smyslu kompetentnosti či kvalifikace. V personálním řízení váže Armstrong (1999) pojem kompetence zejména na požadované schopnosti, kdy lidé maximalizují svůj příspěvek k dosažení cílů. V tomto smyslu ve vztahu kompetence k osobní efektivitě se vyjadřují i Nagendra a Manjunath (2008, s. 10): „Kompetence znamená kombinaci znalostí, dovedností, chování a postojů, které přispívají k osobní efektivitě.“

Koubek (2015) zastává názor, že v češtině není vhodné používat výraz „kompetence“, protože je v našich podmínkách právě více spojován s pravomocí, a doporučuje termíny jako odborná schopnost, odborná způsobilost či kvalifikace nebo obecněji schopnost. Veteška a Průcha (2014) jednoznačně upřednostňují slovo kompetence před jinými pojmy jako způsobilost nebo dovednost, a to s ohledem na používání tohoto pojmu v mezinárodním prostředí a také proto, že tento pojem kompletně pokrývá jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje a hodnoty umožňující kompetentní výkon. Bolton a kol. (In: Kubeš a kol, 2004) se v souvislosti s pojmem kompetence dokonce pokusili zavést termín „kapacita“, který by v sobě zahrnoval jak kompetence, tak i schopnosti a způsobilosti apod. Boyatzis (In: Boam a Sparrow, 1992) zdůrazňoval rozdíl mezi úkolem a schopnostmi, kterými musí pracovník/manažer disponovat, aby jej splnil na požadované úrovni, což nezbytně vede k identifikaci potřebného chování. S touto myšlenkou dále pracoval Woodruffe (In: Boam a Sparrow, 1992, s. 17) a pojem kompetence definoval jako „množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl“.

Kompetence podle tohoto přístupu kladou důraz na chování vedoucí k očekávanému výsledku, což je podmíněno třemi předpoklady. Pracovník/manažer je vnitřně vybaven takovými vlastnostmi, schopnostmi a má takové dovednosti a zkušenosti, které k žádoucímu chování nezbytně potřebuje, má motivaci takové chování použít a je ochoten vynaložit potřebnou energii k dosažení výsledku a také má možnost takové chování v daném prostředí použít. Všechny tyto předpoklady musí být splněny současně, aby manažer mohl být kompetentní. Hierarchický model struktury kompetence v kontextu chování zahrnuje na základní úrovni takové předpoklady, jako jsou inteligence, talent, schopnost, hodnoty, postoje, motivy, na druhé úrovni jsou dovednosti, vědomosti, zkušenosti a know-how. Chování samotné je pak vrcholem hierarchie (Kubeš a kol., 2004).

Klíčové kompetence mají obecnější charakter. Představují soubor znalostí, schopností a dovedností, nejsou vázány na určitou činnost, čímž otevírají širší možnost působení v mnoha funkcích a na mnoha pozicích. Zahrnují kompetence jako samostatné jednání, myšlení v souvislostech, samostatné učení se, připravenost podávat výkon, radost z práce, sociální přizpůsobivost, dobré pracovní vlastnosti a zodpovědnost. Veteška (2010) přidává i schopnost odůvodnění a hodnocení. V souvislosti se vzděláváním dospělých představují klíčové kompetence rozšířený koncept klíčových kvalifikací. Na rozdíl od kvalifikací vyjadřují kompetence jednání v reálných situacích. Prostřednictvím dalšího vzdělávání, absolvováním vzdělávacích programů, dochází k nárůstu vědomostí a vzniku tzv. klíčových kvalifikací a v souvislosti s individuálními zkušenostmi v důsledku praktického každodenního jednání vznikají klíčové kompetence. Tento koncept představuje cestu celoživotního učení, stává se předpokladem profesního i osobního úspěchu (Veteška, Tureckiová, 2006).

Kubeš a kol. (2004) vnímají kompetence jako poměrně stabilní charakteristiku osobnosti. Jsou toho názoru, že s poznáním úrovně rozvoje kompetencí je pak možné predikovat kvalitu chování člověka v rámci širokého rozsahu řešení situací a pracovních úkolů. Jestliže manažer kompetenci má, je předpoklad, že ji umí projevit v jakékoli organizaci a na jakékoli úrovni řízení. Rozlišují pět kategorií složek osobnosti,

kteřé do kompetence vstupují. Jedná se o motivy, rysy, vnímání sebe samotného, vědomosti a dovednosti. Motivy představují vnitřní pohnutky vzbuzující a udržující aktivitu. Silná motivace k vlastnímu rozvoji vede člověka k vyhledávání situací, z nichž čerpá poučení a nové zkušenosti, stanovuje si cíle, které jsou pro něj výzvou. Rysy v podobě charakteristik osobnosti předpokládají stabilní reakce na situace. Budování hodnot a postojů k okolnímu světu i k sobě samému napomáhá utvářet vnímání sebe sama, víru ve vlastní schopnosti, jistotu při vykonávání určitých činností. Vědomosti zahrnují všechny poznatky související s prací vykonávanou na dané pozici, ale také všeobecné vědomosti získané člověkem v průběhu života. Dovednosti představují schopnosti vykonat určité činnosti.

V hodnocení práce manažera, a tedy i posuzování jeho kompetencí, uvádějí Kubeš a kol. (2004) existenci poměrně velkého množství hledisek a kritérií. Pro úspěšnou manažerskou práci jsou vyhledávány takové kompetence, které tvoří širší portfolio k zajištění odpovídajícího výkonu v mnoha profesích, nikoli vázaného jen na konkrétní místo či úkol. Takové kompetence jsou nazývány jako kompetence generální. Z tohoto pohledu je na úrovni jedné linie posuzováno kritérium ve vztahu k výkonu ve smyslu být postačujícím způsobem dobrý, na úrovni linie druhé je to být vynikající s podáním lepšího výkonu, než je průměr. Kritériem je tedy nadstandardní, excelentní výkon. V rámci zajištění svého rozvoje mají organizace zájem zaměstnávat takové pracovníky, kteří disponují kompetencemi, jež organizaci posunou dále.

Manažerské kompetence, tedy schopnosti a dovednosti, by měli být takové, aby přispívali k vynikajícímu výkonu v roli manažera. Požadované úkoly by měl manažer plnit v souladu se strategickými plány, měl by se podílet na tvorbě dalšího rozvoje, měl by vytvářet příznivé týmové prostředí s aktivním nasloucháním, vyjednáváním, spoluprací, vytvářet podmínky pro neustálý rozvoj zaměstnanců tak, aby byli schopni zajišťovat nastavené úkoly, pochopit druhé, řešit problémy, konflikty a hlavně jim předcházet, měl by být sám příkladem a vůdcem s orientací na cíl, proaktivním člověkem, člověkem, který je schopný sebeřízení a sebereflexe, vždy by se měl ztotožnit a být v souladu s vytvářenou kulturou organizace (Veteška, 2011).

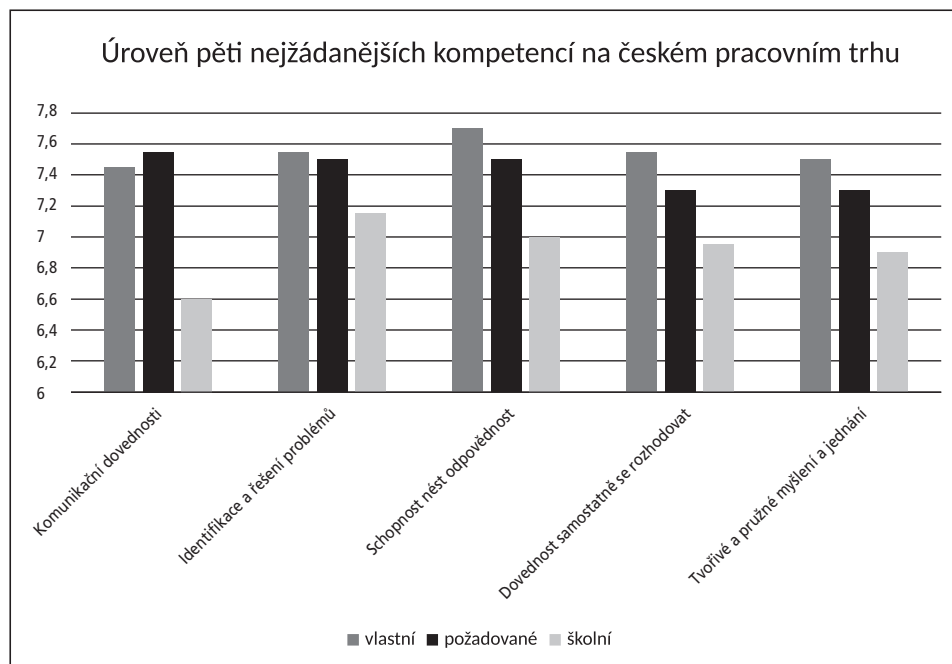
3 Přenositelné kompetence a připravenost absolventů vysokých škol jako budoucích manažerů na trh práce

Připravenost absolventů vysokých škol na trh práce je posuzována mimo jiné také v rámci konceptu tzv. přenositelných kompetencí. Základním rysem přenositelných kompetencí je právě jejich široká využitelnost na trhu práce. Sledování tohoto druhu kompetencí pomáhá porozumět tomu, proč některé skupiny absolventů nacházejí uplatnění na trhu práce snáze (případně v občanském životě), zatímco jiné nikoliv. Identifikaci těchto kompetencí u absolventů českých vysokých škol se zabývaly dva mezinárodní výzkumy uskutečněné na přelomu let 2011 a 2012. Jednalo se o RE-FLEX 2010 a PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies).

Úroveň absolventů byla zkoumána ve 24 kompetencích a jako přenositelné byly vybrány právě takové schopnosti a dovednosti, které po absolventech nejvíce vyžadují čeští zaměstnavatelé, a to napříč odvětvími. Jedná se zejména o komunikační dovednosti (komunikovat s lidmi a vyjednávat), dovednost identifikování a řešení problémů,

schopnost nést odpovědnost, samostatné rozhodování, tvořivé a pružné myšlení a jednání. Zjišťováno bylo vlastní hodnocení respondentů ohledně úrovně dosažení kompetence a kompetence naučená v průběhu vzdělávacího procesu na vysoké škole, a to ve srovnání s požadovanou úrovní kompetence zaměstnavateli na desetibodové škále. Výsledky hodnocení zachycuje graf 1.

Graf 1: Úroveň pěti nejžádanějších kompetencí na českém pracovním trhu



Zdroj: REFLEX 2010, c. d. In: Vzdělávání 2020, s. 73, online, cit. 2017-11-09, upraveno

Nejžádanější kompetencí ze strany zaměstnavatelů je komunikace a vyjednávání. Z výsledků šetření vyplynulo, že absolventi v ní dosahují spíše nižší než požadované úrovně. Obdobné výsledky byly zaznamenány také u kompetencí dovednost identifikovat a řešit problémy a schopnost nést odpovědnost. U většiny kompetencí hodnotí absolventi vyšší vlastní úroveň než úroveň získanou studiem na vysoké škole, avšak existují i opačné případy, z čehož vyplývá, že v období po skončení studia dochází ke ztrátě naučené kompetence. Nejvýrazněji se to projevuje u dovednosti pracovat s informacemi, což je sedmá nejžádanější kompetence na českém pracovním trhu, jak vyplynulo z výzkumu (Zelenka a Ryška, 2011, online, cit. 2017-11-05).

Úroveň dvou nejžádanějších kompetencí na trhu práce, a to dovednost komunikovat s lidmi a vyjednávat a dovednost identifikovat a řešit problémy, je rozpracována ještě podle oborů v tabulce 1.

Tabulka 1: Úroveň dvou nejžádanějších kompetencí na trhu práce dle oborů

Obory	Dovednost komunikovat s lidmi a vyjednávat				Dovednost identifikovat a řešit problémy			
	Vlastní	Požad.	Školní	Rozdíl školní -požad.	Vlastní	Požad.	Školní	Rozdíl školní -požad.
Přírod.	6,8	6,9	5,5	-1,4	7,4	7,5	7,2	-0,3
Inform.	6,9	6,8	5,8	-1,0	8,1	8,0	8,1	0,1
Stroj.	7,2	7,1	6,2	-0,9	7,4	7,2	7,3	0,1
Elektr.	6,9	6,8	5,5	-1,3	7,8	7,9	7,8	-0,1
Staveb.	7,3	7,5	5,7	-1,8	7,5	7,6	7,3	-0,3
Ost. tech.	7,1	7,3	6,1	-1,2	7,5	7,6	7,3	-0,3
Zeměd.	7,2	7,4	5,9	-1,5	7,2	7,2	6,5	-0,7
Zdrav.	7,8	7,9	6,6	-1,3	7,3	7,4	6,6	-0,8
Human.	7,7	7,7	6,6	-1,1	7,6	7,4	7,1	-0,3
Ekonom.	7,6	7,7	6,8	-0,9	7,6	7,7	7,3	-0,4
Právo	7,6	7,6	5,5	-2,1	7,9	7,7	6,5	-1,2
Vzděl.	7,8	8,1	7,1	-1,0	7,5	7,5	6,9	-0,6
Umění	7,3	7,5	7,0	-0,5	7,2	6,9	6,7	-0,2

Zdroj: In: Vzdělávání 2020, s. 74, online, cit 2017-11-09, upraveno

Z tabulky 1 vyplývají rozdíly mezi kompetencemi získanými ve škole a požadovanými zaměstnavateli s členěním na obory. Nejnižší rozdíl u komunikačních dovedností je v oboru umění, nejvyšší v oboru práva. Z analýzy dovednosti identifikovat a řešit problémy jsou u dvou oborů zaznamenány i hodnoty opačné, tzn., že dovednosti získané studiem ve škole převyšují hodnoty požadované. Jedná se o obor informatiky a strojírenství. Nejvyšší rozdíl mezi školními a požadovanými dovednostmi byl vysledován v oboru práva.

Oblasti kompetencí se dlouhodobě věnuje autor Veteška (2010). Ve své publikaci přináší např. srovnání výsledků výzkumných šetření z grantového projektu z roku 2009 a výstupů obdobně koncipovaného průzkumu z roku 2005 na národní úrovni se zaměřením na nejčastěji poptávané kompetence u manažerů. Komunikační schopnosti a dovednosti jsou stále na prvním místě, v roce 2005 bylo poptáváno 98 % zaměstnavatelů, v roce 2009 dokonce u 100 % zaměstnavatelů. Poptávka z hlediska znalosti cizích jazyků vzrostla ze 74 % na 90 %, podrobněji viz tabulka 2.

Tabulka 2: Nejčastěji poptávané kompetence z hlediska požadavků zaměstnavatelů

Poptávané kompetence (2005)	Zaměstnavatelé %	Poptávané kompetence (2009)	Zaměstnavatelé %
Komunikační schopnosti a dovednosti	98 %	Komunikační schopnosti a dovednosti	100 %
Schopnost řešení problémů a tvořivost	94 %	Profesionální vystupování a chování	100 %
Znalost cizích jazyků	74 %	Schopnost týmové práce, kooperativnost	99 %
Odolnost vůči stresu a jeho zvládání	35 %	Manažerské schopnosti a dovednosti	97 %
Empatie, loajalita a obchodní dovednosti	20–30 %	Adaptabilita	97 %
Být nositelem firemní kultury a sociální citění	10–20 %	Znalost cizích jazyků	90 %

Zdroj: Veteška, 2010, s. 121-122 (upraveno do tabulky)

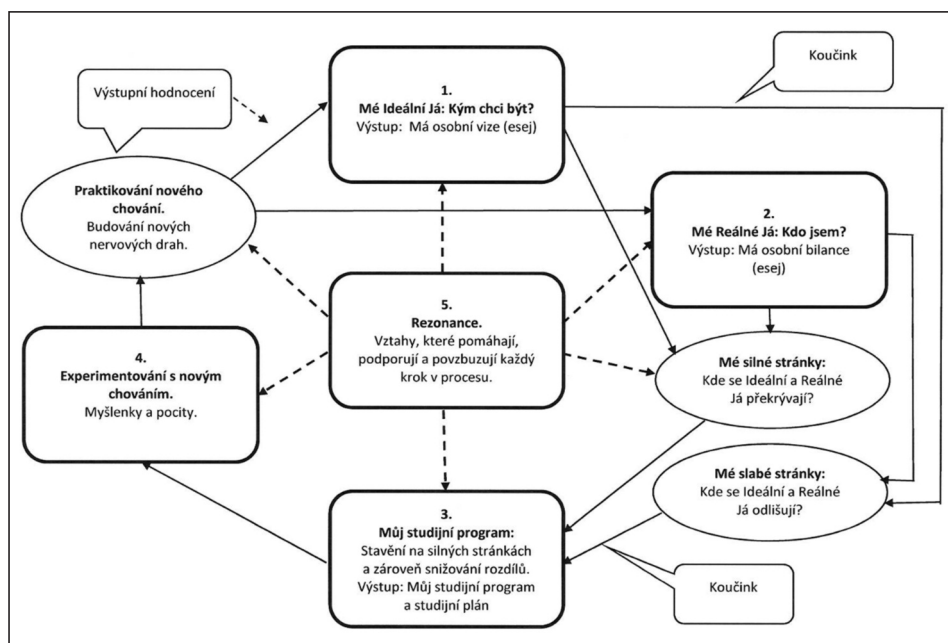
4 Manažerské vzdělávání v kontextu přístupu self-managementu rozvoje kompetencí v průběhu vzdělávacího procesu a uplatňování CBE

Vliv ztrát určitých kompetencí po skončení studia lze eliminovat právě prostřednictvím dalšího vzdělávání, celoživotního vzdělávání. A proto, že u absolventů vysokých škol se předpokládá jejich působení na manažerských pozicích, je možné považovat právě manažerské vzdělávání zejména v podobě nadstavbového studia (např. MBA apod.) a dalších manažersky zaměřených kurzů jako žádoucí nejen pro udržení, ale také pro rozvoj manažerských kompetencí, kompetencí nejžádanějších na pracovním trhu.

Vzdělávání (Průcha, 2009, s. 17) „se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování“. Průcha a Veteška (2014) označují vzdělávání z hlediska odborného pojetí názvem „edukace“ ve smyslu procesu řízeného učení a vyučování v rámci edukačního prostředí školy nebo jiného edukačního prostředí jako např. v rámci podnikového vzdělávání dospělých aj.

Na „záměrnost“ ve vzdělávacím procesu nahlízejí autoři Boyatzis a McKee (In: Rothstein a Burke, 2010) jako na podporu self-managementu rozvoje kompetencí studenta v rámci samotného vzdělávacího procesu a tento přístup popisují na základě studie zaměřené na studenty MBA v rámci modelu sebeřízení rozvoje kompetencí s využitím teorie záměrných změn začleněných do vedení kurzu znázorněného na obrázku 1.

Obrázek 1: Jak je teorie záměrných změn začleněna do vedení kurzu



Zdroj: Boyatzis a McKee, 2005 In: Rothstein a Burke, 2010, s. 65, upraveno

Vzdělávání by mělo napomáhat lidem získávat přidanou hodnotu, pomoci jim ve vlastním vývoji směrem k větší efektivitě v zaměstnání, v podnikání, a také v rozvoji jejich kariéry. Pokud se lidé učí např. jenom za účelem úspěšného absolvování zkoušky, může se jednat o znalosti získané pouze přechodně, které jsou brzy zapomenuty. Trvale udržitelné změny bývá dosaženo tehdy, jestliže se lidé chtějí něco naučit, jedná se o úmyslnou, záměrnou změnu.

Model pro samořízený rozvoj kompetencí má pět fází patrných z obrázku 1. Výchozím bodem procesu osobního rozvoje je objev jedincových nejhlubších aspirací, tedy obraz jeho ideálního Já s odpovědí na otázku „Kým chci být?“ s výstupem formou eseje a dále „Kdo jsem,“ v podobě reálného Já, uvědomění si silných a slabých stránek. Vhodné je situaci konzultacemi nebo koučingem analyzovat a vyhodnotit a podle toho si vybrat studijní program a nastavit si studijní plán výběrem vhodných předmětů vedoucích k dosažení vize, cíle. Takový proces je pro studenta mnohem více motivující a významně podporuje dosažení trvale udržitelných změn. V průběhu studia je vhodné zabývat se průběžným vyhodnocováním myšlenek a pocitů, experimentovat v rámci nového chování, zkoušet něco nového v kontextu každodenní práce a života, extrahovat to nejlepší na základě zkušeností pomocí reflexe, a tak podporovat proces neustálého zlepšování, a to i v rámci slabých stránek, které jsou měněny v silné. Výsledky je vhodné opět porovnávat s tím, kým chce student být, s dosažením nastavené vize na začátku procesu. Všechny kroky by měly být u studenta podporovány důvěryhodnými vztahy a opatřeními, které mu v jeho cestě skutečně pomáhají (Boyatzis a McKee In: Rothstein a Burke, 2010).

Další významnou podporou užitečného a efektivního studia (vzdělávacího procesu) může být přístup založený na osvojování a rozvoji kompetencí známý pod zkratkou CBE (Competency-Based Education), podporovaný zejména v USA. Účastníci vzdělávání postupují ve studiu tím, že prokazují svou kompetenci, prokazují zvládnutí požadovaných znalostí a dovedností. Tradiční modely vzdělávání často měří kompetence v závislosti na čase, účastníci vzdělávání mohou postoupit dále až po ukončení určitého období, např. semestru. Výhodou vzdělávání založeného na kompetencích je, že účastníci mohou studovat a učit se svým vlastním tempem. Zejména dospělí, kteří již mají určité znalosti a zkušenosti z praxe, mohou navázat na to, co již znají, tyto kompetence prokázat a dále se mohou soustředit už jen na problematiku, kterou neznají a potřebují si ji pro své uplatnění doplnit. Nemusí tedy absolvovat znovu část studia nebo celé studium, aby mohli pokračovat dál. Efektivně provedené vzdělávání založené na kompetencích může zlepšit kvalitu, snížit náklady a zkrátit dobu potřebnou k absolvování studia. Tento přístup předpokládá zaměření se na měření výsledků učení a dosažených kompetencí, spíše než na čas, a také na využití technologií pro výuku, které umožňují individualizovat učení pro každého účastníka podle jeho tempa, a lektorů v roli průvodců studiem (Mendehall, online, cit. 2017-11-10).

Závěr

Kompetence je možné považovat za takové kvality manažerů, které lze rozvíjet. Tím se otevírá prostor pro další vzdělávání manažerů za účelem dosahování co nejlepšího zvládnutí nároků komplexního prostředí, a to právě kombinací vzdělávání, účelně vedeného procesu vzdělávání a propojování se zkušenostmi v reálném prostředí.

Vzdělávací programy, kurzy, obsahují předměty, jejichž výstupy z učení si kladou za cíl dosáhnout zdokonalení zejména v odborných znalostech a dovednostech, probíhá učení i v aplikační rovině řešením konkrétních situací. Východiskem pro sestavení rozvojových programů pro manažery je zpracování charakteristiky manažerské práce, požadavků na výkon manažerské práce a sestavení profilu osobnosti manažera. Na základě těchto podkladů jsou následně odvozovány a formulovány manažerské způsobilosti/kompetence k poskytování specifického výstupu v prostředí určité organizace a stanovovány vzdělávací cíle rozvojových programů včetně vhodných metod k jejich dosažení. Tato část studia bývá posuzována i v rámci akreditací.

Celému vzdělávacímu procesu může významně napomoci uplatnění self-managementu, a to nejen v rámci sestavení vlastního studijního plánu, ale také zapracováním modelu sebeřízení do studia každého předmětu. Seminární práce, které student zpracovává na odborné téma, by mohly být studentem hodnoceny z hlediska nastavení vize, čeho chce student touto odbornou studií ve vlastním rozvoji dosáhnout, na čem staví, jak pracuje se svými silnými a slabými stránkami, jak experimentuje s novým chováním, jaké jsou výsledky praxe a jak se tyto výsledky shodují nebo liší od stanovené vize.

A právě v tomto procesu se otevírá prostor pro práci tutora v roli kouče s cílem nejen dosažení kompetencí jako např. identifikovat a samostatně se rozhodovat, tvořivě myslet, přijímat odpovědnost v rámci určité problematiky, ale zapracovat i na osobním rozvoji studenta, na osvojení si procesu sebeřízení, který pak využije jako

schopný manažer dále ve své manažerské praxi např. i v rámci úspěšného řízení jeho pracovního týmu. Toto pojetí lze tedy využít jako další výzvu pro zlepšení přístupu k manažerskému vzdělávání právě v kontextu manažerských kompetencí. Profesor London Business School, Hamel (In: Petty, online, cit. 2017-11-13) uvádí, že „management je technologie lidského úspěchu.“ Kompetentní manažer zde hraje hlavní roli. Přístup uplatňování CBE je příležitostí pro plynulejší a účinnější způsob vzdělávání přispívající vyšší motivaci a vyšší efektivitě využití času věnovanému studiu.

Literatura

- ARMSTRONG, M., 1999. *Personální management*. Praha: Grada Publishing. 963 s. ISBN 80-7169-614-5.
- BOAM, R. a P. SPARROW., 1992. *Designing and achieving competency. A competency-based approach to developing people and organizations*. London: McGraw-Hill Publishing. 203 s. ISBN 978-00-770-7572-8.
- KOONTZ, H. a H. WEIHRICH., 1993. *Management*. Praha: Victoria Publishing. 659 s. ISBN 80-85605-45-7.
- KOUBEK, J., 2015. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 5. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.
- KUBEŠ, M., D. SPILLEROVÁ a R. KUMICKÝ., 2004. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- NAGENDRA, S. a V. S. MANJUNATH., 2008. *Entrepreneurship and Managment*. Bangalore: Sanguine Technical Publisher. 305 s. ISBN 978-81-317-3250-2.
- NENADÁL, J., 2016. *Systémy managementu kvality: co, proč a jak měřit?* Praha: Management Press. 302 s. ISBN 978-80-7261-426-4.
- PRŮCHA, J., 2009. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA., 2014. *Andragogický slovník*. 2. akt. a rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- ROTHSTEIN, M. G. a R. J. BURKE., 2010. *Self-Management and Leadership Development*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. 528 s. ISBN 978-1-84844-323-5. Dostupné z: <http://www.e-elgar.com/shop/eep/preview/book/isbn/9781849805551/>
- ŘEZÁČ, J., 2009. *Moderní management*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 397 s. ISBN 978-80-251-1959-4.
- VETEŠKA, J., 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VETEŠKA, J., 2011. *Competences in the context of social and economic changes and perspectives of human resources development*. In: Kahn, R. a J. C. McDermott, (Eds.). *Democratic access to education*. Los Angeles: Antioch University, 2011, pp. 225–233. ISBN 978-1-4507-7292-1.
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2006. Manažerské kompetence a možnosti jejich rozvoje. *Zpravodaj pro mzdové účetní a personalisty*, roč. 2006, č. 7, s. 10-12. ISSN 1212-1517.

Internetové zdroje

- MENDENHALL, R. What Is Competency-Based Education? Aktualizováno 9. 11. 2012 [online]. [2017-11-10]. Dostupné z: https://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html
- MINTZBERG, H. *Functions of Managers* [online]. © 2016 [cit. 2017-11-12]. Dostupné z: <https://www.cliffsnotes.com/study-guides/principles-of-management/the-nature-of-management/functions-of-managers>
- PETTY, A. *In Pursuit of Management Excellence in Our Organizations*. Aktualizováno 13. 10. 2016 [online]. [cit. 2017-11-13]. Dostupné z: <https://www.thebalance.com/in-pursuit-of-management-excellence-in-our-organizations-4050402>
- PETTY, A. *Why It's Time to Change our Views on Management and the Job of Manager*. Aktualizováno 18. 6. 2016 [online]. [cit. 2017-11-13]. Dostupné z: <https://www.thebalance.com/why-its-time-to-change-views-on-management-4063555>
- REH, F.J. *What Does a Manager Do*. Updated September 09, 2016 [online]. [cit. 2017-11-13]. Dostupné z: <https://www.thebalance.com/what-does-a-manager-do-2275722>
- VZDĚLÁVÁNÍ 2020. *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020* [online]. [cit. 2017-11-09]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/ramec_vs.pdf
- ZELENKA, M. a R. RYŠKA. 2011. Reflex 2010: zpráva čtvrtá, Kompetence absolventů. Praha: Středisko vzdělávací politiky. In: VZDĚLÁVÁNÍ 2020. *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020* [online]. [cit. 2017-11-05]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/ramec_vs.pdf

Kontaktní údaje:

Ing. Lucie Paulovčáková, Ph.D.
Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
České republiky
E-mail: lucie.paulovcakova@pedf.cuni.cz

Rozvoj dalšího vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy v oblasti přírodovědné gramotnosti

Development of education of primary school teachers in area scientific literacy

Jiří Škoda, Jan Tirpák

Abstrakt:

Příspěvek vychází z výzkumné analýzy šetření TIMSS 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study), zjišťující úroveň vědomostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníků povinné školní docházky v matematice a přírodních vědách. Cílem tohoto příspěvku je reflektovat klíčové aspekty související s výzkumem z pohledu vzdělávacích postupů učitelů.

Klíčová slova:

Přírodovědná gramotnost, TIMSS, rozvoj dalšího vzdělávání učitelů, základní školy.

Abstract:

The paper is based on the TIMSS 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study) survey, which examines the level of knowledge and skills of pupils of 4th and 8th years of compulsory schooling in mathematics and science. The aim of this paper is to reflect key research-related aspects from the point of view of teacher training.

Key words:

Scientific literacy, TIMSS, development of further teacher education, elementary schools.

1. Úvod a teoretická východiska

Přírodovědná gramotnost (*scientific literacy* nebo také *science literacy*) se v průběhu let stala prakticky celosvětově rozšířeným pojmem a v některých zahraničních kurikulárních dokumentech je považována za jeden z hlavních cílů přírodovědného vzdělávání (Roberts, 2007). Přesto je nutno říci, že k úplnému všeobecnému souhlasu o tom, jaký je vlastně význam tohoto pojmu, se zatím na mezinárodní úrovni nedospělo (souhrnný přehled Dillon, 2009).

Přírodovědné disciplíny spolu s matematikou, technikou a moderními technologiemi představují základnu úsilí o vědecké poznání okolního světa. Přírodovědné vzdělávání má zprostředkovat žákům vybrané poznatky a naučit je řadě dovedností. Pro mnohé žáky je tato školní „přírodověda“ jediným způsobem, jak se vlastně o tom, jak pracuje věda, dovědět. Dokáže však škola připravit žáky na to, že jednou budou komunikovat, jednat a spolurozhodovat také o přírodovědných problémech a návrzích na jejich řešení? V minulosti důraz na osvojování učebního obsahu přírodovědy a její vědecké struktury vedl u mnoha žáků pouze k encyklopedismu a nechuti zajímat se o věci nad rámec bezprostřední nutnosti. V průzkumech oblíbenosti předmětů vyplývalo, že žáci považovali přírodní vědy za nezajímavé a těžké předměty, i když měli tehdy velmi dobré výsledky v mezinárodních testech i přírodovědných a matematických soutěžích (Svobodová, 2013).

Paradigma polytechnicky zaměřeného přírodovědného vzdělávání 60. a 70. let minulého století je však definitivně překonáno (Škoda, 2005). Od počátku 90. let minulého století, v souvislosti s proměnami celé společnosti, prochází krizí i tradiční scientistický orientovaný model výuky přírodovědných předmětů. Scientistický model, který vychází implicitně z materialistických a dialektických východisek, prosazuje v přírodovědných předmětech vysokou míru abstrakce, zevšeobecnění, matematizace a atomizace. Výuka těchto předmětů se řídí striktními osnovami, je hromadná, za použití převážně transmisivně-instruktivních vzdělávacích postupů, je orientována téměř výhradně na dosahování kognitivních cílů. Převažujícími prameny poznání (zdroje informací) jsou především mluvené slovo učitele a nestrukturované učební texty. Tento model se vzhledem k rozvoji současné informační společnosti však stává již příliš rigidním a v podstatě nevyhovujícím, neboť neposkytuje absolutům kompetence, které jsou od nich v mimoškolním prostředí vyžadovány.

V současné době jsou učitelé těmi, kdo reflektují a inovují školní vzdělávací programy. Do popředí se proto dostávají otázky výběru učiva, jeho rozsahu, stanovení cílů, podmínek, prostředků vyučování a učení v těchto předmětech. V tomto procesu však nezastupitelnou úlohu hraje role učitele. Je nutné si totiž uvědomit, že vzdělávání učitelů, ať již jako studentů nebo formou dalšího vzdělávání, představuje hlavní pojitko mezi teorií a praxí výuky.

2. Metodologie

TIMSS je projektem mezinárodní asociace IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), která je koordinátorem šetření na mezinárodní úrovni. V roce 2015 se uskutečnil sběr dat šestého cyklu, kterého se účastnilo celkem 57 zemí z celého světa. Česká republika se zapojila pouze v rámci šetření žáků 4. ročníků ZŠ v celkovém počtu 159 základní škol s více než 5000 žáky a jejich

rodiči, téměř 350 učitelů a 159 ředitelů škol (Tomášek; Basl; Janoušková, 2016).

Podle zjištění projektu TIMSS zůstává složení českých učitelů na prvním stupni základních škol v průběhu času zhruba stejné (tab. 1). Mírně se prodloužila délka praxe a od roku 2011 nepatrně ubylo nejmladších učitelů, snížil se podíl učitelů ve věkové kategorii 40 až 49 let a naopak vzrostl podíl učitelů starších 50 let. V České republice je nadprůměrný podíl učitelů s délkou praxe nad 20 let (50 %) a podprůměrný podíl učitelů v kategoriích 5 až 10 let (10 %) a méně než 5 let (10 %).

Tabulka 1: Změny ve složení pedagogického sboru na českých školách od roku 1995, TIMSS 2015 – 4. ročník

Rok šetření	Délka praxe/ v letech	Procento žáků, které vyučují						
		ženy	muži	učitelé z věkové kategorie				
				do 29 let	30 - 39	40 - 49	50 - 59	60 a více
1995	22,5	94,0	6,0	12,8	23,0	19,7	38,8	5,7
2007	17,2	90,6	9,4	10,9	24,0	39,9	22,3	2,9
2011	18,8	95,3	4,7	11,9	18,2	39,6	27,9	2,4
2015	20,1	95,3	4,7	8,8	18,7	29,3	37,0	6,2

Zdroj: Tomášek; Basl; Janoušková (2016, s. 37)

Délka praxe je jistě relevantnější charakteristikou učitelské profese, než samotný věk. (Průcha, 2006) Je totiž nutné říci, že většina učitelů v systému základního vzdělávání jsou ženy, z nichž většina tráví kratší či delší dobu na mateřské dovolené. V tomto ohledu se proto délka jejich pedagogické praxe zkracuje. Je však nutno také konstatovat, že otázka vlivu délky praxe učitelů na vzdělávací výsledky jejich žáků, respektive na kvalitu edukačního procesu vůbec, není dosud na základě komparativních analýz vysvětlena.

3. Výsledky šetření a jejich diskuse

Námi provedený výzkum se zaměřil na korelaci výsledků dotazníkových položek odpovědí 262 učitelů v rámci šetření TIMSS 2015 zaměřených na oblast sebedůvěry učitelů v činnostech při výuce přírodovědy a položek týkajících se vzdělávacích strategií. Vyhodnocení znázorňují následující tabulky.

Z uvedené tabulky (tab. 2) vyplývá, že nejvyšší korelaci vykazuje navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání. Dále pak vykazuje vysokou vazbu i pozorování přírodních jevů a popis toho, co žáci vidí. V neposlední řadě lze za pozitivní hodnotit fakt, že učitelé se snaží žáky vést k interpretaci dat z pokusů nebo zkoumání. Dialogické vyučovací metody mají totiž při výuce přírodovědných předmětů důležitý význam a to především s rozvojem problémového a konstruktivistického vyučování.

Zároveň však z výsledků vidíme, že učitelé nevyužívají práci ve skupinách žáků s různými či stejnými schopnostmi. Velmi málo je také ve vztahu čtení v učebnicích nebo jiných materiálech a učení se faktů a principů nazpaměť. To na jedné straně může značit, že učitelé při výuce prakticky nevyužívají učebnic a snaží se ve výuce uplatňovat celou řadu dalších aktivizujících zdrojů. Avšak výsledky mohou poukazovat i na nutnost revize učebnic využívaných při výuce na 1. stupni základní školy.

Tabulka 2: Vyhodnocení korelací odpovědí učitelů v oblasti sebedůvěry v rámci dotazníkové položky „Výuku přizpůsobuji tak, aby žáky zaujala“ a vzdělávacích strategií při výuce přírodovědy

Navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání	0,4997
Pozorování přírodních jevů a popis toho, co vidí	0,4982
Interpretace dat z pokusů nebo zkoumání	0,4816
Provádění pokusů a zkoumání	0,4719
Psaní písemné práce nebo testu	0,4687
Zkoumání věcí v terénu	0,4650
Prezentování dat z pokusů nebo zkoumání	0,4521
Sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání	0,4427
Práce ve skupinách žáků s různými schopnostmi	0,4406
Práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi	0,4350
Používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů	0,4308
Sledování výkladu o nové látce	0,4230
Čtení v učebnicích nebo jiných materiálech	0,3348
Učení se faktů a principů nazpaměť	0,2955

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3: Vyhodnocení korelací odpovědí učitelů v oblasti sebedůvěry v rámci dotazníkové položky „Ukazuji žákům přírodovědu tak, aby vnímali, že se jim hodí“ a vzdělávacích strategií při výuce přírodovědy

Sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání	0,4397
Pozorování přírodních jevů a popis toho, co vidí	0,4390
Navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání	0,4335
Interpretace dat z pokusů nebo zkoumání	0,4295
Zkoumání věcí v terénu	0,4173
Prezentování dat z pokusů nebo zkoumání	0,4089
Provádění pokusů a zkoumání	0,4037
Práce ve skupinách žáků s různými schopnostmi	0,4037
Sledování výkladu o nové látce	0,3992
Psaní písemné práce nebo testu	0,3694
Práce ve skupinách žáků se stejnými schopnostmi	0,3671
Používání důkazů z pokusů na podložení svých závěrů	0,3387
Čtení v učebnicích nebo jiných materiálech	0,3193
Učení se faktů a principů nazpaměť	0,2522

Zdroj: vlastní zpracování

V rámci našeho výzkumu byla dále pozornost zaměřena na přístup učitele a propojení přírodovědy s praktickým životem.

Z výše uvedené tabulky (tab. 3) vyplývá, že nejvyšší korelaci nalézáme ve sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání a v pozorování přírodních jevů a popisu toho, co žáci vidí. Dále pak vykazuje vysokou vazbu i navrhování nebo příprava pokusů, zkoumání a interpretace dat z pokusů nebo zkoumání. Opět se však objevuje velmi malé využívání čtení v učebnicích nebo jiných materiálech a dále pak učení se faktů a principů nazpaměť.

4. Závěr

V souvislosti s dalším vzděláváním u učitelů prvního stupně základní školy v oblasti přírodovědné gramotnosti lze formulovat určité závěry a případná doporučení. V současné době prochází krizí tradiční scientisticky orientovaný model výuky přírodovědných předmětů. Změny ve výuce přírodovědných předmětů a v samotné koncepci této výuky jsou nevyhnutelné. Vliv učitele může být faktorem, který spoluvytváří postoj žáků k danému oboru na celý jejich život. Pravděpodobně bude existovat shoda v názoru, že základy přírodovědného a technického vzdělávání jsou položeny již v primární škole.

Avšak stále lze ještě u učitelů pozorovat v přírodovědných předmětech prosazování vysoké míry abstrakce, zevšeobecnění. Výuka je hromadná (zaměřená na sledování vyučujícího provádějícího pokus nebo zkoumání) a převažujícími prameny poznání (zdroje informací) jsou mluvené slovo učitele. Zjištěním je velmi malé využívání učebnic nebo jiných materiálů učiteli. To na jedné straně může značit, že je uplatňována při výuce řada jiných aktivizujících zdrojů nebo naopak, že je nutná revize učebnic využívaných při výuce na prvním stupni základní školy. Předpokladem ke změnám je však důležitá odborná a metodická vybavenost učitelů.

Dovolíme si ji vztáhnout především k pregraduální přípravě učitelů. Mnohem větší pozornost totiž bude třeba věnovat utváření schopnosti absolventů učitelských studijních programů implementovat inovativní trendy v přírodovědném vzdělávání do reálné školní výuky přírodovědných předmětů. Odpovědnost za utvoření těchto kompetencí u studentů učitelství leží podle našeho názoru především na obecné didaktice. Oborové didaktiky se totiž většinou věnují specifickým otázkám výuky konkrétního předmětu a jejich jednotný a koordinovaný postup v otázce vytváření společných kompetencí u studentů je spíše iluzorní.

Literatura:

- Čabalová, D., & Podroužek, L. Specifika přírodovědného vzdělávání v primární škole se zřetelem k projektové a kooperativní výuce. *Arnica*, 1(1), 1-8. Dostupné z <https://arnica.zcu.cz/images/casopis/2013/clanky/1clanekARNICA2013.pdf>
- Brtnová Čepičková, I. (2005). *Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae.
- Dillon, J. (2009). On Scientific Literacy and Curriculum Reform. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 201-213.
- Průcha, J. (2006) *Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Roberts, D. A. Scientific literacy/Science literacy. *Handbook of Research on Science Education*. Dostupné z https://mafiadoc.com/roberts-da-2007-scientific-literacy-science-_597728ee1723dde28b57ceb4.html
- Svobodová, J. (2013) *Perspektivy a koncepce přírodovědného vzdělávání. Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí Sapere Aude*. Hradec Králové: European Institute of Education.
- Škoda, J. (2005) *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae.

Tomášek, V., Basl, J., & Janoušková, S. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015*. Praha: Česká školní inspekce.

Veteška, J., Václavková, M. (2015). Further Education of Upper Secondary School Teachers in the Czech Republic in the Context of Forming Regional Traditions. In: *Cultivating and forming regional traditions by the Visegrad Group teachers*. Katowice: University of Silesia, pp 59–81.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit“ (smlouva č. 17/SML1265/SOPD/OKH).

Kontaktní údaje:

doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

České mládeže 8

400 96 Ústí nad Labem

Česká republika

E-mail: jiri.skoda@ujep.cz

Ing. Mgr. Bc. Jan Tirpák

Katedra preprimárního a primárního vzdělávání

Pedagogická fakulta

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

Česká republika

E-mail: JanTirpak@seznam.cz

Problémy súčasného učiteľa vo vzťahu k možnostiam andragogického profesijného poradenstva

Problems of the current teacher in relation to the possibilities of an andragogical professional counselling

Libor Fridman, Andrea Bontová

Abstrakt:

Cieľom empirickej štúdie je identifikovať a analyzovať problémy pre andragogické profesijné poradenstvo v profesijnej skupine učiteľov základných umeleckých škôl. Kvalitatívnym výskumom je zodpovedaná otázka, aké typy problémov majú jednotlivci pri výkone svojho povolania a ako sú problémy identifikované v pracovnej realite učiteľov. Navrhnuté sú niektoré kritériá poradenstva učiteľstvu, vyžadujúce ďalšie kvantitatívne skúmanie a overovanie.

Kľúčové slová:

poradenstvo, profesia, kariéra, andragogika, učiteľ, profesijné problémy.

Abstract:

The aim of the empirical study is to identify and analyse the problems for andragogical professional counselling in the professional group of teachers of basic art schools. Qualitative research is responsible for the types of problems faced by teachers in the performance of their profession and for the problems identified in the teachers' working reality. Some criteria for guidance to teachers are proposed, requiring further quantitative scrutiny and verification.

Keywords:

counselling, occupation, career, andragogy, teacher, professional problems.

Úvod

Profesijný rozvoj učiteľov, ako aj riešenie súčasných problémov profesijnej praxe učiteľov, sú dnes interdisciplinárne diskutované témy. Ak majú viesť teoretické diskusie k návrhom riešení pre prax, musia reflektovať životnú a profesijnú prax učiteľov. Autori štúdie sú motivovaní presvedčením, že akýkoľvek nástroj profesijného rozvoja, musí zodpovedať (vzdelávacím, učebným, psychologickým) potrebám danej profesijnej skupiny. Kultúrne a sociálne odlišnosti umožňujú inšpiráciu zahraničnými modelmi podpory učiteľstva, prenos však môže zlyhať na odlišnosti podmienok. V záujme utvárania modelu podpory profesijného rozvoja učiteľov andragogickým profesijným poradenstvom, prinášajú autori výsledky empirického skúmania učiteľov základných umeleckých škôl¹.

Učitelia predstavujú špecifickú skupinu v oblasti andragogického poradenstva, vzdelávania a výchovy. Tým, že pracujú v spoločenskej – edukačno-psychologickej praxi, disponujú takým typom poznatkov, skúseností, postojov a motivácií, ktoré v procesoch ich vlastného vzdelávania a učenia môžu pôsobiť transferovo (pozitívne), ale aj interferenčne (negatívne). Vo vzdelávaní i v poradenstve sú (aj) preto učitelia jedinečnou skupinou, vyžadujúcou osobitý prístup vzdelávateľov i poradcov.

Na Slovensku sú popri systéme kontinuálneho vzdelávania² skúmané problémy pracovnej reality učiteľov a vyvíjané ďalšie nástroje mimovzdelávacej podpory (psychologické, poradenské, výskumné porov. napr. Pavlov, 2014; Pavlov-Krystoň, 2017; Vincejová, 2014, 2017; Fridrichová, 2017; Kariková, 2012; Majerčíková a kol., 2012; Kariková-Nábělková-Pašková, 2010; Oravcová, 2014 a i.). V Európskom priestore sa rozvíja rôzne profesionalizovaná mentorská prax (porov. Lazarová-Sträng-Jensen-Sørmo, 2016 a i.).

Akú rolu zohráva v podpore profesijnej skupiny učiteľov andragogika? Orientácia andragógov na profesijné kompetencie a ich rozvoj, je daná existenciou andragogickej disciplíny – profesijnej andragogiky (porov. napr. Schubert, 2011). V andragogike je tiež riešená otázka všeobecnej rozvíjateľnosti, prevažne kognitívnej a metakognitívnej kompetentnosti dospelých. Pozornosť začína byť venovaná konštruktu docility, ako spôsobilosti učiť sa v dospelom veku. Otázkou ostáva, ako konštruktívne dokáže andragogika implementovať neandragogické teoretické koncepcie a koľko výskumnej pozornosti bude venovať rozvoju vlastných koncepcií *profesijného rozvoja zdravých dospelých v produktívnom veku*.

¹ Ide o vybranú skupinu učiteľov hudby na základných umeleckých školách. Vyštudovali strednú odbornú školu konzervatórium, kde získali vyššie odborné vzdelanie, ba podľa štátneho vzdelávacieho programu SR (ISCED 5 B) i „kvalifikáciu profesionálneho umelca a pedagóga, [...] absolventský diplom a titul DiS. art.“, a teda podľa profilu absolventa sú pripravení „pre profesionálnu umeleckú a pedagogicko-umeleckú prácu“, či „pedagogicky pôsobiť na umeleckých školách“ (ISCED 5 B, str. 6). Zároveň títo učitelia externe študujú na vysokej škole, pretože kvalifikačným predpokladom najvyššej úrovne (A) pre učiteľa základnej umeleckej školy (a zodpovedajúce tabuľkové finančné ohodnotenie) je vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v príslušnom odbore (učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov). (Štátny vzdelávací program Konzervatória v SR. ISCED 5 B – Vyššie odborné vzdelávanie. ŠPU, Bratislava, <http://www.statpedu.sk/sk/svp>)

² Na Slovensku upraveného Vyhláškou č. 445/2009 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Profesijné andragogické poradenstvo predstavuje andragogický teoretický koncept podpory profesijného učenia v pracovnom prostredí. Jeho ciele spočívajú v podpore riešenia problémov *zdravých, sociálne spôsobilých dospelých v produktívnom veku*, pričom riešenie problému je zároveň učením s rozvojovým potenciálom. V rovine výsledkov má tento druh andragogického pôsobenia preventívny, stabilizačný i rozvojový potenciál pre profesijnú sféru jednotlivcov a pre rôzne typy zamestnávateľských organizácií. Tento typ poradenstva nie je psychoterapiou, nenahrádza ani žiadny iný typ poradenstva (psychologické, filozofické, sociálne, finančné).

Ciele štúdie a metodológia výskumu

Hlavným cieľom štúdie je identifikovať a analyzovať problémy pre andragogické profesijné poradenstvo v profesijnej skupine učiteľov. Výskumné zistenia sú potrebné pre vyvíjanie modelu andragogického profesijného poradenstva, ktorý bude testovaný na profesijnej skupine učiteľov. Empirická štúdia prináša výsledky kvalitatívneho výskumu, realizovaného v skupine učiteľov základných umeleckých škôl. Výskum odpovedá na otázku, aké typy problémov majú pri výkone svojho povolania učitelia a ako sú tieto problémy identifikované v životnej (pracovnej) realite učiteľov. Identifikované sú niektoré obsahy poradenstva (príp. jeho typy a ďalšie kvalitatívne ukazovatele), zodpovedajúce potrebám učiteľov. Zistenia upozorňujú na limity andragogického profesijného poradenstva, ako druhu andragogickej intervencie. Výskumné závery viedli k formulácii niekoľkých téz, ktoré vyžadujú ďalšie kvantitatívne overovanie.

Kvalitatívnym výskumom bol riešený výskumný problém, ako identifikovať východiská profesijného poradenstva a *aké sú proklamované problémy učiteľov v zamestnaní vo vzťahu k možnostiam andragogického profesijného poradenstva*. Výskum bol realizovaný v skupine učiteľov základných umeleckých škôl. Výskumná vzorka bola vybraná zámerne tak, aby pokrývala účastníkov v rôznych etapách profesijnej dráhy. Na zber výskumných údajov boli využité tri kvalitatívne metódy: *metóda ohniskovej skupiny (focus group)*, *priame zúčastnené pozorovanie* a *metóda písomných výpovedí*. Účastníkmi ohniskových skupín a pozorovaní boli učitelia základných umeleckých škôl a metódy písomných výpovedí sa zúčastnili učitelia desiatich škôl v rámci Slovenskej republiky. Metóda písomných výpovedí bola zvolená vzhľadom k parciálnemu výskumnému cieľu – identifikovať individuálne problémy v zamestnaní vo vzťahu k celkovému životnému kontextu (príbehu) učiteľov/učiteľiek. Písomné výpovede boli podrobené analýze, identifikácii konceptov, kategórií a propozícií (vzťahov medzi konceptami a kategóriami). Výsledky výskumu sú interpretované deskriptívne.

INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Problémy učiteľov základných umeleckých škôl a poradenské možnosti ich riešenia

Výskumom boli identifikované konkrétne problémy, zasadené do životného kontextu, v ktorom učitelia žijú a profesijne pôsobia. Kategorizácia problémov znamená určitú „dekontextualizáciu“ toho-ktorého problému. Kategorizácia problémov má však teoretický význam. Dve, obsahovo najväčšie kategórie problémov sú:

1. **problémy ovplyvniteľné andragogickým profesijným poradenstvom** (ďalej len poradenstvom, alebo APP), tzn. cestou neterapeutických postupov riešenia problémov (učenie sa) zdravých dospelých;
 2. **problémy, na ktoré poradenstvo nemá priamy dosah**, tieto problémy však utvárajú celkový životný kontext učiteľa a determinujú vlastné poradenské možnosti. Podľa vyjadrení účastníčky výskumu, „...všetky druhy problémov sú vzájomne prepojené, vzájomne sa ovplyvňujú.“
- Prvou skupinou sú **problémy ovplyvniteľné poradenstvom**. Problémy sprehľadňujeme v Tab. 1 a rozvádzame v ďalšom texte.

Tab. 1 Problémy ovplyvniteľné andragogickým profesijným poradenstvom

1.	<i>Problémy v adaptačnom procese</i>
2.	<i>Sociálna klíma na pracovisku – problém profesijných vzťahov</i>
3.	<i>Odborné (pedagogické) problémy v priebehu profesijnej dráhy:</i> Problémy vo vyučovacom procese Problémy vzťahov so žiakmi a ich rodičmi Problém odborných zdrojov (ich kvality, dostupnosti)
4.	<i>Problémy sebariadenia</i> Problém časového manažmentu a manažmentu úloh Problémy multitaskingu (súbežné plnenie viacerých úloh naraz) Problémy kontinuálneho vzdelávania
5.	<i>Problém súladu životných rol (materská/rodičovská vs. zamestnanecká rola)</i>

1. Problémy v adaptačnom procese

Adaptačný proces³ je prirodzene náročný po stránke odbornej i sociálnej. Adaptačný proces začínajúcich učiteľov, je potrebné odlišiť od adaptácie pri zmene školy, prípadne i jej stupňa, v priebehu profesijnej dráhy učiteľa. Základný rozdiel týchto dvoch typov adaptácie spočíva v existencii, resp. absencii pedagogickej skúsenosti. V oboch prípadoch však dochádza k potrebe modifikovať profesijné kompetencie (rozširovať ich, zvyšovať ich úroveň), ako aj ku kvalitatívnym zmenám profesijnej identity (nová škola, nová pracovná pozícia atď.).

Výpovede učiteľov (účastníkov výskumu) upozorňujú na *intenzitu, aj rozličnú akosť skúseností, nadobudnutých v adaptačnom procese*. Skúsenosti z adaptačného procesu sa v rôznych podobách objavujú vo výpovediach účastníkov výskumu, bez ohľadu na dĺžku ich profesijnej praxe.

Potenciálny prínos role poradcu práve v tejto etape, predpokladáme vzhľadom k **intenzite učenia v odbornej i v sociálnej oblasti práve v adaptačnom období**. Rola uvádzajúceho učiteľa, má podľa výpovedí rôzne podoby (od minimálnej pomoci, až

³ Adaptačný proces je definovaný ako proces, v ktorom sa jednotliviec prispôsobuje meniacemu sa sociálnemu prostrediu a rozmanitým, najmä profesijným situáciám. V oblasti riadenia ľudských zdrojov ide o snahu jednotlivca vyrovnávať sa s novým pracovným prostredím. Cieľom adaptačného procesu je zaradenie (zapracovanie) pracovníka tak, aby mohol uplatniť svoje profesijné kompetencie. (Průcha-Veteška, 2014)

po zodpovedné a vyhovujúce plnenie role uvádzajúceho učiteľa). Podpornú úlohu pre začínajúceho učiteľa zohráva niekedy člen vedenia (riaditeľ/ka, zástupca/zástupkyňa), alebo iný kolega, ktorý nie je v role uvádzajúceho učiteľa. Aj tieto skutočnosti smerujú k vysloveniu tézy o výhodnosti **tímovej podpory začínajúceho učiteľa** (uvádzajúci učiteľ, poradca, člen vedenia, alebo kolega), ktorý môže účinnejšie pomôcť v riešení rôznych typov problémov v adaptačnom procese, ako dokáže (vyťažený) jednotlivec – uvádzajúci učiteľ.

Kvalita samotného adaptačného procesu predstavuje z hľadiska profesijného poradenstva pre učiteľov jednu z najvýznamnejších etáp rozvoja individuálnych profesijných kompetencií, ale aj vzťahu k povolaniu a individuálnemu kariérnemu rozvoju.

2. Sociálna klíma na pracovisku – problém profesijných vzťahov

Táto kategória problémov má rozličný charakter: od sporadických prejavov negativizmu, cez tvorenie konkurenčných sociálnych skupín, problém medzigeneračných sporov, až po prejavy mobbingu a bossingu.

Zovšeobecnené tvrdenia učiteľov k problému medziľudských vzťahov reprezentuje výrok: „*Ludí nezmeníme, aj keď sú niekedy tým jediným, hlavným problémom...*“; negatívne sú výroky: „*zlé pracovné vzťahy*“; „*žiadne vzťahy*“. V **profesijnej komunikácii** učiteľov ZUŠ niekedy **chýba vzájomná akceptácia (rešpekt)**, v profesijnom správaní učiteľa opisujú **prejavy neúprimnosti a falše**.

Konkurenčné správanie učiteľov ZUŠ je zrejme determinované výkonovou požiadavkou – študijného/umeleckého výkonu žiakov. Tendencia hľadať chyby na práci kolegu, je z pohľadu niektorých skúmaných učiteľov trvalou a nepríjemnou súčasťou ich pracovného prostredia. Prítomnosť prejavov závidi sa vzťahuje napr. k pracovným postupom toho-ktorého učiteľa zrejme preto, lebo prostredníctvom nich dosahuje dobré výsledky.

Z pohľadu mladších učiteľov sa dostávajú do popredia **medzigeneračné rozpory**. Jedným z možných spúšťačov generačných problémov na pracovisku, sú prejavy kritického postoja staršej generácie k iným, generačne odlišným praktikám mladšej generácie. Slovanmi mladšej učiteľky ide o „*kritiku za snahu*“ (iniciatívu) mladších, zo strany staršej generácie učiteľov. V dvoch skúmaných prípadoch išlo o **prejavy mobbingu**⁴ zo strany kolegov, ako aj zo strany vedúceho pracovníka (ozn. tiež ako bossing).

Možnosti poradenstva sú v riešení uvedených problémov možné, no limitované. Navrhnuť je možné trojúrovňovú intervenciu – vedenie školy, pracovný tím a jednotlivci, v prípade ich záujmu o poradenskú službu. Posilňovanie vízií spoločných cieľov, otvorenej tímovej komunikácie, príp. edukácia komunikácie v rolách dospelých (Trasakčná analýza) sú možné aj prostredníctvom poradenstva. Práca s dôsledkami dlhodobu nepriaznivej sociálnej klímy na pracovisku, ako aj s dôsledkami mobbingu, spadá do kompetencií psychológa/psychoterapeuta. Andragogické poradenstvo má v uvedenom probléme preventívnu funkciu.

⁴ Mobbing/mobing označuje podľa Slovníka súčasného slovenského jazyka: prejavy (trvalého, systematického) znevažovania dôstojnosti druhého človeka na pracovisku s cieľom ublížiť, uškodiť, šikanovanie. Podľa Akademického slovníka cudzích slov (2005) ide o: 1. prenasledovanie pracovníka, jeho osočovanie obyč. pracovným kolektívom, šikanovanie, tyranizovanie; 2. psychické týranie podriadeného šéfom.

3. Odborné (pedagogické) problémy

Odborné (pedagogické) problémy, ktoré sa priamo týkajú **vyučovacieho procesu**, sú späté najmä s problémami *sociálnych vzťahov a komunikácie* (učiteľ a žiak; učiteľa a rodič), s problémom *primeranej motivácie žiaka, rôznych stupňov a kvalít nadania žiaka* a rôznych (niekedy neprimeraných) *očakávaní rodiča*.

Vzťah učiteľ a žiak: „...problémom sú žiaci.“ Hodnotiace výpovede učiteľov označujú deti za „*nezvyknuté komunikovať, nezvyknuté riešiť problémy*“ (prekážky). Za **problémami v komunikácii** vidia niektorí učitelia nedostatok pozornosti a času rodičov. V účasti dieťaťa na záujmovom vzdelávaní videla učiteľka aj úsilie zaneprázdneného rodiča „odložiť“ dieťa na bezpečné miesto. Pre niektorých učiteľov je náročné zvládnuť dominantné správanie detí, ako aj správanie detí vykazujúcich určitú odchýlku od „normálneho“ správania, pričom rodičia si problém so správaním niekedy nepripúšťajú. V správaní žiakov sa z pohľadu učiteľov prejavuje **chýbanie úcty k práci a úcty k učiteľskej autorite**. V súvislosti s **motiváciou žiakov**, výroky učiteľov svedčia o tendencii kategorizovať žiakov na tých, ktorí „musia“ a tých, ktorí „chcú“. Súčasným žiakom, z pohľadu učiteľov, často chýba motivácia poznávať nové a učiť sa. Problémom súčasných žiakov sú podľa vyjadrení učiteľov **vôľové vlastnosti** („...*chýba vytrvalosť, zapretie sa...*“). **Problém** „s logickým myslením“ žiakov a s **chápaním učebnej látky**, má zrejme vzťah aj k učebným materiálom a učebným osnovám (podľa výrokov učiteľov je aj výučba niekedy „málo logická“).

Aký je **prístup a aká je komunikácia súčasného učiteľa so žiakom**? Výskum ukázal určité charakteristiky, ktoré však nemožno zovšeobecniť. V prístupe mladších učiteľov, sme identifikovali úsilie učiteľa o pozitívnu sebaaprezentáciu (pred rodičom), zdôrazňovanie priateľskej spriaznenosti so žiakom (až partnerstva, ktorého komunikačným prejavom je napr. tykanie so žiakom), úsilie o prejavovanie chápatosti, vysokej tolerantnosti, ktorá niekedy vedie k nízkym požiadavkám („*ak nechceš, nemusíš*“), ako aj snahu získať si náklonnosť žiaka i rodiča (obavy, že učiteľku „nebudú mať radi“).

Vzťah učiteľ a rodič: „Myslím si, že veľmi veľkým problémom sú aj niektorí rodičia.“ Analýza výrokov na tému vzťahu učiteľa a rodiča, viedla k identifikácii takých prejavov v správaní rodiča, ktoré môžu byť pre učiteľa problémom aj pri dosahovaní vyučovacích cieľov.

„Prejavmi „*nevychovanosti rodiča*“ je ignorovanie základných pravidiel slušného správania (poďakovanie), arogantné správanie, niekedy až znevažovanie učiteľa, a to aj v prítomnosti detí (žiakov). Prejavmi „*precitlivenosti rodiča*“ sú tendencie rodičov k nadmernej ochrane detí pred „kritickým“ hodnotením. Slovmi učiteľky: „[...] *mám pocit, že v súčasnosti žiakovi nemôžeme nič povedať bez toho, aby nenasledovala neadekvátna reakcia zo strany rodiča.*“ Ďalším je *prejav nadmernej „ambicióznosti rodiča*“. Časť rodičov kladie na dieťa neprimeraný tlak na výkon, ktorý si učiteľka vysvetľuje ako realizáciu nesplnených snov rodiča. Prejav *absencie/resp. voľnosti „rodičovských pravidiel*“ (v dochádzke do ZUŠ, v domácom cvičení) jej podľa učiteľov dôsledkom pracovnej vyťaženia rodičov, ale aj prehnannej tolerance, napr. absencií dieťaťa (ak sa mu „nechce“). Prejavy „*lahostajnosti rodiča*“, ktorý záujmu dieťaťa nevenuje takmer žiadnu pozornosť (okrem platby), je z pohľadu učiteľky „smutnou“ kategóriou, pretože v niektorých prípadoch ide o talentované deti. Bez adekvátnej

podpory rodičov, je rozvoj osobnosti dieťaťa (vrátane jeho talentu) problematický. Príčiny rodičovskej ľahostajnosti sú zrejme individuálne odlišné a rôzne podmienené.

Rozličné sú tiež **motívy rodičov**, ktoré ich privedú k prihláseniu dieťaťa na štúdium. Intenzita, ako aj kvalita rodičovskej motivácie, sa zrejme rôznym spôsobom premieta aj do motivácie dieťaťa. „Prirodzenými motívmi“ sú získanie hudobného vzdelania, „tréning“ vôľových vlastností či rozvoj sociálnych kompetencií dieťaťa. Snahy o sebarealizáciu cez výkony vlastných detí, snaha o naplnenie nerealizovaných vlastných ambícií rodičov, nadhodnocovanie nadania dieťaťa a vyvíjanie neprimeraného tlaku na jeho výkon, nesú znaky neprirodzenej, „nezdravej“ motivácie rodičov.

Postoje a vedomosti rodičov o význame rozvoja rôzneho druhu kompetencií (detí, aj ich vlastných, rodičovských), presahujú zámery andragogického profesijného poradenstva, andragogický rozmer problému však dávame do pozornosti.

Komunikáciu s rodičom pokladáme za ďalší z identifikovaných obsahov andragogického profesijného poradenstva. Uvedomenie si skutočného významu komunikácie učiteľa s rodičom (podpora umeleckého aj osobnostného rozvoja dieťaťa) a rozlíšenie iných komunikačných cieľov, môže učiteľovi (i rodičovi) pomôcť v rozlišovaní problémov náležiacich do tohto typu edukačného prostredia a problémov presahujúcich odbornú kompetentnosť a možnosti učiteľa. Takéto rozlíšenie má pre učiteľa psychohygienický význam. Tréningy profesionálnej komunikácie s rodičom je možné realizovať v rámci poradenstva individuálne i skupinovo.

Problém odborných zdrojov (ich kvality, dostupnosti) a ne/použiteľnosti (internet) spočíva z pohľadu učiteľov najmä v učebniciach, ktoré sú *zastarané, nie sú v súlade s platnými osnovami*. Obmedzená je ponuka notového materiálu v kamených predajniach. Internet je síce zdrojom množstva notového materiálu, no rôznej kvality.

Ďalším obsahom, ktorý možno pokladať za obsah andragogického profesijného poradenstva, je kvantita a variabilná kvalita informácií na internete a najmä – **spôsoby efektívnej selekcie** (spoľahlivých, kvalitných) **informácií** v informačnom prostredí.

4. Problémy sebariadenia

Pocitovaný nedostatok času sa v rôznych súvislostiach vyskytuje vo väčšine skúmaných prípadov. Časová náročnosť je zdôrazňovaná najmä v súvislosti s *administratívnymi povinnosťami*. Pocitovaný *nedostatok času na sebarozvoj* má súvis s klesaním pracovnej motivácie a s problémom stagnácie (až rigidity) v povolani. Nesúlad (chyby) v učebných materiáloch, nesúlad učebníc a osnov, zastarané materiály, sú príčinou časovej náročnosti *prípravy učiteľov na vyučovanie* (učebné pomôcky, pracovné listy).

Problém multitaskingu (súbežné plnenie viacerých úloh naraz) súvisí jednak so systémom, ktorý je nastavený „zvonka“ (legislatívou, organizáciou), ale tiež so sebariadením učiteľa (najmä s jeho časovým manažmentom a manažmentom úloh). Organizačný charakter má problém záťaže učiteľa prijímaním, evidovaním a tiež vyháňaním platieb za školné.

Vnímanie ďalšieho profesijného (kontinuálneho) vzdelávania samotným učiteľom, je ďalšou kategóriou, ktorá je z hľadiska konštruovania modelu profesijného poradenstva významná. Vzdelávanie tvorí súčasť profesijného rozvoja učiteľa, poradenstvo má podporovať profesijné učenie učiteľa, v ktorom spracúva tak podnety z vlastnej

profesijnej praxe, ako aj podnety získavané vzdelávaním. Výpovede učiteľov o vzdelávaní majú pozitívnu i negatívnu polaritu. Pozitívne je hodnotený prínos vzdelávania v zmysle prerušenia denného stereotypu (rutiny), možnosť diskutovať o problémoch a zvažovať vlastné postupy v pedagogickej činnosti. Negatívne je vnímaná časová záťaž vzdelávaním a tiež charakter motivácie učiteľov (zbierať kredity pre lepšie finančné ohodnotenie), ktorý sa dostáva v porovnaní s motívmi profesijného rozvoja do popredia. (Kreditový) systém ďalšieho vzdelávania je teda niektorými účastníkmi výskumu vnímaný ako zťažujúci, hoci prínos samotného vzdelávania nepopierajú.

Časový manažment, manažment úloh a individuálny manažment ďalšieho profesijného (kontinuálneho) vzdelávania, sú ďalšími identifikovanými obsahmi andragogického profesijného poradenstva.

5. Problém súladu životných rol (materská/rodičovská vs. zamestnanecká rola)

Samostatnou kategóriou je **skĺbenie materskej, resp. rodičovskej role učiteľa s výkonom povolania učiteľa**. Rola rodiča a rola zamestnanca je prirodzenou súčasťou života dospelého jednotlivca. Výskumy z oblasti psychológie (porov. Řičan, 2004; Langmeier-Krejčířová, 2006; Paulík, 2010) upozorňujú na náročnosť etáp, kedy sú na dospelého kladené vysoké požiadavky v povolaní kombinované s náročnosťou starostlivosti o nedospelé deti, často aj o starnúcich rodičov. Kumulácia týchto rol môže byť pre dospelého výraznou záťažou, ktorá môže viesť k poruchám zdravia. V týchto súvislostiach je potrebné zdôrazniť aj možnú **preventívnu rolu profesijného poradenstva**, pre vymedzenie si času potrebného na vlastnú regeneráciu síl učiteľa a ujasnenie si priorit, najmä v obdobiach výrazných záťaží.

Druhou skupinou sú **problémy, na ktoré poradenstvo nemá priamy dosah**, tieto problémy však utvárajú životný kontext učiteľa a determinujú poradenské možnosti:

- **Spoločenský status učiteľa** reprezentujú výroky, zdôrazňujúce povinnosť učiteľa „služiť a tolerovať“: „*Dnes je učiteľ ten, kto má povinnosť služiť, poskytovať informácie, byť milý a chápaivý za každých okolností a najmä nemá obťažovať žiaka a rodiča nejakými požiadavkami.*“
- **Status školy** – ako je „učiteľova“ škola vnímaná verejnosťou – je spájaný s rešpektom komunity, obce, mesta a iných škôl.
- **Problémy finančného nedocenenia a vysokého pracovného zaťaženia** sú zdrojom nespokojnosti, ktorá vstupuje ako determinant do vnímania všetkých súčastí profesie učiteľa. Zdrojom pracovnej záťaže je viacero, negatívne je vnímaná zvlášť administratívna záťaž učiteľa.
- **Legislatívne problémy** sa týkajú platných osnov, ktoré nezodpovedajú učebniciam a triednej dokumentácie, s navzájom nekompatibilnými dokumentami.
- **Hmotné a organizačné podmienky pracoviska**, komplikujúce výkon pracovných činností, sú vo vyjadreniach účastníkov spájané s *chybami v organizácii vyučovania*, čoho dôsledkom je časový stres (napr. z presunov medzi budovami) a krátenie času na výučbu. *Nevyhovujúce, poddimenzované priestory* sú ďalším problémom niektorých základných umeleckých škôl.
- Samostatnou kategóriou, ktorá v poradenskom procese môže tvoriť súčasť profesijných problémov učiteľa, je **kvalita domáceho zázemia učiteľa**. Vo výpovediach

učiteľov je zrejmé prelínanie profesijného a súkromného života, ktoré má v niektorých prípadoch až dramatické dôsledky pre obe životné oblasti. Podľa vyjadrení, učiteľ často nedokáže oddeliť problémy v práci a problémy v súkromí (hoci by si to želal), čo má vplyv na jeho správanie, konanie i rozhodovanie v oboch životných oblastiach. Domáce zázemie učiteľa je teda z pohľadu poradcu ťažko ovplyvniteľný, ale významný determinant kvality učiteľovej práce.

- **Výkonové nastavenie spoločnosti a tlak na produktivitu** je podľa výpovedí zdrojom stresu. Zovšeobecňujúce výpovede svedčia o vnímaní prítomnosti „stresu“ v rôznych životných oblastiach, nielen v oblasti profesijnej.

Akým spôsobom boli identifikované problémy v životnej realite učiteľov?

Z výpovedí učiteľov vyplýva, že k identifikácii problému dochádza rôznymi spôsobmi.

Identifikácia problému **samotným učiteľom** prebieha v rôzne dlhom časovom intervale: „*Ja osobne som človek, ktorý takéto veci (problémy) moc nevidí, no až časom zistím*“. Vo výpovediach sa stretávame aj s problematickým spracúvaním identifikovaného problému v prípade, že ho odkryl **kolega**: „...*takýto kolega je úprimný (až dosť) a povie veci narovinu, kde sa tomu druhému nemusia páčiť takéto veci, a tým vznikne konflikt*...“ Odkrytý a pomenovaný prvotný problém paradoxne pomáhajú až jeho dôsledky (poruchy zdravia, napätie v súkromí), ktoré vedú k uvedomeniu si rôzne potláčaných a prehliadaných ťažkostí v pracovnom prostredí. Identifikácii a riešeniu problémov v skúmaných prípadoch pomohla **rodina** a **nadriadení**.

Poradie, v akom učiteľ vyhľadáva podporu, je individuálne odlišné. Niektoré prípady viedli k návšteve *lekára* („únik“ na PN), ale najmä k somatizácii problémov na pracovisku (prenesenie, odvedenie psychického napätia do telesnej oblasti) a teda k riešeniu „zástupných“ – zdravotných problémov. Na podnet *rodiny* bol následne oslovený *zamestnávateľ* s požiadavkou riešiť problém mobbingu.

Identifikované boli nasledovné **znaky, ktoré by malo mať poradenstvo podľa predstáv učiteľov**:

- *Komplexnosť poradenských služieb*: psychologické, zdravotné, legislatívne, pracovno-právne;
- *Požiadavky na osobu poradcu*: 1. nezainteresovanosť (odstup), 2. kvalifikovanosť pre pedagogické prostredie, 3. vzťah (napr. predstava riaditeľa v role poradcu); Požiadavkám zodpovedá *poradenský tím* lepšie, v porovnaní s poradcom – jednotlivcom. Potrebný (užitočný) odstup a súčasne znalosť kontextu a podmienok pracoviska, nemôže zabezpečiť jedna osoba.
- *Požiadavky na obsah poradenstva*: 1. spracúvanie rôznych typov problémov spätých s profesijným výkonom učiteľa (diskutovaných v texte štúdie); 2. poradenstvo v adaptačnom procese; 3. poradenstvo v kariérnom raste; 4. psychologické poradenstvo.

Záver

Hlavným cieľom štúdie bolo identifikovať a analyzovať problémy rámcové pre andragogické profesijné poradenstvo v profesijnej skupine učiteľov základných umeleckých škôl. Výskum odpovedá na otázku, aké typy problémov majú pri výkone svojho povolania učitelia v priebehu profesijnej dráhy a ako sú tieto problémy iden-

tifikované v životnej (pracovnej) realite učiteľov. Identifikuje tiež niektoré kvalitatívne znaky poradenstva, ktoré zodpovedajú potrebám (výskumu podrobených) učiteľov. Výskumné zistenia upozorňujú na možnosti i limity andragogického profesijného poradenstva, ako druhu andragogickej intervencie.

Výsledky kvalitatívneho výskumu poukazujú na význam poradenskej – tímovej podpory učiteľa (poradenský tím) v adaptačnej etape profesijnej dráhy, vzhľadom k intenzite profesijného učenia a vzhľadom k významu, ktorý pripisujú učitelia aj z dlhoročným odstupom skúsenostiam nadobudnutým v adaptačnom procese. Identifikovanými poradenskými obsahmi, významnými v priebehu celej profesijnej dráhy učiteľa, sú najmä: profesionálna komunikácia a správanie (kolegiálne vzťahy), tímová a medzigeneračná spolupráca, profesionálna komunikácia s rodičom, časový manažment, manažment úloh a manažment vzdelávania, spôsoby efektívnej selekcie informácií v informačnom prostredí. Riešenie niektorých problémov (negatíva profesijnej komunikácie a vzťahov, konkurenčné správanie, medzigeneračné konflikty), si zrejme vyžadujú trojúrovňovú poradenskú intervenciu – vedenie školy, pracovný tím a jednotlivci. Práca s dôsledkami dlhodobo nepriaznivej sociálnej klímy na pracovisku (mobbing) spadá do kompetencií psychológa/psychoterapeuta. Andragogické poradenstvo má však v uvedenom probléme významnú preventívnu funkciu.

Literatúra

- Fridrichová, P. 2017. Akčný výskum ako prostriedok profesijného rozvoja učiteľov a inovácií v edukačnej praxi. In *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica: Belianum, 2017. ISBN 978-80-557-1334-2, s. 117-128.
- Grajčár, Š., Hargašová, M., Lepeňová, D. *Kariérové poradenstvo*. In: Smitková, H. a kol. (2014): Kapitoly z poradenskej psychológie. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 237-259. ISBN 978-80-223-3525-6.
- Kariková, S., Nábělková, E., Pašková, L. 2010. The incidence of Mobbing in the Slovak educational environment. In *Almanach Komunikacji Społecznej*. Opole: Uniwersitet Opolski, 2010. ISBN 978-83-926832-5-4. s. 136-153.
- Kariková, S. 2012. Aktuálne problémy učiteľov v SR - pohľad psychológa. In *Komunikacja społeczna w perspektywie dylematów współczesnej edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012. ISBN 978-83-778-443-8. s. 112-134.
- Kollárik, T., Letovancová, E., Výrost, J. a kol. 2011. *Psychológia práce a organizácie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. 404 s. ISBN 978-80-223-3078-7.
- Koubek, J. 2007. Řízení lidských zdrojů. Praha: Management Press, 2007. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- Langmeier, J. – Krejčířová, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- Lazarová, B., Sträng, D. R., Jensen, R., Sørmo, D. 2016. Podpora učení ve školách. Brno : Masarykova univerzita, 2016. 147 s. ISBN 978-80-210-8310-3.
- Lepeňová, D., Hargašová, M. 2012. Kariéra v meniacom sa svete. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 80 s. ISBN 978-80-8052-407-4.
- Majerčíková, J. a kol. 2012. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. 138 s. ISBN 978-80-223-3345-0.

- Oravcová, J. 2014. *Poradenstvo pomáhajúcich profesií*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2013. 248 s. ISBN 978-80-557-0540-8.
- Paulík, K. 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha : Grada, 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6.
- Pavlov, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov : Škola plus s.r.o., 2014, 158 s. ISBN 978-80-89510-08-5.
- Pavlov, I. – Krystoň, M. 2017. Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica : Belianum, 2017. ISBN 978-80-557-1334-2, s. 9-48.
- Průcha, J., Veteška, J. 2014. *Andragogický slovník*. 2. aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- Říčan, P. 2004. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- Slovník cudzích slov (akademický), 2005. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá 2005. 1054 s. ISBN 80-10-00381-6.
- Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L. 2011. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2011. 1087 s. ISBN 978-80-224-1172-1.
- Schubert, M. 2011. Rozvoj profesijnej kompetencie ako predmet skúmania profesijnej andragogiky. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 978-80-244-2815-4. s. 639-649.
- Schubert, M. 2014. O (ne)schopnosti vekovo starších zamestnancov učiť sa. In Veteška, J. (ed.) *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1, s. 350-361.
- Štátny vzdelávací program Konzervatória v SR. ISCED 5 B – Vyššie odborné vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav, Bratislava. [online]. [cit. 2018-02-01]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/svp>>.
- Vincejová, E. 2014. *Systém adaptácie a profesijného rozvoja zamestnancov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 50 s. ISBN 978-80-8052-564-4.
- Vincejová, E. 2017. Model podpory pedagogických pracovníkov formou metodických kabinetov. In *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica: Belianum, 2017. ISBN 978-80-557-1334-2, s. 171-178.
- Veteška, J. 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- Vyhláška č. 437/2009 Z.z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.
- Vyhláška č. 445/2009 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Štúdia je súčasťou riešenia výskumného projektu APVV-I6-0573: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva. Doba riešenia: 1. júl 2017 - 30. jún 2021.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Libor Fridman, PhD.

Katedra hudobnej kultúry

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

e-mail: libor.fridman@umb.sk

PhDr. Andrea Bontová, PhD.

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

e-mail: andrea.bontova@umb.sk

Podpora ďalšieho vzdelávania učiteľov pôsobiacich vo vzdelávacích centrách v zahraničí

Teachers Working in the Educational Centers abroad and their further Educational Support

Soňa Kariková, Alena Doušková

Abstrakt:

Príspevok je zameraný na problematiku podpory vzdelávania učiteľov a dobrovoľníkov pôsobiacich vo vzdelávacích centrách v zahraničí, ktorý vychádza z výskumných zistení projektu KEGA 012 UMB – 4/2017 – Koncept vzdelávania detí novodobých migrantov v západných krajinách EÚ. Podpora týchto pracovníkov je zo strany SR nesystematická, v príspevku sú uvedené výskumné zistenia, z ktorých sú formulované konkrétne formy podpory ich ďalšieho vzdelávania a návrhy na riešenie danej problematiky.

Kľúčové slová:

Novodobí migranti, vzdelávacie centrá, vzdelávacie potreby, výskumné zistenia, špecifiká vzdelávateľov, ISEIA – Medzinárodný inštitút a asociácia slovenských vzdelávacích centier.

Abstract:

The article discusses the educational support of the teachers and volunteers working at educational centers abroad. The article comes out of the research findings of KEGA project 012 UMB – 4/2017 – The Concept of Education Children s Current Immigrants in Western Countries of the EU. The support of these employees is not systematic from the government of the Slovak Republic, and there are mentioned concrete research findings in the study in a form of stated concrete support forms of their further education and suggestions to solve these issues.

Key words:

New migrants, educational centers, educational needs, research findings, specifics of the lectors, ISEIA – International Institute and Association of Slovak Educational Centers

Úvod

Pedagogická fakulta UMB sa od r. 2009 intenzívne venuje problematike Slovákov žijúcich v zahraničí, ktorú realizuje v spolupráci s MŠVVaŠ SR – Sekciou medzinárodnej spolupráce a európskych záležitostí. Táto spolupráca vyústila do konkrétnych požiadaviek, ktoré boli zamerané najmä na edukačné aspekty pomoci učiteľom, ktorí sa podieľajú na vzdelávaní slovenských detí, resp. detí slovenského pôvodu, ktoré žijú v zahraničí. Na základe týchto požiadaviek sme zrealizovali (a v súčasnosti stále realizujeme) viaceré výskumné aktivity. Konkrétne ide o tieto výskumné projekty:

- „Analýza stavu a potrieb slovenského školstva v zahraničí“ (projekt ukončený v r. 2013);
- „Vplyv edukačných a sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity“ (projekt realizovaný od r. 2015 po súčasnosť);
- KEGA 012 UMB-4/2017 – „Koncept vzdelávania detí novodobých migrantov v západných krajinách EÚ“ (projekt realizovaný od r. 2017 po súčasnosť).

Zameranie výskumných projektov sa postupne menilo, najmä na základe výsledkov z prvého uvádzaného projektu. Zistili sme, že existujú významné rozdiely v podpore ďalšieho vzdelávania učiteľov medzi tzv. krajanskými školami a vzdelávacími centrami, ktoré pôsobia v krajinách EÚ a v zámorí. Krajanské školy pôsobia v štátoch, v ktorých existujú oficiálne zriadené školy, resp. triedy s vyučovacím slovenským jazykom (napr. v Maďarsku, Srbsku, Rumunsku, v Poľsku, na Ukrajine a pod). a ktorým je zo strany SR poskytovaná systematická pomoc. Na rozdiel od tejto – presne definovanej skupiny učiteľov, sú učitelia pôsobiaci vo vzdelávacích centrách v krajinách západnej Európy a zámoria v úplne inom postavení.

Preto sme sa v posledných rokoch cielene zamerali na túto skupinu vzdelávateľov a v ďalšom texte bližšie popíšeme jednak špecifiká ich činnosti, ako aj výsledky dosiaľ realizovaných výskumných zistení.

1. Koncept vzdelávacích centier v zahraničí

Pôvodne boli tieto centrá označované ako tzv. „nedeľné školy“, nakoľko vznikali najmä pri rôznych cirkevných spolkoch. Vyučovanie bolo realizované len cez víkendy, preto sa ujal aj vyššie uvedený názov. Pôvodné „nedeľné školy“ sú najviac zastúpené v USA a v Kanade a navštevujú ich deti, ale aj dospelí, teda občania slovenského pôvodu, ktorí v daných krajinách žijú už niekoľko desaťročí a skôr ide o potomkov pôvodných vystaňovalcov. Primárnym záujmom bolo v minulosti najmä udržiavanie slovenského jazyka, často spojené aj s udržiavaním tradičných kultúrnych hodnôt.

Vstup SR do Európskej únie (EÚ), otvorenie pracovného trhu, prijatie spoločnej meny a dopady reforiem na sociálnu situáciu obyvateľstva, ako aj vytvorenie nových možností uplatnenia sa v zahraničí, vyvolali novú rozsiahlu migráciu. Štatistické údaje zverejnené v Koncepcii štátnej politiky starostlivosti o Slovákov žijúcich v zahraničí (2016) hovoria o tom, že v súčasnosti žije v západnej Európe a v zámorí cca 200 000 Slovákov, tzv. „novodobých migrantov“. Ide teda o skupinu relatívne mladých ľudí, u ktorých väčšina z nich preferuje vzdelávanie ich detí v slovenskom jazyku.

V prostredí týchto komunít preto spontánne vznikali – a stále vznikajú - vzdelávacie centrá, ktoré by sme mohli označiť ako „víkendové školy“, nakoľko ich činnosť sa sústreďuje práve v týchto dňoch.

Vzdelávacie centrá sú finančne čiastočne zabezpečené pomocou schémy dotácií (grantového systému), ktoré poskytuje Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí, na základe každoročných žiadostí. Finančná čiastka však nie je nárokovateľná, na prevádzku centier prispievajú aj rodičia. Vo vzťahu k problematike vzdelávania detí, najmä tých, ktoré sa pripravujú na rozdielové skúšky v SR, sa vzdelávacie centrá borili a stále boria s mnohými problémami, ktoré vyplývajú z toho, že:

- centrá vznikajú na báze dobrovoľnosti,
- ich činnosť nie je jednotne koordinovaná a metodicky riadená,
- počet vyučovacích hodín slovenského jazyka a reálií je rôznych, nakoľko stretávania sú sústredené najmä cez víkendy,
- deti vzdelávajú aj dobrovoľníci, pričom nie všetci majú pedagogické vzdelanie,
- zo strany SR chýbajú jednotné metodické materiály určené na ich prípravu, vzhľadom na ročník a tematické okruhy vzdelávania,
- nie je legislatívne ukotvená možnosť ďalšieho vzdelávania učiteľov pôsobiach v týchto centrách, nakoľko svoju pedagogickú činnosť nevykonávajú na území SR.

Vzhľadom na túto komplikovanú situáciu zástupcovia slovenských komunít a vzdelávacích centier v zahraničí zriadili v r. 2014 Medzinárodný inštitút a asociáciu slovenských vzdelávacích centier v zahraničí (ISEIA). Hlavným cieľom je podpora vzdelávania detí Slovákov žijúcich v zahraničí v ich materinskej reči. Súčasťou tohto združenia je aj Centrum vzdelávania, ktoré zabezpečuje vzdelávanie učiteľov slovenčiny pôsobiach v neformálnych vzdelávacích centrách v zahraničí. Práve s touto sekciovou začala intenzívne spolupracovať aj PF UMB.

Vzdelávacie centrá navštevujú deti rodičov slovenského pôvodu, resp. rodičov, ktorí majú najmä rodinné väzby na Slovensko. Preto aj motivácia detí (resp. ich rodičov) je rôzna, pričom môžeme pozorovať tri základné podskupiny s rozdielnymi motívmi:

1. udržanie slovenského jazyka u detí vzhľadom na blízke rodinné kontakty na Slovensku;
2. príprava školopovinných detí na rozdielové skúšky v SR, pokiaľ rodičia plánujú návrat na Slovensko;
3. záujem o vzdelávanie v slovenskom jazyku dospelých občanov – napr. partnerov, potomkov bývalých emigrantov, ale vzniká aj záujem motivovaný pracovnými povinnosťami v SR.

Pre bližšiu identifikáciu aktuálnych problémov v centrách, sme v r. 2017 v rámci projektu KEGA 012 UMB-4/2017 zrealizovali výskum, ktorého cieľom bolo:

- zistiť zloženie vzdelávajúcich sa respondentov, ich motívy k vzdelávaniu v SJ,
- zistiť odborné zameranie vzdelávateľov v centrách a ich aktuálne vzdelávacie potreby zo strany SR.

Výskum sme realizovali elektronickou formou na základe dotazníka vlastnej proveniencie, ktorý bol zaslaný na 39 zaregistrovaných vzdelávacích centier v Medzinárodnom inštitúte a asociácii slovenských vzdelávacích centier (ISEIA), pričom dotazníky sme získali z 20-tich, väčšinou z krajín západnej Európy (12) a z USA a Kanady (8). Sumarizáciu potrebných údajov sme doplnili aj prostredníctvom kvalitatívneho výskumu – najmä na základe návštev vybraných centier, štruktúrovaných rozhovorov s učiteľkami, s rodičmi, ako aj s odborníkmi SR, ktorí túto oblasť legislatívne zabezpečujú.

Na základe odpovedí sme zistili:

- v sledovaných centrách sa aktuálne vzdeláva celkovo 924 detí,
- 166 z nich sa pripravuje na rozdielové skúšky v SR,
- vyučuje v nich 67 kvalifikovaných učiteliek, v spolupráci s cca 40-timi dobrovoľníkmi.

Pri podrobnejšej analýze získaných odpovedí sme zaznamenali určitý trend, ale aj niektoré spoločné problémy:

- všetky sledované centrá vznikali od r. 2003, pričom tretina z nich vznikla po r. 2015 a súčasne vznikajú stále nové centrá;
- najväčší počet detí je koncentrovaný v triedach predprimárneho vzdelávania – teda navštevuje „triedy“ materskej školy (416), nasleduje primárny stupeň vzdelávania - 1. stupeň ZŠ (356), najmenej detí navštevuje sekundárny stupeň vzdelávania – 62 detí;

Na základe týchto odpovedí môžeme konštatovať, že: narastá počet detí, ktoré tieto centrá navštevujú, za zaujímavý považujeme najvyšší počet detí v predškolskom veku pričom je predpoklad, že tieto deti budú pokračovať vo vzdelávaní aj vo vyšších ročníkoch, teda počet detí bude mať pravdepodobne vzostupný trend. Tieto úvahy by si však žiadali podrobnejšiu analýzu, nakoľko môže to súvisieť s tým, že narástol počet mladých ľudí, ktorí zo SR odišli (pričom nevieme odhadnúť, či ide o prechodný, resp. trvalý pobyt, resp. jav), môže to súvisieť s tým, že najmä mladé ženy si založili v zahraničí rodinu - nezriedka s cudzincom, ale môže to súvisieť aj s tým, že ide o ďalšiu generáciu, ktorá predpokladá návrat na Slovensko, aj v dôsledku slovenskej legislatívy (zamedzenie dvojitého občianstva). Každopádne tento trend by sa mal odraziť aj v oblasti vzdelávacej politiky tejto skupiny obyvateľov SR.

Najčastejšie uvádzané požiadavky pomoci zo strany SR sa týkali jednak úpravy rozdielových skúšok, ale aj postavenia učiteľov v týchto centrách.

2. Špecifiká vzdelávateľov a ich edukačné potreby

Edukačná činnosť v týchto centrách je realizovaná viac menej na báze dobrovoľnosti, vzdelávajú sa tu deti s rôznymi motívmi udržania slovenského jazyka, s jeho rôznou úrovňou, učitelia majú rôznu aprobáciu, do výučby sa zapájajú aj dobrovoľníci bez pedagogického vzdelania a pod. Tým, že vzdelávacie centrá nie sú zaradené v systéme škôl a školských zariadení SR, tak sa týmto učiteľom neuznáva ich prax, nemajú šancu zúčastňovať sa kontinuálneho vzdelávania a tým aj získavania kreditov, nie sú finančne primerane ohodnotení.

Za významný problém považujeme však to, že neexistuje zo strany SR systematická pomoc pri ich ďalšom vzdelávaní. V rámci našich výskumných zistení požadovali učitelia najčastejšie podporu pri aplikácii foriem zážitkového učenia a aktivít zameraných na rozvoj slovenského jazyka. Učitelia zároveň vyslovili potrebu (aj pomoc) s poskytnutím jednotných didaktických materiálov, ktoré by mohli využívať všetky vzdelávacie centrá.

Na základe týchto zistení, tím vysokoškolských pedagógov PF UMB realizoval niekoľko podporných aktivít, zameraných na vzdelávanie učiteľov, resp. dobrovoľníkov, ktorí v týchto centrách pôsobia. Svoju pozornosť sme koncentrovali najmä na učiteľov, ktorí pracujú s deťmi predprimárneho a primárneho stupňa vzdelávania. Vzdelávanie

sa realizovalo buď v SR, resp. priamo vo vzdelávacích centrách. Obsah, formy a metódy vzdelávania vychádzali z edukačných potrieb vzdelávateľov, ako aj z našej analýzy.

Konkrétne išlo o tvorbu metodického materiálu s názvom „Hráme sa o Slovensku po slovensky“. Hlavným cieľom bolo rozširovanie kompetencií detí v oblasti jazyka a slovenských reálií prostredníctvom zážitkových aktivít, s využitím rôznych didaktických prostriedkov. Súčasťou viacerých vzdelávacích kurzov sa uplatnili priamo u účastníkov aj didaktické princípy tejto hry napr. aktívne učenie sa – realizácia aktivít, v ktorých účastníci navzájom komunikujú a učia sa hrovými formami v situáciách, ktoré sú podobné reálnym životným situáciám, s podporou rozvoja spolupráce a autokorekcie.

Aktivity vychádzali z princípov zážitkového učenia, dominantnou činnosťou bola hra a vlastné angažovanie sa učiteľa (rodiča). Ďalšou vzdelávacou aktivitou bolo trojdňové vzdelávanie „Tvorivá dramatika – cesta učenia a poznávania“. Hlavným cieľom bola ucelená tematická prezentácia konkrétnej aktivity tvorivej dramatiky, ktorá opäť vychádza zo základných aspektov zážitkového učenia. Poslednou vzdelávacou aktivitou bol kurz, ktorý bol zameraný na súčasnú detskú literatúru a interpretáciu vybraných literárnych prác pre deti.

Záver

Na základe prezentovaných poznatkov konštatujeme, že :

- Existuje pomerne početná skupina vzdelávateľov – či už dobrovoľníkov, alebo odborníkov s pedagogickým vzdelaním, ktorí pracujú v špecifických podmienkach (krajina, vek a počet detí, ale aj dospelých, motívy ich vzdelávania a pod.);
- Je to skupina, ktorá dosiaľ nemá zabezpečenú možnosť ďalšieho systematického vzdelávania, napr. aj v zmysle kontinuálneho vzdelávania učiteľov v SR;
- V rámci skupiny vzdelávateľov existujú určité rozdiely v podmienkach a podpory zo strany SR – napr. medzi krajanskými učiteľmi a učiteľmi pôsobiacich v krajinách západnej Európy a v zámorí.

Podľa našich doterajších zistení sa javí ako dôležité v oblasti vzdelávania v krajinách západnej Európy a zámoria – vymedziť postavenie učiteľov v zmysle platnej legislatívy a následne vypracovať ucelený systém ďalšieho vzdelávania učiteľov s ohľadom na ich kvalifikáciu (pedagóg/nepedagóg), ako aj s ohľadom na motívy a vek vzdelávajúcich sa (deti/dospelí).

Literatúra

Koncepcia štátnej politiky starostlivosti o Slovákov žijúcich v zahraničí do roku 2020. [online] Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí. [cit. 2017-9-1]. Dostupné na <http://www.uszz.sk/sk/1325/koncepcia-statnej-politiky-starostlivosti-o-slovakov-zijucich-v-zahranici-do-roku-2020>

Kontaktné údaje:

prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.

Katedra psychológie

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Ružová 13

974 01 Banská Bystrica

Slovenská republika

E-mail: sona.karikova@umb.sk

prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Ružová 13

974 01 Banská Bystrica

Slovenská republika

E-mail: alena.douskova@umb.sk

Sebehodnocení schopností a dovedností u budoucích učitelů

Self-assessment of abilities and skills of future teachers

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Lenka Rovňanová

Abstrakt:

Tento článek se zaměřuje na výzkum vybraných dovedností u studentů přípravného vzdělávání učitelů. Článek prezentuje výsledky výzkumné studie realizované na vzorku 1032 studentů. Cílem výzkumné studie bylo zjistit, zda se liší sebehodnocení úrovně vybraných dovedností mezi studenty učitelství, kteří v budoucnu chtějí učit a těmi, kteří učit nechtějí.

Klíčová slova:

Příprava učitelů, profesní kompetence, soft skills, vzdělávání, dotazníkové šetření.

Abstract:

This article focuses on the research of selected skills for students of education. The article presents the results of a research study carried out on a sample of 1032 students. The aim of the research study was to find out whether the self-assessment of the level of the selected skills differs between students of education who want to teach in the future and those who do not want to teach.

Key words:

Teacher training, professional competence, soft skills, education, questionnaire survey.

Úvod

Učitel'ská profese je profesí, která se tradičně těší velkému zájmu odborné, ale i laické veřejnosti. Od učitelů je vyžadována řada odborných kompetencí. Vedle nich by měl mít dovednosti v oblasti verbální i nonverbální komunikace, měl by být schopen řešit problémy, být otevřený změnám, měl by vzbuzovat respekt (Block, 2003), ale na druhou stranu musí být empatický, vstřícný, a mít smysl pro humor. Všechny tyto tzv. soft skills pak přispívají k té nejdůležitější kompetenci – a sice aby byl učitel schopen vytvořit podnětný a pozitivní teaching environment (Quay, Quaglia, 2004). Během pregraduální přípravy učitelů v České republice se rozvoji soft skills systematická pozornost věnuje jen v omezené míře. V kurikulu učitel'ské přípravy jsou zařazeny vzdělávací obsahy, které se problematiky soft skills dotýkají (např. pedagogicko-psychologická komunikace, kooperativní učení, autodidaktické strategie), ale o systematickém utváření těchto specifických kompetencí nelze hovořit.

V souvislosti s implementací Boloňského procesu (The European higher education area, 1999) došlo i v České republice k rozdělení přípravy učitelů do bakalářského a navazujícího magisterského stupně. To vedlo k vytvoření dvou hlavních modelů učitel'ského vzdělávání – paralelního a konsektivního (Snoek, Žogla, 2009). Na pedagogických fakultách, které se specializují na přípravu učitelů, zůstal obvykle zachován paralelní model učitel'ské přípravy. V tomto modelu probíhá souběžně odborná příprava zahrnující odborné vzdělávací obsahy vyučovaných předmětů a příprava učitel'ská zahrnující vzdělávací obsahy oborových didaktik, pedagogiky, psychologie, vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a pedagogické praxe.

V paralelním modelu je tedy učitel'ská příprava realizována kontinuálně a je zařazena již v kurikulu bakalářského stupně studia. Můžeme tedy předpokládat, že studenti, kteří studují v tomto modelu učitel'ské přípravy, jsou již rozhodnutí vykonávat v budoucnu profesi učitele, nebo doposud rozhodnutí nejsou, avšak k učitel'ské profesi tendují. Z hlediska realizované výzkumné studie je však podstatné to, že všechny dominující moduly pregraduální přípravy učitelů v České republice umožňují po ukončení bakalářského stupně studia volbu odborné i učitel'ské vzdělávací cesty v navazujícím magisterském stupni studia. V bakalářském stupni studia tedy studenti ještě nejsou a nemusí být pevně rozhodnutí, zda zvolí cestu vedoucí k odborné či k učitel'ské profesní kariéře. Zajímalo nás proto, zda se studenti v bakalářském stupni studia liší v úrovni svých soft skills v závislosti na tom, zda chtějí nebo nechtějí vykonávat profesi učitele. Cílem realizované výzkumné studie tedy bylo ověřit předpoklad, že studenti, kteří se chtějí věnovat učitel'ské profesi, dosahují vyšší úrovně sebehodnocení soft skills než studenti, kteří se učitel'ské profesi věnovat nechtějí.

1. Metodologické aspekty

Základní výzkumný problém, který byl řešen v této výzkumné studii, je možné definovat jako: Jaký je vztah mezi sebehodnocením úrovně vybraných dovedností a preferovaným profesním uplatněním u studentů bakalářského stupně přípravného vzdělávání učitelů? Tento výzkumný problém je relační a byl řešen pomocí kvantitativně orientovaného výzkumného designu.

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

H0: Studenti bakalářského stupně přípravného vzdělávání učitelů, kteří se v budoucnu chtějí věnovat učitelské profesi, vykazují stejnou míru sebehodnocení vybraných soft skills jako studenti bakalářského stupně přípravného vzdělávání učitelů, kteří se v budoucnu učitelské profesi věnovat nechtějí.

Tato hypotéza byla po ověření normality rozdělení dat pomocí testu Shapiro-Wilk testována nejprve pomocí Fisher-Snedecorova F-testu pro zjištění skedasticity dat a poté příslušným typem Studentova t-testu pro komparaci aritmetických průměrů dvou nezávislých výběrů dat. Příslušný typ t-testu byl volen na základě zjištěné skedasticity dat.

Výzkumný vzorek byl ze základního souboru vybrán náhodným výběrem. Jako základní soubor byli považováni všichni studenti bakalářského stupně přípravného vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách v České republice. Celková velikost výzkumného vzorku byla $N = 1032$ respondentů. Podle předpokládané budoucí profesní orientace byli respondenti rozdělení do dvou skupin. Skupina respondentů, kteří v budoucnu chtějí vykonávat učitelskou profesi, byla označena „učitelé“ a skupina obsahovala $N = 512$ respondentů. Skupina respondentů, kteří v budoucnu nechtějí vykonávat učitelskou profesi a chtějí se zaměřit na studovaný vědní obor, byla označena „neučitelé“ a skupina obsahovala $N = 520$ respondentů.

Jako výzkumný nástroj byl v prezentované výzkumné studii použit Dotazník sebehodnocení vlastních schopností a dovedností, který se v České republice využívá jako výzkumný nástroj v rámci kariérového poradenství. Dotazník obsahuje 80 položek, které jsou konstruovány na principu pětibodových intervalových škál, na kterých respondenti vyjadřují míru svého souhlasu s uvedenými výroky, přičemž 5 = ano, 4 = spíše ano, 3 = nevím, 2 = spíše ne, 1 = ne. Těchto 80 položek je rozděleno do 8 skupin podle toho, kterou schopnost nebo dovednost položky sytí – komunikace, týmová spolupráce, řešení problémů, samostatnost, tvořivost, výkonnost, odpovědnost a schopnost učit se nové věci.

2. Výsledky a jejich diskuse

Rozdíly v sebehodnocení úrovně dosažení jednotlivých sledovaných dovedností ukazuje následující přehledová tabulka.

Tabulka 1: Aritmetické průměry sebehodnocení úrovně dovedností a jejich rozdíl

	$\bar{x}^o$ učitelé	$\bar{x}^o$ neučitelé	Statistická významnost rozdílu
Komunikace	42,107	38,914	$p = 0$
Týmová spolupráce	44,637	40,444	$p = 0$
Řešení problémů	44,187	38,125	$p = 0$
Samostatnost	41,808	41,607	$p = 0,623$
Tvořivost	39,300	33,756	$p = 0$
Výkonnost	39,068	40,164	$p = 7,716 \cdot 10^{-4}$
Odpovědnost	43,775	38,876	$p = 0$
Schopnost učit se nové věci	42,800	37,880	$p = 0$

Zdroj: vlastní zpracování

Z provedené statistické analýzy vyplývá, že dosaženou úroveň svých dovedností v oblastech komunikace, týmové spolupráce, řešení problémů, tvořivosti, odpovědnosti a schopnosti učit se nové věci hodnotí statisticky významně lépe studenti, kteří se v budoucnu chtějí věnovat učitelské profesi. Úroveň svých dovedností v oblasti výkonnosti hodnotí statisticky významně lépe studenti, kteří se v budoucnu chtějí věnovat jiné profesi než učitelské. V sebehodnocení úrovně výkonnosti nebyl mezi sledovanými skupinami respondentů zaznamenán statisticky významný rozdíl.

Z podrobnější analýzy odpovědí respondentů na jednotlivé položky použitého výzkumného nástroje vyplývá, že nejvyšší úrovně sebehodnocení dosahují budoucí učitelé u položek, které se vztahují k emoční inteligenci a že tato úroveň je statisticky významně vyšší než u sebehodnocení studentů, kteří se učiteli stát nechtějí. V porovnání s těmito výsledky představují Justice a Espinoza (2007) výsledky výzkumu emočních dovedností u 160 texaských studentů učitelství, ze kterého vyplývá, že studenti především potřebují posílit dovednosti v oblasti empatie, asertivity a schopnosti adekvátně reagovat na určité situace. Tento rozdíl může být dán faktem, že až 80 % studentů učitelství představují v České republice ženy (v závislosti na konkrétním oboru), které obvykle mají vyšší úroveň emocionální inteligence především v oblasti sociálních dovedností, do kterých patří i komunikace. Petrides a Furnham (2000) přitom ve svém výzkumu ukázali, že respondenti dokáží vcelku objektivně své emocionální dovednosti posoudit. Většina korelací mezi naměřenými hodnotami emoční inteligence a sebehodnocením emocionálních dovedností je vysoká a pozitivní.

Nejvyšší úrovně sebehodnocení svých dovedností dosahují studenti učitelství, kteří se skutečně učiteli stát chtějí, v oblastech týmové spolupráce a řešení problémů. Schopnost týmové spolupráce je pro budoucí profesní uplatnění studentů neobvykle důležitá, neboť prakticky na všech pracovních pozicích od nich bude vyžadována. Učitelská profese je specifická v tom, že ihned po nástupu do praxe bude po absolventech učitelské přípravy požadováno řízení kurikula a třídní management, který bude zahrnovat i řízení týmové práce žáků, její organizaci, hodnocení a vytváření prokreativního učebního prostředí. Týmová spolupráce žáků ve třídě a žáků s učitelem je důležitá i proto, že školní poznatky mají charakter sociálního konstruktů – jsou sdíleným poznáním, které vychází z určitého společenského a kulturního diskurzu (srov. s Bruffee, 1993). Studenti, kteří se chtějí stát učiteli, musí být proto pro týmovou spolupráci (ať už z pozice člena týmu nebo z pozice vedoucího týmu) dobře připraveni. Dovednost řešení problémů pokládají respondenti, kteří chtějí vykonávat profesi učitele, za druhou nejvýznamnější. Je to dáno nepochybně tím, že moderní strategie řízení učební činnosti žáků jsou na metodách řešení problémů založeny. Jedná se např. o problémové vyučování, heuristické vyučování, pedagogický konstruktivismus a zejména v poslední době velmi preferované inquiry-based education (Milrad, Spector, Davidsen, 2003). Studenti jsou proto i během své pregraduální učitelské přípravy vedeni k poznání a využívání těchto vyučovacích strategií při výuce. Kompetence k řešení problémů jsou také jednou z klíčových kompetencí při výuce žáků, jak je vymezují Rámcové vzdělávací programy pro příslušný stupeň vzdělávání.

Jedinou kompetencí, kde je sebehodnocení dosažené úrovně statisticky významně vyšší u studentů, kteří se učiteli stát nechtějí, je výkonnost. Z podrobnější analýzy je zřejmé, že respondenti vztahují položky z oblasti výkonnosti především ke své vyso-

koškolské přípravě. V rámci ní je také jejich výkonnost systematicky ověřována a hodnocena. Výkonnost je asi nejlépe možné promítnout např. do výsledků testů nebo úspěšnosti při zkoušení a jako takovou exaktně hodnotit. Sebepojetí úrovně této dovednosti je tak přímo konfrontováno s určitou objektivizovanou rovinou, kterou představuje školní prospěch a další parametry školní úspěšnosti (délka studia, množství opakovaných zkoušek apod.). Je tedy možné, že z tohoto důvodu je sebepojetí míry výkonnosti obecně nižší.

Učitelská profese klade na začínající učitele poměrně vysoké požadavky, na které je není možné adekvátně připravit během vysokoškolského studia. Jedná se zejména o zvládání kázně žáků, zvládání vysoké míry stresu, které budou vystaveni, zvládání komunikace s rodiči žáků, péče o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, zejména s ADHD a specifickými poruchami učení a chování. S těmito požadavky se v omezené míře setkávají studenti učitelství během svých pedagogických praxí. Je tedy pravděpodobné, že tyto požadavky reflektují, uvědomují si své limity a dávají je do souvislosti s nižším hodnocením úrovně své výkonnosti.

Závěr

V příspěvku jsme ukázali a diskutovali rozdíly v sebepojetí úrovně osvojení dovedností mezi vysokoškolskými studenty pedagogických fakult v České republice, kteří se chtějí v budoucnu věnovat profesi učitele a mezi studenty, kteří se této profesi věnovat nechťejí. Výsledky ukázaly řadu statisticky významných rozdílů. Potvrzuje se tak předpoklad, že pro studenty, kteří se chtějí věnovat učitelské profesi, představují tzv. soft skills důležitou součást jejich kompetencí pro úspěšné zvládnutí své profese.

Úroveň těchto kompetencí by se také mohla stát důležitým indikátorem předpokladů pro učitelskou profesi např. v rámci přijímacího řízení na vysoké školy pedagogického zaměření nebo v rámci pracovních pohovorů uchazečů o zaměstnání ve školách. Jednoznačným závěrem je, že soft skills je u budoucích učitelů nutné systematicky a důsledně rozvíjet už na úrovni pregraduálního přípravného vzdělávání. Přístup mnohých akademických pracovníků, který bychom mohli shrnout jako: „Život tě naučí.“, zde rozhodně není na místě.

Literatura

- BLOCK, B., A. Soft skills: Are you a walky-talky? *Business Education Forum*, 2003, vol. 57, no. 3, pp. 51-53. ISSN 0007-6678.
- QUAY, S., E., QUAGLIA, R., J. Creating a classroom culture that inspires student learning. *The Teaching Professor*, 2004, vol. 18, no. 2, pp. 1-5, 2004. ISSN 0892-2209.
- The European higher education area, The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European ministers of education (Bologna), Available at: https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/
- SNOEK, M., ŽOGLA I. Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. In SWENNEN A., VAN DER KLINK, M. (Eds.) *Becoming a Teacher Educator*. Dordrecht: Springer, 2009. s. 11-27. ISBN 978-14-0208-873-5.
- JUSTICE, M., ESPINOZA, S. Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education*, 2007, vol. 127, no. 4, p. 456. ISSN 2327-2600.

- PETRIDES, K., V., FURNHAM, A. Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 2000, vol. 42, no. 5-6, pp. 449–461. ISSN 1573-2762.
- BRUFFEE, K., A. *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993. ISBN 978-08-0185-974-8.
- MILRAD, M. SPECTOR, P. DAVIDSEN P. Model facilitated learning. In NAIDU, S. (Ed.) *Learning and Teaching with Technology: Principles and Practices*. Oxford: Learning &, Routledge Falmer, 2003. ISBN 978-04-1534-610-8.
- VETEŠKA, J., Václavková, M. Further Education of Upper Secondary School Teachers in the Czech Republic in the Context of Forming Regional Traditions. In: *Cultivating and forming regional traditions by the Visegrad Group teachers*. Katowice: University of Silesia, 2015, pp 59–81. ISBN 978-83-8012-470-7.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit“ (smlouva č. 17/SML1265/SOPD/OKH).

Kontaktní údaje:

doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

České republika

E-mail: Jiri.Skoda@ujep.cz

doc. PaedDr. Pavel Doulik, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

České republika

E-mail: Pavel.Doulik@ujep.cz

doc. PhDr. Lenka Rovňanová, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

E-mail: lenka.rovnanova@umb.sk

Aktuálne otázky celoživotného vzdelávania v pedagogickej profesii odborného vzdelávania

Current issues of lifelong learning in the pedagogical profession of vocational education

Gabriela Gabrhelová

Abstrakt:

Otázka ďalšieho, resp. celoživotného vzdelávania učiteľov je v súčasnosti mimoriadne dôležitá. V štúdiu sme sa zamerali na osobnosť učiteľa odborného vzdelávania v kontexte celoživotného vzdelávania. Zamerali sme sa najmä na jeho kariéru a profesionálny rast a rozvoj učiteľskej profesie v odbornom vzdelávaní. Na empirickej úrovni sme sa celkom zaujímali o otázky efektívnosti celoživotného vzdelávania učiteľov.

Kľúčové slová:

Učiteľ, učiteľ odborného vzdelávania, celoživotné vzdelávanie, ISCED 3A, ISCED 4A.

Abstract:

The issue of further, respectively of lifelong education of teachers is now extremely important. In the study we focused on the personality of the teacher of vocational education in the context of lifelong education. We focused in particular on his career and professional growth and the development of the teaching profession in vocational education. In the empirical level we were comprehensively interested in the issues of efficiency of lifelong education of teachers.

Key words:

Teacher, teacher of vocational education, lifelong education, ISCED 3A, ISCED 4A.

Úvod

Dozrieť do jedinečnej kvality v učiteľskej profesii nie je jednoduché a dospieť ku skutočnému majstrovstvu si vyžaduje určité vlastnosti, čas, trpezlivosť, a tiež priaznivé prostredie. Tak ako nie každé víno neskorého zberu, ktoré je ponechané dlho vo vinici, je naozaj dobré, tak ani každý učiteľ, ktorý pôsobí vo svojej profesii mnoho rokov, nemusí byť skutočným profesionálom a výborným učiteľom.

Ak dozreje víno do určitej kvality, je nezameniteľným skvostom, ktorý si zaslúži opateru a najmä pozornosť. Aj učiteľ, aby mohol dozrieť a stať sa kvalitným profesionálom, potrebuje určitý čas a tiež podmienky na to, aby sa mohol profesionálne rozvíjať, vzdelávať sa a stať sa tak vo svojom odbore skutočným majstrom, preto je otázka celoživotného vzdelávania učiteľov, v súčasnosti stále častejšie spomínaná a rozoberaná, dôležitá.

1 Aktuálny stav riešenej problematiky

Pojem učiteľ je pomerne jednoznačne určený. Používa sa na označenie jednotlivca, ako aj profesijnej skupiny, väčšinou v mužskom rode, hoci takmer vo všetkých krajinách existuje silná feminizácia tohto povolania. Napriek významovej jednoznačnosti existuje množstvo definícií a vyjadrení o role učiteľa, pričom vo vyjadreniach tohto pojmu sa vždy odráža tak subjektívne presvedčenie autorov, ako aj preferencie danej doby (Kasáčová, 2004).

Průcha, Walterová a Mareš (1998, s. 47) definujú učiteľa ako „*jedného zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluzodpovedného za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu. Tradične bol učiteľ považovaný za subjekt vzdelávania, zaisťujúci vo vyučovaní odovzdávanie poznatkov. Súčasné poňatie učiteľa, vychádzajúce z rozšíreného profesionálneho modelu, však zdôrazňuje jeho subjektovo – objektové roly v interakcii so žiakmi a prostredím.*“

Kľúčovým medzinárodným medzníkom v rozvoji myslenia o učiteľovi sa stala Charta učiteľa, ktorej význam je nadčasový a nadregionálny. Podľa tohto medzinárodného dokumentu sa „*slovo učiteľ vzťahuje na všetky osoby v školách, ktoré sa zaoberajú výchovou a vzdelávaním žiakov.*“ (Kasáčová, 2004, s. 14).

Organizácia spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru – UNESCO prijala tento dokument v roku 1966. Experti jednotlivých krajín v spolupráci s Medzinárodnou organizáciou práce a Medzinárodnou organizáciou učiteľov na mimoriadnej medzivládnej konferencii o postavení učiteľov, v roku 1966 v Paríži, sformulovali a prijali dokument Odporúčania týkajúce sa postavenia učiteľa – Charta učiteľa. Tento dokument mal a má charakter všeobecne platných princípov, práv a povinností pre učiteľskú profesiu.

Učiteľstvom patrí medzi tradičné profesie, náplňou ktorých je duchovná činnosť. Jeho zmyslom je predovšetkým účasť na predávaní kultúrneho dedičstva jednej generácie druhej a uvádzanie nových generácií do sveta dospelých. Učiteľstvom má vlastnú zložitú históriu, ideály, požiadavky a rovnako má výrazný podiel na zápasoch za vyššiu vzdelanosť. Byť učiteľom znamená pokladať za vážne požiadavky celoživotného vzdelávania a mať množstvo schopností, ktoré sa v priebehu rokov výrazne menia, nakoľko podmienky práce a nároky kladené na prácu učiteľa sa menia súčasne so zmenou života spoločnosti a najmä života detí a mládeže (Vališová a kol., 2007).

Vo všeobecnosti učitelia považujú svoje povolanie za poslanie. Poslanie učiteľa predstavuje nielen zodpovednú účasť na tvorbe spoločného sveta, ale zároveň aj participáciu na celku, do ktorého sú uvádzaní práve tí, na ktorých je zamerané jeho vzdelávacie, ako aj výchovné úsilie, t. j. učiteľ preberá zodpovednosť za svet, do ktorého uvádza svojich žiakov. Profesionálny vývoj učiteľov, v rôznych oblastiach vedy a praxe je chápaný podľa užších pedagogických významov. Vychádza z predpokladu, že pre učiteľov sú najdôležitejšie schopnosti a vedomosti a pre odborných učiteľov profesionálne zručnosti a prax. Prehľbovanie uvedených kompetencií je nesporne dôležitou súčasťou každého profesionála v každej profesii. Tento prístup sa často odvíja v nadväznosti na programy profesionálneho rozvoja učiteľov, pričom sa sústreďuje najmä na jeho didaktické schopnosti, vedomosti a zručnosti. Hoci schopnosti v najširšom chápaní môžu predstavovať zložitú štruktúru, ktorá sa prejavuje v cielavedomej a úspešnej realizácii činností, a ktorá zahŕňa zmyslové, intelektuálne a emocionálne stránky osobnosti, ich skutočné chápanie je nepomerne užšie.

Veteška (2010) charakterizuje niektoré modely vývoja učiteľa, stavajúce na zmenách učiteľových schopností s dôrazom na osobnosť učiteľa ako profesionálne kompetencie učiteľa, pod ktorými je možné predstaviť si komplexnú schopnosť, resp. spôsobilosť úspešne vykonávať danú profesiu.

Vplyvný model vývoja kompetencií, včlenený do piatich úrovní, predstavujú Dreyfus a Dreyfus (In Lazarová a kol., 2011), ktorí považujú za jeden z hlavných znakov úspešného vývoja učiteľa jeho narastajúcu flexibilitu, prejavujúcu sa v reakciách na rôzne situácie, ktoré so sebou proces vyučovania prináša. Na prvej úrovni sa nachádza začínajúci učiteľ, ktorý sa riadi predovšetkým určenými pravidlami a má „malý cit“ pre konkrétne situácie. Postupne sa však môže prepracovať cez úrovne pokročilého začínajúceho a učiteľa schopného a kvalifikovaného až k „profesionálnemu“ učiteľovi, t. j. veľmi zdatnému a schopnému. Časť učiteľov odbornej praxe dosiahne v priebehu svojho vývoja aj piatu úroveň. Z týchto učiteľov sa stávajú experti, ktorí intuitívne reagujú na rôzne situácie, nepotrebujú pre svoju prácu dané a naučené pravidlá či postupy a majú jasnú predstavu o svojich možnostiach i možnostiach svojich žiakov (Lazarová a kol., 2011).

Učiteľstvo je profesia, ktorej existencia, chápanie, prípravné vzdelávanie a hodnotenie sú úzko spojené so zmenami v spoločnosti a jej požiadavkami na výchovu a vzdelávanie. V porovnaní s inými profesiami je pre učiteľstvo primárne determinujúca spoločnosť, nakoľko iné profesie determinuje predovšetkým vedný odbor, rozvoj vedy a techniky alebo trh práce. V spoločenských očakávaniach majú učitelia vysokú mieru zodpovednosti za prípravu mladej generácie pre jej budúci osobný aj pracovný život. Z hľadiska súčasných vysokých nárokov na odbornosť učiteľa, jeho profesionalizáciu a tiež pre posilnenie prestíže danej profesie, však nie je možné takéto „voľné“ prípravy vidieť ako pozitívum pre budúcnosť učiteľskej profesie (Lazarová a kol., 2011).

Učiteľská profesia začala naberať nové dimenzie v nových spoločenských podmienkach začiatkom 90. rokov, a to najmä deideologizovanú, demokratickú, humanistickú, či odbornú. Učitelia a ich vzdelávanie sa stali predmetom mnohých výskumov a expertných štúdií, pričom teórie učiteľskej profesie začali u nás významne ovplyvňovať renomovaní zahraniční autori, ktorých práce boli sprístupnené a dosiahnuteľné,

napr. práce T. Sandera, L. S. Shulmana, F. E. Weinerta a pod. Nové koncepty sa ukázali ako nosné pre redefinovanie profesie učiteľa, čoho nevyhnutnosť vyplynula tak z empirických zistení v našom učiteľskom a školskom teréne, ako aj z medzinárodných vzdelávacích kontextov a požiadaviek na kvalitu učiteľov. Môžeme konštatovať, že od 90 rokov bolo realizovaných niekoľko desiatok výskumov o učiteľskej profesii a vzdelávaní učiteľov, ktoré priniesli obraz nielen o stave učiteľskej profesie, ale zachytili aj dynamiku premien, rizika výkonu, skryté rezervy a tiež možnosti na zdokonaľovanie a profesijný rozvoj, pričom však ukázali aj na rozpory, dilemy a mýty, týkajúce sa učiteľstva (Pasternáková, 2016).

Skutočné premeny v chápaní učiteľskej profesie a tiež meniace sa podmienky práce učiteľov sme však zaznamenali až v posledných dvadsiatich rokoch, pričom je dôležité spomenúť aj aktuálne zmeny vo vzdelávaní učiteľov, ktoré majú dopad na kvalitu absolventov a ich následný výkon práce. Zároveň je v zhode s Lazarovou a kol. (2011) dôležité konštatovať, že v uvedených oblastiach premien učiteľstva nebol úplný súlad a kontinuita, nakoľko došlo k mnohým rozporom, regresívnym krokom a k už existujúcim problémom sa pridali nové.

Autorka medzi najvýznamnejšie premeny radí:

- zvýšenie náročnosti profesijného výkonu; pracovné nasadenie je vysoké, a to nielen ako dôsledok nových vzdelávacích požiadaviek, ale tiež života a hodnôt spoločnosti a globálnych problémov;
- vytvorenie zákonných podmienok pre dosiahnutie odbornej kvalifikácie učiteľov;
- vytvorenie zákonných podmienok pre dosiahnutie čiastočnej profesijnej autonómie a zároveň sa zvýšila miera zodpovednosti každého jednotlivého učiteľa za vzdelávacie procesy a výsledky učenia žiakov; uzákonenie rámcových a školských vzdelávacích programov;
- požiadavky nové profesijné znalosti ako dôsledok nastavenia požiadaviek expertnosti učiteľskej profesie a nového vymedzenia školského vzdelávania;
- pokusy o formulovanie profesijného štandardu učiteľov na základe rezortnej objednávky;
- štúdium učiteľstva štruktúrované do dvoch stupňov, vynímajúc učiteľstvo primárnych škôl;
- posun v chápaní podstaty učiteľskej profesie, a to od poslania k odbornosti; učiteľstvo je odbornou verejnosťou akceptované prevažne ako expertná profesia, aj keď sami učitelia sa radšej hlásia k chápaniu učiteľstva ako poslania (Lazarová a kol., 2011).

Učiteľská profesia je v súčasnosti odbornou verejnosťou chápaná ako expertná profesia. Je rozdelená podľa rôznych druhov edukačných inštitúcií, v ktorých sa realizuje, na základe čoho môžeme rozlišovať rôzne typológie učiteľskej profesie. Znamená to však, že je potrebné objasniť, aké špecifické skupiny existujú vo vnútri tejto rozsiahlej spoločenskej kategórie; napr. učitelia základných škôl, učitelia základných umeleckých škôl, vysokoškolskí učitelia a pod. (Průcha, 2002). Správne utváranie základov odbornej činnosti pre budúce povolanie, sa realizuje pod vedením majstrov odborného vyučovania.

Úlohou učiteľov profesijných predmetov je zaručiť vo vzájomnej spojitosti a jednote zvládnuť nácvik zručností, teoreticko-praktickej znalosti vo výrobnom procese.

Má na zreteli naučiť žiakov, ako budúcich odborných pracovníkov organizovať si pracovnú činnosť. Ako poznatky meniť na vedomosti. Zručnosti na návyk. Nájsť si vlastné uplatnenie v stále náročnejších podmienkach trhu práce. Uvažovaním o vyučovacom procese, ako takom Helus (2000, s. 22) zdôrazňuje potrebu vychádzať nielen z organizácie života školy, ale i z potreby zmeniť štýl práce školy.

2 Kontinuálne vzdelávanie učiteľov

Téma ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré často krát vyvoláva kontroverzné diskusie, avšak aj tak má veľký význam, znovu ožila najmä v poslednej dobe, a to v súvislosti s autonomizáciou škôl a následným tlakom na rozvoj škôl zvnútra (Lazarová, 2006).

Častejšie ako termín ďalšie vzdelávanie učiteľov sa používa v odborných kruhoch termín kontinuálneho *vzdelávania*, ktoré je súvislím pokračovaním profesijného rozvoja po ukončení prípravného vzdelávania učiteľov, kvalifikácie a doby, ktorú strávia učitelia v škole v úvode svojej kariéry (Starý a kol., 2012).

Celoživotné vzdelávanie učiteľov odborného vzdelávania súvisí nielen s rozvojom ich profesijnej dráhy, ale aj s rozvojom politiky nastavenia duálnosti pre odborné školy, a so sociálnym rozvojom všeobecne. Evokuje množstvo rôznorodých predstáv a je spojený s množstvom odlišných konotácií a príbuzných, či ekvivalentných pojmov, ako napr. permanentné vzdelávanie, profesionálny rozvoj, celoživotné učenie a pod. Je dôležitou súčasťou celoživotného učenia každého človeka a má mnoho názvov, ktoré súvisia s typom organizácie, nastavením spoločnosti, lingvistickým uchopením, ako aj s epochou, v ktorej sa odohráva (Lazarová, 2006).

Celoživotné vzdelávanie sa dnes realizuje rôznymi formami, vrátane krátkych kurzov učeníých na doplnenie aktuálnych vedomostí a schopností; dlhodobějších študijných programov vedúcich k získaniu rôznych diplomov a osvedčení o absolvovaní postgraduálneho štúdia; akcií ďalšieho vzdelávania učiteľov a pod. V súčasnej praxi sa okrem špecifických zručností učiteľov odbornej praxe do popredia kladú požiadavky osobitého výchovného pôsobenia. Tie smerujú k rozvoju žiaka smerom k osvojeniu si emocionálnych a sociálnych kompetencií žiakov (Porubčanová, 2015).

Ďalšie vzdelávanie sa môže pohybovať v rozsahu niekoľkých hodín alebo dní, môže mať podobu denného štúdia alebo štúdia popri zamestnaní, ktorého cieľom je získať národne uznávané kvalifikácie. Rôzne kurzy sa môžu konať v čase vyučovania, v podvečer po skončení školy alebo v priebehu víkendov či prázdnin. Je však stanovené, že učitelia musia byť k dispozícii určitý počet dní v roku, pričom väčšina z týchto dní je určená na vyučovanie a zvyšné (nepatrné množstvo) na podporu mnohých neučiteľských aktivít, vrátane *profesijného rozvoja* (Starý a kol., 2012).

3 Smerovanie profesijného rozvoja učiteľov

Neuspokojivé výsledky žiakov SR v ostatných výsledkoch v rokoch (2015–2017) výskumov OECD poukazujú na potrebu zamýšľať sa nad profesionalizáciou učiteľov. Mnohé pedagogické výskumy potvrdzujú, že kvalita učiteľov má preukázateľne vyšší dopad na rozdiely v učebných výsledkoch žiakov ako iné faktory, t.j. ako napr. počet žiakov v triede, dochádzka, motivácia a pod. Zmeny v požiadavkách na učiteľov nachádzajú medzinárodné vyjadrenie v úvahách o možnosti profesionalizácie pedago-

gickej profesie, a to analogicky iným akademicky vzdelaným profesiám, vyžadujúcim intelektuálne náročné činnosti.

Dôsledkom reflektovania výziev Európskej únie bolo, aj na Slovensku, vypracovanie funkčného modelu profesijného rozvoja učiteľov, ktorý by naplňal cieľ zvýšiť kvalitu ich profesijných kompetencií a zároveň primerané ocenenie ich práce spojiť s uznaním adekvátneho statusu a prestíže profesie (Pavlov, 2010).

Podobne ako v zahraničí i väčšina učiteľov pôsobiach v odbornom vzdelávaní považuje profesijný rozvoj za integrálnu súčasť svojej práce. Absentujúce sú však systémové nástroje, ktoré by umožňovali vyhodnocovať efektivitu aktivít profesijného rozvoja učiteľov, majistrov odborného výcviku a následne ho náležite oceniť (Dupklová, 2014).

4 Výsledky realizovaného prieskumu

V súvislosti s danou témou sme sa zaujímali o názory učiteľov pôsobiach v dvoch stuňoch vzdelávania ISCED 3A, ISCED 4A. Oslovili sme učiteľov v odbornej praxi, majistrov odborného výcviku (ďalej len učitelia) na jednotlivé formy ďalšieho vzdelávania a v tomto kontexte sme tiež chceli vedieť, aké formy ďalšieho vzdelávania učitelia najčastejšie využívajú. Na splnenie uvedeného cieľa sme použili typ popisného kvantitatívneho prieskumu. Hlavnou metódou na zisťovanie informácií o tom, ako hodnotia učitelia možnosti svojho ďalšieho vzdelávania a aké formy ďalšieho vzdelávania využívajú, bola dotazníková metóda. Administrovaný dotazník bol skonštruovaný nami. Prieskum sme realizovali v spolupráci so strednými školami na Slovensku.

Zisťovali sme, či sa učitelia odborných predmetov niekedy zúčastnili niektorej z foriem ďalšieho vzdelávania, a to od kurzov o danom predmete alebo metodike, cez kvalifikačné programy až po konzultácie, hospitácie a poradenstvo ako súčasť bežnej činnosti školy. Ako vyplýva z našich výsledkov, väčšina oslovených respondentov (41,25 %) sa zúčastnila práve kvalifikačných programov, pričom vyšším percentom sú zastúpení učitelia ISCED 3A (46,87 %). Žiaden z opýtaných neuviedol, že by sa nezúčastnil žiadnej formy ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Až 45% učiteľov z kategórie ISCED 3A uviedlo, že dôvodom ich účasti na ďalšom vzdelávaní bol ich vlastný záujem o obsah ďalšieho vzdelávania, ale podľa podobne vysokého percenta opýtaných (43,75 %) to bola povinnosť. Zaujímavosťou však je, že kým učitelia z kategórie ISCED 4A uviedli túto možnosť až v 53,12 %, učitelia z kategórie ISCED 3A sa v tomto zhodli iba v 37,5 %.

Prostredníctvom ďalšej otázky sme zisťovali, aký význam mali jednotlivé formy ďalšieho vzdelávania pre odborný rast učiteľov. Podľa našich zistení, až pre 52,5 % respondentov mali malý význam, pričom vyšším percentom (68,75 %) sa v tejto odpovedi zhodujú učitelia ISCED 4A. Len 2,5 % našej vzorky uviedlo, že pre nich nemali žiadny význam. V rámci okruhu otázok, týkajúcich sa foriem ďalšieho vzdelávania, sme sa respondentov pýtali aj na to, v ktorej z uvedených oblastí zabezpečuje zamestnávateľ vzdelávanie svojich zamestnancov. Odpovede učiteľov ISCED 3A a ISCED 4A sa líšili, pretože kým najvyššie percento učiteľov ISCED 3A (50 %) uviedlo, že je to práca s PC, najviac ISCED 4A učiteľov (47,92 %) sa zhoduje, že sú to komunikačné a prezentačné zručnosti v cudzom jazyku. Je zaujímavé, že kým ži-

aden zo skupiny učiteľov ISCED 4A neuviedol možnosť prezentačné zručnosti, učitelia ISCED 3A túto odpoveď uviedli až v 15,63 %. Ďalší okruh prieskumných otázok bol zameraný predovšetkým na čas, ktorý učitelia venujú ďalšiemu vzdelávaniu. V našom prieskume sme preto zisťovali, koľko dní celkovo sa učitelia zúčastnili na kurzoch ďalšieho vzdelávania a koľko z uvedených dní museli absolvovať ako povinnú súčasť svojej práce. Až 56,25 % opýtaných uviedlo, že sa na kurzoch ďalšieho vzdelávania zúčastnili celkovo viac ako 10 dní a rovnako najviac učiteľov, až 72,5 % uviedlo, že ako povinnú súčasť svojej práce museli z týchto dní absolvovať viac ako polovicu.

Záver

Zistenia, ktoré vyplývajú z realizovaného prieskumu ukazujú, že na ďalšie vzdelávanie, ktorého sa učitelia zúčastňujú, nemajú vyhradený čas v rámci ich bežného pracovného času, čo nám potvrdilo až 43,75 % respondentov. Tu sa obe skupiny zhodli. Porovnali sme následne výsledky z pohľadu ich pôsobenia v učiteľskej praxi. Učitelia ISCED 3A pôsobiaci v praxi viac ako 15 rokov potvrdili až v 54,17 %, učitelia do 15 rokov praxe, túto možnosť uviedli iba v 28,13 %, pretože podľa väčšiny z nich (62,5 %) sa ďalšie vzdelávanie nekonalo v rámci pracovného času.

Zistenia, ktoré vyplývajú z nášho prieskumu poukazujú tiež na to, že na ďalšie vzdelávanie, ktorého sa učitelia zúčastňujú, nemajú vyhradený čas v rámci ich bežného pracovného času, čo nám potvrdilo až 43,75 % respondentov. Prostredníctvom dotazníka sme tiež zisťovali, aký význam mali formy ďalšieho vzdelávania na rozvoj ich učiteľských zručností. Až 50 % opýtaných nám potvrdilo, že pre nich mali veľký význam, pričom však pre učiteľov SŠ v kategórii vzdelávania ISCED3A (64,58 %) mali v porovnaní s učiteľmi ISCED 4A (28,13 %) väčší význam. Prekvapilo nás, že učitelia z kategórie ISCED 3A a 4A sa zhodli v názore, že pre nich tieto formy ďalšieho vzdelávania nemali žiaden význam (12,5 %).

Záverom môžeme konštatovať, že v súvislosti s uvedeným problémom je dôležité zúčastňovať sa všetkých foriem ďalšieho vzdelávania učiteľov, potrebných pre ich ďalší rozvoj; nezúčastňovať sa ďalšieho vzdelávania iba pre účasť kolegov či z povinností, ale najmä pre svoj vlastný záujem; využívať možnosti ďalšieho vzdelávania, ktoré zabezpečuje zamestnávateľ; venovať sa aj menej formálnym formám ďalšieho vzdelávania, ak majú pre rozvoj učiteľa význam; zúčastňovať sa vzdelávacích aktivít a kurzov, aj keď to nikto nevyžaduje. Celoživotné vzdelávanie učiteľov pôsobiacich na stredných školách, a obzvlášť na odbornom vzdelávaní ako súčasť tohto záujmu, sa stáva významnou politickou a spoločensko-kultúrnou témou a zároveň osobnou záležitosťou každého pedagóga, nakoľko sa netýka iba školskej politiky, ale aj osobného rozvoja profesijnej dráhy každého človeka.

Literatúra

- DUPKALOVÁ, M. (2014). *Application of selected Salzburg principles into the doctoral program of pedagogy*. In: Spoleczenstwo i edukacja: miedzynarodowe studia humanistyczne. ISSN 1898-0171. Nr. 15, (3), 2014, s. 73-80.
- HELUS, Z. (2000). Mít víc vzdělaných lidí, ale kde je vzít? [on line]. *Pedagogika*, číslo 3-úvodník. 2000. [cit.2017.12.24.] Dostupné online na internete:

<https://www.google.sk/search?biw=1127&bih=614&noj=1&q=z.helus+časopis+pedagogika+2000&>.

- KASÁČOVÁ, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- LAZAROVÁ, B. a kol. (2011). *O práci zkušených učiteľů*. Brno: Paido.
- PASTERÁKOVÁ, L. (2016). Učiteľská profesia a súčasná škola. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi*. Praha: Česká andragogická společnost.
- PAVLOV, I. (2010). Môže profesijný zákon priniesť vyššiu kvalitu do práce našich učiteľov, škôl a výsledkov našich žiakov? *Učiteľské noviny*, roč. 58, č. 4-5.
- PORUBČANOVÁ, D. (2015). *Škola a emócie*. In: Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXIV. Bratislava: Z-F LINGUA, s. 31-50.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- STARÝ, K. a kol. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- VETEŠKA, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, s. 155.

Kontaktné údaje:

doc. Gabriela Gabrhelová, PhD., MBA, LL.M
 Vysoká škola DTI (Dubnický technologický inštitút)
 Katedra manažmentu a ekonómie
 Sládkovičova 533/20
 018 41 Dubnica nad Váhom
 Slovenská republika
 E-mail: gabrhelova@dti.sk

Komparace systémů vzdělávání dospělých ve vybraných zemích Evropské unie

Comparison of adult education systems in selected countries of the European Union

Jindřich Kolek, Jaroslav Veteška

Abstrakt:

Studie se zabývá srovnáváním systémů vzdělávání ve vybraných zemích Evropské unie. Hlavní důraz je kladen na komparaci nejdůležitějších konstrukčních prvků, které jsou nezbytným předpokladem funkčního systému vzdělávání dospělých (legislativa, financování, poskytovatelé a cílové skupiny). Je však nutné podotknout, že díky neustálému vývoji společnosti jsou na jejich členy kladeny vysoké nároky spojené s jejich flexibilitou, ale také se stupněm dosažení jejich vzdělání, které se stalo jeho nezbytnou součástí. Kvalitní vzdělání jedinců tak umožňuje získat nejen velké množství různorodých informací a umění s nimi pracovat, ale také být konkurenceschopný v současných tržních podmínkách na trhu práce.

Klíčová slova:

Komparace, andragogika, srovnávací pedagogika a andragogika, vzdělávání evropské populace, vzdělávání dospělých.

Abstract:

The study deals with the comparison of education systems in selected countries of the European Union. The main emphasis is put on the comparison of the most important structural elements, which are a prerequisite for a functional system of adult education (legislation, funding, providers and target groups). However, it is necessary to point out that due to the constant development of the society, their members have high demands on their flexibility, but also on the level of their education, which has become an essential part of it. The quality education of individuals thus enables not only a large number of diverse information and the arts to work with them, but also to be competitive in the current market conditions in the labor market.

Key words:

Comparison, andragogy, comparative pedagogy and andragogy, education of the European population, adult education.

Úvod

V současnosti je vzdělávání jedním z nejdůležitějších nástrojů, sloužících k udržení se jedince na pracovním trhu či k jeho pozdějšímu rychlejšímu návratu na tento trh. Jeho další důležitou vlastností je to, že je nástrojem, který přispívá k aktualizaci znalostí, dovedností a k boji s nezaměstnaností. K neustálému učení a osvojování si nových a především modernějších kvalifikací, je potřeba prostřednictvím vzdělávání získávat nové informace. Vzdělávání představuje jeden ze základních požadavků dnešní doby a to nejen v raném věku, ale také v dospělosti prostřednictvím funkčního systému vzdělávání dospělých. V poslední době je vzdělávání dospělých určováno trendy, na které se díváme z pohledu nabídky a poptávky a další vývoj v této oblasti bude směřován především k vzájemnému propojení teoretického a praktického vzdělávání, na kterém se budou podílet vzdělavatelé, firmy jako spotřebitelé, ale i vlastní účastníci dalšího vzdělávání.

Ke zjištění, jak se vyvíjí, jaké výhody či nevýhody poskytují a jaké odlišnosti mezi jednotlivé systémy vzdělávání dospělých v Evropské unii existují, umožňuje právě využití metody komparace. Ta představuje jednu ze základních, nejstarších a nejrozšířenějších způsobů zkoumání světa. Metodu komparace využíváme dennodenně a to v řadě běžných činností. Na druhou stranu se také jedná o velmi rozšířený výzkumný přístup využívaný ve společenskovědním výzkumu. Největším problémem je při komparativním výzkumu zajištění dat, které lze mezi sebou bez problému komparovat, jelikož různé společnosti mnohdy využívají odlišná vymezení klíčových pojmů. Vzhledem k organizační, časové a finanční náročnosti se velmi často při komparaci využívá sekundárních dat. Tato studie předkládá srovnávání systémů vzdělávání ve vybraných zemích Evropské unie, kterými jsou Švédsko, Finsko, Dánsko, Estonko, Litva a Polsko.

Díky neustálému vývoji společnosti jsou na jejich členy kladeny vysoké nároky spojené s jejich flexibilitou, ale také se stupněm dosažení jejich vzdělání, které se stalo jeho nezbytnou součástí. Pouze ten, který se dokáže přizpůsobit neustálým změnám ve společnosti probíhající, je považován za dostatečně schopného. Kvalitní vzdělání jedinců tak umožňuje získat nejen velké množství různorodých informací a umění s nimi pracovat, ale také být konkurenceschopný v současných tržních podmínkách.

1. Východiska teorie srovnávací pedagogiky a andragogiky

Vzdělávání je proces, který podporuje a napomáhá učení. V každé zemi světa se však formy vzdělávání liší, co se týče obsahu fungování vzdělávacích systémů. Odlišnosti těchto systémů je způsobeno mnoha faktory a to především historickým vývojem země, specifickými národními kulturami, politickými, ekonomickými a demografickými faktory atd. Teorie zabývající se zkoumáním charakteristik a fungování odlišných vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením se nazývá srovnávací pedagogika. V rámci zahraničí je srovnávací pedagogika rozvíjena velmi dlouho a intenzivně a to na rozdíl od české situace, kde dosud není rozvíjena nedostatečně vzhledem k vědeckým a praktickým potřebám.

„Předmětem a cílem srovnávací andragogiky jako jedné z nejmladších andragogických disciplín, je získávání poznatků a zkušeností ze vzdělávání dospělých v zahraničí a vzájemná komparace s poznatky vlastní země a zároveň poukázání na možnosti, jak tyto získané poznatky lze využít“ (Matulčík, 2004, s. 38). Komparativní

andragogika se transformovala z původní komparativní pedagogiky dospělých, která se výrazněji začala rozvíjet v polovině 70. let 20. století. Její vznik a rozvoj byl ovlivněn především rozvojem výchovy a vzdělávání dospělých jako jedním ze základních jevů současné civilizace, pod vlivem rozvoje porovnávacích výzkumů a stoupajícího významu výměny zkušeností jako předpokladu zefektivnění a zkvalitnění výchovy.

Transformace porovnávací pedagogiky dospělých na komparativní andragogiku, ke které došlo v 90. letech, nesouvisí pouze s odrazem kvalitativních změn v oblasti porovnávacího výzkumu ve výchově a vzdělávání dospělých v posledním období. V prvních pracích komparativního charakteru převažovali především práce přinášející informace o zkušenostech vzdělávání dospělých v zahraničí, studium systému vzdělávání dospělých a další rozvoje výchovy a vzdělávání. *Komparace teoretických náhledů na problémy výchovy a vzdělávání dospělých se stává stále důležitější potřebou pro další rozvoj andragogiky jako vědy ve všech zemích* (Matulčík, 2004, s. 38). Zároveň pak představuje nejnáročnější oblast, která je předmětem zkoumání komparativní andragogiky.

2. Účel a využitelnost srovnávací pedagogiky a andragogiky

Srovnávací pedagogika je oblastí vědy, která je potřebná nejen pro pracovníky v pedagogice, ale také pro pracovníky v rámci jiných věd, v řízení lidských zdrojů, v sociální politice a ekonomii. *Účel srovnávací pedagogiky je důležitý především pro odborníky v oblasti vzdělávací politiky, plánování a řízení školství ve státě* (Průcha, 2012, s. 21). Jinými slovy je důležitá především pro ty, kteří vytvářejí nejen strategické plány určené k rozvoji vzdělávacího systému a také ke krátkodobému rozhodnutí o jeho fungování, legislativní rámce činnosti vzdělávacích institucí a subjektů, jejich financování, kontrolu. Pokud bychom mluvili o konkrétních lidech, jednalo by se o státní úředníky ve školství a konkrétně pak o:

- úředníky ministerstva,
- pracovníky krajských a místních orgánů školství,
- pracovníky školní inspekce,
- pracovníky jiných institucí školské správy.

Jednotlivé země v současnosti běžně uplatňují přístupy, v rámci kterých jsou rozhodovací akty ve sféře vzdělávací politiky výrazně závislé také na stavu řešení příslušné problematiky, která se týká zemí jiných. V současnosti není lehké najít ve vyspělých zemích takové školské politiky, které nemají zájem o to, jak se vytvářejí a uplatňují produkty vzdělávání v jiných zemích. Na základě mezinárodní zkušenosti by pak mohli politici nalézt optimální řešení v této oblasti pro vlastní vzdělávací systém. Pro tyto účely vytvořily nadnárodní instituce mohutnou a organizační základnu. Co se týče těchto institucí, jedná se především o OECD a Evropskou unii produkující četné poznatky pocházející z oblasti mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, mezi které patří především mezinárodní indikátory vzdělávání, pokrývajících také vzdělávací systém České republiky. V souvislosti s tím je publikována velká řada dokumentů a výzkumných nálezů týkajících se komparace vzdělávacích systémů, evaluace jejich výstupů. (Průcha, 2012, s. 24)

Další významnou skupinou uživatelů, které využívají především poznatků z kom-

parace vzdělávacích systémů, představují odborníci ve sféře ekonomie školství a vzdělávání. V rámci celého světa se ekonomové zabývají problémy, které jsou spojeny s vyhodnocením kvality efektivnosti a financování vzdělávacích. Globalizace spolu s globálními perspektivy rozvoje staly jedním problémem snad ve všech vědních oborech, do kterých patřily také sociální a humanitní vědy spolu se srovnávací pedagogikou. Globalizace přinesla do problematiky srovnávací pedagogiky nové výzvy, příležitosti a také problémy a to na odlišných úrovních jeho existence. Srovnávací pedagogika se jako oblast systematického bádání rozvíjí déle než jedno století a v řadě zemí se stala významným oborem na významných univerzitách. Jejím prostřednictvím byla vytvořena rozsáhlá poznatková základna, která reflektuje, analyzuje a srovnává fenomén vzdělávání v rámci různých zemí, regionů a kulturních okruhů. Díky dispozici mezinárodních databází a sdílených nástrojů, je srovnávací pedagogika schopna klasifikovat struktury a obsah vzdělávacích systémů. „*Soubory indikátorů kvality, postupně rozvíjené a precizované, umožňují komparace v diverzifikovaném vzdělávacím prostředí.*“ (Průcha, 2012, s. 24).

Co se týče českého prostředí, má srovnávací pedagogika také více než stoletou tradici a od počátku 90. let se i přes určité období stagnace stále rozvíjí. Období stagnace bylo v této oblasti způsobeno především historickými peripetemi a závislostí na vnějších podmínkách, které omezují akceschopnost pedagogické komunity. V poslední době vznikly v rámci České republiky významné komparativní projekty a mimo jiné se uskutečnila také mezinárodní vědecká konference srovnávací pedagogiky, díky které se Česká republika stala součástí velkých mezinárodních studií, které srovnávají výsledky žáků v rámci klíčových období celého systému vzdělávání.

Četnost publikací, které se zabývají srovnávací pedagogikou je poměrně nízká a co se týče šířky témat, je poměrně nevyvážené. V rámci odborných časopisů a knižních publikací se tato problematika probírá pouze sporadicky a jen ve výjimečných případech. V České republice nedosáhla srovnávací pedagogika příliš dobrého postavení a nebylo pro něj vytvořeno žádné speciální pracoviště. Na druhou stranu je však součástí různých organizačních rámců a to jako součást činností, kterými se zabývají akademická a výzkumná pracoviště. Obor srovnávací pedagogika se začal také vyučovat na fakultách v rámci pedagogických oborů a to i přesto, že její akademický status je velmi slabý. „*Na území České republiky je vzdělávání považováno spíše na interní národní úrovni a diskuze v této oblasti jsou vedeny především v případě konkrétně vzniklého problému*“ (Průcha, 2012, s. 24). Pokud by u nás došlo k posílení statusu této problematiky, mohlo by zároveň dojít k uznání profesionálního partnerství pedagogických věd v odborných i politických diskusích o směřování českého vzdělávání.

3. Další vzdělávání evropské populace

Oblast vzdělávání se v rámci Evropské unie nezařazuje do společných politik. Vzdělávací politika zaujímá statut tzv. doplňující politiky. Aktivita Evropské unie tak nezasahuje do národních vzdělávacích politik přímo, ale podporuje je pouze omezeně. Podpora je tedy prováděna ve formě doporučení, systematické a rozsáhlé finanční podpory odehrávající se prostřednictvím strukturálních fondů a programů celoživotního vzdělávání. EUROSTAT nabízí dostupné statistiky týkající se terciárního vzdělávání v zemích Evropské unie.

Vysokoškolské vzdělání hraje ve společnosti zásadní úlohu, a to zejména z toho důvodu, že je považováno za podporu inovace, posiluje hospodářský rozvoj a v obecnějším měřítku je chápáno jako zlepšení blahobytu občanů. Velký počet vysokoškolských studentů pak navštěvuje různé instituty v zahraničí. První předložená statistická tabulka ukazuje, kolik studentů terciárního vzdělávání mají jednotlivé členské země Evropské unie za rok 2015.

Tabulka 1: Počet studentů terciárního vzdělávání podle úrovně vzdělávání a pohlaví

	Tertiary total			Short-cycle tertiary			Bachelor's or equivalent			Master's or equivalent			Doctoral or equivalent		
	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female
EU-28	19 530.6	8 969.2	10 561.3	1 397.3	668.8	728.7	11 984.4	5 597.4	6 387.0	5 423.1	2 324.0	3 099.1	725.5	379.0	346.5
Belgium	504.7	222.7	282.0	24.4	9.0	15.4	365.9	160.0	205.9	97.9	44.8	53.1	16.5	8.9	7.6
Bulgaria	279.0	126.8	152.2	—	—	—	186.7	88.4	98.3	85.6	35.1	50.5	6.6	3.2	3.4
Czech Republic	395.5	168.9	226.6	1.0	0.4	0.6	236.9	101.2	135.7	133.1	53.6	79.5	24.6	13.7	10.9
Denmark	313.8	134.7	179.1	35.0	17.7	17.2	195.1	80.2	114.8	73.8	31.9	41.9	9.9	4.9	5.1
Germany	2 977.8	1 550.1	1 427.6	0.4	0.1	0.3	1 792.4	981.5	811.0	988.8	459.5	529.3	196.2	109.1	87.1
Estonia	55.2	22.7	32.5	—	—	—	36.3	15.4	20.9	16.0	6.1	10.0	2.9	1.2	1.7
Ireland	214.6	105.4	109.3	16.5	7.6	8.9	161.3	80.6	80.7	28.6	13.1	15.5	8.2	4.1	4.1
Greece	677.4	347.7	329.7	—	—	—	599.0	312.3	286.7	54.6	22.8	31.8	23.9	12.6	11.2
Spain	1 963.9	920.2	1 043.7	372.4	193.0	179.4	1 204.4	553.6	650.8	355.1	157.5	197.6	32.1	16.1	15.9
France	2 424.2	1 102.9	1 321.2	495.5	250.7	244.8	991.2	412.6	578.5	868.9	403.2	465.7	68.6	36.4	32.2
Croatia	162.0	70.5	91.5	0.1	0.0	0.1	100.9	47.1	53.8	57.9	22.0	35.9	3.1	1.3	1.8
Italy	1 826.5	797.6	1 028.9	6.5	4.9	1.6	1 076.7	491.4	585.3	710.5	285.2	425.2	32.8	16.1	16.7
Cyprus	37.2	16.1	21.1	3.1	1.5	1.6	20.0	9.5	10.5	12.9	4.5	8.4	1.1	0.5	0.6
Latvia	85.9	34.7	51.2	16.1	6.4	9.7	50.6	21.8	28.9	16.9	5.7	11.3	2.2	0.9	1.3
Lithuania	140.6	59.7	81.0	—	—	—	108.1	48.2	59.9	29.9	10.4	19.5	2.6	1.1	1.5
Luxembourg	6.9	3.4	3.5	0.6	0.3	0.3	3.2	1.6	1.6	2.5	1.2	1.3	0.6	0.3	0.3
Hungary	307.7	139.9	167.8	11.7	4.3	7.3	214.7	100.3	114.5	74.1	31.7	42.4	7.2	3.6	3.6
Malta	13.2	5.8	7.4	2.5	1.1	1.4	7.0	3.0	4.0	3.5	1.6	2.0	0.1	0.1	0.0
Netherlands	842.6	401.9	440.7	10.7	8.1	10.6	646.9	311.0	335.8	162.6	75.5	87.1	14.5	7.3	7.2
Austria	426.0	199.2	226.7	77.9	36.0	41.8	183.8	87.0	96.8	140.3	63.3	76.9	24.1	12.9	11.2
Poland	1 665.3	682.1	983.2	2.7	0.5	2.2	1 104.4	483.8	620.6	514.8	178.0	336.8	43.4	19.9	23.5
Portugal	337.5	157.7	179.8	0.4	0.3	0.1	203.8	94.1	109.8	114.0	54.3	59.7	19.3	9.0	10.3
Romania	541.7	251.0	290.7	—	—	—	354.2	172.5	181.7	168.2	68.4	99.7	19.3	10.0	9.3
Slovenia	85.6	35.8	49.8	11.5	6.6	4.9	48.9	20.0	28.9	22.6	8.0	14.6	2.6	1.2	1.4
Slovakia	184.4	74.5	109.9	2.8	1.0	1.8	102.4	42.2	60.3	70.0	26.6	43.4	9.1	4.7	4.3
Finland	302.5	140.4	162.1	—	—	—	219.4	105.2	114.2	63.2	25.8	37.4	19.9	9.4	10.5
Sweden	428.6	174.9	253.7	25.2	12.7	12.5	246.4	91.2	155.2	135.6	59.8	75.7	21.4	11.1	10.2
United Kingdom	2 330.3	1 021.9	1 308.4	272.5	106.5	166.0	1 523.9	681.7	842.2	421.1	174.3	246.8	112.8	59.4	53.5
Iceland	18.9	7.0	11.9	0.5	0.2	0.2	13.4	5.2	8.2	4.5	1.4	3.1	0.5	0.2	0.3
Liechtenstein	0.8	0.5	0.2	—	—	—	0.4	0.3	0.1	0.2	0.2	0.1	0.1	0.1	0.0
Norway	268.2	113.0	155.2	9.8	8.2	1.6	188.8	74.0	114.8	62.1	27.2	34.9	7.5	3.6	3.8
Switzerland	294.5	147.8	146.6	10.3	4.2	6.1	195.4	99.3	96.1	65.0	31.5	33.5	23.7	12.8	10.9
FYR of Macedonia	63.5	29.0	34.5	—	—	—	59.4	27.2	32.2	3.9	1.7	2.2	0.3	0.1	0.2
Serbia	241.1	106.6	134.5	—	—	—	194.7	88.4	106.3	37.8	14.6	23.2	8.6	3.6	4.9
Turkey	6 062.9	3 276.7	2 786.2	2 013.8	1 062.8	950.9	3 527.6	1 915.9	1 611.7	443.3	252.4	190.9	78.2	45.5	32.7

Zdroj: EUROSTAT (2015)

Tabulka ukazuje, že zatímco bakalářskou, magisterskou a doktorskou úroveň terciárního vzdělávání nabízí všechny členské státy Evropské unie, krátké cykly terciárního vzdělávání zaměřené na praktickou stránku a určené pro konkrétní zaměstnání, nejsou součástí vzdělávacího systému v Bulharsku, Estonsku, Řecku, Litvě, Rumunsku a Finsku, ani v Lichtenštejnsku, Bývalé jugoslávské republice Makedonii nebo Srbsku. Vedle těchto zemí, nejsou také běžnou součástí dalších zemí, jako je Česká republika, Německo, Chorvatsko, Polsko, nebo Portugalsko. Dle předložené tabulky, tedy v roce 2015, studovalo v rámci členských států Evropské unie celkem 19,5 milionu studentů. Z tohoto celkového počtu pak navštěvovalo:

- krátké cykly terciárního vzdělávání činilo 7, 2 % = tento typ terciárního vzdělání byl v roce 2015 ve Francii, kde se jich účastnilo více než jedna pětina všech studentů. Za nejrozšířenější je tento typ vzdělávání považovaný v Turecku, kde se ho účastnila téměř jedna třetina. Podílu mezi 18 % až 20 % žáků pak bylo dosaženo na Maltě, ve Španělsku, Lotyšsku a Rakousku.
- bakalářské studium činilo 61,4 % = ve Francii, Rakousku a Lucembursku bylo jako v jediných členských zemích Evropské unie zapsáno méně než 50 % všech studentů terciárního vzdělávání v bakalářském studiu. V Irsku, Nizozemsku a Litvě pak byly

zapsány k bakalářskému studiu více než tři čtvrtiny studentů terciárního vzdělávání. V Řecku pak vzrostl tento podíl na téměř devět desetin.

- magisterské studium činilo 27, 8 % = téměř jedna pětina všech studentů terciárního vzdělávání byla na magisterské studium zapsána v Lotyšsku, Belgii, Nizozemsku, Španělsku, Spojeném království a Irsku. V Řecku klesl podíl magisterského studia na téměř jednu desetinu.
- doktorské studium činilo 3,7 % = V roce 2015 byl zaznamenán největší podíl studujících v doktorském studiu v Lucembursku, a to kolem 10%. Vyšší podíl byl dále zaznamenán v Lichtenštejnsku. Vedle těchto malých zemí byl nejvyšší podíl doktorského studia zaznamenán také v Německu a Finsku.

Součástí další použité statistiky je tabulka, ve které je zobrazeno rozdělení absolventů terciárního vzdělání v roce 2015 podle oboru.

Tabulka 2: Rozdělení absolventů terciárního vzdělávání podle oboru, 2015 (v %)

	Education	Arts and humanities	Social sciences, journalism and information; business, administration and law	Natural sciences, mathematics and statistics; information and communication technologies	Engineering, manufacturing and construction	Health and welfare	Services	Agriculture, forestry, fisheries and veterinary	Unknown
EU-28 (*)	9.3	11.0	33.8	10.3	13.9	13.7	3.7	1.7	0.2
Belgium	9.0	10.6	31.0	5.4	11.4	25.6	1.3	1.8	0.1
Bulgaria	8.0	6.7	49.8	6.8	14.0	6.6	6.4	1.7	0.1
Czech Republic	10.1	7.7	31.1	8.7	14.5	10.0	6.7	3.0	0.1
Denmark	8.8	12.9	30.8	9.0	10.6	21.6	4.2	2.0	0.1
Germany	9.6	12.2	29.7	14.4	22.3	7.2	2.6	1.9	0.1
Estonia	8.0	12.3	33.2	12.0	14.5	12.0	6.2	1.9	0.1
Ireland	7.9	13.3	30.8	14.6	10.2	16.5	4.7	1.6	0.1
Greece (*)	9.8	11.4	32.4	11.8	18.1	10.9	1.6	4.0	0.0
Spain	16.2	8.8	26.2	9.0	16.4	14.5	7.1	1.1	0.6
France	3.4	9.2	41.4	10.4	14.8	15.8	3.3	1.6	0.0
Croatia	3.9	9.9	39.6	9.1	14.8	10.2	8.1	4.5	0.0
Italy (*)	6.8	15.8	32.1	0.9	16.2	16.2	2.1	0.9	0.0
Cyprus	17.6	9.2	41.9	6.0	11.3	8.0	5.2	0.7	0.0
Latvia	6.8	7.9	41.3	7.9	12.5	14.0	7.9	1.7	0.0
Lithuania	7.1	8.0	43.9	5.8	17.3	13.8	2.0	2.1	0.0
Luxembourg	16.1	8.7	45.8	8.4	5.5	15.4	0.0	0.2	0.0
Hungary	16.2	9.5	35.1	6.5	15.5	7.9	5.1	2.6	1.5
Malta	10.9	13.0	35.0	17.0	7.8	13.0	1.6	0.2	0.0
Netherlands	12.7	9.0	31.8	9.6	19.7	6.7	8.9	1.6	0.1
Austria	13.5	7.4	34.3	7.2	15.1	13.2	7.8	1.5	0.1
Poland	6.9	9.0	30.0	7.4	20.5	18.6	5.7	1.9	0.0
Romania	3.5	9.2	38.8	11.2	17.2	11.0	5.0	4.1	0.0
Slovenia	10.1	9.5	34.3	9.5	16.2	10.1	7.5	2.9	0.0
Slovakia	13.1	7.4	32.9	8.4	12.7	17.5	6.1	2.0	0.0
Finland	6.5	12.9	25.3	11.5	17.0	19.5	5.1	2.3	0.0
Sweden	12.1	6.2	30.6	7.9	18.1	21.8	2.4	0.9	0.1
United Kingdom	9.6	15.5	33.8	17.0	9.2	13.3	0.0	1.0	0.1
Liechtenstein	0.0	0.0	80.6	0.0	18.4	1.1	0.0	0.0	0.0
Norway	16.5	8.6	27.1	8.1	12.9	20.2	5.4	0.8	0.0
Switzerland	9.8	8.2	35.4	9.0	15.4	14.4	5.8	1.4	0.6
FR of Macedonia	4.2	14.1	43.8	10.4	9.6	10.2	5.7	2.0	0.1
Serbia (*)	9.0	10.8	35.4	10.1	17.5	8.0	6.8	2.4	0.0
Turkey	10.3	11.0	45.8	5.5	13.3	7.7	4.2	2.3	0.1

Zdroj: EUROSTAT, 2015

Z uvedených statistických údajů z roku 2015 je zřejmé, že v členských zemích Evropské unie studovala celkem téměř třetina všech studentů terciárního vzdělávání společenské vědy, žurnalistiku, informace, obchod, administrativu nebo právo. Za druhý nejčastěji volený obor bylo dle statistiky studium spojené s technickými vědami, výrobou a stavebnictvím, v nichž bylo zapsáno 15,8 % všech studentů terciárního vzdělávání. Za třetí pak zdravotnictví a sociální péče s podílem 13,1 % všech studentů terciárního vzdělávání. Mezi ostatními uvedenými obory byl největší podíl zaznamenán v oboru vzdělávání, umění a humanitní vědy.

4. Komparace systémů vzdělávání dospělých ve vybraných zemích Evropské unie

Pro mezinárodní komparaci systémů vzdělávání dospělých v Evropské unii, byly vybrány tyto země: Švédsko, Finsko, Dánsko, Litva, Lotyšsko a Polsko. Mezi porovnávaná kritéria byla vybrána: legislativa, financování, poskytovatelé a cílové skupiny v oblasti vzdělávání dospělých. Vzájemné srovnání a odlišnosti udává tabulka 3.

Tabulka 3: Komparace vybraných kritérií vzdělávání dospělých

ZEMĚ	KRITÉRIA			
	LEGISLATIVA	FINANČNÍ TOKY	POSKYTOVATELÉ	CÍLOVÉ SKUPINY
Švédsko	Zákon o vzdělávání	Stát - příspěvky a dotace ze státního rozpočtu, vládní granty, státní půjčky	Školy pro obecní základní a vyšší sekundární vzdělávání dospělých	Studenti od 16 let u švédštiny pro imigranty
	Zákon o vzdělávání na trhu práce	Kraje	Poskytovatelé výuky švédštiny pro imigranty	Studenti od 18 let v případě folk high schools
	Zákon o odborném vzdělávání dospělých	Obce	Školy pro doplňkové vzdělávání a další odborné vzdělávání	Studenti od 20 let v případě obecního vzdělávání
		Podniky (zaměstnavatelé) - vlastní kapitál, zdroje získané vlastní činností	Folk high schools (tzv. krátkodobé a dlouhodobé kurzy)	
		Student sám dle vlastních zájmů	Asociace vzdělávání dospělých	
			Obce zajišťující vzdělávací příležitosti pro dospělé se zdravotním postižením	
Finsko	Zákon o Liberálním vzdělávání dospělých	Stát - příspěvky a dotace ze státního rozpočtu, vládní granty a projekty	Centra odborného vzdělávání dospělých	Studenti od 25 let
	Zákon o národních certifikátech jazykových dovedností	Obce	Speciální odborné instituce provozované obchodními společnostmi	
	Ostatní:	Evropská unie - fondy	Polytechnické školy a vysokoškolské instituce provozované orgány místní správy, registrovanými asociacemi a nadacemi	
	Vládní rezoluce o rozvoji a financování odborného vzdělávání dospělých	Podniky (zaměstnavatelé) - vlastní kapitál, zdroje získané vlastní činností	Státní univerzity	
	Rozvojový plán pro vzdělávání a výzkum	Student sám dle vlastních zájmů	Liberální vzdělávání:	
			Folk high schools (tzv. krátkodobé a dlouhodobé kurzy)	
			Centra vzdělávání dospělých a letních univerzit	
			Sportovní vzdělávací centra	
Dánsko	Zákon o vzdělávání na trhu práce	Stát - příspěvky a dotace ze státního rozpočtu, vládní granty, finanční doplněk k podpoře k nezaměstnanosti	Veřejné školské instituce	Základní vzdělávání od 20 let
	Zákon o počáteční a dalším odborném vzdělávání dospělých	Kraje	Soukromé podnikatelské subjekty	Odborné vzdělávání dospělých od 25 let
	Zákon o finanční podpoře svobodného vzdělávání dospělých	Obce		
	Zákon o institucích pro odborné vzdělávání a školení	Podniky (zaměstnavatelé) - vlastní kapitál, zdroje získané vlastní činností		
		Student sám dle vlastních zájmů		
	Zákon o vzdělávání dospělých	Stát - příspěvky ze státního rozpočtu, finanční podpora pro učitele a státní zaměstnance	Státní a obecní instituce poskytující večerní, dálkové a korespondenční studium	Mladí lidé ve věku od 16- 24 let

Estonsko	Zákon o profesích	Obce	Státní a soukromé univerzity	Starší pracovní síla ve věku 50 - 74 let
		Student sám dle vlastních zájmů	Soukromé podnikatelské subjekty	
			Odborové svazy	
			Vzdělávací instituce odborného vzdělávání	
Litva	Zákon o neformálním vzdělávání dospělých	Stát - příspěvky ze státního rozpočtu	Vzdělávací centra poskytující formální a neformální vzdělávání mládeže a dospělých	Učitelé
	Zákon o vědě a studiích Litevské republiky	Obce	Vzdělávací centra, jejichž součástí jsou univerzity třetího věku	Dospělí a mládež
	Zákon o vzdělávání Litevské republiky	Evropská unie - fondy	Vzdělávací centra zabývající se vzděláváním dospělých	Osoby do 21 let - osoby s problémy s komunikací, s učením...atd.
	Ostatní:		Gymnázia	
	Řád ministerstva školství a vědy Litevské republiky o schválení seznamu programů zvyšování kvalifikace pro nezaměstnané s vysokoškolským vzděláním			
	Opatření „Poskytování nejvyšších služeb formálního a neformálního vzdělávání“			
	Doporučení pro hodnocení a uznávání kompetencí získaných v neformálním vzdělávání dospělých ve vysokoškolských institucích			
	Zákon o systému osvěty	Stát - příspěvky a dotace ze státního rozpočtu	Veřejné školské instituce - primární, sekundární, postsekundární a vysokoškolské	Dospělí od 20 do 65 let
Polsko	Zákon o zaměstnanosti a potlačování nezaměstnanosti	Podniky (zaměstnavatelé) - vlastní kapitál, zdroje získané vlastní činností	Veřejné mimoškolní instituce - střediska dalšího vzdělávání a praktického vzdělávání	
	Ostatní:	Student sám dle vlastních zájmů	Neveřejné školské instituce - společenské a náboženské organizace, společenská sdružení, individuální podnikatelé	
	Směrnice ministra národního vzdělávání a sportu a ministra práce a sociální politiky z 12. října 1993		Soukromé podnikatelské subjekty	
	Směrnice Rady ministrů o spolupráci v oblasti profesní přípravy			

Zdroj: vlastní zpracování

Co se týče legislativy, nejvíce je zákony řízeno vzdělávání dospělých ve Finsku a Dánsku. Financování vzdělávání je pouze v Litvě financováno státem a je tedy pro všechny cílové skupiny bezplatné. V ostatních zemích záleží vždy na tom, jaká instituce toto vzdělávání poskytuje. V rámci komparace poskytovatelů vzdělávání dospělých, se ve všech předkládaných zemích jedná zejména o státní a o soukromé instituce různých typů. Za cílovou skupinu vzdělávání dospělých jsou nejčastěji vybíráni studenti starší 20 let.

Závěr

Nezbytným předpokladem funkčního systému vzdělávání dospělých je legislativní rámec, který vymezuje klíčové prvky a zajišťuje jejich pevné spojení. Právní úprava vzdělávání dospělých je ve vybraných zemích zajištěna na jedné straně speciálním zákonem vztahující se pouze na vzdělávání dospělých, nebo je součástí zákonů týkajících se systému vzdělávání jako celku.

Za velmi významný konstrukční prvek funkčního systému dalšího vzdělávání dospělých je považováno jeho financování. Ve všech komparovaných zemích s výjimkou Litvy vychází financování z vícezdrojového principu, prostřednictvím kterého se do úhrad zapojují všechny zúčastněné subjekty. Na financování se tak podílí nejen veřejné finanční zdroje, ale také soukromé. Jak již bylo zmíněno, pouze v Litvě je vzdělávání poskytováno zdarma a tedy financováno pouze z veřejných zdrojů. Tento způsob, však není považován za ten nejvhodnější, jelikož právě vzdělávání dospělého je jeho samostatná iniciativa k jeho zahájení a následné realizaci.

Na straně nabídky trhu v rámci dalšího vzdělávání dospělých patří také poskytovatelé tohoto vzdělávání. Dospělí mají možnost studovat v programech počátečního vzdělávání nebo přímo ve speciálních kurzech pro ně určených a to v rámci veřejných institucí. Mezi poskytovateli dalšího vzdělávání se také objevují speciální instituce vzdělávání dospělých, které zřizují orgány nižší veřejné správy. Vedle veřejných institucí jsou ve všech zemích k dispozici také soukromí poskytovatelé. Velmi rozšířené je také podnikové vzdělávání organizované zaměstnavateli, odborovými, neziskovými, dobrovolnickými či zájmovými organizacemi.

Cílová skupina je posledním předkládaným komparovaným prvkem dalšího vzdělávání dospělých. Ve všech zemích se obecně jedná o dospělé jedince, kteří ukončili počáteční vzdělávání a jejich další činnost již souvisí s trhem práce. V některých zemích, například v Estonsku, existují speciální programy zaměřené na pomoc problematickým skupinám obyvatel.

Literatura

- A. Brzezińska, K. Appelt, J. (2002). Poznań: Wojciechowskia, wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Boušková, M. (2011). *Současné problémy finského školství: rovnost šancí ve vzdělávání*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.
- EVROPSKÁ, komise. *Formální vzdělávání dospělých: koncepce a praxe v Evropě*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-92-9201-170-3 dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128CS.pdf.
- iRozhlas – Reforma polského školství ruší tříletá gymnázia, rodiče a učitelé protestovali proti změnám 2017 [online]. [cit. 2018-01-09]. Dostupné z https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/reforma-polskeho-skolstvi-rusi-trileta-gymnazia-nekteri-rodice-a-ucitele_1709050630_haf.
- Komparace systémů dalšího profesního vzdělávání v ČR a ve vybraných zemích EU, Výstupní analytická zpráva projektu KOOPERACE, Fond dalšího vzdělávání, 2015.

- Kõiv Aili a Katri Targama (2015). Programy podpory zaměstnanosti mladých a starších dospělých, Estonsko, Případové studie, Estonsko.
- Konopásková, A. (2010). Odborné vzdělávání ve Švédsku. *Zpravodaj: odborné vzdělávání v zahraničí* [online]. 2010(1), 8 [cit. 2018-01-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2010/Zp1006p1a.pdf>.
- Matulčík, J. (2004). *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-02-8.
- Masterstudiues.cz – Studium v Polsku [online]. [cit. 2018-01-09]. Dostupné z: <https://www.masterstudies.cz/Polsko/>.
- Mrózková, D. (2008). *Financování vysokoškolského vzdělávání v Polsku*. Bakalářská práce. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Vedoucí práce Doc. Ing. Václav Urbánek, CSc.
- Pavlů, J. (2008). *Edukace dospělých v pojetí polských andragogů*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. Dr. Milan Beneš.
- Polsko – studium, práce, cestování. *Euroskop.cz: věcně o Evropě* [online]. [cit. 2018-01-09]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/468/sekce/polsko-studium-prace-cestovani/>.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. ISBN 9788024752327.
- Průcha, J. (2012). *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0191-5.
- Robeš, M. (2007). *Systémy vzdělávání vybraných evropských zemí – střední a vyšší školství*. Bakalářská práce. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Karel Ouroda.
- Vychová, H. (2008). *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, 2008. 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2.
- Vzdělávací centrum Kretingos (2016). Dostupné online na https://kretingorsrc.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=397&Itemid=521.
- Vzdělávání v Litvě (2018). Dostupné online na <http://www.smm.lt/web/lt/smm-svietimas/svietimas-vidurinis-ugdymas>.

Kontaktní údaje:

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
 Ing. Jindřich Kolek, Ph.D., MBA
 Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
 Pedagogická fakulta
 Univerzita Karlova
 Magdalény Rettigové 4
 116 39 Praha 1
 České republiky
 E-mail: jaroslav.veteska@pedf.cuni.cz

Multicultural education in Slovakia in a context of its transformation

Multikultúrne vzdelávanie na Slovensku v kontexte jeho transformácie

Igor Kominarec, Edita Kominarecová

Abstract:

The transformation of multicultural education in its historical context is the main focus of the paper. A historical overview of the reasons for appearing multicultural education is discussed, Multicultural education gradually influenced social and economic life. The need for multicultural specialists, competent in languages and culture of the entire country became apparent and thus the attention is paid not only to foreign multicultural education but the focus is also on its development in Slovakia. Perspectives of multicultural education are discussed at the end of the paper.

Key words:

Multicultural education processes and strategies, development of multicultural education in the world and Slovakia.

Introduction

The issue of multicultural education affects multiple areas of the social life. Its influence reflects abundance of changes in the social and political settings and is connected with the coexistence of different cultures, in the world of the globalization. Slovak Republic belongs to these changes and its economy is based on the major foreign companies influencing the overall production and employment of the entire population. Foreign influence is present in trade, finance, science, research, education and religion as well as other areas. It is obvious that these processes are incessant and heading toward global market economy and unified information and culturally diverse society that is evolving its traditional national character and becoming more multinational.

On the other hand, economic and social integration require preserving national and cultural values, which are increasingly evident in the field of small and medium enterprises, services, culture and education. At the same time, with the increase of migration, this creates social tensions as how to preserve own traditional values and deal with new cultural influence as this direction is influenced by economic, demographic, political as well as religious and social factors. This paper aims to point out at the importance of educating the population and raising multicultural awareness within the entire educational system.

1 The beginnings of multicultural education

Multicultural education is closely related to the concepts of culture and education. There are many definitions of culture as the authors mostly stress some of its characteristic features that mostly depict it and in each one different aspect is emphasized. Our aim here is to focus on the aspect related to education, because of correlation between the notions of culture and education. According to J. Průcha (2000: 63) "there is a mutual relationship and culture is passed on from generation to generation, through the process of socialization, the essence of which is the process of human learning in its developmental stage [...] the process of education takes place in a cultural context that shapes a person according to the norms of the entire society and the culture".

Multiculturalism, interculturalism, cross-culturalism, cultural pluralism, assimilation, enculturation and other notions are notions closely related to the concept of multiculturalism and are scrutinized from different perspectives (culturological, linguistic, psychological, educational, etc.). In Slovakia the notion of multicultural education is strongly discussed and currently belongs to a hot issue analyzed.

Multicultural education is an international reform movement, whose formation falls into the 60th of the 20th century in the USA, but currently includes all countries of the world. Originally this notion was mostly known in English-speaking countries. At present it implies a transformation and implementation of new ideas into an educational setting, with national and ethnic differences. In this way multicultural education is seen as part of general education which involves complex issues and forming a democratic society with personal and cultural identity and equal rights of minorities are guaranteed by the constitution. "Its aim is to make learners aware of their ethnic identity, to know other cultures, to get rid of the prejudices and learn to live as equal

human beings in a pluralistic society" (Gavora & Mareš 1996: 126). Thus it is primarily a political and legal aspect of implementing multicultural principles and supposes looking for the social justice, a society based on the democratic principles and equal rights.

Another aspect of multicultural education is its ethical dimension connected with the values and prejudices in intercultural education. It is part of the mental processes at each stage of human development. These processes are influenced by family, school, and nowadays in a rather intensive way by mass media, social networks and various information channels. Multicultural education has its specific characteristics in human behaviour and emotions, the customs and traditions, in ethical and educational values (Žilínek 1997, Pasternáková 2016).

As to its historical development, multicultural education underwent a rather complicated process. Its origins are connected with the period after the first and the World War II, when significant migration of the population occurred and thus people get acquainted with other countries and their cultures. USA played an important role in this process and helped enormously other countries economically, politically and culturally and these efforts and movement enhanced multicultural education. Demands on language competencies increased, as well as mutual understanding of different cultural values. In this social and political situation the need for developing new strategies and multicultural training programmes arose. Specialist searched new methods and forms in teaching multicultural education. The Peace Corps tested and evaluated the experience of multicultural interactions, the first manual about multicultural education appeared and close attention to experience with new cultures was paid, but not much to an impact of culture on a personality. These were obtained mainly through exchange study stays and research programmes, which allowed sensitivity in shaping strategies in multicultural education and showed that insufficient language competence for cultural understanding. Multicultural communication originated from the real life needs.

In the seventies the first multicultural communication centers (Sietar - Society for Intercultural Education, Training and Research) in the USA with the focus on intercultural education, training and research and reflected experience of Peace Corps after post-war period in Europe to prepare professionals to work in various countries, foreign experts working in the USA to understand American culture. Thus the relationship between those cultures and their specific features were analyzed.

Years between sixties to eighties are remarkable by exceptional activities in looking for effective ways of multicultural communication. Psychological aspects of multicultural training dominated. New training techniques and the entire training programmes were examined especially with regard to the learning style differences. This enabled to create new models for the multicultural training programmes, especially for the target population, such as children of missionaries, military forces, diplomats, businessmen, academics, student mobilities and so on. At the same time schools for children from the "third culture" appeared. The term of third culture does not refer to a new culture, but to a culture of children connected with their "new home" abroad.

A different situation was in Europe, where multicultural education was developed at a slower pace. Its origin dates back to the seventies. In Sweden J. Phillips, J. Mar-

tinsson created Center of multicultural relations in 1975, offering three-day courses for businessmen. These courses called *Communication with self-esteem* led to a book *Swedes, as others see them* by Philips, Martinsson (1981). For those who worked in foreign countries Loewenthal created a programme in the 70s. In the Netherlands two consulting firms were opened with an impact on multicultural setting. The firm *Institute for Research and Intercultural Cooperation* (IRIC) founded in 1980 by Hofstede as a non-profit organization affiliated to the University with research oriented on cultural differences and from this five dimensions became widely used as a diagnostic tool. In 1987 a second organization *Center for Intercultural Business Studies* was set up by the Fons Trompenaars company with opportunities for cross-cultural consulting and multicultural education and in cooperation with Hampden-Turner company (1993) developed the concept of *Seven cultures of capitalism*. This had a significant impact on examining the general culture as well as the relation between language and intercultural communication.

Many scientific events emerged, the first conference held in Europe in 1983, also in Canada and the USA. An interest in these issues still grows under the influence of Hofstede's research. Siemens also participated in developing new multicultural training programs, research and language competencies. In Japan multicultural education got greater attention in the mid-sixties, but remained only an academic domain. Interest in multicultural training was stimulated by the book of Edward Hall *Silent language* (1966) and these trends heightened cooperation between the American and Japanese business corporations and started training programs and research, thus new methods and techniques emerged. Mid-90s raised ethical concerns about multicultural training which resulted in efforts to define educational competencies in three areas: cognitive, behavioral and personality and from this effort certified programs were introduced. This continues up to now with a constant effort in devising effective multicultural methods, techniques and programmes.

2 Development of multicultural education in Slovakia

As to multicultural education development there was a different situation in Eastern European countries, which were after the World War II under the ideological influence of the USSR. This resulted into transferring Russian culture on the Eastern European neighboring states and it was strongly reflected in education. This eastern cultural and political impact considerably influenced education in the middle of Europe, former socialist states. There were strong ties within these countries, and this Russian orientation resulted into exchanged scientific information, study stays and cultural contacts. Language development was primarily focused on Russian language and German, because of its east socialist counterpart. Other languages (e.g. English) were under a strict eye of communist politicians and activities connected with their development were constantly ideologically monitored.

Later on the attention was shifted on the specifics of each country, learning about own nation, ethnic minorities and own culture. Slovakia, with a great Roma population, struggled with Roma issues at all levels. Dealing with abundance of these problems however, had more political aspect. In the Slovak educational system, but also within the entire social system, multicultural education was clearly absent and with

the low level of tolerance and many misunderstandings of the specifics of other nations and nationalities.

Historically, more attention was given to national culture as well as to ethnic minority cultures in Slovakia. Existing departments of cultural studies at Slovak universities and colleges played a great role in researching national and minority cultures. The situation in Slovakia has changed after 1990. As a result of population migration people became familiar with foreign cultures and Slovakia also became a subject of interest from other countries. An increased number of students' and professionals' study exchanges confirmed these trends, further strengthened after Slovakia's membership in NATO and EU. New books, research about multicultural education appeared and it is still a hot issue in Slovakia. An incessant immigration of refugees from non-European countries makes it acute. Multiculturalism is not only a political but also an economic issue; there are many foreign investors and the influence of foreign market into the overall life of Slovak citizens is evident. There is a need to answer a question *How to protect own cultural identity?* Slovakia, though a member of the European Union, sticks to a traditional way in evaluating trans-national phenomena and to own historical development.

Opinions about the inclusion of multicultural education into the teacher training vary. We believe that these issues should be incorporated into the teacher training courses at the universities. Multicultural communication was previously attached to and implemented through foreign languages and literature, and incorporating these issues into the framework of social science courses would be a way.

3 Perspectives of Multicultural Education in Slovakia

Relevant literature operates with different concepts and notions that define the essence of multicultural education. Following this concept multiculturalism means a diversity of cultures, their values, norms and behavior. In addition to this it is necessary to distinguish the concept of interculturalism, which means reciprocal influence of cultures and ways of dealing with their tentative differences. Culture is not seen as a homogeneous entity and is clearly delineated.

Another term is cross-culturalism, in which cultures intersect in the way one culture stays dominant but shapes other cultures. One culture becomes the intersection of several cultures, and thus it is difficult to find out the differences between them (Mistríková, Valo 2001). In an educational and psychological theory the concept of an inclusive education is quite often scrutinized at present. They are rather similar in the sense that they strive to remove barriers in social, cultural differences of learners and thus increase their success.

All kinds of cultures even within one state have the inherent right from their existence. The history confirms that the rapid and complete assimilation of national culture with other cultures is not possible. Keeping to own cultural, national and ethnic identity of specific subculture reveals the human way of multicultural coexistence and integration of social dimensions of human civilization. As to multicultural education in Slovakia, it is necessary to improve the cultural and educational level of young population, to strengthen the civil components, and raise an awareness of ethical values. Multicultural education is not meant to be a special training programme, an indepen-

dent school subject, but an integrated approach, which would be immanently reflected at all levels of education.

References

- GAVORA, P., MAREŠ, J. *English-Slovak Pedagogical Dictionary*. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-88778-25-5.
- HALL, E. T. *The silent language*. Garden City, New York: Doubleday, Anchor Books, 1959.
- HOFSTEDE, G. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.
- KOMINAREC, I., E. KOMINARECOVÁ. *Multiculturalism and education*. Prešov: Grafotlač, 2005. ISBN 80-8068-380-8.
- MISTRÍKOVÁ, L., A. VALO. Multicultural Education at Slovak Universities. In: *Multiculturalism, Interculturality, Transculturality. Acta culturologica VI*. Bratislava: Department Cultural Studies FF UK, 2001, p. 211-221.
- PASTERÁKOVÁ, L. The teaching profession and the current school. In: *Adult education 2016 - bases and inspirations for theory and practice : proceedings of the 6th international adult education conference*. Prague, Czech republic, 2016, pp. 193-204. ISBN 978-80-905460-6-6.
- PHILIPS, J., J. MARTINSSON. *Swedes as others see them: Facts, myths or communication complex?* Lund, Sweden: Utbildningshuset, Studentenlitteratur, 1981.
- PRŮCHA, J. *Multicultural education*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-85866-72-2.
- ŽILÍNEK, M. National awareness, multiculturalism, democratic citizenship – value phenomena in the formation of moral identity of personality. *Pedagogical Review*, roč. 49, 1997, č. 5-6, pp. 201-209.

Contact details:

Prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD.
 Department of Pedagogy
 Faculty of Humanities and Natural Sciences
 Prešov University in Prešov
 doc. PhDr. Edita Kominarecová, PhD.
 Lifelong Learning Center
 Prešov University in Prešov
 Ul. 17. Novembra 1
 081 16 Prešov
 Slovak Republic
 E-mail: igor.kominarec@unipo.sk
 E-mail: edita.kominarecova@unipo.sk

Zjišťování schopností studentů vojenské vysoké školy regulovat zátěž jako předpoklad inovace jejich edukace v oblasti zátěže

Determining the capabilities of military university students to regulate the load as a prerequisite for the innovation of their education in the field of load

Radomír Saliger, Jiří Hodný, Pavla Macháčková

Abstrakt:

Příspěvek popisuje specifika činnosti vojenských profesionálů. Zaměřuje se na charakteristiku bojové činnosti a s tím související psychickou zátěž vojáků. Objasňuje příčiny jejich chování v náročných rychle se měnících podmínkách boje. Naznačuje možnost zjišťování osobnostních dispozic vojenských studentů ke zvládání náročných situací. V příspěvku jsou popisována výzkumná zjištění dříve realizovaného výzkumu u studentů na vysoké vojenské škole s využitím standardizovaných psychologických testů. Na základě zjištěných výsledků lze inovovat vzdělávací proces v oblasti zátěže u studentů vysoké vojenské školy.

Klíčová slova:

Zátěž, edukace, vojenský profesionál, výzkum, specifika bojové činnosti, diagnostika.

Abstract:

The paper describes the specifics of military career. It focuses on the characteristics of combat activity and the related combat stress of soldiers. It explains the causes of their behavior in difficult and rapidly changing combat conditions. It proposes the possibility of detecting personality of military students to handle difficult situations. The paper describes research findings of previously realized research of students at a high military school using standardized psychological tests. Based on these findings, it is possible to design innovations in the education of high school military students.

Key words:

Combat stress, education, military professional, research, specifics of combat activities, diagnostics.

Úvod

Vojenská činnost se vždy vyznačovala mnoha specifickými rysy. Vedení soudobé bojové činnosti je charakterizováno zejména používáním moderní bojové techniky a zbraní při působení velké dynamiky činností a situací. Takováto činnost zcela zákonitě vyvolává u vojáků různé negativní psychické stavy zátěžového charakteru a vážně narušuje psychickou regulaci i samotné výsledky bojové činnosti.

Proto zjišťování předpokladů studentů-budoucích vojenských profesionálů ke zvládnutí zátěže má svůj smysl, aby mohli být již ve školní edukaci seznamováni a cvičeni v oblasti možností regulace svého chování i chování svých podřízených pod vlivem náročných, nestandardních situací.

1. Teoretická východiska zkoumaného problému

Jak uvádí J. Timko (1986, s. 78), všechny obecně platné závěry a poznatky o lidské činnosti a její psychologické regulaci mají přirozeně svoji platnost i v podmínkách vojenské činnosti, přičemž není možno nevidět, že vojenská činnost má své zvláštnosti, specifické rysy a znaky, které jsou podmíněny nejen cíli, předmětem a způsoby dosahování cílů, ale i podmínkami, při nichž jsou tyto cíle dosahovány. Zevrubnou psychologickou charakteristiku bojové činnosti uvádí J. Timko (1986, s. 78–80), který mimo jiné uvádí, že „každý boj se vyznačuje řešením složitých úkolů spojených s ohrožením života, ničením hodnot, velkými škodami, ztrátami na lidech a bojové technice. Rozvoj a výsledky výzkumů vojenských zbraní a techniky přináší s sebou celou řadu jevů. Zvyšuje se účinnost použitých zbraní, zdokonaluje se technika, mění se její použitelnost i nároky na obsluhu“.

Všechny vojenské akce se vyznačují velkou úporností, rozhodností, ničivostí, rychlostí a přesností jejich plnění. To zákonitě povede ke zvýšeným nárokům na mechanismy a procesy psychické regulace činnosti vojáků. Nároky se projeví ve vzniku těžkostí v oblasti pozorování, identifikace, navádění, korekce apod.

Samotné využívání moderní techniky a zbraní vyžaduje od vojáků a od jejich velitelů poměrně rozsáhlé vědomosti, návyky a dovednosti. Zvláštní nároky budou kladeny na využívání prostředků bojové činnosti v různých klimatických podmínkách, v denní i noční době, v členitém a neznámém terénu. Rovněž potřeba odstraňování poruch zbraní a technických zařízení pod účinnou činností protivníka bude klást zvýšené nároky na schopnost psychické regulace chování.

Jak uvádí Timko (1986, s. 8), „z historie válek je známo, že čím více se zvyšuje ničivá síla zbraní, tím více vzrůstá ohrožení života člověka, tím výrazněji se projevují negativní změny v procesech psychické regulace jeho činnosti.“ Proto již v období míru je nezbytné uskutečňovat přípravu vojáků tak, aby se u nich utvořily a upevnily takové mechanismy regulace, které by plně zabezpečily efektivnost a spolehlivost jejich činnosti ve všech možných situacích soudobé možné bojové činnosti.

O. Píffl a A. Velehradský (1993, s. 35) se rovněž zabývali zvláštnostmi vojenské činnosti. Podle nich je podstatou vojenské činnosti zejména to, že v průběhu vojenské činnosti působí lidé prostřednictvím bojové techniky nikoli nejen na neživou přírodu, ale na druhé lidi, kteří jsou vybaveni podobnou technikou.

Smyslem bojové činnosti je zachování nebo získání moci, vynucení určitého chování, teritoria nebo jiných hodnot. Použití vojenské síly je řešením sociálně politic-

kých a ekonomických vztahů specifickými – vojenskými prostředky. Armáda České republiky je nástrojem státu k ozbrojené ochraně jeho suverenity a hodnot zakotvených v ústavě.

Proto je nutné, aby budoucí velitelé, v současnosti studenti vysoké vojenské školy i jiní odborníci v armádě byli na výši z hlediska intelektu, schopností tvořivě jednat, schopností předvídat i bez znalosti fakt, umění vést lidi, efektivní komunikace, řešení konfliktů apod.

R. Vodrážka (1994, s. 5-6), uvádí, že voják v psychické zátěži reaguje jako celek (systém). Změny v jednom, nebo více podsystémech vyvolávají změny v celém systému. Zpravidla postihují tyto sféry: prožívání, motorické projevy, kognitivní funkce, volní funkce a osobnost jako celek. Ve sféře prožívání se objevují zejména psychické stavy se záporným citovým zabarvením, jako je obava, strach, úzkost, tíseň, ale i vzrušení, neklid apod. Mohou se také vyskytnout stavy paniky a odporu. Ve sféře motorických (pohybových) projevů jsou pozorovány poruchy motoriky, projevující se nepružností, narušením koordinovanosti. Voják se nedostatečně kontroluje, objevuje se svalová strnulost, nervózní třes a někdy až znehybnění. Může dojít k útlumu předchozích zejména složitějších návyků při ovládání zbraní a techniky. Ve sféře kognitivních (poznávacích) funkcí může dojít k poruchám rozlišovací povahy, soustředění a pozornosti, nebo k selhání paměti. V některých případech dochází i k záporným změnám v oblasti vnímání společenského prostředí, projevující se negativně v meziosobních vztazích. Ve sféře fyziologických funkcí dochází ke změnám frekvence dýchání, zvyšuje se produkce tepla, zvyšuje se tepová frekvence, mění se látková výměna, vylučování hormonů, aktivita kůže a mozku. Ve sféře volních procesů dochází k celkové ochablosti, pomalosti, nerozhodnosti, snižuje se aktivita, může dojít i ke snížení svědomitosti, odvahy, statečnosti apod.

Ve sféře osobnosti může dojít ke změnám postojů a vztahů k okolí, narušení adaptability a tím i ke snížení výkonnosti při plnění úkolů ve vojenské činnosti.

Pro každého budoucího velitele, který se na svoji práci připravuje ve školních podmínkách, je důležité, aby dokázal poznat, že u něho samotného, nebo u podřízených se dějí změny, kterým musí věnovat pozornost. Proto je důležité při koncipování obsahu, forem a metod vyučování a výcviku těmto otázkám věnovat zvýšenou pozornost a učit studenty různé obtíže překonávat a zejména působit preventivně. Důležitost vzdělávání profesionálů zdůrazňuje také Kubínyi (2017), který uvádí, že „Hlavním cílem přípravy je vojenský profesionál, který je charakterizován jako kvalifikovaný odborník v dobrovolném služebním poměru, vzdělaný ve vojenství a speciálně připravený pro vojenskou praxi, plnící společensky významnou roli při zabezpečování obrany státu“. O významu vzdělávání, přípravy a osobnostního rozvoje profesionálních manažerů pojednávají ve své publikaci rovněž autoři Ambrozová a kol. (2016, s. 68-88).

Zevrubnou charakteristiku modelu chování vojáka v psychické zátěži popisuje R. Vodrážka (1994, s. 7), který uvádí tento průběh:

Dočasně vzroste celková aktivita jednání, objevuje se zrychlené dýchání, zčervenání, častěji se pohybuje z místa na místo, nervózně si pohrává s předměty, potí se i v klidu, je velmi aktivní v hovoru, přehnaně žádostivě požaduje rozkazy k činnosti apod.

Postupné zhoršení kvality výkonu, zaměření chování od výkonu na obranu. Voják přestává plnit rozkazy, objevují se chyby a omyly v činnosti, postupně se zaměřuje na možné únikové cesty a nakonec přestává zcela plnit bojový úkol. Dochází k celkovému rozrušení chování a k emočním odpovědím. Voják se jakoby „zhroutí,“ lze pozorovat např. pláč, smích, bědování, slabost v celém těle, nedokáže se udržet na nohou apod. Vzniká stav, v němž se pocituje celková nemožnost efektivně reagovat na okolí. Voják je skleslý, nebo zmateně přechází z místa na místo, špatně vnímá, nemůže se odpoutat od zdroje zátěže, nereaguje na povely a v nejbližší době není pro plnění úkolů použitelný.

Doba, po kterou takový stav trvá, je různá podle celé řady faktorů. Nejvýznamnější z nich a velitelem včas ovlivnitelná je jeho psychická odolnost proti zátěži a schopnost včas se připravit na předpokládanou psychickou zátěž v boji. Odolnost vůči stresu lze podle Kozákové (2017) budovat skrz realistický a relevantní trénink.

Dále je potřebné charakterizovat základní stresory ve vojenském výcviku, abychom mohli na ně reagovat při konstrukci obsahu vzdělávacích programů pro studenty - budoucí velitele. Podle Vodrážky (1994, s. 8-10) jsou hlavními stresory ve vojenském výcviku: objektivní příčiny zátěže (objektivní stresory) a subjektivní příčiny zátěže.

K objektivním stresorům ve vojenské činnosti se řadí stresory vnějšího prostředí (obtěžující hluk, nedostatek světla, tepla, teplé vody ve výcvikových prostorech, málo místa v ložnicích mužstva, nutnost dojíždění do práce, prašnost, vlhké místnosti apod.), stresory v oblasti životosprávy (nedostatek spánku, spěch, nepořádek, nepravidelné stravování, tělesné bolesti, nemoc, lékařské zákroky), stresory ve vojenské práci a vojenském prostředí (nadměrná zodpovědnost velitele spojená s rizikem, náhlost úkolů, příval informací, pokynů a výzev, nedostatek informací, rizikové činnosti, monotónní činnost apod.), stresory v meziosobních vztazích (hroutící se rodinné a partnerské vztahy, konflikty s nadřízenými, náročné vztahy s rodiči, sourozenci, smrt blízkého přítele, nebo příbuzného).

K subjektivním stresorům se řadí například připouštění si starostí, potíže se soustředěním, uvědomování si vlastních chyb a nedostatků, stavy beznaděje, strach a úzkost, vnitřní nekázeň, obavy z budoucnosti, lítostivost, neschopnost uvolnit se, nesprávné osobní návyky, existenční nejistota apod.

V samotné bojové činnosti, jak uvádí Vodrážka (1994, s. 9-10), jde o celý soubor specifických stresorů, například:

- Obavy o rodinu a blízké (zda se dokážou o sebe postarat).
- Fyzické nároky na osobnost velitele a vojáka (zvládnutí fyzického zatížení).
- Strach z nadcházející činnosti (obavy o život, strach ze smrti, bolesti).
- Nejistota (schopnost přizpůsobit se).
- Horečné očekávání (na rozkaz, bojové nasazení) atd.

2. Projekt výzkumu

Předmětem zkoumání bylo zjistit osobnostní předpoklady studentů vojenského studia ke zvládání zátěže vzhledem k normám pro obecnou populaci a rozdíly v předpokladech studentů – absolventů gymnázií a odborných škol. Jde o dříve realizovaný výzkum na vysoké vojenské škole a uváděn je jako možný metodický materiál k přístupu při zkoumání schopností osobnosti standardními metodami psychologické diagnostiky.

Stanovení cílů, hypotéz a výstupů výzkumu:

Cílem výzkumu bylo přispět svými zjištěními k inovaci obsahu, forem, metod a prostředků vyučování a výcviku, ke zkvalitnění přípravy studentů vojenského studia v oblasti psychické připravenosti, zejména k odolnosti vůči zátěži. Přispět k naplnění zvýšených požadavků na budoucí velitele Armády České republiky v oblasti zvládání psychické zátěže. Vychází se ze skutečnosti, že plnění úkolů v zahraničních misích i na území České republiky vyžaduje vysoké nároky na řídící pracovníky, to je velitele, kteří se na vysoké škole připravují k výkonu funkcí. Zjistit poznatky o stávajících předpokladech studentů vojenského studia zvládat zátěžové situace.

Hypotézy výzkumu

Pomocí standardizovaných metod (SPIDO, EPQ-R) byla získána databáze poznatků k zjištění odpovědi na otázku, jak jsou studenti vojenského studia disponováni k regulaci zátěže. Byla provedena statistická analýza získaných dat a jejich interpretace. Tato otázka byla ve vlastním výzkumu rozvinuta takto:

Zda respondenti zkoumaného souboru (1. a 4. ročník) se v ukazatelích psychické variability osobnosti významně liší od norem u srovnatelné obecné populace (SPIDO)

Zda předpoklady ke stabilitě psychiky studentů u 1. a 4. ročníku jsou lepší, než norma pro obecnou populaci (EPQR).

Zda rozdíly v ukazatelích struktury psychické variability a stability psychiky absolventů gymnázií a odborných škol jsou významné (SPIDO, EPQR).

K těmto otázkám byly formulovány tyto hypotézy:

H1: Studenti 1. i 4. ročníku mají lepší psychické předpoklady ke zvládání zátěžových situací, než stanovená norma pro srovnatelnou populaci (komponenty SPIDO).

H2: Psychická stabilita studentů 1. i 4. ročníku je lepší, než norma pro srovnatelnou populaci (faktor N dotazníku EPQR).

H3: Absolventi středních odborných škol mají lepší psychologické předpoklady ke zvládání zátěže než absolventi gymnázií (SPIDO a EPQR).

Výstupy výzkumu

Výsledky jsou doporučovány k využití při projektování změn v rozsahu, obsahu, použitých metod forem a prostředků vyučování a výcviku studentů vojenského studia.

Výzkumná procedura

Ve výzkumu byly použity standardizované dotazníky SPIDO a Eysenckův osobnostní dotazník EPQ-R (zkrácená verze).

Charakteristika jednotlivých dotazníků:

SPIDO: je dotazník pro sledování individuální hladiny vyrovnávání se se zátěžovou situací. Jeho konstrukce umožňuje zachytit strukturu osobnostních proměnných, které určují hladinu tolerance člověka vůči působení různých situačních vlivů a zároveň sledovat dynamiku chování člověka v zátěžových situacích, umožňuje jeho predikci.

Eysenckův EPQ-R, zkrácená verze:

Dotazník měří základní faktory osobnosti. Jde o měření úrovně extroverze a introverze, lability a stability osobnosti, a měření emocionality. Je možné jej použít u jednotlivce i u skupiny. Zkrácená verze měří P – psychotismus, E – extroverzi, N – emocionální stabilitu, L – škálu lži. Dotazník ukazuje na konkrétní neurotické a psychotické predispozice subjektů, může být důležitý pro případy selhání osobnosti v záťažové situaci.

V oblasti vzdělávání existuje mnoho důkazů o tom, že funguje silná interakce mezi osobnostními rozdíly a výběrem předmětu studia, optimálními metodami učení, vztahem ke studiu, nejučinnějšími způsoby motivace apod.

Charakteristika zkoumaného souboru

Výběrový soubor tvořili studenti 1. ročníku vojenského studia (velitelé) po jeho absolvování a všichni studenti 4. ročníku prezenčního studia.

Do výzkumu bylo zapojeno celkem 98 studentů. Jednalo se o studenty, absolventy různých středních škol, čtvrtý ročník měl za sebou krátkodobou praxi u vojenských útvarů a polní výcvik.

Tabulka 1: Testování významnosti rozdílů středních hodnot psychické variability u studentů 1. a 4. ročníku

SPIDO	1. ročník					4. ročník			
	n	$\bar{x}$	s	μ_0		n	$\bar{x}$	s	μ_0
KO	59	13,0847	3,1529	11,3	KO	39	13,3077	3,5774	11,0
EM	59	6,7458	4,8051	9,4	EM	39	6,3590	3,8966	8,3
RE	59	8,0169	4,1335	8,3	RE	39	7,7692	3,3361	7,5
AD	59	13,9153	2,5003	14,0	AD	39	13,6923	2,8018	14,2
OV	59	6,3051	2,7496	6,1	OV	39	6,4103	2,6330	5,6
MH	59	8,1864	3,0199	7,4	MH	39	8,2051	2,6673	7,0
KR	59	5,5932	3,2330	6,1	KR	39	6,1026	2,9718	5,3
ER	59	5,9153	2,4864	6,5	ER	39	5,7436	2,4030	5,9
KA	59	10,9661	2,1969	9,9	KA	39	11,2821	1,9187	9,7
EA	59	9,6102	2,3269	9,1	EA	39	10,0256	2,2535	9,4
RA	59	8,8475	2,7153	8,8	RA	39	9,2564	2,2678	9,5
FM	59	13,4576	3,1640	12,3	FM	39	13,6923	2,7640	12,7
US	59	9,5593	3,3593	8,7	US	39	8,7436	2,9264	9,8
EX	59	3,3898	2,2895	3,9	EX	39	3,4872	2,4265	3,7

Zdroj: autoři

Způsob sběru dat a vyhodnocení

Data byla zjištěna v rámci výuky na učebnách dle rozvrhu zaměstnání. Sběr dat provedli autoři. Podstatné údaje (aritmetické průměry, četnosti odpovědí, směrodatné odchylky) nutné k dalšímu zpracování byly z tohoto materiálu použity, dále zpracovány s využitím testu o shodě středních hodnot eliminována statisticky významná data na 5% hladině významnosti.

Výsledky výzkumu a jejich interpretace získané pomocí SPIDO, EPQ-R

Data získaná z dotazníku SPIDO pro testování středních hodnot komponent struktury psychické variability 1. ročníku vzhledem ke středním hodnotám 4. ročníku a k testování středních hodnot 1. ročníku a 4. ročníku vzhledem k normě pro obecnou populaci dané věkové kategorie na 5% statistické hladině významnosti.

Tabulka 2: Testování středních hodnot psychické variability u 1. ročníku vzhledem k normě pro obecnou populaci dané věkové kategorie

KO 1. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl	ER 1.roč. < μ_0 statisticky významný rozdíl
EM 1. roč. < μ_0 statisticky významný rozdíl	KA 1. roč. > μ_0
RE 1. roč. < μ_0	EA 1. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl
AD 1. roč. < μ_0	RA 1. roč. > μ_0
OV 1. roč. > μ_0	FM 1. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl
MH 1. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl	US 1. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl
KR 1. roč. < μ_0	EX 1. roč. < μ_0 statisticky významný rozdíl

Zdroj: autoři

Postup hodnocení a normy jsou převzaty od O. Mikšíka (1985, s. 51 - 100). Z uvedené tabulky vyplývá, že zkoumání struktury psychické variability osobnosti se zúčastnilo celkem 59 studentů 1. ročníku po jeho absolvování a 39 studentů 4. ročníku, celkem 98 studentů vojenského studia (budoucí velitelé jednotek Armády České republiky).

Symboły KO, EM, RE atd. vyjadřují jednotlivé komponenty struktury psychické variability osobnosti. Symbol vyjadřuje zjištěný aritmetický průměr dané komponenty jednotlivých dotazníků daného ročníku, nebo typu školy. Symbol n znamená počet jedinců posuzovaného výběru. Symbol „s“ znamená směrodatnou odchylku. Symbol 0 znamená normu jednotlivých komponent struktury psychické variability osobnosti a komponent dotazníku EPQR platnou pro obecnou populaci dané věkové kategorie (to znamená pro věkovou kategorii 1. ročníku a pro věkovou kategorii 4. ročníku).

Testování středních hodnot komponent struktury psychické variability 1. ročníku vzhledem k normě platné pro obecnou populaci na 5% statistické hladině významnosti.

Po srovnání výsledků v jednotlivých komponentách struktury psychické variability 1. ročníku a obecné populace byly zjištěny rozdíly, které byly testovány pomocí testu o střední hodnotě na 5% hladině významnosti.

Dílčí závěry

Střední hodnota kognitivní (poznávací) variability (KO) 1. ročníku je významně vyšší, než KO platné pro normu obecné populace. To znamená, že studenti prvního ročníku jsou adaptabilní na změny, mají vysokou výkonnost, dobře dokážou postihovat a zpracovávat komplexní situační podněty.

Střední hodnota emocionální variability (EM) 1. ročníku je významně nižší, než norma pro danou věkovou populaci. To znamená, že studenti prokazují větší emocionální stabilitu, mají sklon k racionálnímu chování, mají menší sklon k tenzi a situačnímu napětí. Celkově jsou klidnější. To neodpovídá zkušenostem z praxe, není vyloučeno, že větší roli hraje identifikace s povoláním vojáka. Střední hodnota motorické (respektive vnější) hybnosti a její regulace u studentů 1. ročníku je významně vyšší, než norma platná pro danou věkovou populaci. To se projevuje tendencí vyhledávat změny při menších regulačních zábranách a vysoké emocionální i adjustační rigiditě.

Střední hodnota emocionálně adjustační variability (EA) studentů 1. ročníku je významně vyšší, než norma pro danou věkovou populaci. Týká se otázek „situačního vžití se.“ To je demonstrováno situačním optimismem, sebedůvěrou a spokojeností.

Střední hodnota povahy přístupu k interakcím se situačními proměnnými emocionogenní povahy (FM) je u 1. ročníku významně vyšší, než norma pro obecnou populaci dané věkové kategorie. To je demonstrováno aktivním přístupem (řešícím) při racionálním zpracování informací, méně řeší problémy prožitkem.

Střední hodnota škály usedlosti (US) respektive bezstarostnosti u 1. ročníku je významně vyšší, než norma pro obecnou populaci dané věkové kategorie. To je charakterizováno rezervovaností, opatrnictvím při změnách, starostlivostí. Jde o tendenci nechat věci tak, jak jsou. U komponenty EX lze říci, že ke svým odpovědím studenti přistupovali seriózně.

U ostatních komponent struktury psychické variability osobnosti nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi středními hodnotami a hodnotami pro danou věkovou populaci.

Testování středních hodnot komponent struktury psychické variability 4. ročníku vzhledem k normě platné pro obecnou populaci dané věkové kategorie na 5% statistické hladině významnosti.

Po srovnání výsledků jednotlivých komponent struktury psychické variability studentů 4. ročníku a normy platné pro danou věkovou kategorii byly zjištěny rozdíly, které byly testovány pomocí Testu o shodě středních hodnot na 5% hladině významnosti. Byly získány výsledky viz tabulka 3.

Dílčí závěry

Jako pozitivní se jeví, že střední hodnota kognitivní variability (KO) studentů 4. ročníku je statisticky významně vyšší než norma pro obecnou populaci dané věkové kategorie. Studenti jsou adaptabilní ke změnám, mají poměrně vysokou výkonnost, mají tendenci komplexně zpracovávat situační podněty.

Střední hodnota emocionální variability (EM) studentů 4. ročníku je statisticky významně nižší než hodnoty pro obecnou populaci dané věkové kategorie. Ta se týká prožívání interakcí s prostředím a situačních změn. Výsledky jsou demonstrovány emocionální stabilitou, sníženou emotivitou, až emocionální chudostí.

*Tabulka 3: Výsledky testování významnosti rozdílů středních hodnot SPIDO u 4. ročníku
vzhledem k normě pro obecnou populaci dané věkové kategorie*

KO 4. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl	ER 4. roč. < μ_0
EM 4. roč. < μ_0 statisticky významný rozdíl	KA 4. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl
RE 4. roč. > μ_0	EA 4. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl
AD 4. roč. < μ_0	RA 4. roč. < μ_0
OV 4. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl	FM 4. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl
MH 4. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl	US 4. roč. < μ_0 statisticky významný rozdíl
KR 4. roč. > μ_0 statisticky významný rozdíl	EX 4. roč. < μ_0

Zdroj: autoři

Střední hodnota obecné hladiny psychické (vnitřní) vzrušivosti, spontaneity, vnitřní čilosti, dynamismu, nabuzení (OV) u studentů 4. ročníku je statisticky významně vyšší než norma pro obecnou populaci dané věkové skupiny. To se projevuje v chování jako tendence tíhnout k dynamickým interakcím, které jsou spojeny s intenzivním psychickým nabuzením. Jde o vysokou situační vzrušivost.

Střední hodnota motorické (resp. vnější) hybnosti (MH) a její regulování. U studentů 4. ročníku je střední hodnota motorické hybnosti významně vyšší, než je norma pro obecnou populaci dané věkové kategorie. Tuto tendenci lze interpretovat jako projev vyhledávání změn při menších regulačních zábranách a vysoké emocionální i adjustační rigiditě. Tento ukazatel potvrzuje potřebu zdokonalovat přizpůsobivost vůči změnám prostředí.

Kognitivní regulační variabilita (KR), lze ji behaviorálně spojit s charakteristickým protikladem riskantního a opatrnického chování. U studentů 4. ročníku je střední hodnota významně vyšší, než norma pro obecnou populaci dané věkové kategorie. Na základě tohoto lze usoudit, že pro studenty 4. ročníku je příznačná vysoká zvědavost, záliba v dynamismu, rozruchu a změně, spojená s nízkou anticipací a cílesměrností, respektive s nedostatečnými regulačními „zábranami“, což je základem rizikového chování.

Kognitivně adjustační variabilnost (KA), tento ukazatel naznačuje příklon spíše ke konvenčním, nebo ambiciózním schémátům interakce s prostředím. Střední hodnota tohoto ukazatele je významně vyšší u studentů 4. ročníku, než je norma pro obecnou populaci dané věkové kategorie. To lze interpretovat jako tendenci ke zvýšenému sebecitu, sebeprosazování, vědomí vlastní důležitosti, vysoké ctižádosti, aspirace a osobní prestiže. To jsou určující aspekty vpravování se do životních podmínek a situací.

Emocionálně adjustační variabilnost (EA) se týká otázek „situačního vcítění se.“ Střední hodnota tohoto ukazatele je u studentů 4. ročníku významně vyšší než u normy

pro obecnou populaci dané věkové kategorie. Znamená to, že studenti se projevují situačním optimismem, elánem, dobrou pohodou, sebedůvěrou a spokojeností.

Faktor FM vypovídá o povaze přístupu k interakci se situačními proměnnými emo-ciogenní povahy. Střední hodnota tohoto faktoru u studentů 4. ročníku je výrazně vyšší než u normy pro obecnou populaci dané věkové kategorie. To je prezentováno jako přístup řešící, ne přístup prožitkový se sníženou motorickou odezvou.

Škála usedlosti (US) je nazývána škálou „bezstarostnosti.“ Střední hodnota tohoto ukazatele u 4. ročníku je významně nižší než norma pro obecnou populaci dané věkové kategorie. To je prezentováno určitou bezstarostností.

Při testování významnosti rozdílů středních hodnot ukazatelů struktury psychické variability mezi 1. a 4. ročníkem nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

Dílčí předpoklad, že studenti 4. ročníku budou významně lépe vybaveni ke zvládání situačního napětí, lépe se budou adaptovat na změny než studenti 1. ročníku, se nepotvrdil. Hypotéza o tom, že studenti 4. ročníku budou dosahovat v komponentách struktury psychické variability osobnosti lepších hodnot, než je norma pro daný typ populace se v rozhodujících ukazatelích potvrdila.

Výsledky testování středních hodnot jednotlivých komponent struktury psychické variability absolventů středních odborných škol (SOŠ) vzhledem ke středním hodnotám u absolventů gymnázií (GYM) na 5% statistické hladině významnosti.

Při testování rozdílů středních hodnot v jednotlivých komponentách struktury psychické variability byl učiněn závěr, že v žádné z komponent není odchylka statisticky

Tabulka 4: Porovnání testování významnosti rozdílů středních hodnot psychické variability u absolventů středních odborných škol (SOŠ) a absolventů gymnázií (GYM)

SPIDO	SOŠ			GYM		
	n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
KO	58	13,4828	3,2131	33	12,7879	3,6892
EM	58	6,7241	4,5414	33	5,9394	4,0692
RE	58	7,7069	3,6467	33	8,4545	4,3881
AD	58	13,7759	2,8961	33	14,3939	1,9834
OV	58	6,3793	2,5049	33	6,4545	3,0423
MH	58	8,3793	2,8274	33	7,9394	3,1219
KR	58	6,0690	3,1560	33	5,5152	3,2608
ER	58	5,9138	2,6243	33	5,8182	2,2284
KA	58	11,2414	2,0546	33	11,3030	1,8789
EA	58	10,0000	2,2243	33	9,6970	2,2567
RA	58	8,8966	2,5934	33	9,0909	2,5662
FM	58	13,5172	3,1525	33	13,7273	2,6725
US	58	8,9310	2,7901	33	9,6061	4,0539
EX	58	3,7069	2,5410	33	2,9394	2,0146

Zdroj: autoři

významná. Do výzkumu v této části nebyli zařazeni studenti, kteří absolvovali vojenskou střední školu, kde je příprava odlišná od civilních středních škol a studentů byl malý počet.

To znamená, že hypotéza H3 o tom, že absolventi středních odborných škol mají lepší předpoklady ke zvládnutí zátěže než absolventi gymnázií, nebyla potvrzena.

Výsledky testování středních hodnot komponent dotazníku EPQR u studentů 1. ročníku vzhledem ke středním hodnotám u 4. ročníku na 5% statistické hladině významnosti.

Tabulka 5: Výsledky testování významnosti rozdílů středních hodnot dotazníku EPQR u studentů 1. ročníku

EPQR	N	$\bar{x}$	s	μ_0
P	58	3,5172	1,6987	4,16
E	58	7,9310	3,5336	8,16
N	58	3,2586	3,4517	5,01
L	58	4,9483	3,0344	2,69

Zdroj: autoři

Dílčí závěry

Při testování rozdílů středních hodnot v ukazatelích dotazníku EPQR, emocionální stability, neuroticity, agresivity, atd. u studentů 1. a 4. ročníku nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Rovněž tak není významný rozdíl středních hodnot v těch samých ukazatelích mezi absolventy středních odborných škol (SOŠ) a gymnázií (GYM).

Výsledky testování středních hodnot komponent dotazníku EPQR 1. ročníku a 4. ročníku vzhledem k normě pro obecnou populaci dané věkové kategorie na 5% statistické hladině významnosti.

K testování významnosti rozdílů středních hodnot EPQR 1. a 4. ročníku vzhledem k normě pro obecnou populaci dané věkové kategorie byla použita data z tabulky 5 a tabulky 6.

Tabulka 6: Výsledky testování významnosti rozdílů dotazníku EPQR u studentů 4. ročníku

EPQR	N	$\bar{x}$	S	μ_0
P	39	3,5128	1,6363	3,57
E	39	8,1538	2,9248	7,42
N	39	2,9487	2,3946	5,17
L	39	4,5128	2,8734	2,92

Zdroj: autoři

Testováním byly zjištěny tyto výsledky:

U studentů 1. ročníku ve srovnání s danou obecnou populací byl zjištěn statisticky významný rozdíl střední hodnoty ukazatele „P“, kde střední hodnota „P“ studentů < norma.

Střední hodnota „N“ studentů < norma a střední hodnota „L“ studentů > norma.

To odpovídá hodnocení, že studenti 1. ročníku nejsou úzkostní, po silném citovém prožitku získávají rovnováhu, jsou zpravidla klidní, ovládají se, nedělají si zbytečné starosti, jsou citliví, berou v úvahu možná nebezpečí.

Při testování významnosti rozdílů středních hodnot v ukazatelích dotazníku EPQR mezi studenty 4. ročníku a normy platné pro obecnou populaci dané věkové skupiny bylo zjištěno, že studenti 4. ročníku mají statisticky významně nižší střední hodnotu „N“, než norma, což podobně jako u 1. ročníku znamená, že tito studenti netrpí úzkostností, ovládají se poměrně dobře, berou v úvahu možná nebezpečí, jsou empatictí. Ostatní výsledky srovnání nejsou statisticky významné.

3. Celkové shrnutí a diskuse výsledků výzkumu

SPIDO

Z uvedených dílčích interpretací výsledků statistických srovnání komponent psychické variability osobnosti studentů 1. ročníku a obecné populace dané věkové kategorie vyplynulo, že u studentů vojenského studia byly zjištěny statisticky lepší výsledky většiny těchto komponent.

Potvrdila se tak hypotéza H1 o tom, že studenti 1. ročníku mají lepší psychické předpoklady ke zvládnutí zátěžových situací než norma pro srovnatelnou populaci. To je pro organizaci výchovně vzdělávacího systému dobrý předpoklad. Tito budoucí velitelé se totiž připravují k velmi náročným úkolům možného boje, který může být spojen s reálným použitím zbraní a vojenské techniky.

Kvalitní předpoklady automaticky ale neznamenají, že studenti budou dosahovat vysoké odolnosti vůči zátěži v různých podmínkách vojenské činnosti. To je možné dosahovat praktickou přípravou studentů na řešení různých situací, s nimiž se velmi pravděpodobně setkají.

U komponenty AD (adjustační variabilita) bylo zjištěno, že u studentů 1. ročníku je AD menší než norma pro obecnou populaci. I když nejde o statisticky významný rozdíl, dá se to interpretovat tak, že studenti se přizpůsobují spíše jen velmi specifickým aspektům situací. Snadněji se u nich může vyvinout v dynamických podmínkách chování maladaptivní (hůře se přizpůsobují novým, změněným podmínkám).

Pro průběžné sledování vývoje kvalit předpokladů zvládat zátěžové situace studentů 1. ročníku by bylo vhodné v dalším období provádět diagnostiku minimálně po ukončení každého dalšího ročníku, aby bylo možné usoudit na kvalitativní rozvoj psychické odolnosti. To je námět pro longitudinální výzkum.

Na základě dílčích interpretací významnosti rozdílů středních hodnot komponent psychické variability studentů 4. ročníku a normy pro příslušnou věkovou populaci lze říci, že studenti 4. ročníku jsou lépe vybaveni ke zvládnutí zátěže než obecná populace. Potvrdila se tak hypotéza H1. To rovněž ani u nich neznamená automaticky trvalé a neměnné schopnosti zátěže efektivně překonávat. Tyto předpoklady je nutné

dále rozvíjet především praktickým výcvikem v polních podmínkách i na učebně. K tomu by měl být obsahově přizpůsoben vyučovací proces zejména v polním výcviku i ostatních předmětech odborného a společenskovedního základu (zejména komunikace, psychologie a andragogiky).

Rovněž u studentů 4. ročníku se objevuje nižší adjustační variabilita, než je norma stanovená pro obecnou populaci. Nejde sice o statisticky významný rozdíl, avšak lze jej interpretovat jako tendenci k vývoji maladaptivního chování.

Při zkoumání rozdílů v komponentách psychické variability osobnosti u studentů, kteří absolvovali gymnázium a kteří absolvovali střední odbornou školu, nebyl zjištěn významný rozdíl. Nebyla potvrzena hypotéza H3 o tom, že absolventi středních odborných škol jsou lépe disponováni k překonávání zátěže než absolventi gymnázií.

Při formulování této hypotézy se vycházelo z předpokladu, že na středních odborných školách je student zpravidla veden k odbornosti, absolvoje praktický výcvik, častěji se setkává s různými typy zátěží a mohl by tak být lépe připraven k překonávání překážek. Tyto předpoklady neměly u zkoumaného souboru významný vliv na schopnost zdolávat efektivně zátěžové situace. Pro prováděný výběr personálu k práci ve specifických vojenských podmínkách faktor absolvované školy neměl vliv na psychologické předpoklady k regulaci zátěže.

EPQR

Při testování rozdílů středních hodnot komponent dotazníku EPQR byla potvrzena hypotéza H2 o tom, že studenti 1. i 4. ročníku mají lepší předpoklady k psychické stabilitě, než je norma pro srovnatelnou populaci. Tyto předpoklady je nutné také u obou kategorií studentů v průběhu vyučování a výcviku systematicky udržovat a zkvalitňovat vhodnou motivací, příkladem uplatňování zásad duševní hygieny a především náročně prováděným výcvikem.

Stabilita osobnosti není jev navždy trvalý a je nutné ji posilovat. A to je možné jen prostřednictvím prožitých konkrétních situací, které je možné navozovat modelově i při skutečném výcviku v polních podmínkách.

O možnostech další diagnostiky v oblasti psychické zátěže píše např. Ullrich (2017), který uvádí možnosti využití standardizované metody SPARO, která slouží ke zjišťování bazální struktury a dynamiky autoregulace, integrovanosti a psychické odolnosti osobnosti.

Závěr

Výzkum prostřednictvím psychologických dotazníků SPIDO a EPQR potvrzuje potřebu udržení a zkvalitnění úrovně edukačního procesu studentů vojenského studia v oblasti učit studenty lépe zvládat obtíže vojenského života, zejména lépe je učit komunikovat, poznávat sám sebe a jiné, znát a dodržovat zásady duševní hygieny, znát a umět základní techniky svépomoci při regulaci obtíží vzniklých při zátěži a umět vést k uvedeným dovednostem i své podřízené.

Uvedený model výzkumu lze použít i v současných podmínkách studentů Univerzity obrany v Brně. Vybudováním speciální laboratoře jsou k tomu postupně vytvářeny odborné, personální i materiální podmínky. Ta bude vybavena diagnostickými, záznamovými a dalšími prostředky, které umožní dlouhodobě sledovat parametry

osobnostních dispozic studentů, budoucích velitelů Armády České republiky. Standardizované metody a jejich využívání umožní získávat validní a reliabilní výsledky, které umožní navrhovat optimální návody a činnosti, které mohou vytvořit u studentů předpoklady k efektivnímu zvládnání zátěže. Uváděný postup lze využít v rámci edukace v kariérových kurzech a dalších aktivitách.

Literatura

- AMBROZOVÁ, E., KOLEŇÁK, J., ULLRICH, D., POKORNÝ, V. *Kognitivní management*. Brno: KEY Publishing, 2016. 191 s. ISBN 978-80-7418-254-9.
- KOZÁKOVÁ, E. *Psychologie efektivního leadershipu v resortu obrany*. In: XXXV International Colloquium on the Management of Educational Process. Brno: Univerzita Obrany, 2017. s. 9. ISBN 9788072314195.
- KUBÍNYI, L., VETEŠKA, J. *Motivace a bariéry v dalším profesním vzdělávání vojáků*. In: Adult Education 2016 - bases and inspiration for theory and practice : proceedings of the 6th International Adult Education Conference, 13-14th December 2016 Prague. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. s. 283-291. ISBN 978-80-905460-6-6.
- MIKŠÍK, O. *Zjišťování a hodnocení psychické integrovanosti, předpokladů a procesu desintegrace osobnosti*. Praha: MNO, SVŠ 1985. 132 s.
- PIFFL, O., VELEHRADSKÝ, A. *Psychologie a pedagogika v sociálním řízení vojsk*. Praha: MO ČR, 1993. 142 s. ISBN 80-85469-43-X.
- TIMKO, J. *Voják v psychické zátěži*. Praha: Naše vojsko, 1986. 251 s.
- ULLRICH, David; POKORNÝ, Vratislav. Human factors and management limit situations. In: *Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020: From Regional Development Sustainability to Global Economic Growth*. Vienna Austria: International Business Information Management Association (IBIMA), 2017, p. 983-988. ISBN 978-0-9860419-7-6.
- VODRÁŽKA, R. *Psychologická příprava ve výcviku a v boji*. Praha: MO ČR, 1994. 58 s. ISBN 80-85469-68-5.

Kontaktní údaje:

doc. Mgr. Ing. Radomír Saliger, Ph.D.
Katedra leadershipu
Fakulta vojenského leadershipu
Univerzita obrany
Kounicova 65
66210 Brno
České republiky
e-mail: radomir.saliger@unob.cz

Mgr. Jiří Hodný, Ph.D.
Katedra leadershipu
Fakulta vojenského leadershipu

Univerzita obrany
Kounicova 65
66210 Brno
České republika
e-mail: jiri.hodny@unob.cz

Mgr. Pavla Macháčková, Ph.D.
Katedra leadershipu
Fakulta vojenského leadershipu
Univerzita obrany
Kounicova 65
66210 Brno
České republika
e-mail: pavla.machackova@unob.cz



Postoje vojenských profesionálů k sebevzdělávání

Attitudes of military professionals towards learning

Lubomír Kubínyi, Jaroslav Veteška

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá problematikou uplatnění konceptu celoživotního učení a kompetenčního přístupu v procesech přípravy vojenských profesionálů. Příprava vojenských profesionálů spočívá v poskytování a osvojování poznatků, dovedností a rozvíjení jejich schopností k výkonu služby. Cílem zde prezentované dílčí části výzkumu bylo identifikovat názory a postoje respondentů k neřízenému sebevzdělávání. Sběr dat výzkumného šetření byl prováděn v průběhu let 2016–2017.

Klíčová slova:

Kompetence, vzdělávání vojáků, sebevzdělávání, systém přípravy vojenského personálu, výzkum, vzdělávání dospělých.

Abstract:

The paper deals with the application of the concept of lifelong learning and competency approach in the process of training of military professionals. The preparation of military professionals consists of providing and acquiring knowledge, skills and developing their abilities to perform service. The aim of the presented part of the research here in was to identify respondents' opinions and attitudes towards uncontrolled self-education. The data collection of the research was conducted over the years 2016–2017.

Key words:

Competency, education of soldiers, self-education, training system of military personnel, research, adult education.

Úvod

Tradiční pojetí hodnocení způsobilosti pracovníků v minulosti zpravidla vycházelo z posouzení objektivních požadavků daných vykonávanou pracovní činností a subjektivních požadavků. Současné pojetí způsobilosti je zaměřeno na kompetence, vnímané jako soubor lidských kvalit (predispozic i výsledků učení), které jsou ke kompetentnímu výkonu potřebné a umožňují jejich nositeli úspěšně vykonávat náročnou činnost (Průcha, Veteška, 2014).

Služba vojáka z povolání vyžaduje specifickou přípravu pro zvládnutí požadavků výkonu služby v oblasti bezpečnosti a požadavků, vyplývajících z mezinárodních závazků České republiky. Zkušenosti prokazují, že vojáci potřebují kromě specifických odborných dovedností i řadu dalších dovedností potřebných pro výkon role velitele také dovednosti potřebné pro řešení konfliktů a dovednosti metodické.

Proto současný obsah profesní přípravy vychází ze specifických podmínek vojenského prostředí, změn podmínek výkonu vojenského povolání a z modernizace vojenské techniky. Uvedené podmínky generují nové požadavky na kvalitu a rozsah profesní přípravy, která je vnitřně strukturovaná a obsahuje procesy vzdělávání, výcviku a výchovy. Vojenský profesionál se vyznačuje individuální kombinací znalostí, dovedností, postojů, zkušeností, motivů a hodnot.

1. Teoretická východiska

Názory na vymezení pojmu kompetence nejsou jednotné, vymezení je zpravidla více významové, jak uvádí Veteška (2013), je závislé na filozofických, gnozeologických a výzkumných postojích autorů. Je důležité, že téměř všechny významy vyjadřují společný znak, že se jedná o osobní vlastnosti spojené s výkonem (Veteška, 2009). Podle Kubeše a kol. pro kompetentní výkon pracovníka musí být splněny tři předpoklady. Prvním předpokladem je vnitřní vybavenost jedince vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování jsou nutné. Druhým předpokladem je motivace takové chování použít a důležité je také vytvoření možností použít uvedené chování v daném prostředí (2004).

Za zakladatele moderního pojetí celoživotního vzdělávání mohou být považováni Eduard C. Lindeman (1885–1953) a Basil Yeaxlee (1883–1967), kteří považovali učení za integrální součást života, proto je i vzdělávání nikdy nekončícím procesem. Na celoživotním vzdělávání se podle nich musí podílet celý vzdělávací systém (a vzdělávací politika); vzdělávání se ale nemůže redukovat jen na učení se ve vzdělávacích institucích (tzv. institucionální vzdělávání) a musí zahrnovat i vzdělávání dospělých. To vytvořilo základy pro rozvoj evropského edukačního fenoménu *lifelong learning* a *life-wide learning*.

Již na začátku 70. let 20. století najdeme především v USA a Kanadě kompetenční přístupy ve vzdělávání (*competency-based education*), v západní Evropě pak jako nástroje produktivity a konkurenceschopnosti jedince i organizace. Ve vzdělávání dospělých se následně začaly zohledňovat (klíčové) kvalifikace/kompetence pro trh práce, od 80. let 20. století se systematicky prosazoval princip reflexivity učení a tím také orientace na osobnost dospělého jedince. Andragogická interpretace kompetenčního paradigmatu ve vzdělávání dospělých částečně integruje teoretické přístupy personální práce s lidmi v rámci organizace (podniku) a poznatky z oblasti rozvoje a řízení lidských zdrojů. (Veteška, 2016).

Kompetence lze v tomto kontextu vnímat jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s motivací rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“ (Veteška, 2016, s. 127). Evropský referenční rámec pro klíčové schopnosti vymezuje kompetence jako prokazatelnou schopnost používat znalosti, dovednosti a osobní, sociální nebo metodické schopnosti při práci a studiu a v profesním nebo osobním rozvoji a jako samostatnou kompetenci vymezuje kompetenci k učení (2006).

Proces řízeného učení a vyučování je realizován v procesech vzdělávání. Jednou z forem procesu vzdělávání je individuální sebevzdělávání. Sebevzdělávání Průcha a kol. (1995) vymezuje jako vzdělávání, v němž si jedinec převážně sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody, řídí své učení, hodnotí kvalitu svého učení, motivuje sám sebe a přijímá další rozhodnutí. Samostatné vzdělávání vychází z poznání, že lidé se naučí více, pokud jsou správně motivováni ke vzdělávání a učení, pokud organizace vytváří podmínky pro sebeřízené vzdělávání a pro uplatnění se naučeného v praxi.

Knowles (1980) představil určité asumpce, jež shrnují podstatné domněnky o povaze různých oblastí, které determinují učení se dospělých – sebepojetí jako člověka, který dokáže být autonomní v mnoha sférách života; potřeba vzdělávat se pro řešení aktuálních problémů; oblast lidské zkušenosti a její možné výhody a překážky; přirozená náchylnost k učení se tomu, co povede ke zvládnutí úkolů typických pro tu kterou fázi zralosti. Obecně lze říci, že Knowles staví na přirozené, zrání a edukaci rozvíjené sebeřízenosti a autonomii učícího se jedince, zasazené do kontextu skutečných životních či zájmových otázek a problémů.

Vymezení kompetence je spojováno s pojmem schopnost např. kompetence jako jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál (Veteška, 2016), kompetence jako vlastnost osobnosti, zejména však „schopnosti a jim odpovídající vědomosti a dovednosti“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 150). Jednou z klíčových schopností pro celoživotní učení je dle Evropského referenčního rámce schopnost učit se, kterou dokument popisuje jako „schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvávat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení“ (Veteška, 2016, s. 128).

Současná doba je charakteristická rychlým vývojem bezpečnostních technologií a narůstajícími nároky na technické vybavení pracovišť. To vše má výraz ve zvyšování požadavků na kompetence pracovníků bezpečnostního managementu (Robbins, 2004). Jak zdůrazňuje Saliger, ozbrojené síly jsou komplexním systémem, který plní specifickou funkci a úkoly spojené s ohrožením vlastního života, a proto by vojenští profesionálové měli být systematicky připravováni promyšleným cyklem edukace s přiměřeným rozsahem teorie a praktického procvičování (Veteška, 2016). Podle Ulřícha a Pokorného (2016) by profesionálové měli disponovat schopnostmi nejenom v oblastech hard a soft skills, ale také dovednosti označované autory jako „connatural potentials“, jenž jsou podle autorů významné pro poznávání, rozhodování a jednání.

Ambrozová a spol. (2016) doporučují aplikaci přístupu Connatural management do procesů přípravy a rozvoje profesionálů, protože přirozené potenciály, rozvíjené do tzv. subtle skills tvoří základ profesního mistrovství.

Systém přípravy vojenských profesionálů je upraven dokumentem Koncepce přípravy personálu v letech 2012–2018. Dokument popisuje procesy a opatření zaměřené na vzdělávání, výcvik a výchovu. Uvedené složky přípravy vycházejí z konceptu celoživotního vzdělávání a v pojetí uplatňovaném Konceptu jsou v přípravě zastoupené všechny komponenty včetně individuální přípravy (dtto, 2011).

2. Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu realizovaného v rámci Dílčího záměru rozvoje organizace pracovní skupinou z Katedry leadershipu bylo identifikovat názory a postoje respondentů k neřízenému sebevzdělávání. Výzkum byl realizován v letech 2016 až 2017. Vybrané výsledky třetí etapy výzkumného šetření zaměřeného na postoje a názory k samostatnému (neřízenému) studiu jsou prezentovány v dalším textu.

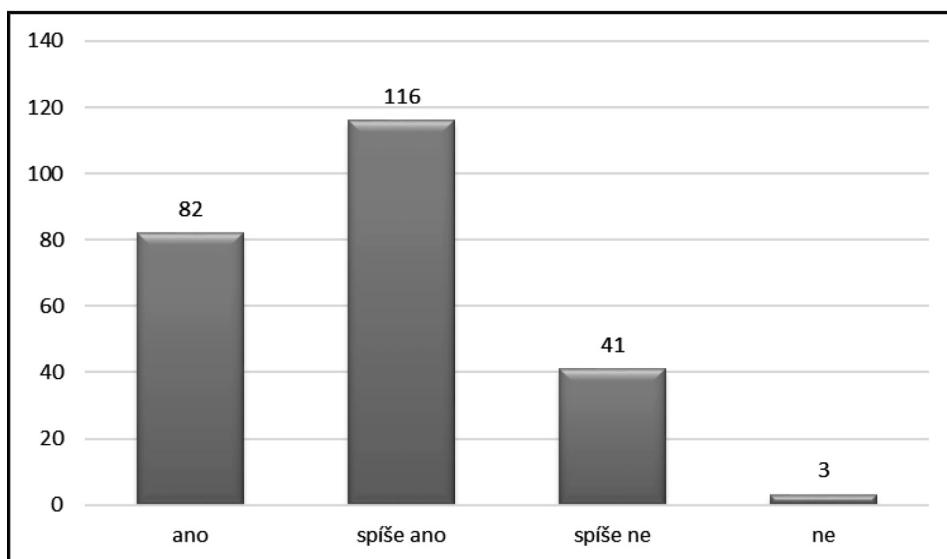
Vzhledem ke stanoveným cílům výzkumu bylo využito kvantitativního přístupu. Kvantitativní přístup byl zvolen vzhledem k předpokladu Hendla, že „lidské chování můžeme do jisté míry měřit a předpovídat“ (2005, s. 46). Teoretickým východiskem výzkumného projektu byl koncept celoživotního učení a ekonomicko-sociologická teorie racionální volby. Pro sběr dat bylo využito strukturovaného dotazníku. Dotazník obsahoval celkem 21 otázek zaměřených na zjišťování mínění a postojů respondentů. V dotazníku byla použita kombinace uzavřených a polouzavřených otázek. Pro odpovědi byla respondentům nabídnuta možnost výběru z více možností. Na problematiku aktivního vyhledávání příležitostí k dalšímu profesnímu vzdělávání a samostatné studium byly formulovány tři otázky s možností volby.

Základní soubor tvořili náhodně vybraní vojáci z povolání Armády České republiky. V období říjen 2016 až prosinec 2017 bylo respondentům předáno 296 dotazníků. Ve stanoveném termínu bylo vráceno 267 dotazníků (90 %). Vyřazeno bylo 25 dotazníků, u kterých chyběly odpovědi na část otázek. Do konečného souboru pro vyhodnocení bylo zařazeno celkem 242 dotazníků, co představuje celkovou návratnost 82 %.

3. Interpretace získaných dat

Interpretace vybraných dat je prováděná v návaznosti na dílčí cíle výzkumu. Pro účast ve vzdělávacích aktivitách další profesní přípravy podle autorů je důležitá vnitřní motivace k učení, jejímž dílčím projevem je aktivní vyhledávání příležitostí pro další profesní vzdělávání, zahrnující jak rezortem připravované vzdělávací aktivity tak i samostatné studium. Celkem 82 % respondentů uvedlo, že aktivně vyhledává příležitosti pro další profesní vzdělávání. Pouze 14 % respondentů aktivně nevyhledává příležitost pro další profesní vzdělávání, což je výrazná změna ve vztahu k předchozím etapám výzkumu, kdy téměř třetina respondentů (28 %) uvedla, že nevyhledává možnosti pro další profesní vzdělávání (Kubínyi, Veteška, 2016).

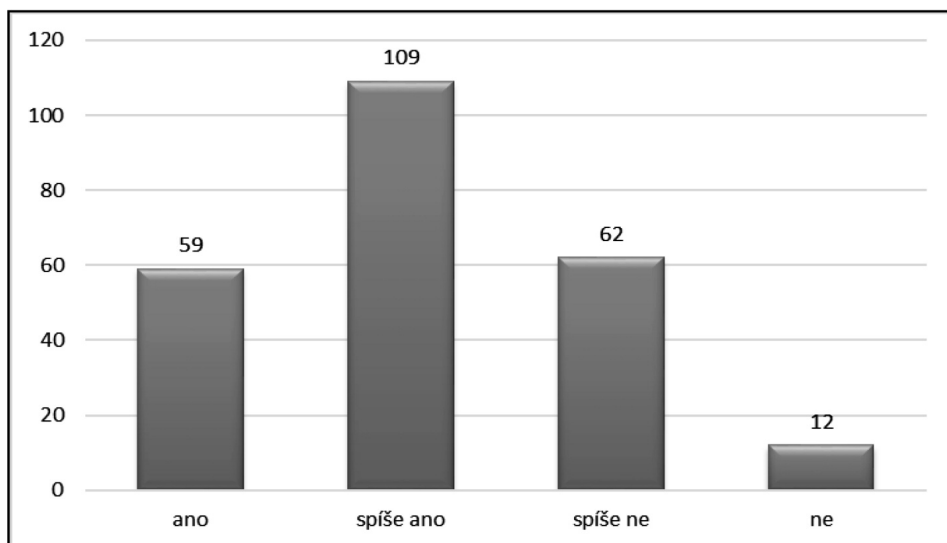
Graf 1: Aktivní vyhledávání příležitostí pro další profesní vzdělávání



Zdroj: vlastní

Důležitým faktem je, že 69 % respondentů uvádí, že si rozšiřuje své znalosti a dovednosti potřebné pro výkon služebních povinností samostatným studiem, které má formu neřízeného učení realizovaného pouze na základě zájmů učícího se. Rezort Ministerstva obrany věnuje pozornost vytvoření zázemí pro samostudium zejména vybavením organizačních celků výukovými programy, přístupů k on-line vzdělávacím programů pro odborné a jazykové vzdělávání.

Graf 2: Rozšiřování znalostí samostatným studiem

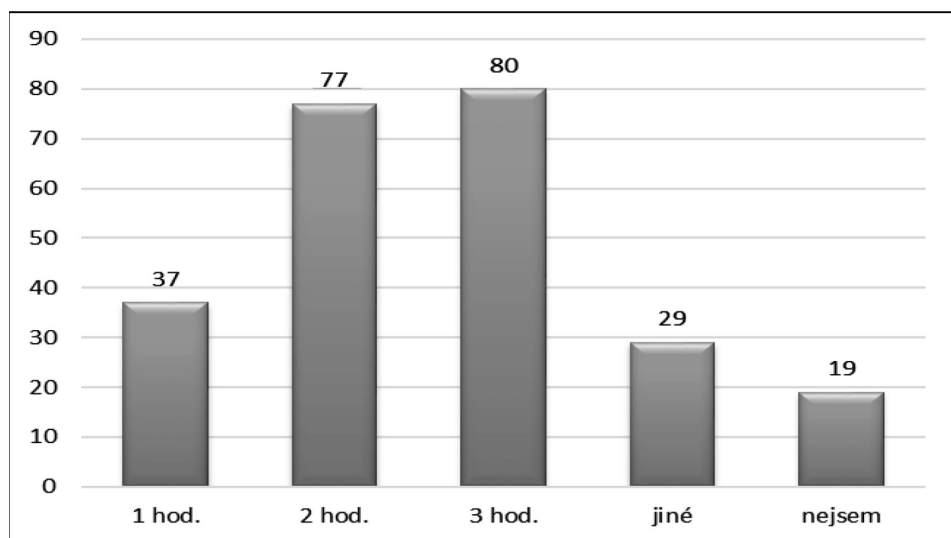


Zdroj: vlastní

Podle Rabušice osoby jednájí v souladu se svými intencemi, jenž jsou ovlivňovány jak hodnotami a postoji jedince, tak sociálními tlaky. Proto lze vycházet z předpokladu, že adekvátní chování bude následovat (2009). V uvedené souvislosti je významně zjištění, že 92 % respondentů uvádí, že je ochotno věnovat část svého osobního volna samostatnému studiu.

Celkem 29 respondentů odpovědělo, že je ochotno věnovat studiu více času než bylo uvedeno v předchozích možnostech výběru. Z uvedeného počtu 3 respondenti uvedli, že jsou ochotni si vyčlenit čas podle potřeby, 22 respondentů uvedlo, že je ochotno věnovat samostatnému studiu více než 5 hod. týdně, celkem 4 respondenti uvedli, že je to závislé na jejich časových možnostech.

Graf 3: Ochota věnovat část osobního volna samostatnému studiu týdně



Zdroj: vlastní

Další vybrané výsledky výzkumu budou prezentovány v odborných a vědeckých časopisech, konferencích a workshopech.

4. Diskuze a závěr

Počátek 21. století je ve znamení sílící globalizace, internacionalizace, rozvoje informačních a komunikačních technologií, digitalizace a sociálních sítí, které proměňují základní didaktické kategorie a psycho-sociální přístupy k učícímu se jedinci. V důsledku toho se proměňuje trh práce a mobilita pracovní síly, stejně jako nároky na nové kvalifikace a kompetence pracovníků. Podle Reischmanna (2014) se zdá, že nastal posun od představy, že všeživotní učení je jaksi implicitně zahrnuto v paradigmatu celoživotního učení, a je nyní vnímáno jako explicitní rozměr, který sám o sobě stojí za prozkoumání a implementaci.

Nová vize podle Redeckera a kol. (2011) spočívá v tom, že personalizace, spolupráce a sdílení informací (neformální/informální učení) budou v budoucnu centrem

učení. Tyto kategorie nejsou ve vzdělávání a odborné přípravě nové, stávají se ústředním principem pro koncept učící se organizace. Centrální edukační paradigma je tedy charakterizováno celoživotním učením a je formováno všudypřítomnými informačními a komunikačními technologiemi. Současně, vzhledem k rychlému pokroku v oblasti technologií a strukturálním změnám na evropském trhu práce determinovaným demografickými změnami, globalizací a přistěhovalectvím, získávají obecnější a průřezové dovednosti pracovníků větší význam (Redecker a kol., 2011).

Z pohledu vzdělávání vojenských profesionálů lze konstatovat, že by bylo optimální, aby v dalším vzdělávání byly zastoupené všechny složky dalšího vzdělávání, profesní, občanské i zájmové vzdělávání. Vzhledem ke skutečnosti, že vzdělávání dospělých je spojováno s andragogickým přístupem, který je typický respektováním individuální vzdělávací potřeby jedince, je pouze na vzdělávaném, které formy vzdělávání z nabízeného portfolia se rozhodne využít, případně, které cíleně pro svůj osobnostní a profesní rozvoj vyhledá a absolvuje. Při zamýšlení se nad možnostmi dalšího vzdělávání vojenských profesionálů je nutné brát v úvahu i skutečnost, že celoživotní učení nezahrnuje pouze formální vzdělávání realizované ve vzdělávacích institucích, ale obsahuje vzdělávání neformální a informální.

Závěry uvedené dílčí části výzkumu prokazují, že procesy a aktivity přípravy vojáků tvoří klíčový nástroj pro získávání a rozvíjení kompetencí. Většina respondentů si uvědomuje význam a hodnotu sebezvzdělávání a aktivně přistupuje k vyhledávání příležitostí. I když téměř 30 % respondentů uvedlo v odpovědích na otázku „Rozšiřujete si znalosti samostatným studiem?“ že spíše ne a ne, na další otázku, zda jsou ochotní věnovat část osobního volna samostatnému studiu, odpovědělo záporně pouze 2,8 % respondentů. Lze se domnívat, že uvedených 27,2 % respondentů je ochotno v další době se aktivně věnovat rozšiřování a prohlubování znalostí formou samostatného studia.

Závěry provedeného výzkumu budou dále využity jako podklady pro zpracování publikačních výstupů v odborných časopisech, příspěvků na konferenci a budou také využity jako podklad pro zabezpečení výuky v předmětu Leadership studentů vojenské formy studia studijního programu Řízení a použití ozbrojených sil Fakulty vojenského leadershipu Univerzity obrany v Brně.

Literatura:

- AMBROZOVÁ, E., KOLEŇÁK J. a V. POKORNÝ (2016). Connatural management approach to preparation and development of individuals in the business environment. Verslas: Teorija ir praktika / Business: Theory and Practice. Issn 1648-0627 / eIssn 1822-4202. <http://www.btp.vgtu.lt> 2016 (2): 81–88. doi:10.3846/btp.2016.512.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- KNOWLES, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Revised and updated*. New Jersey, USA.
- Kolektiv autorů (2006). *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES)*. Ústřední věstník Evropské unie. 30. 12. 2006. [online] [cit. 1. 11. 2017]: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:CS:PDF>.

- Kolektiv autorů (2011). *Koncepce přípravy personálu rezortu MO na období 2012-2018*. Praha: Ministerstvo obrany ČR.
- KUBEŠ, M., R. KURNICKÝ a D. SPILLEROVÁ (2004). *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0698-9.
- KUBÍNYI, L., VETEŠKA, J. (2017). Motivace a bariéry v dalším profesním vzdělávání vojáků. *Motivation and barriers in the further professional education of soldiers*. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult Education 2016 – bases and inspiration for theory and practice : proceedings of the 6th International Adult Education Conference, 13-14th December 2016 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 283–291. ISBN 978-80-905460-6-6.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 8071780294.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- REISCHMANN, J. (2014). Lifelong and Lifewide Learning - a Perspective. In: *Su-withida Charungkaittikul (ed): Lifelong Education and Lifelong Learning in Thailand*. Bangkok, p. 286–309.
- REDECKER, C., LEIS, M., LEENDERTSE, M., PUNIE, Y., GIJSBERS, G., KIRSCHNER, P. STOYANOV, S. and HOOGVELD, B. (2011) *The Future of Learning: Preparing for Change*. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies EUR 24960 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4719>.
- ROBBINS, S. P. a M. K. COULTER (2004). *Management*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0495-1.
- SALIGER, R. (2017). Poznatky z výzkumu organizační kultury Armády České republiky - východisko k inovacím v edukaci leaderů ve vojenském školství. In: *Vzdělávání dospělých 2016 - východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult Education 2016 - bases and inspiration for theory and practice : proceedings of the 6th International Adult Education Conference, 13-14th December 2016 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 259-272. ISBN 978-80-905460-6-6.
- ULLRICH, D. a V. POKORNÝ. (2017). Human factors and management limit situations. In: *Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020: From Regional Development Sustainability to Global Economic Growth*. Vienna Austria: International Business Information Management Association (IBIMA), pp. 983–988. ISBN 978-0-9860419-7-6.
- VETEŠKA, J. (2011). *Competences in the context of social and economic changes and perspectives of human resources development*. In: Kahn, R., McDermott, J. C. (Eds.). *Democratic access to education*. Los Angeles: Antioch University, 2011, pp. 225–233. ISBN 978-1-4507-7292-1.
- VETEŠKA, J. (2013). The role of qualifications and competences in initial and further education. *Chowanna*, tom 2 (41), pp. 179–191. ISSN 0137-706X.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

*Příspěvek byl zpracován v rámci řešení dlouhodobého záměru rozvoje organizace
Rozvoj sociálních kompetencí vojáka - leadera.*

Kontaktní údaje:

PhDr. Lubomír Kubínyi, Ph.D.
doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Katedra leadershipu
Fakulta vojenského leadershipu
Univerzita obrany
Kounicova 65
662 10 Brno
Česká republika
e -mail: lubomir.kubinyi@unob.cz



Kritické myslenie – šanca pre vstup do sveta práce mladých nezamestnaných

Critical thinking – a Chance for the Young Unemployed into the Labor World Entry

Barbora Birešová, Soňa Kariková, Miroslav Krystoň

Abstrakt:

V príspevku sú uvedené niektoré výskumné zistenia aktuálne riešeného projektu Funkčná gramotnosť dospelých ako prostriedok pre ich inklúziu do spoločnosti (Erasmus + KA2). Jednou z úloh projektu je aj zisťovanie úrovne kritického myslenia u nezamestnaných respondentov v období mladej dospelosti (18 – 26 rokov), v príspevku sú uvedené niektoré z výskumných zistení na vzorke respondentov zo SR, Poľska a Estónska.

Kľúčové slová:

Mladí dospelí, identita, nezamestnanosť, kritické myslenie, voľný čas, vzdelávanie.

Abstract:

The article lists several research findings from the actual research project Adults Literacies as Benefit for Inclusion and Equity – (Erasmus + KA2). One of the research project tasks was to find out the critical thinking potential of the unemployed respondents in the early adulthood period (18-26 year old ones). There are mentioned some research findings of the research sample from Slovakia, Poland, and Estonia.

Key words:

Young adults, identity, unemployment, critical thinking, leisure time, education.

Úvod

Od r. 2017 rieši tím pracovníkov Katedry andragogiky a Katedry psychológie PF UMB projekt s názvom Adults Literacies as Benefit for Inclusion and Equity (ALBIE) – Funkčná gramotnosť dospelých ako prostriedok pre ich inklúziu do spoločnosti (Erasmus + KA2). Projekt je riešený v spolupráci s Poľskom a Estónskom a je zameraný na respondentov v období mladej dospelosti (18 – 26 rokov). Ich spoločnou charakteristikou je to, že aktuálne nepracujú a sú evidovaní na Úradoch práce (SR), resp. resp. na ekvivalentných úradoch v Poľsku a Estónsku a majú ukončené stredoškolské vzdelanie (ISCED 3). Výstupom projektu je tvorba vzdelávacieho programu, ktorý bude aplikovaný na vyššie popísanej výskumnej vzorke. Príspevok prináša výsledky niektorých výskumných zistení, ktoré sú zamerané najmä na oblasť identifikácie kritického myslenia, ako dôležitej súčasti funkčnej gramotnosti, ako aj osobnosti mladého človeka. V závere textu je uvedený koncept návrhu vzdelávacieho programu, ktorý vychádza z prezentovaných výskumných zistení.

1. Východiská projektu

Zameranie projektu vychádza z poznatkov, že zamestnanie pre mladého človeka znamená dôležitú súčasť jeho identity. Práca pre mladého človeka má pre neho najmä sociálny význam, ktorý súvisí s jeho materiálnym zabezpečením, ako aj postavením v sociálnej skupine. Práve sociálny rámec podstatne prispieva k individuálnej sebakritike, pričom tvorí základnú jednotku časovej štruktúry dňa a života vôbec. Práca (zamestnanosť) sa týka aj konkrétneho sociokultúrneho prostredia a vyvoláva aj sociálne dôsledky. Preto je nezamestnanosť v našej kultúre vnímaná ako ťaživý problém tak pre spoločnosť, ako aj pre jednotlivca. Okrem sociálnych dimenzií môže mať pre mladého človeka nezamestnanosť dôsledky aj v oblasti osobnostných dimenzií (pocit zlyhania, stavy úzkosti, nemožnosť ovplyvňovať svoju budúcnosť), môže byť spojená s rizikovým životným štýlom a môže viesť až ku kriminalizácii jeho správania. Toto správanie môže byť reakciou na limitované možnosti uspokojovania jeho životných potrieb, aktom kompenzácie nenaplnených očakávaní, aktom pomsty voči spoločnosti, ktorá ich neakceptuje, vylučuje, neumožňuje im sebarealizáciu a pod., čo vyúsťuje do nárastu sociálneho napätia.

Aktuálne štatistiky poukazujú na to, že v rámci viacerých európskych krajín je pomerne vysoká miera nezamestnanosti najmä vo vekovej skupine 18 – 26 rokov. Špecifickú skupinu tvoria tí mladí nezamestnaní, ktorých Eurostat označuje ako skupinu NEET (Not in education, employment or training). Tento pojem sa prvýkrát použil vo Veľkej Británii a v súčasnosti sa táto miera používa na úrovni EÚ, ktorá ju uvádza vo svojich štatistikách, ako jeden z najdôležitejších ukazovateľov rizikovej skupiny mladých nezamestnaných (<http://www.iz.sk/sk/projekty/skolstvo-a-trh-prace/porovnanie-nezamestnanosti-a-neaktivity-mladych>).

Výstupom projektu je tvorba a realizácia vzdelávacieho programu, ktorý by mal byť zameraný na podporu rozvoja funkčnej gramotnosti v andragogickom kontexte. Základným východiskom pre koncipovanie vzdelávacieho programu, bola identifikácia konkrétnych premenných danej skupiny respondentov, ktorá sa týkala základných anamnestických a demografických údajov, ich subjektívneho posúdenie súčasného životného obdobia (kvalita života), ako aj ich potrebu poznávania, ktorá

odráža tendenciu jedinca venovať sa kognitívne náročnejším činnostiam. Špecifickou premennou, na ktorú sme sa zamerali, bola oblasť kritického myslenia, ktorá je predmetom tejto štúdie. Dôraz na kritické myslenie vo vzťahu k rozvoju funkčnej gramotnosti, obhajujeme najmä:

- narastajúcim významom kritického myslenia v súčasnom svete, ktorý charakterizuje okrem iného, explózia rôznych, kvalitatívne odlišných informácií a ňou generovaná potreba schopnosti správne sa v nich orientovať a následne prijímať zodpovedné rozhodnutia,
- potenciálom edukácie (učenia) vo vzťahu k rozvoju kritického myslenia.

Východiskom našich úvah je dnes univerzálne prijímaná téza, že učenie má biodynamálny charakter, pričom procesy učenia môžu prebiehať intencionálne - formálne a neformálne učenie (edukácia), ale aj funkcionálne - informálne učenie (Memorandum o celoživotnom učení, 2000). Najvšeobecnejším výsledkom (cieľom) učenia je širokospektrálny rozvoj osobnosti a kompetencií človeka. Jednou z týchto kompetencií je aj schopnosť (úroveň) kritického myslenia.

V ďalšom texte uvádzame výskumné zistenia, ktoré súvisia s identifikáciou kritického myslenia a tých faktorov, ktoré ho determinujú.

2. Výskum-cieľ, výskumná vzorka a výskumné metódy

2.1. Cieľ výskumu a výskumné úlohy

Cieľom výskumu bola analýza vybraných charakteristík skupiny nezamestnaných mladých ľudí v sledovaných krajinách, ktoré sa týkajú demografických údajov, úrovne kritického myslenia a ich subjektívneho vnímania súčasnej životnej situácie. Z uvedeného cieľa vyplývajú nasledovné výskumné úlohy:

1. Zistiť úroveň kritického myslenia u mladých nezamestnaných v jednotlivých krajinách.
2. Zistiť súvislosti medzi kritickým myslením a sledovanými premennými u mladých nezamestnaných.
3. Zistiť, či existujú rozdiely v úrovni kritického myslenia medzi respondentami s pracovnou skúsenosťou (boli aspoň na krátky čas zamestnaní) a tými, ktorí nemajú žiadnu pracovnú skúsenosť v krajinách zapojených do výskumu.

2.2. Výskumné nástroje, zber a spracovanie dát

Výber výskumných metód korešpondoval so základnými cieľmi výskumu a boli použité tieto metódy:

1. **Dotazník vlastnej proveniencie**, ktorý bol zameraný na zistenie základných anamnestických a demografických údajov, doterajších pracovných skúseností a trávenia voľného času. Tieto okruhy otázok boli využité aj ako premenné pri zisťovaní ďalších vzťahových súvislostí.
2. **Test intelektového potenciálu** – T.I.P. (autor P. Říčan) – je neverbálny test, ktorý kladie dôraz na abstraktné vzťahy, je zameraný na zistenie „intelektového potenciálu“, je určený pre deti od 12 rokov a priemernú populáciu mladých dospelých ľudí. Dotazník má 15 položiek.
3. **Inventár IDEA** (autori J.J. Arnett – A. Reifman) – dotazník vytvorený pre skúmanie a objasnenie obdobia „vynárajúcej sa dospelosti“, ktoré korešponduje s vý-

skumnou vzorkou súboru. Dotazník je zameraný na subjektívne posúdenie súčasného životného obdobia respondentov, pričom respondenti vyjadrujú v 16 otázkach svoj súhlas alebo nesúhlas na 4 bodovej škále. Výsledkom sú 4 dimenzie, ktoré vychádzajú z rysov, typických pre obdobie vynárajúcej sa dospelosti: hľadanie identity, experimentovanie, negativita a zameranie na seba.

4. The Cornell-Class reasoning test (autori R. H. Ennis, W.L. Gardiner, R. Morrow, D. Paulus, L. Ringel) – dotazník na meranie úrovne kritického myslenia. Pôvodný dotazník má celkovo 78 otázok, no pre potreby nášho výskumu sme ho upravili na 33 otázok. Úpravu sme overili v predvýskume, ktorého sa zúčastnilo 192 respondentov s priemerným vekom 23 rokov. Cronbachova alfa poukazuje na dostatočnú reliabilitu modifikovaného testu (,783).

5. NCS — Need for Cognition Scale (autori Cacioppo, Petty, Sadowski). Dotazník potreby poznania odráža tendenciu jedinca venovať sa činnostiam kognitívne náročnejším. Dotazník obsahuje 18 položiek, na ktoré respondenti odpovedali na päť stupňovej škále.

Jednotlivé dotazníky boli preložené do jazyka krajiny, kde výskum prebiehal a kvalita prekladu ohodnotená externým expertom.

2.3. Výskumná vzorka

Pri tvorbe výskumnej vzorky sme v každej krajine aplikovali tzv. zámerný výber. Zber údajov prebiehal od mája do septembra 2017. Pri spracovaní dát sme využili štatistický program SPSS a tabuľkový procesor Excel.

Výskumnú vzorku tvorili mladí nezamestnaní ľudia, ktorí sú v súčasnosti evidovaní na Úradoch práce v SR, resp. na ekvivalentných úradoch v Poľsku a Estónsku, vo vekovej skupine 18 – 26 rokov a ktorí majú ukončené stredoškolské vzdelanie (ISCED 3). V Slovenskej republike bol počet respondentov 84, v Poľsku 100 a v Estónsku 51.

Tabuľka 1. Základné demografické údaje

	Slovenská republika (SK)	Poľsko (PL)	Estónsko (EST)
Vek			
Priemer (SD)	22.45 (2.4)	21.83 (2,83)	25.04 (3,72)
Pohlavie [%]			
Ženy	50	64	56
Muži	50	36	44
Partnerský status [%]			
V manželskom zväzku	19	7	25
Slobodní	79	90	60
Rozvedení	2	1	15
Neuvedené		2	-
Počet detí [%]			
Bez detí	72	88	58
Jedno	18	9	16
Dve	10	3	17
Tri a viac	-	-	9
Typ ukončenej školy [%]			
Gymnázium	27	56	39
Stredná odborná škola	69	23	37
Konzervatórium	2	7	19
Iné	2	14	5

Typ ukončenej školy [%]			
Gymnázium	27	56	39
Stredná odborná škola	69	23	37
Konzervatórium	2	7	19
Iné	2	14	5
Počet obyvateľov v mieste bydliska respondenta [%]			
Do 500	7	24	19
Do 5000	19	19	21
Do 10 000	24	7	31
Do 30 000	29	30	12
Viac ako 50 000	21	20	17
Bývanie [%]			
S rodičmi	56	76	29
S partnerom v prenajatom byte	14	7	17
S partnerom vo vlastnom byte	18	3	25
S priateľmi v podnájme	2	1	4
Sám	5	7	21
Iné	5	6	4
Finančná situácia [%]			
Veľmi dobrá	8	17	6
Primeraná mojim potrebám	65	67	86
Veľmi zlá	27	14	8
Neuvedené	-	2	-
Vzdelanie rodičov [%]			
Matka			
Vysoká škola	30	28	50
Stredná škola	60	46	44
Základná škola	9	24	4
Neuvedené	1	2	2
Otec			
Vysoká škola	21	26	44
Stredná škola	68	40	58
Základná škola	9	30	6
Neuvedené	2	4	2
Trávenie voľného času [Priemerná frekvencia aktivít]			
Štretávanie sa s priateľmi	3,33	3,16	3,29
Čítanie kníh, časopisov	2,52	2,7	3,38
Pozeranie TV	2,8	2,77	2,56
Používanie PC	3,21	3,31	3,58
Domáce práce	2,26	3,11	3,11
Brigády	2,26	1,94	2,85
Vzdelávanie	1,92	2,35	2,65

Zdroj: vlastné spracovanie

3. Vybrané výsledky výskumu

3.1 Úroveň kritického myslenia a korelácia premenných

Celkove konštatujeme, že úroveň kritického myslenia je na dobrej úrovni vo všetkých krajinách.

Vzhľadom na zameranie výskumu, sme sledovali, ktoré z premenných majú súvislosť s úrovňou kritického myslenia. Konkrétne sme sa zamerali na zisťovanie súvislosti medzi kritickým myslením a jednotlivými stratégiami volenými pri riešení vynárajúcej sa dospelosti podľa dotazníku IDEA (Objavovanie identity, Experimentovanie, Negativita a Seba-zameranie); ďalej úrovňou intelektového potenciálu a tiež s potrebou poznania.

Súvislosti sme zaznamenali medzi kritickým myslením a intelektovým potenciálom, v prípade Slovenskej republiky ($p < 0.01$) a Estónska ($p < 0.05$), pričom ide o po-

Tabuľka 2. Úroveň kritického myslenia

Kritické myslenie	IDEA Objavovanie identity	IDEA Experimentovanie	IDEA Negativita	IDEA Sebazameranie	Intelektový potenciál (IQ)	Potreba poznania
Slovenská republika	-,184	,046	,077	-,111	,570**	,084
Poľsko	-,225	-,225	-,060	-,079	,691	,308
Estónsko	-,295*	-,059	,126	-,018	,306*	-,027

Zdroj: vlastné spracovanie

zitívny vzťah – čím vyššia úroveň kritického myslenia, tým je vyšší intelektový potenciál. V Poľsku sa táto súvislosť nepotvrdila. V Estónsku sme zaznamenali aj súvislosť kritického myslenia a objavovania identity, pričom ide o stredne tesný negatívny vzťah, čím je vyššia úroveň kritického myslenia, tým sa v menšej miere vyskytuje dimenzia objavovania identity. Výsledky korelácií uvádzame v Tabuľke 3.

Tabuľka 3. Súvislosť kritického myslenia so sledovanými premennými

	Slovenská republika	Poľsko	Estónsko
N	84	100	51
Priemer	19.09	18.5	20.11
Medián	20	18	20
St. Deviation	5.02	5.00	3,37
Vysoká úroveň	34.52%	30%	21,57%
Stredná úroveň	48.41%	47%	78,43%
Nízka úroveň	16.67%	23%	1,96%

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Zdroj: vlastné spracovanie

3.2. Rozdiely medzi respondentami s pracovnou skúsenosťou a tými, ktorí nemajú žiadnu pracovnú skúsenosť

V rámci výskumu sme sa zamerali aj na zistenie rozdielov v úrovni kritického myslenia u skupiny mladých nezamestnaných, ktorí už majú skúsenosť so zamestnaním (boli už zamestnaní aspoň na krátky čas) a u skupiny, ktorá nemá skúsenosť so zamestnaním. Rozdielový trend sme zaznamenali v Slovenskej republike (Mann-Whitney=682.5, Wilcoxon $W=1810.4$, $Z=-1.692$, Asymp. Sig=0,091) pričom výsledky indikujú, že tí, ktorí už skúsenosť so zamestnaním mali, majú o niečo vyššiu úroveň kritického myslenia, ako tí, ktorí ešte neboli zamestnaní. V Estónsku a Poľsku sa tento rozdielový trend nepotvrdil (PL Mann-Whitney=1029.500, Wilcoxon $W=2407.500$,

Z= -.663, Asymp. Sig=0,507; EST Mann-Whitney=41.500, Wilcoxon W=1169.500, Z= -1,218, Asymp. Sig=0,223).

Záver a odporúčané návrhy pre edukačnú prax

Na základe našich zistení sme vypracovali „profil mladého nezamestnaného človeka“ vo všetkých sledovaných krajinách. Tento profil, ale aj ďalšie výskumné zistenia, budú podkladom pre obsahové zameranie vzdelávacieho programu. Konštatujeme, že :

- sú to väčšinou ľudia slobodní, ktorí žijú v spoločnej domácnosti s rodičmi,
- majú ukončené stredné odborné vzdelanie (SR), v ostatných krajinách je prevaha absolventov gymnázií,
- finančnú situáciu hodnotia ako primeranú ich potrebám,
- dominantné aktivity trávenia voľného času sú orientované na prácu s PC (3,70) a stretávanie sa s priateľmi (3,23), najmenej času investujú do vzdelávania (2,3).

To znamená, že cieľová skupina vykazuje:

- znaky *pasivity* a v niektorých prípadoch zrejme aj *sociálnej izolácie* – TV a PC ako hlavný spôsob trávenia voľného času, pričom: čím je vyššia frekvencia sledovania televízie ako voľnočasovej aktivity, tým je nižšia úroveň kritického myslenia a naopak;
- *potrebu byť súčasťou society* - významný podiel voľného času tráveného s priateľmi.

Vychádzajúc z uvedených zistení, by mal byť vzdelávací program zameraný na postupy, ktoré umožnia:

1. prekonať bariéry (strach, neochotu) v získaní prvej pracovnej skúsenosti;
2. vzdelávanie ich má pripraviť na zvládnutie vstupu do zamestnania a prirodzené ťažkosti v adaptačnej etape (niekedy dôvod predčasnej rezignácie v zamestnaní);
3. má podporiť odvalu, ale aj zodpovednosť tejto skupiny respondentov (pretože ich živia rodičia a významná časť vzorky nemá finančný motív pracovať);
4. v prípade študijných ambícií prehĺbiť sebazpoznanie potrebné pri voľbe adekvátneho štúdia;
5. všetky využité metodické postupy zároveň majú mať vplyv na zvyšovanie úrovne kritického myslenia (najmä vo vzťahu k zhodnoteniu vlastných predpokladov a životnej situácie, v ktorej sú a tiež k spoločenskej situácii a aktuálnym otázkam).

Literatúra

Európska komisia (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Dostupné na: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/COM_Sec_2000_1832.pdf/f79d0e69-b8d3-48a7-9d16-1a065bfe48e5.

Porovnanie nezamestnanosti a neaktivity mladých (2011). Dostupné na: <http://www.iz.sk/sk/projekty/skolstvo-a-trh-prace/porovnanie-nezamestnanosti-a-neaktivity-mladych>.

Kontaktné údaje:

Mgr. Barbora Bírešová, PhD.

Súkromné centrum špeciálno-pedagogického poradenstva Brusno

Školská 622

976 62 Brusno

Slovenská republika

E-mail: barborabiresova@gmail.com

prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.

Katedra psychológie

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

E-mail: sona.karikova@umb.sk

miroslav.kryston@umb.sk

Digital literacy and safety. Challenge for adult education and media pedagogy – results of research among teachers in upper-secondary schools in Poland

Digitální gramotnost a bezpečnost. Výzva pro vzdělávání dospělých a mediální pedagogiku – výsledky výzkumu učitelů vyšších sekundárních škol v Polsku

Łukasz Tomczyk

Abstract:

The paper sets out to determine components of digital safety competences among teachers working in upper-secondary schools. The study was conducted in a group of 269 teachers in Poland, in 2016. Research participants were asked to fill in a test measuring their level of digital literacy, that is: knowledge and skills regarding cybersecurity in social media, sexting, piracy, information credibility assessment, cyberbullying and technical aspects of using ICT.

Key words:

digital literacy (DL), teachers, digital safety, information society.

Introduction

Ability to use digital media is considered one of the competencies necessary to live in an age dominated by information technology (Koun-Tem, Chun-Huang, Ming-Chi, 2017; Ziemba, 2016; Ziemba, 2017). These competencies include technical aspect connected with availability of certain applications, websites, devices, and use of these solutions. Technical aspect involves ability to understand the impact of new media on individual users as well as bigger social structures. This impact may be seen as positive (opportunities provided by ICT) or negative – threats resulting from prevalence of new media that change habits, affect personal safety or force to create new forms of legal liability for online activities.

Digital literacy (DL) include not only skills in using digital devices but also ability to create, present and share information in different modes and formats. DL is also an ability to interact, collaborate and effectively communicate through digital devices, and critical approach to technology – in order to develop knowledge, skills and fully participate in civil, economical and personal affairs (Jose, 2016). DL consists of many elements, among them, ability to evaluate credibility and understand digital content. In general, this aspect is described as ability to obtain, understand, evaluate and use information in different contexts by means of digital technology. This DL component is a very important skill considered as necessary for proper functioning in the information society (Sparks, Katz, & Beile, 2016; Walotek-Ściańska, 2017). To understand DL fully, it should be pointer out that most operations based on new media refers to a hybrid model of social competences and technical skills. Technical aspects of DL include: searching, distinguishing, editing, processing and using information, as well as ability to create culture thanks to digital media (Noh, 2017; Fichnová, Wojciechowski, Mikuláš, 2014).

It is assumed that digital natives (individuals who do not know the world without electronic media) possess knowledge and skills that equip them to use ICT tools “naturally”. However, safety-related e-threats that emerge because young people lack soft digital skills, force adults to develop and implement preventive measures (Šorgo et.al., 2017). Adolescent digital natives – even though they spend a lot of time using new media and have considerable knowledge about the ludic sphere of the Internet – should also develop their competences in safe use of electronic media. This, in turn, is possible only through intentional collaboration of professionally prepared teachers (Bayraktar, Barbovski, Kontrikova, 2016). Intentional shaping attitudes that increase level of digital safety supports the general DL level. However, development of DL requires a holistic approach. It must consider all significant others in the process of media socialization: teachers, parents (Bayraktar, 2017) and institutions that provide support in critical situations like online crimes (e.g. long-term cyberbullying, piracy, sexual abuse, addictions).

Teachers have many beliefs and opinions about the best methods to strengthen critical thinking, creativity, communication and cooperation skills in students – competencies that integrate young people with modern society, help them use mass media safely and engage in popular culture mediated by social media (Hobbs, Tuzel, 2017). But according to the research results, teachers' level of knowledge and skills in digital safety still requires self- or informal education.

Even though DL gains more and more significance in higher education system, development of digital skills is still slow (English, 2016). This results from the fact that curricula in pedagogical faculties are not modified to keep up with changing conditions of information society, academic IT infrastructure is out-of-date and academic teachers and educators at lower educational levels do not change their attitude towards new media. DL transformation is always connected with a shift in attitude towards media education, as well as detailed diagnosis of DL components. It should also be pointed out that, apart from necessary investments in digital technology (hardware) in schools and universities, there is a need to improve solutions supporting intentional media education (Sofkova Hashemi, Cederlund, 2017; Eger, 2015).

Methods

The study was conducted among teachers from all over Poland – participants of the Digitally Safe project managed by Cities on the Internet Association (Stowarzyszenie Miasta w Internecie) from Tarnów. In the presented part of the research, 68.03% of respondents were women (N= 183) and 31.97% were men (N= 86). The survey was conducted in the second half of 2016. To measure digital literacy, six key safety-related areas were identified. Each of them has many factors but, due to capacity of the tool used, only three factors for each variable (area of safety) were selected.

The following research questions and factors were identified: what level of knowledge and skills do teachers possess, that is required to prevent threats regarding: unaware creating personal image in the Internet (SNS1 – knowledge about legal consequences of using someone's image, SNS2 – knowing popular social networking portals used by young people, SNS3 – knowledge about creating personal image through profiles in social services unavailable to parents); sexting and privacy violation (SXT1 - knowledge about popular applications and sexting, SXT2 – knowledge about sexting, SXT3 – knowledge about selfie phenomenon); copyright infringement (PRT1 – knowledge of terms related to illegal software, PRT2 – knowledge about legal consequences of illegal video downloading, PRT3 – assessment of legality of software providers); credibility of information available online (INF1 – knowledge about mechanisms of creating the most popular online encyclopedia, INF2 – ability to check information source, INF3 – ability to verify credibility of online sellers); cyberbullying (CBL1, CBL2 – knowing cyberbullying mechanisms, CBL3 – ability to secure materials – proofs of cyberbullying); online financial operations (TECH1 – knowledge about online crimes related to online banking, TECH2 - knowledge about means to protect new media against threats related to electronic payments) (Tomczyk, Srokowski, Wąsiński, 2016)?

Each of the respondents filled in an online questionnaire, available through online knowledge testing system. The questionnaire consisted of competency test and a form providing information about independent variables. Each person received their result in scale from 0 to 100 %. Six basic components of digital safety were identified. It is important that for each question about knowledge and skills, respondents could get maximum 3 points (9 points for each area). Wrong answer to single choice questions meant 0 points. As for multiple choice questions, wrong answer meant -1 point, whereas correct answers were summed up to 3 points in each question. Each of the ana-

lyzed areas was covered by three questions. Such research strategy was motivated by intention to keep the number of questions optimal to the total length of the research tool. Additionally, results from all areas were averaged. This provided an opportunity to present the average value of digital literacy level in regards to e-threats prevention (Tomczyk, Srokowski, Wąsiński, 2016).

Results

When it comes to digital safety, the analyzed group exhibits an average level of DL. The best results were among high school teachers, in the area of online image and cyberbullying. It is worth to emphasize that for several years, cyberbullying had been analyzed and treated as priority during development of trainings, courses and preventive methods. There are also many methodological research and analyses in this area (Pyżalski, 2012; Del Rey et. al., 2015). The poorest results were observed in the following areas: risky relations maintained via the Internet, assessment of credibility of information and copyright. Due to a high rate of digital piracy in Poland, copyright is now an important issue (Mróz, 2016). Information reliability is equally relevant because of ever-present information noise and smog, information bubbles and manipulation (Morbiter, 2015).

Group	Avarage result	N	RELIABILITY OF INFORMATION AVAILABLE ON THE INTERNET	SAFETY IN CONTACT WITH OTHER NETWORKED USERS	SAFETY OF IMAGE ON THE INTERNET	COPYRIGHT	CYBERBULLYING	FINANCIAL OPERATIONS
Nauczyciele	54 %	257	48,01 %	44,40 %	73,45 %	49,41 %	73,65 %	61,02 %

Source: (Tomczyk, Srokowski, Wąsiński, 2016).

The higher self-evaluation of DL, the better test results among the teachers. This result is a highly statistically relevant $F(5, 252)=10.898$, $p=.00000$. It means that teachers participating in the study can adequately evaluate their level of knowledge and skills in the analyzed scope of DL. Location of school does not determine the results of competency test $F(4, 253)=1.3384$, $p=.25613$. Men achieve slightly higher results, however, this is not statistically relevant occurrence $F(1, 256)=1.3927$, $p=.23905$. Trainees obtained the lowest test results $F(3, 254)=2.9821$, $p=.03193$. This group requires particular support in the form of training and mentoring provided by people responsible for digital safety in schools. Such support should be provided by using methods like mentoring, training and self-learning (Veteska, 2017).

Teachers who have experienced digital safety violations at school got much higher results in the competency test. Emergency situations force to improve one's skills and knowledge related to risk paradigm in media pedagogy (Plichta, Pyżalski, 2016). It is interesting that teachers who are not aware of cases of digital safety infringement

in their schools obtained lower results than teachers from schools where there was no significant incidents in this regard $F(2.255)=8.3375$, $p=.00031$. Preventive programs in the area of digital safety implemented in schools do not raise significantly teachers' results in tests measuring knowledge of e-threats $F(2.255)=7.5321$, $p=.0006$. Teachers who have no access to complex project support get higher results in this area. This correlation requires further, more thorough analysis. Teachers who set and execute rules regarding the use of mobile phones by students while in school have slightly higher results in the competency test. However, this correlation is not "very noticeable" $F(4.253)=2.4568$, $p=.04620$. Educators who regularly talk to their students about electronic threats, obtain slightly higher results in the test, but this correlation is not statistically relevant $F(4.253)=1.2432$, $p=.29308$.

		N	Avarage result	Std.Dev.	St Err (% results)	-95,00%	+95,00%
Was there any case of digital safety breach in your school?	No	76	0,59	0,19	0,02	0,54	0,63
	yes	43	0,67	0,13	0,02	0,63	0,71
	I dont know	139	0,54	0,17	0,01	0,52	0,57
Are there any programs and activities, other than Cyfrowobezpieczni.pl, that support prevention of digital threats?	No	71	0,63	0,17	0,02	0,59	0,68
	yes	78	0,59	0,18	0,02	0,55	0,63
	I dont know	109	0,53	0,16	0,01	0,50	0,56
How often do you talk to your students about e-threats?	One time in semestr	105	0,59	0,15	0,01	0,56	0,62
	One time in month	64	0,58	0,18	0,02	0,53	0,62
	One time in week or more ofetm	27	0,61	0,21	0,04	0,52	0,69
	Another....	31	0,57	0,18	0,03	0,51	0,64
	We dont speak about it	31	0,52	0,20	0,03	0,44	0,59
Do you set and execute rules regarding the use of mobile phones by students during your classes?	It depends on the situation	34	0,58	0,19	0,03	0,51	0,64
	Yes	186	0,59	0,17	0,01	0,56	0,61
	Another....	5	0,50	0,23	0,10	0,21	0,80
	I am unable to check the activity of all students during the lesson	27	0,57	0,17	0,03	0,50	0,64
	No	6	0,37	0,13	0,05	0,23	0,51

Knowledge about different aspects of functioning of social media (Fichnová, Mikuláš, Wojciechowski, 2012) is inter-related. Additionally, teachers who are aware of relatively new and popular networking services, such as Instagram, are at the same time better informed about risky behaviors like, for example, sexting, cyberbullying or securing bank account. Teachers who have technical knowledge in one area, provided slightly more positive answers in other areas related to technical issues. Technical knowledge of online banking and hacking is positively correlated with

knowledge about identity protection, information regarding sexting, piracy, cyberbullying and skills in identifying plagiarisms. Considering the strength of correlations between certain variables, we can state that possessing technical knowledge is significantly connected with “soft” aspects of DL (Klement, Klementová, 2016). The following matrix also shows internal differentiation of certain variables. It is also worth to point out that these correlations are hardly ever strong, what implies lack of inner coherence of the analyzed concept of digital literacy in relation to safety.

	SNS 1	SNS 2	SNS 3	SXT 1	SXT 2	SXT 3	PRT 1	PRT 2	PRT 3	INF 1	INF 2	INF 3	CBL 1	CBL 2	CBL 3	TCH 1	TCH 2	TCH 3
SNS1	1,00																	
SNS2	,19**	1,00																
SNS3	,13	,15*	1,00															
SXT1	,18*	,17*	,09	1,00														
SXT2	,22**	,24**	,19*	,31**	1,00													
SXT3	,23**	,21**	,19**	,13*	,55*	1,00												
PRT1	,20**	,10	,13*	,23**	,22**	,21**	1,00											
PRT2	,07	,08	,09	,05	,18*	,19**	,18**	1,00										
PRT3	,13	,05	,10	,14*	,20**	,16*	,26**	,12**	1,00									
INF1	,13	,13	,00	,08	,12	,10	,19*	,01*	,20*	1,00								
INF2	,18*	,16*	,20**	,10	,28**	,30**	,26**	,07	,32**	,10	1,00							
INF3	-,00	-,05	,12	,12	,10	,06	,11	,03	,17*	,08	,02	1,00						
CBL1	,32**	,16*	,22**	,03	,10	,16*	,26**	,15*	,03*	,08	,14	-,05	1,00					
CBL2	,09	,06	,14	,00	-,02	,04	,15	,05	,02	,10	,14	-,05	,32**	1,00				
CBL3	,10	,12	,05	,15	,21**	,24**	,1820	,03	,17*	,21**	,27**	,13	,09	,00	1,00			
TCH1	,17*	,19**	,27**	,09	,32**	,32**	,05	,17*	,16*	,11	,25**	-,00	,22**	,15	,25**	1,00		
TCH2	,23**	,21**	,17*	,21**	,30**	,30**	,27**	,09	,36**	,16*	,30**	,16*	,21**	,07	,25**	,35**	1,00	
TCH3	,18*	,21*	,27**	,13	,43**	,42**	,29**	,20**	,32**	,15	,37**	,06	,27**	,19*	,30**	,62**	,51**	1,00

*p<0.01; **p<0.001

While using multiple regression, it is worth to emphasize that in viewing DL through test results, age and years of teaching experience – age plays a primary role in DL development. Younger persons much more often obtain lower general results in evaluation of their level of knowledge and skills regarding cyber security. This is interesting and requires further, deeper analyses. Accumulated knowledge and skills of the “older generation” of teachers are more observable. Older teachers obtained better results than younger respondents who – as representatives of digital natives – stereotypically, should be more digitally literate.

N=258	R= ,23441601 R^2= ,05495087 F(2,255)=7,4136 p<0,0007					
	b*	Std. Err. from b*	b	Std. Err. from b	t(255)	p
			36,83	2,34	15,73	0,0000
Your age (years):	-0,53	0,23	-0,12	0,05	-2,26	0,0249
How many years have you been working as a teacher?	0,32	0,23	0,01	0,00	1,38	0,1680

Summary

There is an interesting correlation implying significant connection between technical skills and other areas of digital literacy and safety. Teachers with technical knowledge possess at the same time much more information on other socio-technical threats. This relation seems interesting from the point of view of creating informal educational solutions and media education curricula for pedagogical faculties, that would increase general DL level (Klement, Bártek, Dostál, 2017). This correlation results also from the fact that digital literacy does not develop without a context. ICT is related to different social activities, including e-threats. Thus, development of DL cannot occur independently but is related to needs, activities and threats in social space, resulting from media omnipresence. Nevertheless, development of technical aspects of digital literacy requires basic knowledge, skills and positive attitudes towards new media among teachers and future educators (Potyrała, 2017; Tomczyk, Kopecný, 2016).

The study results reveal also low internal coherence of digital literacy components in the area of digital safety. The relatively high level of knowledge about one type of threat is not necessarily connected with a high level of knowledge in other areas. Therefore, when using the term 'digital literacy', we need to take into account internal diversity of this concept. This internal complexity of DL is connected with variety of digital services and styles of intentional use thereof.

Obtained results allow to formulate several important postulates. One of them is to pay special attention during informal education to the issues related to digital piracy, ability to discern fake and true information and prevention of risky virtual contacts. These matters may be particularly important for informal education of teachers, financed from internal and external (e.g. EU funds) sources. While adapting academic programs, we need to focus on weaker areas of DL and re-design curricula of such subjects as: information technology or media in education.

Acknowledgements

The author wants to thank Cities on the Internet Association for their consent to publish the detailed results of the study commissioned by the Ministry of National Education. I also very grateful to dr Łukasz Srokowski, project manager (responsible for data gathering) and dr Arkadiusz Wasiński (methodology consultant).

References

- Bayraktar, F. (2017). Online Risks and Parental Mediation Strategies Comparison of Turkish Children/Adolescents Who Live In Turkey and Europe. TED EĞİTİM VE BİLİM. doi:10.15390/eb.2017.6323
- Bayraktar, F., Barbovski, M., & Kontrikova, V. (2016). Risky sociability and personal agency-offline meetings with online contacts among European children and adolescents. *Children and Youth Services Review*, 70, 78–83. doi:10.1016/j.childyouth.2016.09.007
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness

- of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. doi:10.1016/j.chb.2015.03.065
- Eger, L. (2015). Is Facebook a Similar Learning Tool for University Students as LMS? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 233–238. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.287
- English, J. A. (2016). A Digital Literacy Initiative in Honors: Perceptions of Students and Instructors about Its Impact on Learning and Pedagogy. *Journal Of The National Collegiate Honors Council*, 17(2), 125-155.
- Fichnová, K., Mikuláš, P., & Wojciechowski, Ł. P. (2012). Similarities and Differences between social Networking Services in Poland and Slovakia. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*. Vol 115, no. 7, part 2, 94-105.
- Fichnová, K., Wojciechowski, Ł. P., & Mikuláš, P. (2014). Social Networking Services in the Preferences of Slovak, Czech and Polish Youth. In K. Walotek-Ściańska, & Z. Widera (Eds.), *Marketingová a mediální komunikace dnes III [Marketing and media communications today III]* (p. 9-36). Praha: Verbum.
- Hobbs, R., & Tuzel, S. (2017). Teacher Motivations for Digital and Media Literacy: An Examination of Turkish Educators. *British Journal Of Educational Technology*, 48(1), 7-22.
- Jose, K. (2016). Digital Literacy Matters: Increasing Workforce Productivity through Blended English Language Programs. *Higher Learning Research Communications*, 6(4).
- Klement, M., & Klementová, S. (2016). THE CURRENT DEGREE OF IMPLEMENTATION OF ICT IN THE LIFE OF SCHOOLS. ICERI2016 Proceedings. doi:10.21125/iceri.2016.0370
- Klement, M., Bártek, K., & Dostál, J. (2017). MODELS OF USE OF ICT TOOLS AND TEACHERS ATTITUDES TO THEM. EDULEARN17 Proceedings. doi:10.21125/edulearn.2017.0351
- Koun-Tem, S., Chun-Huang, W., & Ming-Chi, L. (2017). Stop-motion to Foster Digital Literacy in Elementary School. *Comunicar*, 25(51), 93-102. doi:10.3916/C51-2017-09
- Morbitzer, J. (2015). A new culture of learning – in search of new models of education in the digital age. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 1(1), 43–50. doi:10.5604/23920092.1134798
- Mróz, B. (2016). Online piracy: an emergent segment of the shadow economy. Empirical insight from Poland. *Journal of Financial Crime*, 23(3), 637–654. doi:10.1108/jfc-04-2015-0022
- Noh, Y. (2017). A study on the effect of digital literacy on information use behavior. *Journal Of Librarianship & Information Science*, 49(1), 26-56. doi:10.1177/0961000615624527
- Plichta, P., & Pyżalski, J. (2016). Narażenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na hazard tradycyjny i internetowy oraz inne zachowania ryzykowne. Niepełnosprawność. doi:10.4467/25439561.np.16.015.6841
- Potyrała, K. (2017). iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki. Ewolucja - antynomie - konteksty. doi:10.24917/9788380840522
- Pyżalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: typology of the phe-

- nomenon. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 305–317. doi:10.1080/13632752.2012.704319
- Sofkova Hashemi, S., & Cederlund, K. (2017). Making Room for the Transformation of Literacy Instruction in the Digital Classroom. *Journal Of Early Childhood Literacy*, 17(2), 221-253.
- Šorgo, A., Bartol, T., Dolnicar, D., & Boh Podgornik, B. (2017). Attributes of Digital Natives as Predictors of Information Literacy in Higher Education. *British Journal Of Educational Technology*, 48(3), 749-767.
- Sparks, J. R., Katz, I. R., & Beile, P. M. (2016). Assessing Digital Information Literacy in Higher Education: A Review of Existing Frameworks and Assessments with Recommendations for Next-Generation Assessment. Research Report. ETS RR-16-32. *ETS Research Report Series*.
- Tomczyk, Ł., & Kopecký, K. (2016). Children and youth safety on the Internet: Experiences from Czech Republic and Poland. *Telematics and Informatics*, 33(3), 822–833. doi:10.1016/j.tele.2015.12.003
- Tomczyk, Ł., Srokowski, Ł., Wąsiński, A. (2016). Kompetencje w zakresie bezpieczeństwa cyfrowego w polskiej szkole (Digital safety competencies in Polish schools). Tarnów: Stowarzyszenie Miasta w Internecie.
- Veteska, J. (2017). Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky. Ústi nad Labem: Univerzita J. E. Purkyne.
- Walotek-Ściańska, K. (2017). Persuasion strategies in Polish advertisements addressed to young people. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie*, 18(1), 0–0. doi:10.5604/01.3001.0010.2886
- Ziemba, E. (2016). Factors Affecting the Adoption and Usage of ICTs within Polish Households. *Proceedings of the 2016 InSITE Conference*. doi:10.28945/3508
- Ziemba, E. (2017). The ICT adoption in enterprises in the context of the sustainable information society. *Proceedings of the 2017 Federated Conference on Computer Science and Information Systems*. doi:10.15439/2017f89

Kontaktní údaje:

PhDr inż. Łukasz Tomczyk Ph.D.
 Department of social pedagogy and andragogy
 Faculty of Education
 Pedagogical University of Cracow
 Ingardena 4
 30 – 060 Cracow
 Poland
 E-mail: tomczyk@up.krakow.pl



Vzdělávání a pracovní adaptace matek po rodičovské dovolené

Education and work adaptation of mothers after parental leave

Pavel Doulík, Jiří Škoda

Abstrakt:

Tento článek se zaměřuje na problematiku návratu žen po rodičovské dovolené na trh práce. Představeny jsou výsledky výzkumné studie zaměřené na udržení pracovních návyků žen v době rodičovské dovolené, zejména jejich další vzdělávání a motivaci k dalšímu vzdělávání. Diskutovány jsou i některé adaptační potíže a překážky při návratu na trh práce.

Klíčová slova:

Adaptace, kompetence, rodičovská dovolená, další vzdělávání, motivace.

Abstract:

This article focuses on the issue of the return of women on the labor market after parental leave. Presented results of a research study are aimed at maintenance of women's working habits at the time of parental leave, especially their continuing education and motivation for further education. Some adaptation difficulties and barriers for the return on the labor market are also discussed.

Key words:

Adaptation, competence, parental leave, further education, motivation.

Úvod

Mateřská a rodičovská dovolená představují důležitou osobní překážku v práci na straně zaměstnance, mateřskou a rodičovskou dovolenou tedy mohou otec nebo matka dítěte čerpat pouze, jsou-li zaměstnání. Jestliže práci nemají nebo jsou osoby samostatně výdělečně činné, mateřskou nebo rodičovskou dovolenou z povahy věci čerpat nemohou. To však nebrání tomu, aby čerpali peněžitou pomoc v mateřství nebo rodičovský příspěvek. Vznik nároku na tyto dávky není vázán na mateřskou nebo rodičovskou dovolenou, ale na splnění určitých zákonem stanovených podmínek. (Fialová, Štěpánková, Marksová-Tominová, 2010). Během péče o dítě může rozhodnutí žen k dalšímu vzdělávání ovlivnit izolace od společnosti, chybějící sociální kontakt a potřeba být mezi lidmi.

Dalším důvodem k seberealizaci ve formě vzdělávání je udržení si určité životní úrovně, zvyšování kvalifikace a rozvoj klíčových kompetencí, které přímo souvisejí s uplatněním na trhu práce. Předpokladem pro trvalý rozvoj osobnosti se stává učení jako proces adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky a společnosti. Zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální vzdělávání či učení. (Veteška, 2010).

Sobotková (2001) ve své práci shrnuje zajímavé výsledky různých výzkumných studií, ze kterých vyplývá, že ženy, které odkládají mateřství, mají většinou vyšší vzdělání, žijí a pracují ve městě, budují nejdříve svou profesní pozici, kariéru. Je zajímavé, že starší matky samy jen málokdy vysvětlují odložení svého mateřství právě profesními důvody. V britském vzorku matek nad 40 let jen 5 % uvedlo tzv. kariérové důvody jako příčinu svého pozdního mateřství. Ženy zaměstnané v oblasti školství, výzkumu či vědy mají dost problematické rozhodování, kdy mít děti, zvláště když přestávky v kariéře jsou považovány za brzdu profesního rozvoje. Nové průzkumy na velkých univerzitách v USA ukázaly že, 55 % vdaných žen do 40 let věku nemá děti.

Všeobecně lze pozorovat, že rodinný cyklus ztratil svou stereotypnost a jednostrannost: celoživotní profesionální orientace muže a dilemata ženy, zda a jak dlouho obětovat svou kvalifikaci potřebám dětí, se dekomponovalo v sadu strategických rozhodnutí, jež individualizují rodinný cyklus v dosud nebývalé míře. Nejvlivnější autoři teorií sociálního vývoje na konci našeho století považují právě tuto situaci za určující znak postmoderní situace. (Možný, 1999). Relativně dlouhá doba přerušení kariéry z důvodů péče o malé dítě po jeho narození a pak návrat do zaměstnání s naprostou převahou na plné úvazky jsou obecně známým a specifikem chování mladých matek v ČR a odlišují nás od většiny vyspělých evropských zemí. (Kuchařová a kol., 2006).

Z důsledku přerušení pracovních kariér v podobě rodičovské dovolené hrozí zastarání kvalifikace či odborných znalostí a ztrátou pracovních kompetencí a návyků. Tyto kompetence definuje Dvořáková (2012) jako pracovní způsobilost pro vykonávání pracovní činnosti, schopnost chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce, schopnost a ochota plnit úkoly apod. Zahrnuje požadované znalosti, dovednosti a schopnosti, osobní vlastnosti, postoje a motivy. Tyto kompetence je však zároveň možné během rodičovské dovolené s úspěchem rozvíjet a rozšiřovat.

1. Metodologické aspekty

Základní výzkumný problém, který byl řešen v této výzkumné studii, je možné definovat takto: Které faktory ovlivňují způsoby pracovní adaptace matek na rodičovské dovolené? Tento výzkumný problém je formulován jako kauzální a byl řešen pomocí kvantitativně orientovaného výzkumného designu. Pracovní adaptaci rozumíme i rozvoj kompetencí potřebných pro výkon své profese či fungování na trhu práce.

Z výzkumného problému se odvíjí i testované výzkumné hypotézy, která budou pro přehlednost uváděny v části věnované výsledkům a jejich diskusi. Vzhledem k tomu, že jsme pracovali převážně s kategoriálními proměnnými, byl v rámci statistického ověřování hypotéz použit chí-kvadrát test nezávislosti. V případech, kdy byla k dispozici intervalová data, byl pro vzájemnou komparaci použit Studentův t-test pro příslušné rozptyly, které byly testovány pomocí Fischer-Snedecorova F-testu. Všechny statistické analýzy byly prováděny na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Výzkumný vzorek byl ze základního souboru vybrán záměrným výběrem. Kritériem výběru respondentů pro výzkumné šetření byla doba minimálně dvou let strávených na rodičovské dovolené, a zároveň doba opětovné působení na trhu práce po rodičovské dovolené nesměla být delší než 1 rok. Celková velikost výzkumného vzorku byla $N = 373$ respondentek. Respondentky byly osločovány především v mateřských centrech a mateřských školách. Jako výzkumný nástroj byl v prezentované výzkumné studii použit autorský dotazník, který měl celkem 28 položek zaměřených na různé aspekty pracovní adaptace a úrovní vybraných kompetencí nutných pro profesní působení.

2. Výsledky a jejich diskuse

Výzkumné studie se zúčastnilo poměrně pestré spektrum respondentek. Nejmladší bylo 19 let, nejstarší pak 48 let. Věkový průměr respondentek činil 31,8. Délka rodičovské dovolené respondentek činila 18 – 97 měsíců. Jde tedy o značně rozdílnou délku rodičovské dovolené, která může mít výrazný vliv na pracovní adaptaci matek.

Nejprve jsme zjišťovali, zda biologický věk matek ovlivňuje výběr forem vzdělávání při rodičovské dovolené. Za tímto účelem byly respondentky rozděleny do dvou věkových skupin: skupina od 19 do 30 let, která čítala 182 respondentek a skupina od 31 do 48 let, která čítala 191 respondentek. Největší podíl matek se na rodičovské dovolené nevzdělává vůbec (43 % mladších matek a 45 % starších matek). Z forem vzdělávání převažují soukromé kurzy (25 % u mladších matek, 30 % u starších). Shodně v obou skupinách uvádí 15 % matek vysokoškolské studium jako formu vzdělávání při mateřské dovolené. Minimální zájem je o rekvalifikační kurzy a o specializované projekty pro matky. Připomeňme např. projekty podpořené Evropským sociálním fondem „Snadný návrat do práce“, „Stejná šance na vzdělávání“, workshopy „Zpátky do práce“, apod. Statistickou analýzou bylo zjištěno, věk matek neovlivňuje výběr forem vzdělávání v průběhu rodičovské dovolené ($p > 0,05$). Dále bylo analyzováno, zda biologický věk matek ovlivňuje motivaci pro vzdělávání během rodičovské dovolené. Zde byly již výsledky statisticky významně odlišné ($p < 0,01$). Hlavním motivátorem mladších matek byl sociální kontakt (42,5 %) a dále osobní prestiž (25,5 %). U starších matek pak převažovalo rozšíření pracovních možností (34,7 %) a osobnostní rozvoj (30,6 %). Je zřejmé, že vzdělávání při rodičovské do-

volené slouží mladším matkám především jako saturace jejich potřeb sounáležitosti, zatímco u starších matek převažují motivy seberealizace. To patrně souvisí se samotným vývojem lidské psychiky v dospělém věku (srov. Sheehy, 1996).

Dalším z analyzovaných faktorů byla délka rodičovské dovolené. Tento faktor slabě koreluje s biologickým věkem matek ($r = 0,208$), avšak z hlediska rozvoje či naopak regrese pracovních kompetencí ho pokládáme za důležitější než biologický věk respondentek. Za tímto účelem byl výzkumný vzorek rozdělen do dvou skupin: do první skupiny byly zařazeny matky s délkou rodičovské dovolené 18 – 30 měsíců ($N = 185$) a do druhé skupiny matky s délkou rodičovské dovolené 31 – 97 měsíců ($N = 188$). Zjišťovali jsme, jak délka rodičovské dovolené ovlivňuje úroveň odborné terminologie matek. Tuto úroveň hodnotily respondentky na pětibodové intervalové škále v rozmezí „výrazně zlepšila – výrazně zhoršila“. U matek s kratší délkou rodičovské dovolené převažovala odpověď, že úroveň jejich odborné terminologie stagnuje. Podle matek s delší dobou rodičovské dovolené se jejich úroveň odborné terminologie zhoršila. Rozdíl je statisticky významný na $p < 0,01$. Zde je však třeba uvážit, že respondentky mohou různě chápat samotný pojem odborná terminologie. Dále jsme sledovali, zda má délka rodičovské dovolené vliv na vnímání překážek při návratu na trh práce. I zde se ukazuje statisticky významný rozdíl na úrovni $p = 0$.

Opravdu markantní rozdíly jsou především ve dvou oblastech. Matky s kratší délkou rodičovské dovolené vnímají jako velkou překážku nedostatek volného času (33,7 %), zatímco u matek s delší rodičovskou dovolenou jde o překážku marginální (2,3 %). Pro respondentky s delší dobou rodičovské dovolené jsou největší překážkou obavy z pracovního prostředí (55,8 %), neboť si uvědomují adaptační problémy, které mohou po návratu do zaměstnání nastat. U matek s kratší rodičovskou dovolenou tento faktor nehraje zásadní roli (14 %) a svého návratu na trh práce se tolik neobávají. S těmito obavami úzce souvisí i úroveň pracovních návyků, které respondentky vykazují. Zde jsme došli k velmi překvapivým výsledkům.

Předpokládali jsme, i v souladu s provedenými výzkumy (např. Hofferth, Curtin, 2006), že s narůstající délkou rodičovské dovolené budou klesat i pracovní návyky matek. Celých 58 % matek s delší dobou rodičovské dovolené však uvedlo, že se jejich pracovní návyky zlepšily a dalších 14 % respondentek uvedlo, že se jejich pracovní návyky dokonce výrazně zlepšily. Matky s kratší délkou rodičovské dovolené se spíše přiklání ke zhoršení svých pracovních návyků (39 %). Rozdíl je statisticky významný na hladině významnosti $p < 0,01$. Při detailnější analýze tohoto neočekávaného výsledku jsme zjistili, že 65,4 % matek ze skupiny s delší dobou rodičovské dovolené zároveň pracuje na částečný úvazek nebo podniká. Ve skupině matek s kratší délkou rodičovské dovolené je to výrazně méně (pouze 12,3 %). Tím se pravděpodobně vysvětluje to, že ženy s delší rodičovskou dovolenou své pracovní návyky spíše vylepšují.

Ponzato (2009) upozorňuje na důležitost vzdělání v souvislosti s adaptačními obtížemi po návratu na trh práce. V naší výzkumné studii jsme chtěli tento předpoklad ověřit. Za tímto účelem byl výzkumný vzorek rozdělen na dvě skupiny: v první skupině byly zařazeny respondentky se základním vzděláním nebo vzděláním středním bez maturity ($N = 195$) a do druhé skupiny ženy se středoškolským vzděláním s maturitou a vysokoškolským vzděláním ($N = 178$). Zjištěné výsledky poukázaly na statisticky

významný rozdíl na hladině $p = 0$ mezi oběma skupinami respondentek. Ženy s nižším vzděláním hodnotí adaptační potíže po návratu na trh práce statisticky významně hůře než ženy s vyšším vzděláním. Pouze 4 respondenty ze skupiny žen s vyšším vzděláním hodnotí svůj návrat na trh práce jako komplikovaný. Zbylé respondenty se nesetkaly s většími obtížemi. Naproti tomu ženy s nižším vzděláním hodnotí svůj návrat na trh práce jako komplikovaný v 35,8 % případů. Pro 5 respondentek byl pak zcela nemožný. Jasně se tedy ukazuje, že nejlepší profylaxe adaptačních potíží souvisejících s návratem matek po rodičovské dovolené představuje vysoký stupeň vzdělání, a to jak vzdělání formálního, tak informálního a neformálního.

Závěr

V příspěvku jsme poukázali na některé problémy spojené s adaptačními potížemi matek po rodičovské dovolené, které se vrací na trh práce. Výsledky výzkumné studie spolehlivě vyvrátily obecně zažitá klišé, že během rodičovské dovolené ztrácejí ženy své pracovní návyky, omezují svoji slovní zásobu a svůj všeobecný rozhled. Více než polovina žen v naší výzkumné studii se při rodičovské dovolené dále vzdělávala a dvě třetiny matek při rodičovské dovolené dále pracovaly.

Dále bylo zjištěno, že speciální adaptační programy určené pro matky na rodičovské dovolené se těší jen malému zájmu. Daleko větší potenciál se zde otevírá pro kurzy či programy celoživotního vzdělávání na vysokých školách, které by se mohly inspirovat Univerzitou třetího věku a nabízet analogické kurzy i pro matky na rodičovské dovolené.

Literatura

- DVOŘÁKOVÁ, Z. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2012. ISBN 978-80-7400-347-9.
- FIALOVÁ, E., ŠTĚPÁNKOVÁ, M., MARKSOVÁ-TOMINOVÁ, M. *Dostaňte zákon na svou stranu: Jak sladit rodinu a práci*. Praha: Gender Studies, o.p.s., 2010. ISBN 978-80-86520-33-9.
- HOFFERTH, S., L., CURTIN, S., C. Parental Leave Statutes and Maternal Return to Work After Childbirth in the United States. *Work and Occupations*, 2006, vol. 33, iss. 1, pp. 73-105. ISSN 0730-8884.
- KUCHAŘOVÁ, V. *Zaměstnání a péče o malé děti z perspektivy rodičů a zaměstnavatelů*. Praha: VÚPSV, 2006. ISBN 80-87007-18-2.
- KURSCH, M., VETEŠKA, J. Application of New Methods to Efficiently Identify Talented Adults in the Framework of (Large) Companies. In: Soliman, K. S. (ed.) *Vision 2020: Innovation Management, Development Sustainability, and Competitive Economic Growth*. Proceedings of the 28th International Business Information Management Association Conference, 9-10 November 2016, Seville, Spain, pp. 4486–4498. ISBN 978-0-9860419-8-3.
- MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-75-3.
- PONZATO, Ch., D. Return to work after childbirth: does parental leave matter in Europe? *Review of Economics of the Household*, 2009, vol. 7, iss. 4, pp. 341-360. ISSN 1569-5239

- SHEEHY, G. *New passages: mapping your life across time*. 1st Ballantine Books ed. New York: Ballantine, 1996. ISBN 03-454-0445-9.
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
- VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit“ (smlouva č. 17/SML1265/SOPD/OKH).

Kontaktní údaje:

doc. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

České republiky

E-mail: Pavel.Doulik@ujep.cz

doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

České republiky

E-mail: Jiri.Skoda@ujep.cz

Cudzojazyčné vzdelávanie dospelých ako príprava na starobu v Nemecku a Španielsku

Foreign language education of adults as a preparation for the old age in Germany and Spain

Ctibor Határ, Petra Jedličková

Abstrakt:

Príprava na starobu sa môže realizovať v rôznych typoch prostredia a môže mať rôzne podoby. Jednou z nich môže byť, podľa autorov predkladanej štúdie, aj vzdelávanie dospelých v cudzích jazykoch. Štúdia uvádza výsledky komparatívneho výskumu, ktorý bol zameraný na teoretickú analýzu možností, modelov a inštitucionálneho zázemia cudzojazyčného vzdelávania dospelých v Nemecku a Španielsku. Okrem deskripcie vybraných aspektov cudzojazyčného vzdelávania dospelých v uvádzaných krajinách sa autori zaoberajú aj vymedzením spoločných a rozdielnych znakov predmetného vzdelávania v týchto krajinách.

Kľúčové slová:

Cudzojazyčné vzdelávanie dospelých, vzdelávacie subjekty a modely cudzojazyčného vzdelávania dospelých, príprava na starobu, Nemecko, Španielsko.

Abstract:

The preparation for the old age can be carried out in different types of environment and it can have manifold forms. According to the authors of the submitted study, one of its forms can be also the education of adults in foreign languages. The study mentions results of the comparative research which was aimed on the theoretical analysis of possibilities, models and institutional background of the foreign language education of adults in Germany and Spain. In addition to the description of the chosen aspects of the foreign language education in the mentioned countries, the authors also deal with defining the common and different features of the given type of education in these countries.

Key words:

Foreign language education of adults, educational subjects and models of foreign language education of adults, preparation for the old age, Germany, Spain.

Úvod

Vzdelávanie dospelých v cudzích jazykoch patrí k významným aktivitám viacerých krajín Európskej únie. Ovládanie cudzieho jazyka má svoje opodstatnenie v každom veku. U dospelých, ktorí sú pracovne činní, je predmetná kľúčová kompetencia¹ neraz podmienkou pre zotrvanie v pracovnom pomere alebo pre obsadenie konkrétnej pracovnej pozície či pracovného miesta (porovnaj napr. inzerciu na niektoré voľné pracovné miesta). V seniorskom veku predstavuje cudzí jazyk (resp. vzdelávanie v ňom) prostriedok intergeneračnej komunikácie, aktívneho a zmysluplného prežívania staroby, spoločenského angažovania sa, seberealizácie a pod. (porovnaj napr. Čornaničová, R., 1998; Berndt, A., 2001; Jaroszewska, A., 2009; Baková, D., Matašovská Csemezová, H., 2015; Határ, C., 2016; Határ, C., Jedličková, P., Müller de Morais, M., 2017 a i.). Predpokladáme však, že (cudzojazyčné) vzdelávanie má tiež potenciál pripraviť človeka na proces starnutia a obdobie staroby.

B. Balogová (2005, s. 112), podobne ako aj iní autori, z časového hľadiska rozlišuje *dlhodobú* (počas celého života), *strednodobú* (od 45. roku) a *krátkodobú* (cca 3 až 5 rokov pred vstupom do dôchodku) *prípravu na starobu*. Vzhľadom na to, že v našej štúdii kladieme dôraz na cudzojazyčné vzdelávanie dospelých, možno hovoriť sčasti o dlhodobej, ale najmä o strednodobej a krátkodobej príprave na starobu prostredníctvom cudzojazyčnej edukácie. Autorka v inej svojej práci uvádza, odvolávajúc sa na Medzinárodnú organizáciu práce, že „celoživotné vzdelávanie je stratégiou pre integrovanie starších osôb na súčasný trh práce, ktorá im dá potrebné vzdelanie vhodné pre meniace sa hospodárske, sociálne a demografické podmienky“ (Balogová, B., 2016, s. 42).

Podobne túto myšlienku podporuje aj slovenský *Národný program aktívneho starnutia na roky 2014 – 2020* (2014, s. 31), podľa ktorého hrá vzdelávanie dôležitú rolu v podpore aktívnej staroby a lepšieho uplatnenia na pracovnom trhu. Švajčiarska organizácia *Pro Senectute*, ktorá vyvíja svoju aktivitu na podporu seniorov a staroby viac ako 100 rokov, taktiež odporúča jazykové kurzy ako vhodný nástroj prípravy na dôchodok (<https://www.prosenectute.ch/de/ratgeber/alltag-freizeit/pensionierung.html>).

Cieľom našej práce, ktorá stavia na princípoch a metódach porovnávacej andragogiky a poznatkoch androdidaktiky (cudzích jazykov) a sčasti aj geragogiky, je teoreticky analyzovať vybrané aspekty (t. j. vzdelávacie subjekty a modely) cudzojazyčného vzdelávania dospelých v Nemecku a Španielsku a definovať spoločné i rozdielne znaky tohto vzdelávania v porovnávaných krajinách.

Podľa J. Matulčíka (2004, s. 53) porovnávací andragogický výskum nenahrádza historický výskum, ale sa zameriava na porovnávanie súčasného stavu edukácie dospelých doma a v zahraničí, a to najmä pomocou štúdia dokumentov rôznej povahy. Porovnávací výskum v andragogike zväčša prechádza fázou exaktného opisu, interpretácie faktov, zovšeobecňovania, hodnotenia a modelovania (Matulčík, J., 2004, s. 55). V našej práci sme využili predovšetkým dve metódy porovnávacej andragogiky, ktoré uvádza citovaný autor, a to *opisnú metódu* (pri vstupnom spracovávaní modelov,

¹ Kompetencia (nielen) dospelých komunikovať v cudzom jazyku patrí podľa prílohy Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec dokumentu Odporúčanie Európskeho parlamentu a rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006) ku kľúčovým kompetenciám človeka (http://nuczv.sk/images/dokumenty_na_stiahnutie/europske_svetove_dokumenty/klucove_kompetencie_pre_celozivotne_vzdelavanie.pdf).

ako aj legislatívneho a inštitucionálneho zázemia cudzojazyčnej edukácie dospelých v Nemecku a Španielsku) a *komparatívnu metódu* (pri výstupnom porovnaní spoločných a rozdielných znakov cudzojazyčnej edukácie dospelých v Nemecku a Španielsku). Zatiaľ čo opisná metóda umožňuje „presne a systematicky popísať výchovno-vzdelávacie sústavy a ich súčasti“, komparatívna metóda odpovedá na otázku, ktoré rovnaké a ktoré rozdielne znaky majú objekty nášho skúmania (Matulčík, J., 2004, s. 59, 63). Viaceré informácie, týkajúce sa cudzojazyčného vzdelávania dospelých v porovnávaných krajinách, sme získali prostredníctvom internetového vyhľadávača *google*, do ktorého sme zadávali rôzne kľúčové slová.

Naše rozhodnutie porovnať cudzojazyčné vzdelávanie dospelých v Nemecku a Španielsku nebolo náhodné. Na jednej strane vychádzalo z osobných skúseností, na strane druhej zo skutočnosti, že práve Nemecko je krajinou, v ktorej vznikla európska koncepcia a samotný pojem andragogika vďaka A. Kappovi (Hotár, V., Paška, P., Perhács, J. et al., 2000, s. 38), a tiež sa tu svojím spôsobom kreovala metodika výučby cudzích jazykov vďaka W. Ratkemu (Reble, A., 1995, s. 87; Petlák, E., 2016, s. 9).

1. Vzdelávanie dospelých v cudzích jazykoch v Spolkovej republike Nemecko

Ďalšie vzdelávanie dospelých v Nemecku, ktorého súčasťou je akiste aj cudzojazyčné vzdelávanie, sa uskutočňuje podľa troch základných modelov, a to:

- 1/ z *hľadiska obsahového zamerania ponuky* ide o *a) profesijné ďalšie vzdelávanie*, ktoré sa člení na *doškolenie* (adaptačné a/alebo rozvojové dovzdelávanie), *preškolenie* (v zamestnaní s ukončeným vzdelaním alebo pri jeho nadobúdaní) a *za-pracovanie* (podporované a/alebo autonómne učenie na pracovnom mieste), *b) všeobecné ďalšie vzdelávanie* a *c) politické ďalšie vzdelávanie*, ktoré nesúvisia s profesijnou oblasťou.
- 2/ z *hľadiska právnej formy poskytovateľov (zriaďovateľov) a dostupnosti ponuky* ide o *a) zatvorené ďalšie vzdelávanie* (verejná služba, podniky, spolky a iné inštitúcie) a *b) otvorené ďalšie vzdelávanie* (verejní a neverejní poskytovatelia).
- 3/ z *hľadiska stupňa formalizácie a vzťahu k ukončeniu vzdelávania* ide o *formálne, neformálne a informálne vzdelávanie dospelých* (in: Giese, J., Wittpoth, J., 2011, s. 199 – 201).

Cudzojazyčné vzdelávanie (dospelých) v Nemecku sa môže realizovať, podobne ako na Slovensku, v systéme formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania.² Š. Švec (2015, s. 1075) píše, že vzdelanosť a vycvičenosť nadobúdajú dospelí v organizačných rámcoch *formálne organizovaného vzdelávania* (v školstve), *semiformálne organizovaného vzdelávania* (v osвете, v podnikových zariadeniach a v záujmových organizáciách) a *nonformálne organizovaného vzdelávania* (v knižniciach, v rodine, v domácnosti a pod.). V našej práci však upriamujeme pozornosť výlučne na neformálne (a sčasti aj informálne) vzdelávanie dospelých v oblasti cudzích jazykov, ktoré poskytujú rôzne subjekty, ako uvádzame ďalej, z ktorých niektoré majú v tejto oblasti vzdelávania relatívne dlhodobú tradíciu.

² Š. Švec (2008, s. 117, 175, 139) definuje formal education ako školské vzdelávanie, nonformal education ako neškolské vzdelávanie, ktoré sa organizuje v kurzoch mimoškolského vzdelávania, ktoré si nevyžadujú oficiálny zápis a kontrolu, a informal education ako neorganizované a nesystematické učenie mimo školskej sústavy, osvetovej sústavy a mimoškolského vzdelávania.

Pomerne známou vzdelávacou inštitúciou v Nemecku je *ľudová vysoká škola*, ktorá je primárne zameraná na vzdelávanie dospelých prostredníctvom širokej ponuky všeobecného a odborného ďalšieho vzdelávania (Eckhardt, T., 2017, s. 365). R. Süßmuth a R. Sprink (2011, s. 473) uvádzajú, že táto inštitúcia pôsobí od svojho vzniku ako verejný subjekt ďalšieho vzdelávania pre všetkých ľudí, ktorý stavia na ľudskom a občianskom práve na vzdelanie. Autori ďalej píše, že krédom ľudovej vysokej školy je tzv. rozsiahla otvorenosť, čo znamená, že „sú otvorené pre všetky sociálne vrstvy, všetky vekové skupiny, Nemcov ako i cudzincov, rôzne potreby účastníkov, pre rôzne ciele a metódy. Táto otvorenosť môže byť obmedzená len skrze zákonné ustanovenia“ (Süßmuth, R., Sprink, R., 2011, s. 473). Počet kurzov, poskytovaných ľudovou vysokou školou, narastá. Z hľadiska cieľových skupín je podiel nasledovný: cudzinci (31%), seniori (29,5%), ženy (24,9%), analfabeti (5%), osoby s postihnutím (4,8%) a nezamestnané osoby (4,7%). Napríklad z kurzov pre cudzincov sú najviac (95%) zastúpené jazykové kurzy (t. j. nemčina ako cudzí jazyk) (Süßmuth, R., Sprink, R., 2011, s. 483).

Na spoločnom portáli *Nemeckého spolku ľudových vysokých škôl (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.)*³ sú ponúkané kurzy členené podľa nasledovných vzdelávacích oblastí: *zdravie, povolanie, jazyky, kultúra, spoločnosť a základné vzdelávanie* (<https://www.volkshochschule.de/>). V programovej oblasti *jazyky* je možné nájsť jazykové kurzy (z viac ako 50 jazykov) pre rôzne úrovne ovládania cudzieho jazyka. Nemčinu ako cudzí jazyk sa môžu záujemcovia učiť aj prostredníctvom vzdelávacích portálov. Aktuálne sú v ponuke tieto: *Ich-will-Deutsch-lernen* (bezplatný integračný kurz pre úroveň A1 až B1), *Einstieg-Deutsch-App* (bezplatná aplikácia, ktorá ponúka cvičenia na nadobudnutie kompetencie komunikovať po nemecky) a *A1-Lernportal* (vzdelávací portál určený pre osoby, ktoré neovládajú nemecký jazyk) (<https://www.volkshochschule.de/programmmbereich-sprachen.html>). V ponuke sa nachádzajú aj štyri videorozhovory s Angličanom, Španielkou, Turkom a Poľkou (<https://www.volkshochschule.de/>).

Ďalším subjektom, ktorý zastrešuje viaceré organizácie, je *Odborný spolok nemeckých organizátorov jazykových ciest (Fachverband Deutscher Sprachreise-Veranstalter e. V.)*, ktorý ponúka vhodné a overené jazykové kurzy/cesty pre deti, mládež, dospelých a rodiny (<http://fdsv.de/>). V časti *jazykové cesty pre dospelých* sa uvádza, že okrem jazykového kurzu, ktorý prebieha v medzinárodne rôznorodých skupinách, zahŕňa jazyková cesta aj voľnočasový a kultúrny program. Preferencia cudzích jazykov je nasledovná: angličtina, španielčina, francúzština a taliančina. Priemerná dĺžka jazykových ciest je 2 týždne, pri vzdialenejších cieľových staniaciach 3 až 5 týždňov. Najviac vyhľadávanou je „klasická jazyková cesta s vyučovaním predpoludním alebo pri intenzívnom kurze aj popoludní, kombinovaná s ubytovaním v hostiteľských rodinách“. Existuje niekoľko verzií jazykových kurzov, ako napr. prázdninové kurzy, štandardné kurzy, intenzívne kurzy, individuálne vyučovanie atď. (<http://fdsv.de/sprachreisen/sprachreisen-fuer-erwachsene/>).

³ Nemecký spolok ľudových vysokých škôl, ktorý združuje viac ako 900 ľudových vysokých škôl v Nemecku, podporuje ďalšie vzdelávanie a háji záujmy svojich členov a ľudových vysokých škôl na domácej i zahraničnej scéne (<https://www.dvv-vhs.de/der-verband/dvv/>).

Medzinárodná asociácia jazykových centier (International Association of Language Centres) zoskupuje popredné (akreditované) jazykové školy z celého sveta, ktoré ponúkajú jazykové kurzy (v jazyku svojej krajiny) pre všetky vekové kategórie (<https://www.ialc.org/about-us/>).

V oblasti cudzojazyčného vzdelávania seniorov je v Nemecku činná napr. *univerzita tretieho veku*. D. Gracová a E. Selecký (2017) uvádzajú, že univerzitné programy pre starších dospelých v Nemecku sa rozvíjajú od roku 1970. Autori sa tiež zmieňujú o *Nemeckej spoločnosti pre vedecké ďalšie vzdelávanie a diaľkové štúdium (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.)*, ktorá okrem krajinských skupín zastrešuje aj štyri pracovné komunity (skupiny), a to pre zariadenia pre ďalšie vzdelávanie na vysokých školách, pre diaľkové štúdium na vysokých školách, (spolkovú skupinu) pre vedecké ďalšie vzdelávanie starších a pre výskum (Gracová, D., Selecký, E., 2017, <https://dgwf.net/arbeitsgemeinschaften/>). *Spolková pracovná skupina pre vedecké ďalšie vzdelávanie starších (Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere)* následne zastrešuje inštitúcie (napr. vysoké školy) a s nimi spolupracujúce subjekty (napr. univerzity tretieho veku, seniorské akadémie a i.), ktoré sa podieľajú na predmetnom vzdelávaní (<https://dgwf.net/arbeitsgemeinschaften/bag-wiwa/ueber-die-bag-wiwa/>).

Z vyššie uvedeného vyplýva, že na cudzojazyčné zväčša seba vzdelávanie dospelých v Nemecku sa často využívajú rôzne vzdelávacie portály. J. Veteška (2016, s. 197–219) sa zmieňuje o rôznych podobách vzdelávania dospelých s podporou informačno-komunikačných technológií, ako napr. *e-learning*, *virtuálna trieda*, *blended learning*, *online kurzy*, *školy*, *akadémie a univerzity*, *online encyklopédie a knižnice*, *augmented learning* a i.

Treba uviesť, že tak kontaktné alebo dištančné, ako aj domáce a/alebo inštitucionálne vzdelávanie dospelých v cudzích jazykoch môže plniť viaceré ciele, medzi inými aj pripraviť človeka na aktívne prežívanie vlastnej staroby.

2. Cudzojazyčné vzdelávanie dospelých v Španielsku

Prostredníctvom *verejných jazykových škôl* Ministerstvo školstva a jeho správna rada pre výchovu a vzdelávanie ponúka dospelaj populácii v rámci celoživotného vzdelávania možnosť učiť sa množstvo cudzích jazykov, v ktorých sú zahrnuté nielen európske jazyky, ale aj úradné jazyky autonómnych oblastí Španielska či špeciálne jazyky, o ktoré majú obyvatelia tejto krajiny záujem z dôvodov kultúrnych, sociálnych či ekonomických, akými určite sú arabčina, čínština či japončina. Vzdelávanie sa ponúka na rôznych úrovniach jazykovej kompetencie vychádzajúc z tých najnižších, konkrétne z úrovne A2 až na úroveň C2 podľa európskeho referenčného rámca. Cieľovou skupinou výučby sú dospelé osoby, ktoré potrebujú nadobudnúť alebo zdokonaľiť svoje kompetencie v jednom alebo vo viacerých cudzích jazykoch, alebo získať akreditovaný certifikát pre úroveň, ktorú už dosiahli. Verejné jazykové školy predstavujú inštitúcie verejnej titulatúry, to znamená, že sú závislé od Ministerstva školstva, kultúry a športu alebo od správy autonómnych oblastí (<https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanza-idiomas.html>).

V snahe adekvátne odpovedať na požiadavku celoživotného vzdelávania môžu správne rady pre výchovu a vzdelávanie zahrnúť do vzdelávania verejných jazykových

škôl aj výučbu cudzích jazykov na diaľku (tzv. dištančné vzdelávanie). Tieto kurzy sa realizujú v dvoch akademických kurzoch a zároveň v určitých moduloch, ktoré určujú štruktúru, obsah a príslušné skúšky jazykového kurzu od základnej úrovne až po strednú (<https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanza-idiomias.html>).

Cudzojazyčné vzdelávanie v Španielsku sa legislatívne opiera o tri zákony, a to:

1. Organický zákon 8/2013 z 9. decembra na zlepšenie kvality vzdelávania.
2. Organický zákon 2/2006 z 3. mája o vzdelávaní: VII. kapitola v článku 59 popisuje organizáciu výučby cudzích jazykov, v článku 60 sa ďalej píše o verejných jazykových školách, v článku o 61 o získaní certifikátov a posledný článok danej kapitoly sa venuje ekvivalencii medzi certifikátmi získanými na jazykových školách a certifikátmi získanými školským vzdelávaním.
3. Zákonné ustanovenie 1629/2006 z 29. decembra, ktorým sa stanovujú základné aspekty kurikula jazykového vzdelávania, ktoré je riadené Organickým zákonom o vzdelávaní 2/2006 z 3. mája.

Výučba cudzích jazykov má podľa Organického zákona 2/2006 z 3. mája o vzdelávaní za cieľ uschopniť poslucháčov aktívne používať študovaný jazyk mimo povinného školského systému a uskutočňuje sa v nasledovných úrovniach: v základnej, strednej a pokročilej. Tieto úrovne zodpovedajú úrovniam A, B, C *Spoločného európskeho referenčného rámca*, ktoré sa rozdeľujú na menšie úrovne známe ako A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Organizáciu výučby na základnej úrovni určujú správne rady zodpovedné za výchovu a vzdelávanie. Podmienkou participácie na cudzojazyčnom vzdelávaní je dovŕšenie 16 roku života (<https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanza-idiomias/referencia-legislativa.html>).

V Španielsku existujú aj tzv. *Agentúry európskych jazykových škôl*, z ktorých jedna z najlepších a ocenených je *Jazyky v zahraničí (Idiomias en el Extranjero)*, ktorá je zároveň členom *Španielskej asociácie lektorov jazykových kurzov v zahraničí (Asociación Española de Promotores de Cursos de Idiomas en el Extranjero)* – organizácie, ktorá vznikla v roku 1987. Jej cieľom je hájiť práva a záujmy študentov, ale aj podporovať a prispievať ku kvalite a profesionalite jazykových škôl. Táto agentúra ponúka programy, resp. študijné jazykové pobyty pre dospelých. Jej zakladatelia sú presvedčení, že učiť sa jazyk v príslušnej krajine je oveľa efektívnejšie ako vo vlastnej krajine. Dospelý jednotlivец si osvojí omnoho rýchlejšie plynulé rozprávanie v cudzom jazyku, ale okrem toho má príležitosť spoznať inú kultúru, odlišné tradície i nových ľudí. Kurzy, ktoré ponúka uvedená agentúra, sa primárne zameriavajú na rozvoj komunikácie, čo umožňuje ich účastníkom rýchlo sa zlepšovať v schopnosti porozume-
nia a vyjadrovania sa v cudzom jazykom. Vybrať si môžu z 23 jazykov a z 250 destinácií, kde študujú podľa záujmu jeden až 48 týždňov. Výučbový program sa úplne prispôsobuje potrebám poslucháčov, ktorí si môžu zvoliť nasledovné druhy kurzov:

- Kurzy intenzívneho jazykového vzdelávania.
- Jazykové kurzy v malých skupinkách.
- Jazykové kurzy prípravy na skúšky.
- Jazykové kurzy pre potreby zamestnania.
- Jazykové kurzy so špecifickými cieľmi (výberové).
- Jazykové kurzy „one-to-one“.

- Kurzy „jazyky+“ s pridanými aktivitami.
- Individuálne jazykové kurzy v dome lektora (<https://www.esl-idiomias.com/es/programas-idiomas-adultos-estudiantes.htm>).

Úradný jazykový certifikát z inštitúcie ESL (Jazyky v zahraničí) je uznávaný mnohými firmami a akademickými inštitúciami na celom svete, a preto je užitočným nástrojom pre získanie úspešnej budúcnosti či zamestnania. Niektoré z tých najznámejších sú napríklad:

- certifikáty z angličtiny: Cambridge First (FCE), Advanced (CAE) a Proficiency (CPE), TOEFL, TOEIC, IELTS, BULATS
- certifikáty z francúzštiny: DELF/DALF, TCF
- certifikáty z nemčiny: TELC, Goethe Zertifikat
- certifikát zo španielčiny: DELE
- certifikát z taliančiny: CILS
- certifikát z čínštiny: HSK
- certifikát z portugalčiny: CAPLE, CELPE Bras
- certifikát z ruštiny: TRKI (<https://www.esl-idiomias.com/es/programas-idiomas-adultos-estudiantes.htm>).

Vytvorenie *medzigeneračnej katedry* „profesora Františka Santiesteban“ v meste Cordoba v roku 1997, kde spolu v rámci jednotlivých predmetov študujú viaceré generácie, bolo iniciatívou univerzity v Cordobe s cieľom podporiť rozvíjajúce, vedecké a socio-kultúrne programy venované vekovej generácii 50+ pre zlepšenie kvality života tejto vekovej skupiny, ako aj pomôcť viesť aj naďalej aktívny a dynamický život napriek pribúdajúcim rokom. Preto je stanovený ako hlavný cieľ katedry usilovať sa o sociálnu integráciu seniorov. V rámci ponuky veľkého množstva formálnych, kultúrnych (návštevy múzeí, výstav, historických pamiatok alebo rôznych umeleckých centier) a vedeckých aktivít, teoretických i praktických, si môžu študenti danej katedry vybrať aj štúdium cudzieho jazyka, ktorý sa vyučuje na základnej i strednej úrovni v každom semestri raz do týždňa s dotáciou 90 minút (<http://www.uco.es/intergeneracional/index.php/la-catedra/introduccion>, http://www.uco.es/intergeneracional/imagenes/programas_2017_2018.pdf).

Záver

Ak by sme mali komparovať možnosti jazykového vzdelávania pre dospelých a seniorov v oboch skúmaných krajinách, môžeme konštatovať, že aj v Španielsku aj v Nemecku existuje množstvo ponúk a príležitostí k získaniu jazykových kompetencií. Výrazné rozdiely v cudzojazyčnom vzdelávaní sme nezaznamenali. V oboch krajinách existuje prepracovaný edukačný systém a vymedzenie inštitúcií, ktoré edukáciu zabezpečujú a realizujú. Cudzojazyčné vzdelávanie (dospelých) v Španielsku sa uskutočňuje, podobne ako na Slovensku a v Nemecku, v systéme formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania.

Realizuje sa v oboch krajinách napríklad na univerzitách tretieho veku, v rámci jazykových škôl, rôznych agentúr či asociácií, kde si záujemcovia môžu vybrať z ponuky viacerých jazykov na rôznych úrovniach ovládania. Takisto obe krajiny ponúkajú možnosti jazykového pobytu v krajine, ktorej jazyk sa študenti učia. Na záver môžeme teda konštatovať, že v dnešnej dobe majú dospelí a seniori naozaj nesmierne veľké príležitosti

jazykovo sa rozvíjať. Otázkou je ale, nakoľko majú záujem o daný druh vzdelávania a či dostatočne využívajú možnosť aktívneho zapojenia sa do ponúkaných kurzov.

Predkladaná štúdia bola vydaná v rámci výskumnej úlohy VEGA č. 1/0001/18 s názvom *Príprava na starnutie a starobu – možnosti andragogickej intervencie*.

Literatúra

About the International Association of Languages Centres (IALC). Dostupné online z: <https://www.ialc.org/about-us/>.

Arbeitsgemeinschaften in der DGWF. Dostupné z: <https://dgwf.net/arbeitsgemeinschaften/>

Baková, D., & Maťašovská Csemezová, H. (2015). Podpora aktívneho starnutia seniorov v meste Galanta. *Sociálno-zdravotnícke spektrum*, 2015, 1-19. Dostupné z: <http://www.szspektrum.eu/wp-content/uploads/2017/11/Bakov%C3%A11.pdf>.

Balogová, B. (2005). *Seniori*. Prešov: Akcent Print.

Balogová, B. (2016). *Sociálne témy a dilemy seniorov*. Prešov: Prešovská univerzita. *Bildung. Weiterbildung*. Dostupné z: <https://www.bmbf.de/de/weiterbildung-71.html>

Berndt, A. (2001). Fremdsprachengeragogik: Motivationen älterer Fremdsprachener. *InfoDaF*, 28(1), 3-14. Dostupné z: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2001_Heft_1.pdf

Berndt, A. (2000). Senioren lernen Deutsch: 13 Grundgedanken. *GFL Journal*, 1(3), 1-14. Dostupné z: <http://www.gfl-journal.de/3-2000/berndt.pdf>

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). Dostupné z: https://dgwf.net/arbeitsgemeinschaften/bag-wiwa/ueber-die-bag-wiwa/Bundesgesetz_über_individuelle_Förderung_der_Ausbildung. Dostupné z: https://www.gesetze-im-internet.de/baf_g/BAf%C3%B6G.pdf

Bútorová, Z. & et al. (2013). *Štvrtý rozmer tretieho veku. Desť kapitol o aktívnom starnutí*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.

Cátedra intergeneracional. Dostupné z: <http://www.uco.es/intergeneracional/index.php/la-catedra/introduccion>

Cursos de idiomas en el extranjero. Dostupné z: <https://www.esl-idiomas.com/es/programas-idiomas-adultos-estudiantes.htm>.

Čornaničová, R. (1998). *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Der deutsche Volkshochschul-Verband. Dostupné z: <https://www.dvv-vhs.de/der-verband/dvv/>

Eckhardt, T. (2017). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2014/2015. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: Kultusminister Konferenz. Dostupné online z: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf.

Einstieg Deutsch. Die Sprachlern-App. Dostupné online z: <https://portal-deutsch.de/lernen/deutsch-lernen/einstieg-deutsch-die-sprachlern-app/>

Enseñanzas de idiomas. Dostupné online z: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanza-idiomas.html>.

- Exámenes oficiales*. Dostupné online z: <https://www.esl-idiomas.com/es/programas-idiomas-adultos-estudiantes.htm>.
- Fachverband Deutscher Sprachreise-Veranstalter e. V. Dostupné z: <http://fdsv.de/>.
- Fuhr, T., Gonon, Ph., & Hof, Ch. (eds.). (2011). *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Giese, J., & Wittpoth, J. (2011). Institutionen der Erwachsenenbildung. In Fuhr, T., Gonon, Ph., & Hof, Ch. (eds.). *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (p. 199-213). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gracová, D., & Selecký, E. (2017). *Vývojové trendy edukácie seniorov na univerzitách tretieho veku v Európe*. Banská Bystrica: Belianum.
- Hasmanová Marhánková, J. (2010). Konstruování představ aktivního stárnutí v centrech pro seniory. *Sociologický časopis*, 46(2), 211-234. Dostupné online z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/3bc19175b82e08df28efe9eb21e4793d3ff00fa9_Hasmanova.pdf.
- Haškovcová, H. (2010). *Fenomén stáří*. Praha: Havlíček Brain Team.
- Határ, C. (2016). Cudzojazyčná edukácia inštitucionalizovaných seniorov (nielen) so zdravotným postihnutím. *LLCE*, 3(special edition), 69-84. Dostupné z: http://files.jolace.webnode.sk/200003022-0cc7f0dc00/LLCE_2016_special_edition1.pdf.
- Határ, C., & Grofčíková, S. (2016). Foreign language education of seniors. *JoLaCE*, 4(1), 158-179. Dostupné z: <https://www.degruyter.com/view/j/jolace.2016.4.issue-1/jolace-2016-0009/jolace-2016-0009.xml?format=INT>.
- Határ, C., Jedličková, P., & Müller de Morais, M. (2017). Foreign language education to seniors through intergenerational programmes. *JoLaCE*, 5(1), 103-117. Dostupné z: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jolace.2017.5.issue-1/jolace-2017-0006/jolace-2017-0006.pdf>.
- Hotár, V., Paška, P., Perhács, J. & et al. (2000). *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- International Association of Language Centres*. Dostupné z: <https://www.ialc.org/>.
- Jaroszewska, A. (2009). Uczenie sie języków obcych jako jedna z form samorealizacji ludzi starszych. *Lingwistyka Stosowana*, 2009(1), 115-125. Dostupné z: https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11229533/LS1_2009_art_Jaroszewska.pdf
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London and New York: Routledge.
- Kadlubeková, D. (2017). Andragóg ako manažér vzdelávania dospelých. In *QUAERE 2017* (p. 616-621). Hradec Králové: Magnanimitas. Dostupné z: http://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/quaere_2017.pdf
- Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec*. Dostupné z: http://nuczv.sk/images/dokumenty_na_stiahnutie/europske_svetove_dokumenty/klucove_kompetencie_pre_celozivotne_vzdelavanie.pdf
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. London and New York: Routledge.
- Kolektív autorov. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Be-*

- richt mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Dostupné z: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016>.
- Kolektív autorov. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey AES-Trendbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Dostupné online z: https://www.bmbf.de/pub/Weiterbilverhalten_in_Deutschland_2016.pdf.
- Kultusminister Konferenz. (2017). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Diagramm*. Dostupné z: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt_2017.pdf
- Matulčík, J. (2004). *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Gerlach Print.
- Národný program aktívneho starnutia na roky 2014 – 2020. Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/rada-vlady-sr-prava-seniorov/npas-2014-2020.pdf>.
- Nuestros cursos. Dostupné z: <https://www.esl-idiomias.com/es/programas-idiomias-adultos-estudiantes.htm>.
- Pensionierung. Dostupné online z: <https://www.prosenectute.ch/de/ratgeber/alltag-freizeit/pensionierung.html>.
- Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
- Porubská, G., & Ďurdiak, L. (2005). *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: Slov-Didac.
- Programa universitario para alumnos mayores – Universidad de Córdoba*. Dostupné z: http://www.uco.es/intergeneracional/images/programas_2017_2018.pdf.
- Reble, A. (1995). *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Referencia legislativa*. Dostupné z: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanza-idiomias/referencia-legislativa.html>.
- Repková, K. (2012). Dobrovoľníctvo v kontexte aktívneho starnutia: konceptuálna evolúcia a pretrvávajúce stereotypy. *Rodina a práca*, 2012(4), 46 p.
- Sprachen*. Dostupné z: <https://www.volkshochschule.de/programm-bereich-sprachen.html>
- Sprachreisen für Erwachsene*. Dostupné z: <http://fdsv.de/sprachreisen/sprachreisen-fuer-erwachsene/>.
- Süssmuth, R., & Sprink, R. (2011). Volkshochschule. In Tippelt, R., & von Hippel, A. (eds.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (p. 473-490). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Švec, Š. (2015). Andragogika. In Švec, Š. (ed.). *Slovenská encyklopédia edukológie* (p. 1075-1080). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Švec, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS.
- Švec, Š. (ed.). (2015). *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Švec, Š. & et al. (1998). *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: IRIS.

- Tippelt, R., & von Hippel, A. (eds.). (2011). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Quetz, J., & von der Handt, G. (eds.). (2002). *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. Dostupné z: <https://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf>.
- Veteška, J. (2017). *Gerontagogika: psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. 2. doplň. a rozš. vyd. Praha: Česká andragogická společnost.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
- Volkshochschule. Dostupné z: <https://www.volkshochschule.de/>
- Vyhláška č. 321/2008 Z. z. o jazykovej škole. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/321/20080901>.
- Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v znení neskorších predpisov. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/568/20150901>.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20170901>.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.

PhDr. Petra Jedličková, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Drážovská 4

949 74 Nitra

Slovenská republika

E-mail: chatar@ukf.sk, pjedlickova@ukf.sk



Problematika adaptace na vazební uvěznění jako problém pro andragogickou intervenci

Problems of adaptation to remand in custody as a problem for andragogic intervention

Slavomil Fischer, Jaroslav Veteška

Abstrakt:

Obsahem článku jsou výsledky longitudinální výzkumné studie. Cílem této výzkumné studie bylo zjistit kauzální vliv adaptace na vazební uvěznění na následný vznik a rozvoj psychických a fyziologických poruch. Ty jsou z hlediska andragogiky ve vztahu k jejím cílům (intervence) kontraproduktivní. Bez účinné intervence, realizované v kritickém časovém období, mohou ústít v nechtěné obranné mechanismy, a dokonce ještě prohlubovat tendence k delikvenci jako způsobu společenské seberealizace. Výsledky a zjištění jsou využitelná v praxi andragogů, psychologů, a dalších specialistů.

Klíčová slova:

Adaptace, andragogika, stres a reaktivní poruchy, penitenciární péče, andragogická intervence.

Abstract:

The article deals with results of longitudinal research study. The analysis of causal physiological and psychosomatic disorders as a consequence of adaptation at incarceration was the main goal of this research. Without effective andragogic and psychological intervention realized during critical period, these disorders can result to undesirable adaptation toward to delinquency as social self-fulfillment. Conclusions and results are applicable in practice of andragogy, forensic psychology and other specialists.

Key words

Adaptation, andragogy, stress and adaptive disorders, penitentiary care, andragogic intervention.

Uvedení do problematiky

Vazební uvěznění představuje velmi silnou stresovou situaci. Je spojeno také s celou řadou dalších náročných životních situací. V různých škálách, které zátěžové životní situace srovnávají, bývá vazební vězení řazeno nejvýše. Zpravidla hned za takovou událost, jako je úmrtí člena rodiny. Dominuje zejména strádání v oblasti uspokojování psychických a také některých fyziologických potřeb (Žukov a kol., 2009). K náročným životním situacím dochází i ve vztahu k oblasti sociální. Vzhledem k uvěznění dochází ke ztrátě svobody a některých lidských práv. Dochází ke ztrátě dosavadního postavení, společenských styků, osobních a sexuálních vztahů. Zejména pak, jde-li o osobu mající rodinu, o přetržení až rozvrat rodinných vztahů (Fischer a kol., 2014).

Reakci na vazební uvěznění můžeme označit jako krizi. Jádrem krize je deformovaný, odchýlný, a nezřídka i alternativní způsob uspokojování potřeb. Týká se jak potřeb primárních (biologických), tak naprosté většiny sekundárních (psychologických a sociálních). Lze konstatovat, že nejsilnější zátěží je nejprve prvotní šok po nástupu do věznice. Postupně pak komplex náročných situací: konflikty, stres, frustrace, strádání (Fischer a kol., 2014).

Věznění jedinci se musí na prostředí věznice adaptovat. To v praxi znamená obrovskou zátěž. Zejména v případě prvovězňených, kteří nemají žádné zkušenosti. Dochází k reakcím na uvěznění, které mají různý charakter. Dochází ke střídání agresivních a únikových forem obranných mechanismů. Adaptační mechanismy ale často, zejména pak na počátku selhávají. To poměrně často ústí v rozvoj řady psychických poruch a poruch chování, nebo až v závažné mimořádné události. Ve většině případů se jedná o neurotické symptomy jako je nespavost, bolesti hlavy, bušení srdce, bolest na prsou, úzkost, neodůvodněný strach, obsese apod. U určitých skupin jednotlivců jsou reakce závažnější. Například u osob závislých na psychoaktivních látkách (Žukov a kol., 2009). Jejich nejčastější projevy lze shrnout jako heteroagresivní a autoagresivní chování.

Velmi často dochází ke změnám v motivaci, bohužel často ve smyslu identifikace s kriminálním chováním. Adaptace v tomto smyslu znamená přijetí norem a pravidel delikventní subkultury. Dochází tak k zásadnímu problému andragogické intervence¹ a psychologické práce s delikventy. Tím je snížení či úplná ztráta motivace a následné možnosti a ochoty k léčbě a nápravě, a zvýšení míry nebezpečnosti (Fischer a kol., 2014). Ztrácejí zájem o normální společenskou seberealizaci (Veteška, 2015).

Pojem penitenciární resocializace a penitenciární pedagogika užívá v sedmdesátých letech 20. století v této souvislosti H. Machel (2006). Cílem není pouze nápravně výchovné působení u osob se zhoršenou sociální přizpůsobivostí, ale obsahuje širší aktivity pokrývající:

- resocializační péči,
- resocializační výchovu,
- terapii.

¹ V této souvislosti sehrává z hlediska epistemologického a metodologického významnou roli sociální/resocializační andragogika a penitenciární a postpenitenciární péče (srov. s Machel, 2006; Kadlubeková, 2015; Veteška, 2016; Jůzl, 2012; Jůzl a kol., 2015). Praktická realizace se pak odehrává především v zařízeních, která poskytují edukačně zaměřenou sociální práci (komunitní centra, domy na půl cesty), a dále v rámci institucionálního socializačního a resocializačního působení na dospělé jedince (poradenská a intervenční zařízení).

Vlivy výchovy a prostředí determinují další vývoj jedince. Součástí resocializačního procesu je mnoho proměnných, tj. interakcí, vlivů a osobnostních charakteristik jedince. Klíčovým nástrojem je na této úrovni výchova i vzdělávání a důležitou roli hraje také osvěta, prevence a poradenství.

Ve vězeňské praxi resocializací míníme korektivní či druhotnou socializaci jedinců, u nichž proces socializace v dřívějších vývojových etapách neproběhl úspěšně. Přijaté normy resocializovaného nebyly ve shodě s těmi, jež zastává většinová společnost, což bývá dáno tím, že dotyčný jedinec si je často osvojoval v rámci sociálních interakcí se skupinou, k níž náležel a jejíž systém hodnot byl odlišný od hodnot, které přijímala a akceptovala většinová společnost (Veteška, 2016).

1. Metody a cíle výzkumu

Jako hlavní cíl výzkumného šetření jsme si stanovili zjistit, zda má adaptace na vazební uvěznění příčinný vliv na rozvoj fyziologických, somatických a reaktivních psychických poruch. Dále zjistit vliv těchto adaptačních potíží na vznik a rozvoj nevhodných obranných mechanismů. Jde o mechanismy související se změnou motivace ve vztahu k možnosti a ochotě se léčit ve smyslu požadované změny chování.

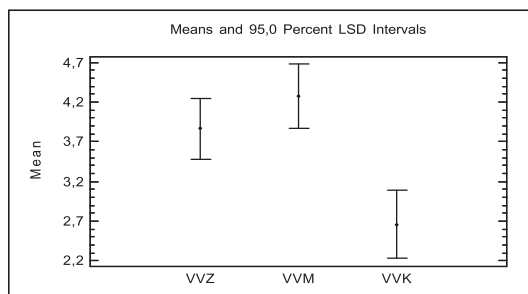
Šetřený soubor: 44 respondentů, mužů ve věku 18–26 let, longitudinálně bezprostředně po uvěznění, po 6 týdnech a po 6 měsících

Metody: Obsahová analýza lékařských zpráv; strukturovaný rozhovor, a vlastní modifikace inventářů Perceived Stress Scale (PSS), Life Stressor Checklist – Revised (LSC-R); Risk Sophistication Treatment Inventory (RSTI); Fisherův LSD test -0,05.

2. Výsledky výzkumu a diskuze

V případě vazebně vězněných osob byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi šetřeními, realizovanými po nástupu do věznice, po šesti týdnech, a následně po šesti měsících u všech šetřených ukazatelů.

Tab. 1: Rozvoj fyziologických, somatických a reaktivních psychických poruch



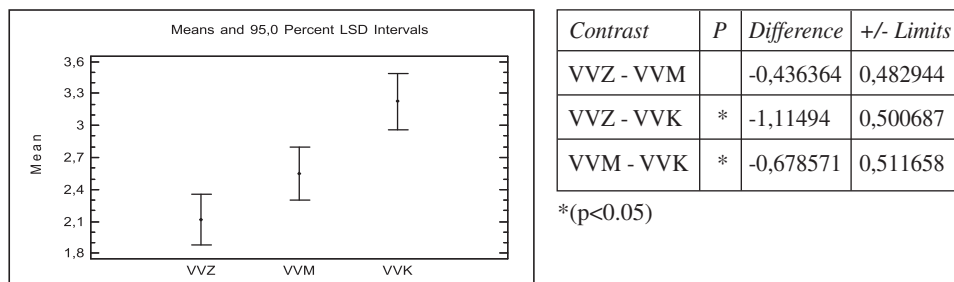
Contrast	P	Difference	+/- Limits
VVZ - VVM		-0,411364	0,784232
VVZ - VVK	*	1,20649	0,813044
VVM - VVK	*	1,61786	0,83086

*($p < 0.05$)

Legenda: VV (výkon vazby); Z (začátek); M (šest týdnů); K (šest měsíců)

Zdroj: vlastní

Tab. 2: Rozvoj nevhodných obranných mechanismů a změny v motivaci



Legenda: VV (výkon vazby); Z (začátek); M (šest týdnů); K (šest měsíců)

Zdroj: vlastní

V případě zjišťování vlivu uvěznění na vznik a rozvoj fyziologických, somatických a psychických poruch, jako příčinného důsledku adaptačních potíží při uvěznění byly zjištěny výsledky uvedené v tab. 1. Z nejčastějších poruch a potíží se jedná zejména o nespavost, bolesti hlavy, bušení srdce, bolest na prsou, úzkost, neodůvodněný strach, obsese, apod. V případě odvykacích potíží po nástupu se připojují křeče, deliria, halucinace, bludy, apod. Tyto stavy jsou v interakci se zvýšenou naléhavostí, týkající se uspokojování psychických (bezpečí a jistota, společenské potřeby) a některých fyziologických potřeb (sex, spánek). Tento stav je generalizován frustrací potřeb bezpečí a jistoty z důvodu, že zatím nedošlo k odsouzení. Pocit napětí a ohrožení je silnější u lidí, kteří jsou ve vězení poprvé.

V případě šetření rozvoje nevhodných adaptačních mechanismů byla zjištění opět statisticky významná. I zde má význam faktor času (tab. 2). Typickými projevy jsou racionalizace, postupné popírání viny, a prohlubující se ztráta motivace k nápravě, ochoty se „léčit“, ochoty se pokusit o změnu chování a způsobu společenského fungování. Proces adaptace na uvěznění je spojen se vznikem a rozvojem kauzálních psychických a také fyziologických poruch. Ty dále ústí ve vznik a rozvoj nežádoucích adaptačních mechanismů. Z hlediska andragogické intervence² je primárním úkolem a cílem eliminace výše uvedených zjištění. Bez eliminace či alespoň částečného zmírnění psychické alterace by byly potřebné korektivní andragogické aktivity pravděpodobně neúčinné.

Závěr

O možnosti převýchovy dospělých se hovoří zejména v rámci různých koncepcí resocializace. Resocializace obecně představuje sociologický koncept, který se zabývá procesem mentální a emoční převýchovy člověka, aby byl schopen fungovat v odlišném prostředí, než na jaké je zvyklý. Resocializace přeučuje kulturní a sociální normy

² V 70. letech 20. stol. se zejména v jihovýchodní Evropě začal používat pojem penitenciární andragogika (penal andragogy), kterým se například v bývalé Jugoslávii označovalo vzdělávání osob ve výkonu trestu odnětí svobody. Kromě účinnosti vzdělávání se diskutovalo o možnosti výchovného působení na odsouzené s cílem změnit jejich postoje a chování. Ve Velké Británii a v USA se používá termín nápravné vzdělávání (correctional education).

a sankcionuje ty jedince, kteří dobrovolně nebo nedobrovolně opustili tento společenský systém, tak, aby mohli být znovu plně přijati do většinového systému společnosti.

Hlavní snahou reedukačního a resocializačního působení na odsouzené je odstranit nežádoucí návyky a projevy chování, které je vedly k páchání trestné činnosti, a rovněž eliminovat rizika možné recidivy trestného jednání. Konkrétně je toto zajišťováno pomocí individuální či skupinové práce v rámci stanoveného programu zacházení.

Reedukaci můžeme chápat jako „převýchovu“, tj. určitou snahu změnit postoje a chování osob s nežádoucími způsoby chování a zdeformovanými hodnotami či postoji. Týká se například jedinců s delikventním a asociálním chováním nebo osob ve výkonu trestu odnětí svobody. Reedukační intervence se uplatňuje v rámci probačního dohledu (propace) zejména u jedinců podmíněně propuštěných z výkonu trestu, na něž jsou zaměřena resocializační opatření.

Literatura

- Fischer, S., Škoda, J. (2014). *Sociální patologie. Závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. Praha: Grada Publishing, 2014, 232 s. ISBN 978-80-247-5046-0.
- Fischer, S., Žukov, I., Ptáček, R. (2011). Enduring personality disorder by impact of negative events in childhood and adolescence. In: Needham, I. (ed.) *Violence in Clinical Psychiatry*. Amsterdam (Nederland): Kavanah Publisher, 2011, pp. 311–313. ISBN 978-90-5740-099-5.
- Fischer, S., Žukov, I., Ptáček, R. et al. (2014). Specific personality disorder as a result of negative events in childhood and adolescence. *Česká a slovenská psychiatrie*, 2014, 110 (3), 165 –170. ISSN 1212-0383.
- Jůzl, M. (2012). *Penitenciaristika a penologie*. Brno: Institut mezioborových studií. 149 s. ISBN 978-80-87182-24-6.
- Jůzl, M. a kol. (2015). *Epistemologická východiska penitenciární vědy*. Brno: Institut mezioborových studií. 235 s. ISBN 978-80-88010-03-6.
- Kadlubeková, D. (2015). *Penitenciárna a postpenitenciárna edukácia dospelých*. Banská Bystrica: Belianum (vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, Pedagogická fakulta). 162 s. ISBN 978-80-557-0939-0.
- Machel, H. (2006). *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski (studium penitencjarno-pedagogiczne)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. 282 s. ISBN 978-83-73087-75-0.
- Machel, H. (2007). *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. 2nd ed. Gdańsk: Arche. 367 s. ISBN 978-83-89356-10-4.
- Veteška, J. (2015). *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-898.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- Veteška, J., Žukov, I., Fischer, S. (2017). Uvěznění a rozvoj nežádoucích obranných mechanismů jako problém pro resocializaci. *Česká a slovenská psychiatrie*, 113(3), pp. 84–89. ISSN 1212-0383.
- Žukov, I., Fischer, S., Ptáček, R., et al. (2009). Imprisonment and its Influence on Psychobiological Needs. *Prague Medical Report*, 110 (3), 201–213.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit“ (smlouva č. 17/SML1265/SOPD/OKH).

Kontaktní údaje:

PhDr. Slavomil Fischer, Ph.D., MBA

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

České republiky

E-mail: Slavomil.Fischer@ujep.cz

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13

400 96 Ústí nad Labem

České republiky

E-mail: Jaroslav.Veteska@ujep.cz

Vzdelávacie potreby pedagógov Zboru väzenskej a justičnej stráže

Educational needs of Pedagogues of the Corps of Prison and Court Guard

Dominika Kadlubeková

Abstrakt:

Empirická štúdia prezentuje výsledky validizácie kompetenčného modelu príslušníka Zboru väzenskej a justičnej stráže na funkčnom mieste pedagóg z hľadiska potreby ďalšieho vzdelávania. Výskum bol realizovaný v roku 2017 v jednom z ústavov na výkon trestu odňatia slobody v Slovenskej republike, kde trest vykonávajú len odsúdené ženy. V odporúčaníach pre prax štúdia uvádza návrhy niekoľkých krátkodobých vzdelávacích kurzov pre túto cieľovú skupinu príslušníkov.

Kľúčové slová:

Zbor väzenskej a justičnej stráže, funkčné miesto pedagóg, kompetenčný model, vzdelávacie potreby.

Abstract:

The empirical study presents the results of the validation of the competency model of the pedagogues in Corps of Prison and Court Guard in terms of the need for further education. The research was realized in 2017 in one of the institutes for convicted women in the Slovak Republic. In the recommendations for the practice study presents proposals for several short-term training courses for pedagogues.

Key words:

Corps of prison and court guard, pedagogue, competency model, educational needs.

1. Úvod

Koncept učiacej sa organizácie sa stále častejšie uplatňuje nielen vo firmách zo súkromného sektora, ale aj v štátnych inštitúciách. Výnimkou nie je ani Zbor väzenskej a justičnej stráže (ďalej len „ZVJS“) – ozbrojený bezpečnostný zbor zastupujúci väzensťvo Slovenskej republiky, pre ktorý podľa Ročenky ZVJS za rok 2016 (2017) pracovalo v priemere 4525,2 príslušníkov a 692,4 zamestnancov. Ako v každej organizácii, i tu sú ľudské zdroje najdôležitejšou súčasťou penitenciárneho systému, a to ako z hľadiska bezpečnosti, tak i z hľadiska zaobchádzania s odsúdеныmi.

Kvalifikovaní, vzdelaní a motivovaní pracovníci sú základným bohatstvom každej organizácie a je v jej záujme, aby toto bohatstvo aj prostredníctvom vzdelávania neustále rozvíjala. Možno konštatovať, že ZVJS uplatňuje systematický prístup vo vzdelávaní – disponuje vlastnou inštitúciou zodpovednou za vzdelávanie svojich pracovníkov (Inštitút vzdelávania ZVJS so sídlom v Nitre), materiálnym, technickým či personálnym zabezpečením vzdelávania v podobe skupiny lektorov – príslušníkov ako aj vlastným systémom vzdelávania pozostávajúcim z niekoľkých vzdelávacích programov. ZVJS však doposiaľ nemá vytvorený kompetenčný model pre žiadne funkčné miesto, čo sa stalo pre nás námetom na vytvorenie a následnú validizáciu kompetenčného modelu pre jedno z funkčných miest, ktoré má andragogický charakter – funkčné miesto pedagóga.

2. Metodológia

Pri analýze vzdelávacích potrieb príslušníkov ZVJS na funkčnom mieste pedagóg sme vychádzali z analýzy pracovného miesta. Zdrojom pre analýzu sa stali interné dokumenty, z ktorých sme na základe pracovnej náplne podrobne analyzovali oblasti jeho profesionálnych činností. Zvolili sme kompetenčný prístup, ktorý možno považovať za najefektívnejší a najhodnotnejší, pričom sme sa zamerali na špecifické kompetencie charakteristické pre túto pracovnú pozíciu.

Vychádzajúc z charakteristík fáz tvorby kompetenčného modelu M. Kubeša, R. Kurnického a D. Spillerovej (2004, s. 44) sme postupovali nasledovne:

- prípravná fáza – definovali sme cieľovú skupinu pracovníkov, na základe štúdia dokumentov sme získali informácie o cieľoch a stratégiách organizácie, definovali sme cieľ kompetenčného modelu. Pre tvorbu kompetenčného modelu sme zvolili prístup šitý na mieru,
- fáza zberu dát – na základe dôkladnej analýzy interných dokumentov sme získali presné informácie o pracovnej pozícii a úlohách, z ktorých sme určili prejavy správania. V tejto fáze tvorby kompetenčného modelu sme vychádzali z analýzy pracovnej náplne a úloh,
- fáza analýzy a klasifikácie informácií – vytvorili sme zoznam všetkých dôležitých prejavov správania, ktoré sme následne zaradili do skupín a kompetenčných kotiev. v tejto fáze sme prejavy správania triedili do štyroch bázičných kompetencií z ktorých sa profesijná kompetencia skladá (pozri Dehnbostel, 2008, Münch, 2003, Pahl, 2010), a to odborná (pripravenosť a schopnosť na základe odborných vedomostí a zručností cieľavedome, primerane, metodicky správne a samostatne riešiť úlohy a problémy ako aj posúdiť výsledok), metodická (pripravenosť a schopnosť cieľavedomého, plánovitého postupu pri spracovávaní úloh a problémov), sociálna (pripra-

venosť a schopnosť vnímať a chápať sociálne vzťahy a záujmy, zodpovedne zaobchádzať a vychádzať s ľuďmi, pracovať v tíme a kooperatívne riešiť problémy, rozvoj sociálnej zodpovednosti a solidarity) a napokon osobnostná (pripravenosť a schopnosť reflektovať vlastný rozvoj a ďalej sa rozvíjať v súlade s individuálnymi a spoločenskými hodnotovými predstavami, ktorá zahŕňa vlastnosti ako samostatnosť, schopnosť prijímať kritiku, sebadôvera, spoľahlivosť, zmysel pre zodpovednosť a po-vinnosť).

- fáza popisu a tvorby kompetenčného modelu – behaviorálnym jazykom sme popísali prejavy správania, pomenovali jednotlivé kompetencie a vytvorili dve hodnotiace stupnice (miera dôležitosti a potreba ďalšieho vzdelávania),
- fáza validizácie – v prostredí ústavu na výkon trestu odňatia slobody sme na vzorke respondentov overili, či je kompetenčný model spoľahlivý. Ak je kompetencia validná, mala by dosiahnuť vysoké bodové skóre.

3. Výsledky

V nasledujúcej tabuľke uvádzame výsledky validizácie jednotlivých bázi-ckých kompetencií tvoriacich profesijnú kompetenciu len z hľadiska subjektívnej potreby pedagógov ďalej sa vzdelávať (výsledky validizácie bázi-ckých kompetencií z hľadiska miery dôležitosti pre výkon povolania možno nájsť v ďalších našich prácach).

Tabuľka 1: Výsledky validizácie profesijnej kompetencie z hľadiska potreby ďalšieho vzdelávania

Odborná bázi-cká kompetencia – prejav správania	Potreba ďalšieho vzdelávania	
	skóre	poradie
Poznanie psychologických aspektov osobnosti odsúdeného.	28	1.
Poznanie slovenských aj európskych dokumentov týkajúcich sa výkonu trestu odňatia slobody.	24	2.
Práca s počítačom v operačnom systéme na užívateľskej úrovni (vrátane práce v elektronickej aplikácii VVaVT).	24	2.
Poznanie a využívanie metód a techník vzdelávania dospelých.	22	3.
Plánovanie a realizácia vzdelávacieho procesu.	21	4.
Analyzovanie vzdelávacích potrieb odsúdených.	19	5.
Ovládanie cudzieho jazyka na komunikačnej úrovni.	18	6.
Poznanie kontextu práce s dospelými v rámci profesijného, kultúrneho a sociálneho vzdelávania.	17	7.
Hodnotenie vzdelávacieho procesu.	17	7.
Metodická bázi-cká kompetencia – prejav správania	skóre	poradie
Plánovanie a účinné organizovanie svojich pracovných činností.	23	1.

Vedenie skupiny odsúdených vhodne zvolenými štýlmi vedenia primerane situácií.	22	2.
Príprava a manažovanie projektov pre odsúdených.	22	2.
Schopnosť efektívne zasiahnuť v krízových situáciách.	22	2.
Tvorba programu pre prepúšťaných.	17	3.
Sociálna základná kompetencia – prejav správania	skóre	poradie
Využívanie stratégií a metód v krízových situáciách.	25	1.
Poznanie znakov šikanovania na pracovisku.	24	2.
Identifikácia a riešenie sociálno–patologických javov u odsúdených.	24	2.
Slušné a adekvátne sebahodnotenie (vlastného názoru, stanoviska alebo záujmu).	22	3.
Identifikácia manipulačných tendencií.	21	4.
Využívanie reflexie pre zlepšovanie svojej práce.	21	4.
Ovládanie svojich emócií.	21	4.
Využívanie racionálnych spôsobov riešenia konfliktov primerane daným situáciám.	21	4.
Zvládanie formálnej i neformálnej komunikácie v písanej aj hovorenej podobe.	20	5.
Rozvoj verbálneho aj neverbálneho prejavu.	20	5.
Prispôbenie komunikácie skupine, s ktorou komunikujem (odsúdení, príbuzní odsúdených, kolegovia, nadriadení).	20	5.
Získanú informáciu dokázať šíriť ďalej a zrozumiteľne vysvetliť bez skreslenia.	18	6.
Osobnostná základná kompetencia – prejav správania	skóre	poradie
Aktívne sa celoživotne učiť a vzdelávať a získané poznatky aplikovať do praxe.	29	1.
Poznanie významu celoživotného vzdelávania pre výkon vlastnej práce.	29	1.
Poznanie metód a techník, ktoré pomáhajú vyrovnávať sa s pracovnou záťažou.	27	2.
Udržiavanie pohody a humoru aj v ťažkých situáciách.	20	3.

Zdroj: vlastné spracovanie

4. Odporúčania pre prax

Na základe analýzy a komparácie tematických zameraní učebných osnov jednotlivých vyučovaných predmetov vzdelávacích programov a vychádzajúc z výsledkov validizácie navrhujeme za účelom rozvoja každej bázekej zložky profesijnej kompetencie niekoľko krátkodobých vzdelávacích aktivít – vzdelávacích kurzov. Pri každom návrhu uvádzame názov, stručné tematické zameranie a návrh počtu vyučovacích hodín.

V oblasti rozvoja odbornej bázekej kompetencie pedagógovia najväčšmi pociťujú potrebu vzdelávania v oblasti psychológie osobnosti odsúdeného. Témy z oblasti psychológie sú obsiahnuté len v učebných osnovách dvoch vzdelávacích programov určených pre príslušníkov (aj) na funkčnom mieste pedagóg. Ide o témy ako základy penitenciárnej psychológie a psychologickéj diagnostiky, typológia odsúdených založená na poznaní osobnosti, uplatňovanie psychoterapeutických metód u osôb s poruchami správania a abnormálne prejavy správania obvinených a odsúdených, sociálna percepcia a transakčná analýza. Ďalšie vzdelávacie témy z oblasti psychologickéj vedy však už zaradené do obsahu vzdelávacích programov nie sú, a preto navrhujeme vytvoriť dva krátkodobé vzdelávacie kurzy priamo súvisiace s penitenciárnym prostredím, každý v rozsahu desiatich vyučovacích hodín. Prvým je kurz pod názvom Základy forenznej (súdnej) psychológie, ktorý by oboznámil účastníkov s predmetom tejto vednej disciplíny, psychickými determinantmi sociálneho zlyhania, ako aj existujúcimi teóriami delikvencie. Druhým navrhovaným vzdelávacím kurzom je Grafológia, ktorá sa využíva v psychológii ako jedna z diagnostických metód. Kurz by bol tvorený témami ako predmet vednej disciplíny, využitie grafológie a základné rozoznávanie viditeľných znakov písma vo vzťahu k charakteru pisateľa.

V oblasti rozvoja metodickéj bázekej kompetencie navrhujeme vytvoriť krátkodobý vzdelávací kurz v rozsahu desiatich vyučovacích hodín pod názvom Projektový manažment vo vzdelávaní, ktorý by bol zameraný na vzťahy a súvislosti v projektovom manažmente. Pedagógovia by získali poznatky o tvorbe a realizácii projektových zámerov a žiadostí na vzdelávacie aktivity pre cieľovú skupinu odsúdených, manažmente zdrojov a evalvácií projektov. Kurz by bol ukončený prípravou vzdelávacieho projektu. Ďalej by sme navrhovali vytvorenie vzdelávacieho kurzu v rozsahu piatich vyučovacích hodín pod názvom Krízová intervencia v práci s odsúdenými, ktorej tematický obsah by bol tvorený stratégiami vyjednávania, zvládania stavu agresivity u odsúdených a praktickým nácvikom riešenia modelovej situácie.

Oblasť sociálnej bázekej kompetencie by sme navrhovali rozšíriť o vzdelávací kurz pod názvom Mobbing a bossing v rozsahu piatich vyučovacích hodín s maximálnym počtom piatich účastníkov vzdelávacieho kurzu z dôvodu zachovania dôvernosti. Kurz by sa venoval téme šikanovania kolegami či nadriadenými na pracovisku, jeho prejavmi, prevenciou a možnosťami riešenia. Tiež konštatujeme, že rozsah jednej vyučovacej hodiny, ktorá je vyčlenená pre oblasť duševného zdravia a zdravého životného štýlu nepovažujeme za dostatočný, preto by sme navrhovali vytvorenie ďalšieho vzdelávacieho kurzu pod názvom Zvládanie záťaže v rozsahu piatich vyučovacích hodín. Kurz by bol tvorený vzdelávacími témami ako syndróm vyhorenia, jeho prejavy, dopady a ako mu predchádzať, psychická záťaž, stresové situácie a spôsoby ich zvládania. Súčasťou kurzu by boli i ukážky relaxačných techník využiteľných pri práci pedagóga.

A napokon, oblasť rozvoja osobnostnej bázekej kompetencie. Téma učenia (sa) pedagógov nie je vo vzdelávacích programoch venovaná žiadna pozornosť, pritom schopnosť učiť (sa) chápeme ako základný predpoklad udržiavania a rozvoja poznatkov a odborných schopností nielen pedagógov, ale všetkých pracovníkov v penitenciárnom prostredí. Navrhujeme preto vytvoriť krátkodobý vzdelávací kurz v rozsahu piatich vyučovacích hodín pod názvom Ako sa učiť, ktorý by v sebe zahŕňal témy ako význam vzdelávania, sebvzdelávania a sebarozvoja, prehľad o teóriách učenia sa, bariéry pri učení (sa) a spôsoby ich eliminovania, typy a triky využiteľné pri učení (sa). Súčasťou kurzu by boli aj krátke praktické cvičenia zamerané na zlepšenie pamäti.

Uvedený návrh krátkodobých vzdelávacích aktivít by, spolu s ďalšími vzdelávacími kurzami, v praxi mohol nadobudnúť podobu katalógu, ktorý by obsahoval pri každom navrhnutom krátkodobom vzdelávacom kurze niekoľko základných informačných prvkov za účelom uľahčenia rozhodovania pedagógov pri výbere vzdelávacích kurzov – okrem názvu i krátku charakteristiku obsahového zamerania, počet vyučovacích hodín vzdelávacieho kurzu a požiadavky na účasť pedagóga vzhľadom na charakter pracovných činností a jeho poverenie. Cieľom tohto návrhu je inovácia systému ďalšieho profesijného vzdelávania pedagógov pôsobiacich v penitenciárnom prostredí. Záverom ďakujeme stavu na výkon trestu odňatia slobody za umožnenie realizácie výskumu.

Literatúra

- Kubeš, M., Kurnický, R., Spillerová, D. (2004). *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing. 184 s. ISBN 80–247–0698–9.
- Ročienka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2016, apríl 2017, Bratislava, 87 s. Slovenská republika. (2009). Zbierka rozkazov generálneho riaditeľa Zboru väzenskej a justičnej stráže. Rozkaz č. 4 o postavení a činnosti knižníc v Zbore väzenskej a justičnej stráže. Accessible at http://www.zvjs.sk/dokumenty/kniznice/RGR_kniznice.pdf.
- Slovenská republika. (2009). Zbierka rozkazov generálneho riaditeľa Zboru väzenskej a justičnej stráže. Rozkaz č. 7 o vzdelávaní a organizovaní záujmových aktivít a aktivít vo voľnom čase obvinených a odsúdených. Accessible at http://www.zvjs.sk/dokumenty/legislativa/2014/legislativnenormy/RGR7_2009.pdf.
- Veteška, J. (2015). *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Praha: Wolters Kluwer.

Kontaktné údaje:

PhDr. Dominika Kadlubeková, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4
949 74 Nitra
Slovenská republika
E-mail: dkadlubekova@ukf.sk

Vysokoškolská mládež a estetické hodnoty

University youth and aesthetic value

Nadežda Krajčová

Abstrakt:

Príspevok je zameraný na problematiku estetických hodnôt, ich význam a potrebu v živote človeka a spoločnosti. Súčasťou príspevku je i informácia o výskume, ktorého cieľom bolo skúmať názory vysokoškolskej mládeže na estetické hodnoty a umenie v ich živote.

Kľúčové slová:

Hodnoty, estetické hodnoty, mládež, škola.

Abstract:

The paper focuses on aesthetic values, their importance and their need in the life of man and society. The contribution also includes research information aimed at exploring the views of high school youth on aesthetic values and art in their lives.

Key words:

Values, aesthetic values, youth, school.

Úvod

Problematika estetických hodnôt je široký komplex otázok, na ktoré už stáročia hľadáme odpovede. Je to preto, že dnes, tak ako i v minulosti, nikto nepochybuje o ich význame v živote človeka. Ony môžu pomôcť človeku, ak je na ich vnímanie pripravený, krajšie a plnohodnotnejšie prežívať vlastný život. Vďaka estetickým hodnotám sme schopní kultivovať vzťahy k sebe, k ostatným ľuďom, prostrediu, v ktorom žijeme.

Výsledok uplatňovania estetických kritérií sa odrazí v kvalite vzťahov človeka, ale nielen tam. Sprostredkovane nachádza svoj odraz i v kvalite kultúry národa a vďaka tomu i v živote spoločnosti. Estetická výchova tým dáva šancu nielen človeku, ale i spoločnosti.

1. Súčasné prístupy k vymedzeniu estetickéj výchovy

V posledných desaťročiach silnie v pedagogických kruhoch snaha o aktualizáciu cieľov, úloh a prostriedkov výchovy k estetickým hodnotám. Pri analýze súčasných prístupov sa jasne vymedzujú dve základné tendencie.

Prvá praktická estetika má pomôcť chápať umelecké a estetické javy ako nevyhnutnú súčasť života človeka. Pomáhať pri poznávaní seba samého i prostredia, v ktorom človek žije. Ide o orientáciu esteticko-výchovného pôsobenia predovšetkým k *zážitkovým esteticko-výchovným* aktivitám. Aktuálne narastá význam výchovy k estetickým hodnotám i vo vzťahu k *multikultúrnej výchove* (Mistrík, Krno, 2013; Fridman, 2005). V tejto súvislosti sa predpokladá, že cesta pochopenia a akceptovania kultúry, tradícií iných národov je reálna len vtedy, keď poznáme vlastnú kultúru a tradície a tie nám pomôžu na ceste k zbližovaniu, pochopeniu iných kultúr. Môže tak prispieť k vzájomnému akceptovaniu, k spolužitiu, vzájomnému rešpektovaniu rôznych kultúr.

Najnovšie prístupy zdôrazňujú potrebu *každodenného vnímania estetických kvalít*. Žijeme v rozporuplnej dobe a človek v súčasnosti, okrem iných charakteristík, preferuje konzumný spôsob života. Skutočnosť, že na veciach už nepoznáme, ako vznikali, je dôvodom, že hlavne mladí ľudia majú tendenciu vnímať svet zjednodušene (Liessmann, 2012). Snaha o estetiku každého dňa má byť „*výsledkom vplyvu estetických hodnôt, tak alebo preto, aby sa príbeh nášho všedného dňa, ale i života neobišiel bez estetického vnímania*“ (Liessmann, 2012, s. 22, 23). Uvedený autor konštatuje, že aisthesis znamená vnímanie a my bez vnímania nemôžeme žiť, a preto obohacovanie každodenného života človeka estetickými podnetmi by malo byť vyvolané snahou o to, aby sa cítil príjemne, aby prežíval pozitívne zážitky a možno aj rozkoš. Tieto teórie estetického princípu každodenného života človeka boli známe už aj na konci 20. storočia. Tento komplexnejší prístup k estetickým hodnotám sa stáva v poslednom období stále naliehavejší. Predovšetkým v kontexte stavu spoločnosti. Kríza spoločenských hodnôt ktorej sme súčasťou potrebuje liečbu a jedna z ciest je prostredníctvom výchovy k estetickým hodnotám. Človek tretieho tisícročia by mal byť schopný esteticky vnímať, esteticky tvoriť a posudzovať svet.

Problematika hodnôt je často pertraktovanou témou. Existuje množstvo výskumov, ktoré dokumentujú a reagujú na problematiku mládeže, mapujú hodnoty súčasnej mládeže. Práve v tejto oblasti skúmania hodnôt a hodnotových orientácií bolo za uplynulé desaťročie publikovaných niekoľko desiatok prác a realizovaných viacero zaují-

mavých výskumov. Sú výsledkom skúmania viacerých vedných odborov – pedagogiky, psychológie, filozofie a, ako sme už uviedli, aj sociológie. Z aspektu nášho záujmu znamenajú inšpiráciu predovšetkým práce orientované na hodnoty a hodnotovú orientáciu detí a mládeže. Ide o práce Kučerovej (1996), Prunnera (2002), Pasternáckovej (2013), Krajčovej (2009) a pod. Napriek tomu, že sú koncipované širšie, teda skúmajú systém hodnôt, mnohé z nich prezentujú i estetické hodnoty ako nevyhnutnú súčasť výchovy k hodnotám prostredníctvom edukácie detí a mládeže. Špeciálne rozvoju estetických hodnôt prostredníctvom výchovnovzdelávacieho procesu sú venované práce Fridmana (2005), Kulacsovej (2007), Mistrika (2013), Šarníckovej (2012), Pasternáckovej (2015) a ďalších.

Z výsledkov doterajších výskumov estetických hodnôt vyplynulo niekoľko súvislostí, ktoré tvorili východisko nášho empirického zamerania. Nami realizovaný výskum bol zameraný na estetické hodnoty a estetickú aktivitu študentov vysokých škôl. Výskumné zistenia sme získali prostredníctvom nami vytvoreného *dotazníka*. Mal kombinovaný charakter: obsahoval 2 uzatvorené, 19 čiastočne uzatvorených a 5 otvorených otázok, ktoré umožňovali študentom odpovedať bez akéhokoľvek obmedzovania či usmerňovania, a tak sme mohli vďaka nim dôkladnejšie poznať to, čo považujú študenti za významné, určujúce, prípadne dominantné. Dopĺňujúce informácie sme získavali prostredníctvom neformálnych rozhovorov, ktoré sme realizovali po vyplnení dotazníka so študentmi.

Výskum sme uskutočnili na vzorke 290 študentov Prešovskej univerzity v Prešove. Vzorku tvorili, rešpektujúc zámery a ciele výskumu, študenti bakalárskeho a magisterského štúdia. Výber výberového súboru v jednotlivých ročníkoch sme previedli náhodným spôsobom. Zhromaždené výskumné údaje sme spracovali pomocou zoskupovania, zostrojovania frekvenčných prehľadov na súbory, otázky a oblasti, podrobili sme ich následnému štatistickému spracovaniu. Po štatistickej analýze sme realizovali interpretáciu údajov.

Problematika estetických hodnôt a estetickej aktivity vysokoškolskej mládeže predstavuje zložitý komplex otázok. Do obsahu tejto štúdie sme vybrali len tie výskumné zistenia, ktoré sa týkajú názorov študentov na krásno a umenie.

2. Analýza názorov študentov na krásno

Prvým výskumným cieľom bolo analyzovať názory študentov *na krásno* v jej najrozmanitejších podobách (v prírode, v spoločnosti a v umení). Zaujímali sme sa, akú predstavu majú respondenti o obsahu pojmu krásno. Očakávali sme veľmi subjektívne vymedzenie tohto pojmu, a preto sme formulovali túto otázku ako otvorenú, čo umožňovalo respondentom v plnej miere vyjadrovať vlastné, teda nikým neovplyvňované názory.

Z *obsahovej analýzy* odpovedí vyplýva, že *krásno* naši respondenti v prevažnej miere *spájajú s harmóniou* (tvarov, farieb, línii a pod.) vo veciach a javoch okolitej skutočnosti. V tejto skupine odpovedí boli aj také, ktoré presnejšie a *komplexnejšie* vymedzovali charakteristiku *pojmu krásno*, zahrňovali okrem harmónie, symetrie aj zhodu vnímaného s vnímajúcim. Takto formulované odpovede sme získali od 52,1% respondentov. *Komerčné* chápanie krásna (to, čo sa páči väčšine v spoločnosti) prezentovala vo svojich odpovediach približná štvrtina odpovedajúcich študentov

(23,1%) a približne rovnaké percento (24,4%) študentov zdôrazňovalo subjektívne hodnotiace kritériá pri vymedzovaní pojmu krásna (to, čo sa páči jednotlivcovi, resp. mne osobne). Našli sa i odpovede, ktoré stotožňovali krásno s modernosťou, originalitou, cennosťou či výstrednosťou.

Vymedzenie kategórie krásna tvorilo úvod pre ďalšie naše skúmanie zameriavajúce sa na analýzu vzťahu našich respondentov ku *kráse a estetickým kritériám v živote ľudí*. Vychádzajúc z analýzy odpovedí na tento problém môžeme konštatovať, že najväčšia skupina respondentov (38,6%) zastáva názor, že krásno a estetické kritériá sú *dôležitou* podmienkou spokojnosti v *každodennom živote*. V poradí druhá najfrekvencovanejšia odpoveď (34,1%) bola, že nie sú dôležité, aj keď môžu spríjemňovať život. Približne rovnaké percento respondentov (29,7%) sa vyjadrilo, že je dobré, keď sú veci nielen pekné, ale aj užitočné. Zároveň to však nie je nevyhnutné. Pri štatistickom spracovaní a porovnaní odpovedí medzi mužmi a ženami sme nezistili štatisticky významný rozdiel v prvých troch variantoch odpovedí. Vysoko významný rozdiel na 0,1% hladine významnosti sme zistili v tých názoroch, v ktorých muži prezentujú význam iných hodnôt vo svojom živote ako je krásno (možnosť "d"). Podľa nich na „*krásne*“ a *estetických kritériách* v živote *veľmi nezáleží*.

Iná situácia však bola pri analýze odpovedí respondentov na ich vzťah ku *kráse*. Až 61,4% študentov priznáva, že *krásu* považujú vo svojom živote za *veľmi dôležitú*, 30% sa domnieva, že je dobré, ak je krása súčasťou života, nie je to však nevyhnutné, podľa ich odpovedí. Malá skupina (8,6%) študentov vysokej školy si myslí, že v živote človeka majú oveľa väčší význam iné hodnoty.

Význam estetických kritérií v živote človeka sa prejavuje nielen v tom, či ich poznáme, vieme z nich vo vlastnom hodnotení vychádzať, ale aj do akej miery sme schopní ich *uplatňovať* vo svojich každodenných vzťahoch *k sebe, k iným ľuďom*, ako ich vieme využiť vo vzťahoch k objektom, javom, veciam, teda *k prostrediu* v tom najširšom slova zmysle. Preto ďalšou oblasťou nášho záujmu, bolo analyzovať názory respondentov na uplatňovanie estetických kritérií v ich osobnom živote.

Získané výsledky poukazujú na skutočnosť, že *väčšina respondentov* (54,8%), podľa ich vlastného názoru, *jednoznačne uplatňuje* estetické kritériá vo svojich osobných vzťahoch i v prostredí, v ktorom žijú a pracujú. 32,7% vzorky skúmaných študentov volilo variant, že estetické kritériá viacmenej uplatňujú vo svojom živote a estetické kritériá *skôr neuplatňuje* vo svojom živote 12,4% respondentov. Aj keď percento takto odpovedajúcich študentov nebolo veľké, z hľadiska profesie, na ktorú sa skúmaní študenti pripravujú, nepôsobí priaznivo. Nazdávame sa, že pedagogická profesia má veľké, a výskumy todokazujú, zatiaľ nedostatočne využité možnosti esteticko-výchovného vplyvu. Estetické kritériá uplatňované v edukačnom prostredí by mali byť nevyhnutnou podmienkou interakcie učiteľov a žiakov.

Krása má mnoho podôb. Tak podľa druhu predmetnej skutočnosti, ktorá je esteticky hodnotená alebo stvárnena, ale i podľa dispozícií tvoriacich, interpretujúcich, vnímajúcich osobností. Človek prežíva krásu v rôznych oblastiach či sférach života, v rôznych kombináciách s inými hodnotami. Svoju pozornosť sme preto zamerali na zisťovanie, čo naši respondenti považujú v spoločnosti za estetické. Samozrejme, zložitost spoločenských javov a vzťahov spôsobuje, že je pomerne náročné charakterizovať túto oblasť. To bol zrejme dôvod, že na túto otázku odpovedala len približná

polovica respondentov (46,6%), väčšinou ženského pohlavia. Kvalitatívna analýza získaných odpovedí ukazuje na široké spektrum zaujímavých názorov na estetické kvality spoločenských javov. Medzi inými odpoveďami boli napr.: "život, teda samotná existencia človeka je vlastne to, čo je estetické v spoločnosti"; "slovenské mis-sky"; "všetko mimo našich politikov"; "ľudia, na ktorých sa dá spoľahnúť" a pod.

Prírodné prostredie obklopuje človeka počas celého jeho života. Človek vďaka nemu nielenže zachováva svoju existenciu, ale zároveň čerpá silu do svojej ďalšej práce. Príroda svojou estetickou hodnotou inšpiruje umelcov, ale nielen ich. Mnoho ľudí čerpá zdroj svojich predstáv o kráse, estetických kvalitách práve z prírody. Zaujímalo nás preto, čo považuje vysokoškolská mládež v prírode za estetické. Na túto otázku odpovedalo 65,2% respondentov. Získané odpovede sme tak ako v predchádzajúcej otázke integrovali do skupín podľa ich významovej príbuznosti. Uvádzame ich v nasledujúcom prehľade:

Varianty odpovedí: Frekvencia

jednotlivé prírodné prvky (lúky, lesy, hory, rieky)	85
prísny poriadok v rastlinnej a živočíšnej ríši	65
bohatosť a rozmanitosť živej a neživej prírody	45
prirodzenosť vecí a javov v prírode (čím menej zásahov človeka)	36
iné odpovede	12

V skupine "iné odpovede" uvádzali študenti napr.: „výhľad z môjho okna“; „lúka vedľa nášho domu“; „miesto, kde som strávil leto“; „miesto, kam chodievam so svojím milým na prechádzky“ a pod.

3. Vzťahy vysokoškolskej mládeže k umeniu

Umenie môže byť pre človeka zdrojom zážitkov, ak ho vie vo svojom živote pre harmonizáciu svojich vzťahov využiť. Umenie a charakter umeleckej percepcie, na rozdiel od reálnej situácie, nevyžaduje od človeka reálne riešenie problémov, proti-rečeni, vnímanej disharmónie. Preto sme žiadali, aby študenti charakterizovali svoj *vzťah k umeniu*. Naše predpoklady o nespochybniteľnom význame umenia u tejto skupiny mládeže sa potvrdili.

Ako vyplýva z odpovedí, pre viac ako polovicu (54,9%) skúmaných študentov je *umenie nevyhnutnou potrebou* života. Podľa 38,5% opýtaných respondentov je *nikedy* v ich živote *potrebné*. Veľmi nízke percento (4,2%) opýtaných študentov sa vyjadriло, že umenie pre svoj život *vôbec nepotrebuje*. Vo výnimočných situáciách potrebuje kontakt s umením 2,4% respondentov. Naše výskumné zistenia potvrdzujú rozdiely v názoroch na význam umenia v živote mládeže z hľadiska pohlavia. Poukazujú na fakt, že väčšiu potrebu kontaktu s umením pociťujú respondentky. Kým variant "umenie je pre mňa nevyhnutnou potrebou" volilo 64,7% žien, zo skupiny mužov takto odpovedalo 42,2% . Zaujímavé bolo tiež zistenie, že ani jedna študentka nevybrala možnosť odpovede, že nepociťuje potrebu kontaktu s umením, ale odpoveď v tomto zmysle prezentovalo 12,2% študentov.

Estetická kvalita zakódovaná v umeleckom diele podmieňuje uspokojovanie estetických potrieb, a tak vytvára podmienky pre neustále rozvíjanie vzťahov mládeže k umeniu. Ak umenie sprostredkováva tie hodnoty, ktorým človek rozumie, ktoré sú mu blízke z hľadiska subjektívneho prežívania, a je aj esteticky stvárnené tak, že vyhovuje estetickému vkusu recipienta, je veľmi pravdepodobné, že mladý človek po ňom siahne, dokonca bude hľadať cesty neustálej komunikácie s umeleckým dielom. To bol dôvod, pre ktorý sme svoje výskumné úsilie zamerali na zisťovanie názorov respondentov na to, čo *považujú v umení za estetické*. Na túto otázku sme dostali odpoveď od 68,2% respondentov, väčšinou ženského pohlavia a z vyšších ročníkov. Keďže išlo o otvorenú otázku, získané odpovede sme usporiadali podľa ich obsahovej príbuznosti:

Varianty odpovedí: Frekvencia

všetko, čo v umeleckej forme vyjadruje to, čomu rozumiem	83
to, čo mi pomôže precítiť umelecké dielo, teda vyvolať u mňa estetický zážitok	54
to, čo vyjadruje moje názory a postoje	32
všetko, čo je moderné	12
to, čo mi pomôže k relaxácii	10
iné odpovede	7

Analýza uvedených odpovedí potvrdzuje *rôznorodosť* vnímania estetických kvalít umenia skúmaných respondentov. Od prirodzených požiadaviek na obsah a formu estetického diela, cez očakávaný estetický zážitok, subjektívne prežívanie obsahu i vytváranie podmienok pre relaxáciu človeka. Práve individuálna rôznorodosť vplyvu umeleckého diela na človeka vytvára podmienky pre kontakty človeka s ním, pre jeho individuálne vnímanie, a tým aj jeho plnohodnotné prežívanie zo strany recipienta. Umelecké podnety a umelecké dielo môžu intenzívne napomáhať k hlbšiemu prežívaniu sveta, čo obklopuje človeka. Práve ich vplyv na jeho emocionálnu stránku je nezastupiteľný.

Práve táto skutočnosť podnietila náš záujem o analýzu názorov respondentov na hodnotenie vplyvu umenia na ich *citový život*. Z odpovedí vyplýva, že väčšina respondentov (72,7%) priznáva, že umenie v značnej miere ovplyvňuje ich citový život. Iba veľmi nízke percento (0,7%) študentov sa nad vplyvom umenia v tejto oblasti nezamýšľalo. Jednoznačný vplyv umenia v oblasti citového života priznalo 23,1 % študentov. Ostatní respondenti zastávali názor, že umenie neovplyvňuje ich citový život, pretože nedokážu vnímané umelecké dielo dostatočne precítiť (14,5%). Pri hlbšej analýze odpovedí na túto otázku sa potvrdilo, že intenzívnejší vplyv umeleckého diela na vlastný citový život pociľujú študentky (28,1%), študenti 16,2%. V možnosti, že umenie skôr neovplyvňuje, ako ovplyvňuje citový život respondentov sme zistili vysoko významný rozdiel medzi ženskou a mužskou časťou respondentov. Túto možnosť vybralo 21,1% študentov, ale len 4,8% študentiek.

Zaujímavé odpovede sme získali pri skúmaní názorov študentov na *stav umenia v súčasnosti*. Predpokladali sme totiž, že doba, v ktorej žijeme, sa odrazí i v postojoch našej mládeže k umeniu. Ide o dobu, v ktorej je krásno často spájané s drzosťou, ná-

silím, hrôzou, necitlivosťou, nečestnosťou, doba, v ktorej zaznamenávame silnú komercializáciu umenia, vznik množstva pochybných umeleckých výtvorov. Zároveň vznikli v spoločnosti priam priepastné ekonomické rozdiely medzi ľuďmi. Veľká časť z nich má značné finančné problémy, a tak uspokojovať duchovné potreby sa pre nich často stáva ťažko dosiahnuteľným luxusom. Zo získaných odpovedí na stav umenia v slovenskej spoločnosti vyplýva, že najviac respondentov (45,2%) sa domnieva, že umeleckých diel je na našom trhu dostatok a záleží len na konkrétnom subjekte, či si dokáže vybrať podľa svojho estetického cítenia a estetického vkusu.

Menší počet respondentov (29,3%) si myslí, že náš trh je zaplavený brakovými dielami a gýčmi, alebo konštatujú, že sa nevedia vyjadriť, lebo nemajú o súčasnom stave umenia dostatočný prehľad. Výskumné výsledky poukazujú na štatisticky významné rozdiely z hľadiska pohlavia. Je zaujímavé, že kým prvú možnosť, že „v našej spoločnosti je dostatok umelecky hodnotných diel“ volilo 56,3% žien, u mužskej časti respondentov to bolo len 30,1%. Tento rozdiel v názoroch je významný na 1% hladine významnosti. Odpoveď, že respondenti nemajú prehľad o súčasnom stave umenia prezentovali väčšinou muži - 39,0% a len 10,8% žien. Tento rozdiel v odpovediach bol vysoko významný na 0,1% hladine významnosti.

Záver

Získaný výskumný materiál nás okrem potvrdenia pomerne pozitívnych zistení upozornil aj na existujúce rezervy v oblasti estetických hodnôt vysokoškolskej mládeže. V záujme prehlbovania estetických vzťahov mládeže je v budúcnosti potrebné aktivizovať študentov pri rozvíjaní ich vzťahov k estetickým hodnotám v prvom rade cez umelecké druhy, ktoré sú im blízke, teda filmové umenie, hudobné umenie.

Venovať pozornosť estetickým prejavom študentov v rámci výučby, ale i mimo nej, napr. ich štylizácii, výberu jazykových prostriedkov, ich bohatosti, úrovni prezentovania názorov na hodinách, rozvíjaniu schopnosti počúvať a rešpektovať názory spolužiakov, spôsobu ich vzájomnej komunikácie, zdvorilosti, snahe porozumieť ich správaniu a pod. Vyvíjať úsilie, aby sa v prostredí, v ktorom prebieha výučba, rešpektovali základné estetické princípy materiálneho vybavenia, ale i ľudských vzťahov, ktoré by napokon viedli k tvorivej atmosfére, vzájomnej otvorenej komunikácii a rešpektu. Trend, ktorý je pre súčasné vysokoškolské vzdelávanie typický, avšak veľa študentov v skupinách môže byť nepriaznivým indikátorom tohto snaženia.

Literatúra

- Fridman, L. Edukačné modely estetickej výchovy ako prostriedok pozitívnej determinácie multikultúrnych postojov adolescentov. In: *Interakce preventivních programů s aktivní politikou zaměstnanosti*. Vsetín: PF Olomouc a MÚ, 2005, s. 10. ISBN 80-7044-851-2.
- Kučerová, S. *Človek, hodnoty, výchova*. Prešov: Manacon 1996, s. 45, 133. ISBN 80-85668-34-3.
- Kulacsová, K. Estetická výchova ako prostriedok formovania estetického vedomia. In: *Súčasný trendy rozvíjania výchovovedy*. Nitra: UKF, 2007. s. 129-154. ISBN 978-80-8094-092-8.

- Krajčová, N. K niektorým problémom rozvoja esteticko-umeleckých záujmov stredoškolskej mládeže. *Medacta 1995, Technológie vzdelávania tretieho tisícročia*. I. Nitra: VŠP, 1995. ISBN 978-80-86633-78-7.
- Krajčová, N. Humanizácia výchovy a vzdelávania a estetická výchova. In *Humanitné vedy*. Prešov: FHPV PU, 1999. ISBN 80-85668-93-9.
- Krajčová, N. Esteticko-výchovné aspekty humanizácie školy. In *Vzdelávanie v meniacom sa svete*. MEDACTA 97. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1997. ISBN 978-80-254-4111-4.
- Liessmann, K. P. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80200-167-75.
- Mistrík, E. a Krno, S. Rozvoj občianskych zručností prostredníctvom estetickej výchovy: občianska výchova a estetická výchova. In: *Teoretické reflexie výchovy k demokratickému občianstvu na školách (slovenský a český kontext)*. Bratislava: UK Bratislava, 2013. s. 122-132. ISBN 978-80-223-3534-8.
- PASTERNÁKOVÁ, L. Vplyv výchovy v rodine na tvorbu hodnôt. In: *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2013. s. 94 - 100. ISBN 978-80-555-0941-9.
- PASTERNÁKOVÁ, L. The teaching profession and the current school. In: *Adult education 2016- bases and inspirations for theory and practice : proceedings of the 6th international Adult education conference*. Prague, Czech republic, 2016, pp. 193-204. ISBN 978-80-905460-6-6.
- PRUCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

Kontaktní údaje:

doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD.
Katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. Novembra 1
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: nadezda.krajcova@unipo.sk

Etické aspekty edukácie seniorov¹

Ethical aspects of seniors' education

Miroslav Krystoň, Drahomíra Gracová

Abstrakt:

V súčasnej geragogickej teórii stále viac rezonujú otázky súvisiace s analýzou požiadaviek kladených na kompetencie vzdelávateľov seniorov. Autori tejto štúdie upriamujú pozornosť na etickú kompetenciu lektora v edukácii seniorov, ktorá sa na základe teoretických analýz aj empirických zistení ukazuje ako jedna z kľúčových.

Kľúčové slová:

Edukácia seniorov, špecifiká edukácie seniorov, vzdelávatelia seniorov, kompetencie lektorov, etická kompetencia.

Abstract:

In contemporary period geragogic theory, issues relating to the analysis of requirements for the competencies of senior educators are increasingly resonant. The authors of this study draw attention to the ethical competence of a lecturer in senior education which on the basis of theoretical analyzes and empirical findings appears to be one of the key.

Key words:

Seniors education, specifics of seniors, seniors, competence of lecturers, ethical competence.

¹ Príspevok je výstupom projektu VEGA MŠVVaŠ SR č. 1/0581/16 „Andragogická etika v teórii edukácie dospelých“.

Úvod

Edukácia seniorov je v súčasnosti konsenzuálne vnímaná ako integrálna súčasť procesu celoživotného učenia. Tento koncept je už niekoľko desaťročí opakovane potvrdzovaný a akcentovaný nielen ako základný princíp vnímania edukácie, ale aj ako východisko pri tvorbe a realizácii konkrétnych edukačných aktivít. Biodromálny charakter edukácie vytvára priestor pre výchovu a vzdelávanie vo všetkých štádiách ontogenézy človeka. Umožňuje mu tak, nielen pripraviť sa na plnenie úloh vyplývajúcich z jednotlivých sociálnych rolí, ale poskytuje mu aj šancu uspokojiť jeho špecifické (edukačné) potreby a záujmy.

Celoživotné učenie (sa) je, v tomto kontexte, potrebné vnímať ako priestor pre sociálnu a individuálnu sebarealizáciu človeka. Akceptácia tejto paradigmy stavia pred edukologické vedy (pedagogika, andragogika, geragogika) principiálnu požiadavku teoreticky analyzovať nielen samotný edukačný proces, ale aj všetky determinanty, ktoré ho potencionálne ovplyvňujú. Očakávaným produktom vedeckej práce v oblasti edukológie sú potom nielen verifikované teoretické poznatky, ale aj ich transformácia do podoby, v edukačnej praxi využiteľných, inštrukcií a odporúčaní (Prusáková, 2005, s. 15).

Jednou z oblastí, v ktorých má geragogika zreteľný potenciál pozitívne ovplyvniť kvalitu procesu edukácie seniorov je rozvoj teoretického poznania zameraného na osobnostný a odborný profil vzdelávateľov seniorov. Na tento aspekt upozorňuje aj C. Határ (2014, s. 25), ktorý za integrálnu súčasť predmetu vedeckého poznávania v geragogike považuje skúmanie profesie, ktorá predmetnú geragogickú činnosť v praxi vykonáva, pričom zdôrazňuje význam riešenia otázok inštitucionalizácie a profesionalizácie geragogického pôsobenia (tamtiež s. 27). Treba pripomenúť, že téma odbornej prípravy profesionálov v oblasti edukačnej práce so seniormi rezonuje aj na nadnárodnej úrovni na čo poukazuje napríklad brazílska autorka T. Lins (2007, s. 135–151). Moderné prístupy v edukologických vedách poukazujú na skutočnosť, že univerzálna príprava vzdelávateľov (napr. v ponímaní tradičnej pedeutológie) naráža vo vyššie uvedenom kontexte na zreteľné limity. Prikláňame sa k tým názorom (napr. Pavlov, 2015, s. 173–174), ktoré zdôrazňujú potrebu špecifickej prípravy edukátorov v závislosti od edukačnej reality, v intenciách ktorej budú pôsobiť.

1. Špecifiká edukácie seniorov

Edukácia seniorov predstavuje špecifický segment celoživotného učenia (sa). V základnej rovine je jej špecifickosť determinovaná charakterom cieľovej skupiny. Každý, kto má ambíciu vstúpiť do tohto procesu v pozícii edukátora (lektora) by mal poznať všeobecné, vedecky overené, poznatky dotýkajúce sa jednotlivých atribútov procesu učenia sa v tejto skupine ľudí. Zároveň však musí citlivo vnímať ich individuálne charakteristiky, ako sú zdravotný stav, motivácia, doterajšie životné skúsenosti (vrátane edukačných), sociálno-ekonomický status a pod. Súbor týchto faktorov vytvára špecifické psycho-sociálne a edukačné prostredie, ktoré vyžaduje špecifický edukačný prístup charakterizovaný nasledovnými znakmi a úlohami:

- seniorov v edukačnom procese musíme akceptovať ako rovnocenných partnerov;
- výchova seniorov je ponímaná ako určitá sociálna, socializačná a integračná funkcia;
- dospelých v produktívnom a seniorskom veku máme viesť k sebavýchove, utváraniu

- a sebazdokonaľovaniu vlastnej osobnosti aj tým, že ich motivujeme, vytvárame im optimálne podmienky, metodicky usmerňujeme a podporujeme;
- obsah edukácie by sme mali sčasti prispôbiť vlastným skúsenostiam seniorov;
 - aktívne sociálne učenie plní veľmi dôležitú úlohu v procese adaptácie seniorov na meniace sa spoločensko-ekonomické i kultúrne podmienky a umožňuje im aktívne si osvojovať nové vzory a modely správania;
 - pri edukácii seniorov využívame aj ich životné skúsenosti, ktoré sa usilujeme zmobilizovať za účelom vytvorenia pozitívnej motivácie k ďalšiemu učeniu (sa) a (seba)vzdelávaniu, ako aj za účelom riešenia novej, resp. starej problémovej životnej situácie;
 - s dynamikou osobnosti dospelého človeka bezprostredne úzko súvisia aj rôzne konflikty a protirečenia, ktoré ho však na druhej strane môžu posunúť až k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu;
 - nie je možné oddeliť rozvoj osobnosti seniora od rozvoja spoločnosti;
 - je potrebné viesť seniorov k tomu, aby si požiadavky spoločnosti interiorizovali (zvnútorňovali) a riadili sa nimi z vlastného presvedčenia a nie preto, že to spoločnosť od nich vyžaduje;
 - seniorom by sme mali pomôcť, aby sa sami dokázali vysporiadať so všetkými zmenami, ktoré na nich číhajú na každom kroku;
 - musíme vedieť, či sa senior so starobou zmieril a prijal ju ako súčasť života (integrita osobnosti) alebo, naopak, stavia sa k tejto etape svojho života indiferentne, resp. pesimisticky až negatívne;
 - v období staroby vystupujú do popredia mnohé psychické potreby starších, ktoré musia byť v dostatočnej miere saturované (napr. potreba stimulácie, potreba orientácie a učenia, potreba aktivity, potreba citovej istoty a bezpečia, potreba sebarealizácie, potreba otvorenej budúcnosti (Határ, 2008, s. 58-59).

K tomu všetkému treba pripomenúť, že pozícia seniorov v spoločnosti sa dynamicky mení. Život súčasných seniorov je svojím charakterom „na míle“ vzdialený predstavám ukotveným v našom vedomí, či podvedomí, v minulosti. Sociálno-ekonomická situácia v kombinácii s verifikovanými prognózami demografického vývoja, v celku jednoznačne, stanovuje požiadavku zmeny pohľadu na dnešný, ale najmä budúci život seniorov. Inak povedané, seniori už dnes, a v budúcnosti s pravdepodobnosťou rovnajúcou sa istote, predstavujú populačnú skupinu s reálnymi úlohami a stále, oprávnené rastúcimi ambíciami tak v sociálnom, ako aj hospodárskom, politickom a kultúrnom živote spoločnosti. Teoretická reflexia vyššie uvedených (a viacerých ďalších) skutočností sa v geragogickej teórii prejavila najmä v podobe snahy vytvoriť a teoreticky zdôvodniť kompetenčný model (modely) vzdelávateľov seniorov.

2. Kompetencie vzdelávateľov seniorov, etická kompetencia

Orientácia na tvorbu kompetenčných modelov vzdelávateľov seniorov má reálnu oporu aj v iných antropogogických vedách, konkrétne v andragogike, ktorá v súčasnosti, vzhľadom na úroveň rozvoja geragogiky predstavuje jej základné epistemologické i metodologické východisko. Cieľom tohto textu nie je deskripcia, ani detailná obsahová analýza kompetenčných modelov, ktoré sú v súčasnej odbornej andrago-

gickej, resp. geragogickej literatúre pomerne frekventovane prezentované (napr: Veteška a kol. 2011; Prusáková (ed.) 2014; Beneš 2014; Prusáková – Schubert – Bontová 2014; Špatenkova – Smékalová 2015; Krystoň - Prusáková 2015; Krystoň – Kariková 2015; Veteška 2017 a i.).

Primárnu pozornosť chceme upriamiť na tie kompetencie, ktoré, podľa nášho názoru, v esenciálnej podobe charakterizujú špecifiká lektorskej práce v edukácii seniorov. Realita je taká, že návrhov kompetenčných modelov špecificky orientovaných na osobnosť vzdelávateľov v edukácii seniorov nie je veľa. V širšom kontexte úvah o postavení a úlohách sociálneho andragóga, resp. geragóga uvedenú problematiku u nás analyzujú napríklad C. Határ (2010, s. 69-89), alebo B. Balogová (tamtiež, s. 7-35). K najnovším príspevkom v riešení danej problematiky patrí najmä publikácia N. Špatenkovej a L. Smékalovej (2015). Svoj kompetenčný model autorky charakterizujú ako generický, teda model, ktorý umožňuje súbor „všeobecných“ kompetencií charakteristických pre určitý typ organizácie, doplniť o také, ktoré sú typické pre výkon konkrétnych pozícií, v danom prípade najmä pre vzdelávateľov seniorov v podmienkach univerzít a akadémií tretieho veku.

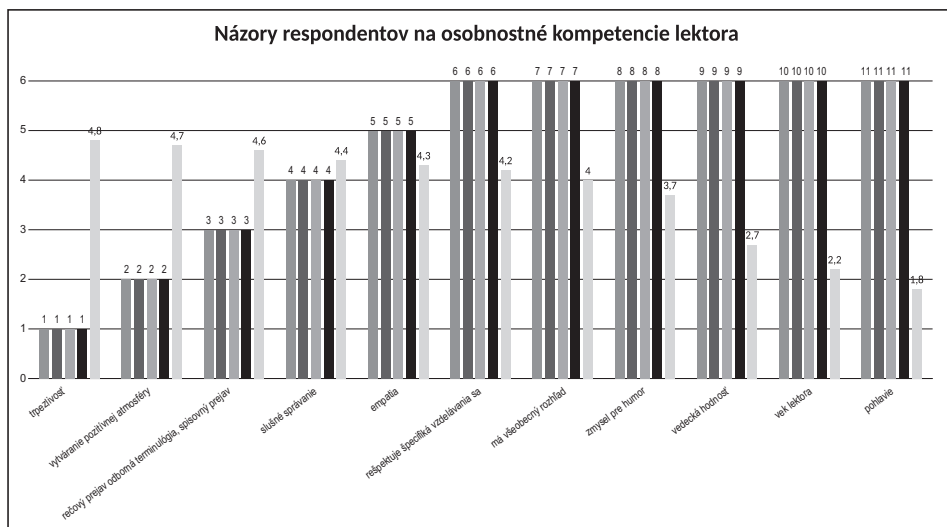
Na základe analýzy už publikovaných kompetenčných modelov ako aj vlastnej výskumnej činnosti, autorky uvádzajú štyri základné kompetencie reflektujúce role vzdelávateľov seniorov: osobnostná kompetencia, odborná kompetencia, andragogicko - geragogická kompetencia a lektorská kompetencia. V rámci tejto základnej štruktúry sú identifikované čiastkové kompetencie a ich konkretizácia v podobe špecifických schopností, vedomostí a zručností (Špatenkova - Smékalová, 2015, s.187–188).

V intenciách nášho textu považujeme za dôležité, že v analyzovanom kompetenčnom modeli je, v rámci osobnostnej kompetencie explicitne definovaná aj kompetencia etická. Jej obsah („kompetenčné kotvy“) tvoria humanizačné aspekty edukácie a zdvorilosť, schopnosť vyjadriť rešpekt, úctu, toleranciu a objektivitu, mať trpezlivosť a byť zodpovedný. Implicitný etický rozmer charakterizuje aj ďalšiu z osobnostných kompetencií – intersubjektívnu, vyjadrujúcu proces zdieľania, schopnosť vyjadriť porozumenie, empatiu a ochotu pomáhať.

3. Empirické zistenia

V snahe posilniť validitu analyzovaného modelu Špatenkovej a Smékalovej (2015) spojenej so snahou získať vlastné empirické dáta sme realizovali empirické šetrenie v podmienkach Univerzity tretieho veku pôsobiacej na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici (ďalej UTV UMB). Pri zbere empirického materiálu od študentov UTV UMB študujúcich na UTV UMB sme využili metodiku „focus group“, v rámci ktorej svoje názory vyjadrili kvalifikovaní zástupcovia študujúcich (tradične označovaní ako „vedúci študijných skupín“). Ťažiskovou metódou zberu empirického materiálu bol dotazník vlastnej proveniencie. Úlohou respondentov bolo, na hodnotiacej škále 5–1 (5-mimoriadne dôležité, 1-nedôležité), vyjadriť vlastné stanovisko k súboru osobnostných charakteristík „dobrého lektora“ pôsobiaceho na UTV UMB. Na základe kvantitatívnej analýzy sme výsledky výskumu (dosiahnuté priemerné skóre) zoradili do hierarchicky usporiadanej škály (G1), ktorú sme následne porovnali s relevantnými položkami referenčného Kompetenčného modelu lektora vo vzdelávaní seniorov N. Špatenkovej a L. Smékalovej (2015).

Graf 1: Názory respondentov na osobnostné kompetencie lektora



Zdroj: Vlastné spracovanie

Zhrnutie výskumu a diskusia

Úvodom pripomínáme, že nami formulované položky (kompetenčné kotvy) boli z referenčného modelu abstrahované z viacerých základných kompetencií a boli doplnené o niektoré ďalšie osobnostné charakteristiky (vek, rodová príslušnosť, vedecká hodnota). Zámerom tejto metodologickej redukcie, resp. kumulácie bolo vytvoriť priestor pre komparatívnu analýzu, ktorá by nám umožnila identifikovať význam práve tých charakteristík lektora a jeho činnosti, ktoré obsahovo sýtia etický rozmer geragogického pôsobenia.

Na základe získaných údajov môžeme konštatovať, že položky tohto charakteru (trpezlivosť, vytváranie pozitívnej atmosféry, slušnosť, empatia, resp. rešpekt) sa umiestnili na najvyšších pozíciách hodnotiacej škály, pričom v kvantitatívnom vyjadrení atakovali maximálnu hranicu hodnotenia. Na opačnom póle škály sú jednoznačne, ako málo významné hodnotené položky rodová príslušnosť, vek a vedecká hodnota lektora. Výsledky ďalej poukazujú na význam rétorickej a andragogicko-geragogickej kompetencie, čo považujeme za inšpiratívne najmä vo vzťahu k tvorbe vzdelávacích programov určených pre lektorov seniorov. Zaujímavým zistením, je, že lektor musí v práci so seniormi citlivo zvažovať kontextuálne využívanie humoru.

Ak vychádzame z tézy, že etika prepája teoretickú múdrosť do praxe (Vadíková, 2013, s. 204) a akceptujeme skutočnosť, že kompetencie majú potenciál na akciu a rozvoj (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 31-32 a Veteška a kol., 2017), odkazom tohto textu pre geragogickú teóriu a prax je, že v príprave vzdelávateľov seniorov (ktorá, mimochodom, v našich podmienkach prakticky neexistuje) má nezastupiteľné miesto intencionálny rozvoj vedomostí, zručností a vlastností, ktoré podporujú etický prístup v edukácii seniorov.

Literatúra

- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- HATÁR, C. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. Nitra: EFFETA – Stredisko sv. Františka Saleského, 2008. 125 s. ISBN 978-80-89245-08-6.
- HATÁR, C., FENYVESIOVÁ, L., MIKLOŠÍKOVÁ, M. (eds.). *Profesijné kompetencie pracovníkov v edukácii detí, mládeže a dospelých*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita, 2010. 250 s. ISBN 978-80-248-2327-0.
- HATÁR, C. *Geragogika. Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. Pedagogická fakulta, 2014. 110 s. ISBN 978-80-558-0666-2.
- KRYSTOŇ, M., PRUSÁKOVÁ, V. (eds.). *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta, 2015. 235 s. ISBN 978-80-557-1058-7.
- KRYSTOŇ, M., KARIKOVÁ, S. *Vzdelávatelia seniorov. andragogické, geragogické a psychologické východiská*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2015. 140 s. ISBN 978-80-557-0897-3.
- LINS, T. Formador de formador: características educacionais e profissionais de acadêmicos que ensinam na formação continuada stricto sensu em Gerontologia no Brasil. In *REVISTA KAIROS – Gerontológia*. Sao Paulo-Brasil: EDUC. [online]. 2007, 10 (2). [cit. 2017-09-05]. pp. 135-151. ISSN 1516-2567. Dostupné z: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/2595/1649>.
- PAVLOV, I. Lektori vzdelávajúci učiteľov a kontext učiteľskej andragogiky. In: KRYSTOŇ, M., PRUSÁKOVÁ, V. (eds.). *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta, 2015. 235 s. ISBN 978-80-557-1058-7, s. 173–196.
- PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print, 2005. 120 s. ISBN 80-89142-05-2.
- PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta, 2014. 520 s. ISBN 978-80-557-0801-0.
- PRUSÁKOVÁ, V., SCHUBERT, M., BONTOVÁ, A. *Kurikulárne trendy vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta, 2014. 125 s. ISBN 978-80-557-0840-9.
- ŠPATENKOVÁ, N., SMĚKALOVÁ, L. *Edukace seniorů. Geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada Publishing, 2015. 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8.
- VADÍKOVÁ, K. M. Edukácia seniorov z pohľadu personalistickej etiky. In: ŠAUEROVÁ, M., VADÍKOVÁ, K. M. (eds.) *Specifika edukace seniorů*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra. 2013. 232 s. ISBN 978-80-87723-09-8.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80247-1770-8.
- VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011. 228 s. ISBN 978-80-87306-09-3.

VETEŠKA, J. *Gerontagogika. Psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. 180 s. ISBN 978-80-905460-7-3.

Kontaktné údaje:

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.

PhDr. Drahomíra Gracová, PhD.

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

E-mail: miroslav.kryston@umb.sk

E-mail: drahomira.gracova@umb.sk



Koncepce odborného ekonomického textu a její vliv na finanční gramotnost seniorů v ústeckém regionu

Concept of professional economic text and its influence on the financial literacy of seniors in Usti region

Ivan Bertl

Abstrakt:

Studie se zabývá závěry výzkumu vnímání odborného ekonomického textu – v dvaceti naprosto odlišných variantách, resp. v deseti komparovaných dvojích upraveného textu. Tyto varianty textů byly předloženy seniorům v Ústeckém regionu – neodborníkům v ekonomické oblasti, aby zjištění reflektovalo primární vnímání odborného textu a nikoliv osobní zkušenost s obsahem ekonomické informace.

Klíčová slova:

Odborný text, vnímání čteného odborného textu, dospělý respondent, finanční gramotnost.

Abstract:

The study deals with the conclusions of the study of the perception of the professional economic text – in twenty completely different variants, respectively – in ten comparative double-edited text. These variants of texts were submitted to seniors in Usti region – non-professionals in the economic field, so that the findings reflected the primary perception of the scholarly text and not the personal experience with the content of economic information.

Key words:

Expert text, perceptions of the read professional text, respondent-senior, financial literacy.

Úvod

Finanční gramotnost – tj. nejen porozumění aktuálním otázkám spojeným s oblastí peněz, půjček, nákupů na úvěr – ale i dlouhodobé jednání a chování ovlivněné finančními procesy a prvky – vstoupil do života české populace poměrně prudce začátkem devadesátých let minulého století. Mohlo by se zdát, že s touto problematikou jsou konfrontováni především lidé v tzv. produktivním věku. Omyl. I senioři žijí v našem světě, i oni vnímají finanční a ekonomické problémy svých potomků, i oni mohou řešit své potřeby úvěrem. Navíc ... proč by i oni neměli chápat to, co je v médiích často prezentováno a diskutováno?

Z tohoto důvodu Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem nově od září roku 2017 rozšířila nabídku kurzů univerzity třetího věku (U3V) o kurz Základy finanční gramotnosti. V této souvislosti se objevila otázka, zda knižní trh nabízí dostatek literatury vhodné právě pro skupinu studentů-seniorů. Obsahově, lingvisticky, ale i vizuálně musí jít o text cíleně připravený pro tohoto čtenáře. Domníváme se, že pro tento typ výuky nelze užít odborné monografie, vysokoškolská skripta apod.

1. Popis výzkumu

Pro předmětný výzkum byla vytvořena originální sada ekonomických textů, které byly vždy uspořádány do deseti dvojic tak, aby markantní odlišnosti mezi uvedenými texty na jedné stránce byly relevantně srovnatelné. Konkrétně šlo o:

1. text s výrazně dlouhými řádky s textem ve spíše sloupcovém uspořádání,
2. text s výrazně širokými rozestupy mezi řádky (řádkování 1,5) s textem s řádkováním vizuálně těsnějším (řádkování 1,0),
3. text s písmem drobným (velikost 8 bodů) s textem s opticky příjemnou velikostí (velikost 12 bodů),
4. text využívající četné grafické zvýraznění jednotlivých (významných) pasáží s textem bez těchto prvků,
5. text s ručně dopsanými poznámkami (jakoby od jiného předchozího čtenáře) a text bez těchto doplnění,
6. text se zarovnaným a s nezarovnaným pravým okrajem,
7. text sémanticky složitý (s odbornou terminologií bez českých ekvivalentů) s textem psaným obecnou češtinou bez odborných termínů,
8. text bez použití členění – tj. bez odstavců – a text uspořádaný do odstavců,
9. text syntakticky optimální – tj. dlouhé věty, delší souvětí a většinou i souvětí souřadné obsahující více vět hlavních – a text syntakticky náročný,
10. text obsahující doplňující informace přímo v textu a text obsahující tyto doplňky „pod čarou“.

Z obsahového hlediska šlo v podstatě o jeden modifikovaný výchozí text zaměřený odborně – tzn. prezentující ekonomicko finanční téma. Cílem šetření tedy bylo definovat takové vizuální vlastnosti textu (velikost, řádkování, grafické prvky), ale i obsahové prvky (odborné termíny, sémantická složka textu) a lingvistické jevy (syntaktické složka textu), které čtenář-senior vnímá jako příznivé v tom smyslu, kdy ho neruší při studiu a porozumění předávaných informací. Tento typ čtenáře byl zvolen právě s tím záměrem, kdy tato skupina je náročnější k podmínkám předávání nových informací, více podléhá takto vznikající psychické a smyslové únavě.

Předpokládali jsme (hypotéza výzkumu), že senioři-respondenti budou jednoznačně – tj. s převažujícím více jak 75 % podílem – preferovat klasický text: větší písmo, širší řádkování, přijmou pozitivně výrazné grafické prvky, nebude jim vadit užívání odborných termínů, budou akceptovat vysvětlující poznámky uváděné pod vlastním textem a odmítnou poznámky a grafické zvýraznění doplněné do textu jakoby jinou osobou (viz násl. obr. 1).

Obr. 1 – Text s doplněnými prvky

Česká republika přijala k tématu finanční gramotnosti mimo jiné v roce 2010 dokument nazvaný Národní strategie finančního vzdělávání, který popisuje jednotlivé dílčí strategie, cíle a projekty vzdělávání pro řešení této problematiky. Zde mimo jiné vyplynulo konstatování oslovených respondentů, že je formální vzdělávací systém na problémy související s jejich orientací v oblasti financí dostatečně nepřipravil a sami si uvědomují své průměrné až podprůměrné znalosti k tomuto tématu. Tento dokument koncipuje návrh dvou pilířového vzdělávání se zaměřením na finanční gramotnost: ve formálním systému (na základních a středních školách) a jako systém dalšího vzdělávání (dospělých).

zdroj vlastní

2. Zjištěné skutečnosti

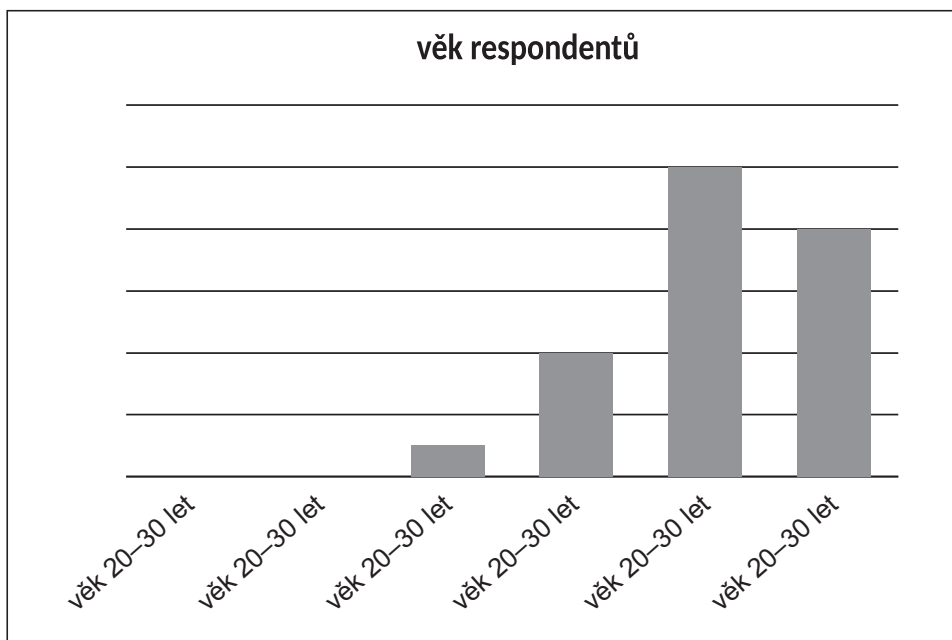
Předmětného výzkumu se zúčastnilo 60 respondentů, převažovaly ženy (87 %), věková struktura a nejvyšší dosažené vzdělání a jsou uvedeny v následujících grafech 3 a 4. Převažovala skupina účastníků mezi 61-70 let (43 %) a více jak 71 let (35 %). Šlo o účastníky kurzu U3V pořádaného Univerzitou J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Výše uvedená věková skladba odpovídá obecnému trendu, kdy se tohoto typu vzdělávání (U3V) zúčastňují lidé krátce po vstupu do důchodu – tzn. více jak šedesátiletí. Zároveň je to věková kategorie, která je relativně bez zdravotních omezení, které by jinak blokovaly jejich účast na těchto akcích. Ty se zpravidla objevují výrazněji u více jak sedmdesátiletých.

Obecně je sice vyžadována u účastníků těchto kurzů (U3V) minimálně maturita, ale pokud projeví zájem osoba bez tohoto typu dosaženého vzdělání, není její účast v kurzech nijak omezována. Cenný je zájem – nikoliv formální dosažené vzdělání. Tato tabulka potvrzuje i v jiných výzkumech zjištěný trend: lidé, zvyklí během svého profesního života průběžně se vzdělávat, neopouštějí další vzdělávání ani v období svého senia. Z neformálních rozhovorů s účastníky výzkumu vyplynulo, že mezi návštěvníky kurzů U3V převažují obecně pedagogové a pedagožky.

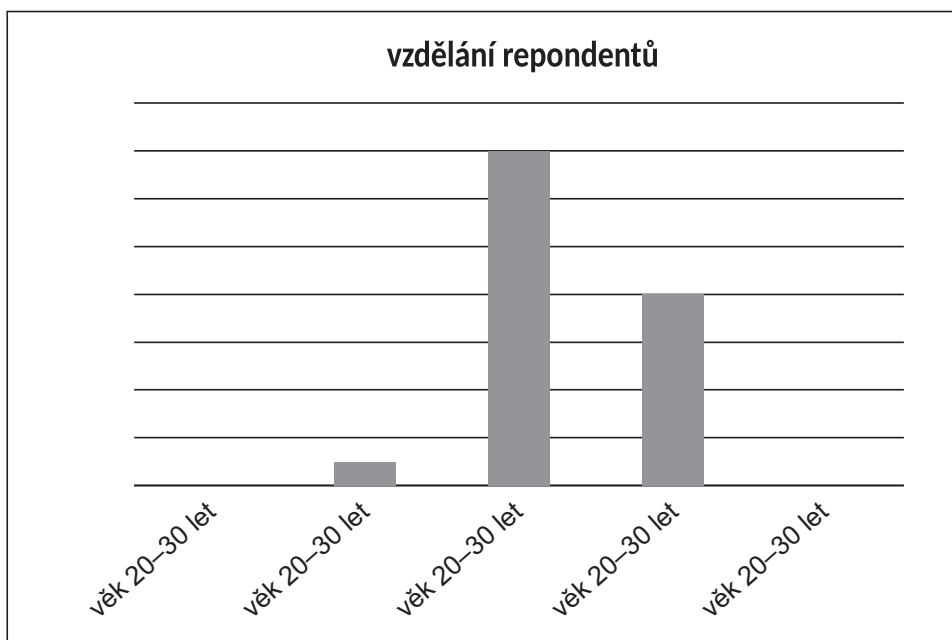
Následující tabulka komparuje vždy dvojici odlišně koncipované texty tak, jak bylo uvedeno v předchozím textu. Vždy jsou graficky odděleny ty dvojice typů textů, které

Graf č. 1 – Věková struktura respondentů



zdroj vlastní

Graf č. 1 – Věková struktura respondentů



zdroj vlastní

byly respondenty komparovány samostatně. Procentní počet (vč. grafického zvýraznění) pak uvádí tu variantu didaktického textu, která byla respondenty více preferována jako vhodnější.

Tab. 1 – Výsledek komparace typů didaktických textů

označení posuzovaného textu	preferance respondentů
dvojice textů: A-B	
text celkově úzký, spíše sloupcový	34,78%
text s optimální šíří řádek	65,22%
dvojice textů: C-D	
text se širokými rozestupy řádků	78,26%
text s optimálním řádkováním	21,74%
dvojice textů: E-F	
text s drobným písmem	4,35%
text s optimální velikostí písma	95,65%
dvojice textů: G-H	
text s grafickým zvýrazněním částí	78,26%
text bez grafického zvýraznění	21,74%
dvojice textů: I-J	
text s ručním grafickým doplněním	34,78%
text s tiskovým grafickým doplněním	65,22%
dvojice textů: K-L	
text s nezarovnaným pravým okrajem	30,43%
text se zarovnanými okraji	69,57%
dvojice textů: M-N	
text sémanticky složitý - tj. bez českých ekvivalentů, s odbornými termíny v mezinárodním pojetí	26,09%
text sémanticky méně složitý, s českými ekvivalenty	73,91%
dvojice textů: O-P	
text opticky nestrukturovaný	0,00%
text strukturovaný odstavci, výčty ...	100,00%
dvojice textů: R-S	
text syntakticky optimální	78,26%
text syntakticky složitý	21,74%
dvojice textů: T-U	
text bez vysvětlujícího doplnění	52,17%
text s poznámkami pod čarou	47,83%

Zdroj: vlastní

Z detailních výše uvedených výsledků výzkumů jsme provedli tato zobecnění, resp. určili jsme ty vlastnosti odborného textu, které vnímá čtenář-senior jako vlastnosti optimální při vnímání nových odborně zaměřených informací:

1. Senior nepreferuje úzký, resp. do sloupců uspořádaný text.
2. Preferuje větší rozestupy mezi řádky.
3. Jednoznačně dává přednost opticky většímu písmu.
4. Vícečetné grafické zvýrazňující prvky (pro nás překvapivě) odmítá.
5. Ale – ve zdánlivém rozporu s předchozím bodem „4“ – vnímá příznivě zvýraznění provedená jakoby „ručně“ předchozím čtenářem.
6. Jako nerušivý vnímá text se zarovnaným pravým okrajem (tzn. text „do bloku“).
7. Dává přednost českým ekvivalentům odborných termínů.
8. Členění do odstavců vnímá příznivě.
9. Upřednostňuje kratší – syntakticky jednodušší věty a podřadná souvětí.
10. Nemá v oblibě poznámky pod čarou, dává přednost vysvětlujícímu textu zakomponovanému přímo do vlastního textu.

Závěr

Z výše uvedených zjištěných údajů vyplývá, že náš předpoklad (hypotéza výzkumu), že senioři-respondenti budou jednoznačně – tj. s převažujícím více jak 75 % podílem – preferovat text: s delšími řádky (kritérium 1), s širším řádkováním (2), větší písmo (3), s grafickými zdůrazňujícími prvky (4), odmítnou vizuální doplnění textu (5), uvítají zarovnané okraje textu (6), nebude jim vadit užívání odborných termínů (7), přijmou odborné termíny v textu (8), odmítnou nestrukturovaný text (9) a budou akceptovat vysvětlující poznámky uváděné pod vlastním textem a odmítnou poznámky (10) – že toto potvrzeno nebylo.

Respondenti volili v souladu s naším předpokladem ze zvolených kategorií v podílu min. 75 % případů pouze požadavek na širší rozestupy mezi řádky (kritérium 2), použití většího písma (3) vč. grafického zvýraznění určitých pasáží (5) a strukturaci textu do odstavců (9). Tzn. z deseti nabízených variant textu preferovali senioři s rozhodným podílem (vyšším než 75 %) čtyři kritéria z deseti nabízených.

Předpokládáme, že pokud by studium k tématu finanční gramotnosti probíhalo z takto koncipovaného textu, zvýšila by se efektivita studia: čtenář by nebyl rušen nevhodnými podmínkami čtení, nepochybně by se zvýšila retence procesu učení. Pokud by autoři tohoto typ vzdělávacích akcí akceptovali i zde preferované závěry, s jistým časovým posunem by došlo nepochybně i ke zvýšení finanční gramotnosti seniorské populace.

Tyto závěry by měly být východiskem pro všechny ty, kteří se edukaci seniorů věnují – a to nejen v kurzech zaměřených na finanční gramotnost. Pochopitelně, že text určený k zábavě, nikoliv přímo ke studiu, může být tvořen bez ohledu na výše uvedené závěry. Text odborný – s jednoznačným cílem předat nové informace odborného charakteru – by ale měl se zjištěnými a zde uvedenými informacemi pracovat.

Literatura

- BERTL, I. *Kapitoly o finanční gramotnosti*. Praha: Triton, 2012, 77 s. ISBN 978-80-7387-622-7.
- BERTL, I. *Kapitoly o vzdělávání dospělých*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2014, 155 s. ISBN 978-80-7414-723.
- BERTL, I. *Finanční gramotnost v kontextu rozvoje celoživotního učení dospělých*. Praha: Česká andragogická společnost, 2016, 176 s. ISBN 978-80-905460-3-5.
- KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- PALÁN Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2003, 200 s. ISBN 80-86723-03-8.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, 299 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 396 s. isbn 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- Předpoklady úspěchu v práci i v životě (PIAAC)*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2013.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9
- VETEŠKA, J. The role of qualifications and competences in initial and further education. *Chowanna*, tom 2 (41), 2013, pp. 179–191. ISSN 0137-706X.
- VETEŠKA, J. *Gerontagogika: psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. 2. doplň. a rozš. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. 176 s. ISBN 978-80-905460-7-3.

Podklady k tomuto materiálu byly získány s finanční podporou Ústeckého kraje v rámci projektu „Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit“ (smlouva č. 17/SML1265/SOPD/OKH).

Kontaktní údaje:

PhDr. Ing. Ivan Bertl, Ph.D.
 katedra pedagogiky
 Pedagogická fakulta
 Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
 Pasteurova 1
 400 96 Ústí nad Labem
 Česká republika
 E-mail: ivan.bertl@ujep.cz



Specifika vzdělávání seniorů v rámci univerzity třetího věku: androdidaktické a motivační faktory

Specifics of seniors' education within a Third Age University: androdidactic and motivational factors

Michal Nedělka, Jaroslav Veteška

Abstrakt:

Cílem příspěvku je prezentovat výsledky dílčího výzkumu zaměřeného na identifikaci androdidaktických, motivačních a sociálních faktorů determinujících proces učení a vzdělávání v seniorském věku. Výzkum byl realizován v roce 2017 v rámci Univerzity třetího věku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde je dlouhodobě realizováno vzdělávání seniorů. Výsledky výzkumu slouží k modernizaci obsahu, metod a forem výuky a k systematickému modelování kurikula. Dále pak k poznání efektů vzdělávání v seniorském věku v kontextu autonomie, kvality života jedinců a mezigeneračního učení v České republice.

Klíčová slova:

Vzdělávání seniorů, motivace a bariéry vzdělávání, univerzita třetího věku, formy a metody vzdělávání, gerontagogika.

Abstract:

The aim of the paper is to present the results of partial research aimed at identifying androdidactic, motivational and social determinants of the process of learning and education at senior age. The research was carried out in 2017 at the University of the Third Age at the Faculty of education of Charles University, where the seniors' education has been in progress for a long period of time. Test results serve to modify the content, methods and forms of teaching, and to systematically model the curriculum. Furthermore, to learn about the effects of senior education in the context of autonomy, quality of life of individuals and intergenerational learning in the Czech Republic.

Key words:

Education of seniors, motivation and barrier of education, University of the Third Age, forms and methods of education, gerontology.

Úvod – teoretická a metodologická východiska

Demografické prognózy jednoznačně ukazují na trend stárnutí populace. Lidí ve věku 65 a více bylo v ČR v roce 2016 téměř 18 %. Vezmeme-li v úvahu i skupinu lidí ve věkovém rozmezí 60–64 let, dostáváme se před 20 % populace. To ukazuje na společenskou potřebu zabývat se touto významnou cílovou skupinou. Jedním z nástrojů zajišťujícím odpovídající kvalitu života,¹ důstojné stáří a mezigenerační solidaritu, je neformální vzdělávání, institucionálně zajišťované vysokými školami prostřednictvím univerzit třetího věku (srov. s Čornaničová, 1998; Adamec, Kryštof, 2012 a Mühlbacher, 2009).

Tyto skutečnosti opodstatňují rozvoj andragogiky, resp. gerontagogiky (Veteška, 2016). Hlavním cílem gerontagogiky je identifikovat a charakterizovat specifika vyučování a učení se v seniorském věku, cíle a metody vzdělávání, vnější podmínky, vzdělávací strategie a dále zkoumat průběh vzdělávacího procesu s ohledem na motivaci a potřeby cílové skupiny (Tomczyk, 2015).

Androdidaktické a psychodidaktické aspekty jsou velmi důležité kategorie a jsou rozpracovány s ohledem na specifika učení se a vzdělávání v seniorském věku. Pravděpodobně nejdůležitějším aspektem vzdělávání je motivace. Pedagogický a andragogický přístup se od gerontagogického liší celkem zásadně, a to zejména v didaktických prvcích, tj. v převzetí zodpovědnosti za proces učení, při stanovení potřeb, cílů a plánování vzdělávání, metod, technik a hodnocení vzdělávání.

Podle Tomczyka (2015) probíhá proces učení se u starších osob mnohem pomaleji než u mladších studentů, proto je třeba věnovat pozornost zejména následujícím skutečnostem:

- zohlednění rozdílnosti věku (mnohdy i v rozpětí 30 let!),
- vybavenosti účastníků podobným souborem znalostí a dovedností (heterogenita skupiny),
- prodlužování doby reakce na podněty,
- přizpůsobování androdidaktických pomůcek a uspořádání učeben potřebám seniorů,
- práci s ITC,² prezentacemi a dalšími digitálními nástroji (např. z hlediska vizualizace),
- paměťovým schopnostem seniorů,
- kompetencím lektorů,
- emočním a sociálně-psychologickým faktorům interakce mezi studenty a mezi lektorem a studenty (Veteška, 2016).

Zároveň můžeme zdůraznit trend, že počet účastníků neformálního vzdělávání povolna roste. Děje se tak zejména díky rozmanité nabídce univerzit třetího věku, projektům ESF a neziskovým organizacím zaměřujícím se na oblast dalšího vzdělávání. V tomto kontextu se obecně předpokládá, že „celoživotní učení má pro starší dospělé fyzické, sociální a emoční výhody. Jako důkaz toho existují celosvětové četné pro-

¹ Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje kvalitu života jedince jako „individuální vnímání vlastní pozice v kontextu kultury, v níž žije a ve vztahu k vlastním cílům, očekáváním, životním standardům a zájmům“ (World Health Organization, 1997, s. 3).

² Informační a komunikační technologie obecně přispívají k tomu, že zvyšují kvalitu života starších dospělých (65–74 let), ačkoli jejich použití je omezeno u starších kohort (Cattaneo, 2016).

gramy podporující učení se v pozdějším životě“ (Patterson et al., 2016, p. 1581). Podobný trend lze zaznamenat i u narůstajícího počtu studentů pregraduálního vzdělávání na vysokých školách.³

Např. ve Finsku je rozvíjeno neformální vzdělávání zaměřené na sociální, motivační a kognitivní oblasti. Studium je založeno na podporované a řízené spolupráci s využitím metody vedení založené na řízené účasti a myšlenkách sdíleného poznání (Naumanen, Tukiainen, 2009). Analyzované výsledky vzdělávání ukazují, že starší lidé jsou schopni a nadšení při získávání dovedností v oblasti ICT a získávání nových vědomostí. Jsou motivováni mladší generací ve svém okruhu, novostí poznávaných věcí i uspokojením z toho, že v těchto aktivitách stále udržují určité tempo. Jsou rovněž motivováni nutností udržet krok s rychlým tempem rozvoje společnosti (internet, používání PC jako komunikačního prostředku, chytré telefony atd.).

Vzdělavatelé dospělých, tedy akademičtí pracovníci, by proto měli disponovat andragogickými kompetencemi, vycházejícími zejména z androdidaktiky a psychologie učení. Vysoké školy mají díky možnosti realizace vzdělávacích programů (v podobě univerzit třetího věku) jedinečnou příležitost k tomu, aby obohatily životy starších občanů a podílely se tak i na sociální odpovědnosti a rozvoji společnosti (Kim, Merriam, 2004).

Vzdělávání starších dospělých podporuje získávání znalostí, které jsou potřebné ke zlepšení kvality života prostřednictvím konceptů interdisciplinarit, sociální účasti a podpory aktivit přispívajících ke zdraví. Hnutí zaměřené na vzdělávání seniorů vede k sociální spolupráci a mezigenerační solidaritě, ke změnám postoje k životu, uchování fyzického i duševního zdraví a zajištění větší soběstačnosti jedince.

1. Metody a cíle výzkumného záměru

Cílem výzkumu bylo identifikovat androdidaktické, motivační a sociální faktory determinující proces učení a vzdělávání jedinců v seniorském věku. Výsledky výzkumu mají pomoci modernizovat obsah, metody a formy výuky a přispět k systematickému modelování kurikula. Dále mají přispět k poznání efektů vzdělávání v seniorském věku v kontextu autonomie, kvality života jedinců a mezigeneračního učení v České republice.

V rámci výzkumu byla využita kvalitativní i kvantitativní metodologie (tzv. smíšený design; mixed methods research design). Výzkumné otázky a hypotézy byly stanoveny. Byly využity standardizované metody výzkumu s konstrukcí vlastního dotazníku a vlastních otevřených otázek pro řízený strukturovaný rozhovor.

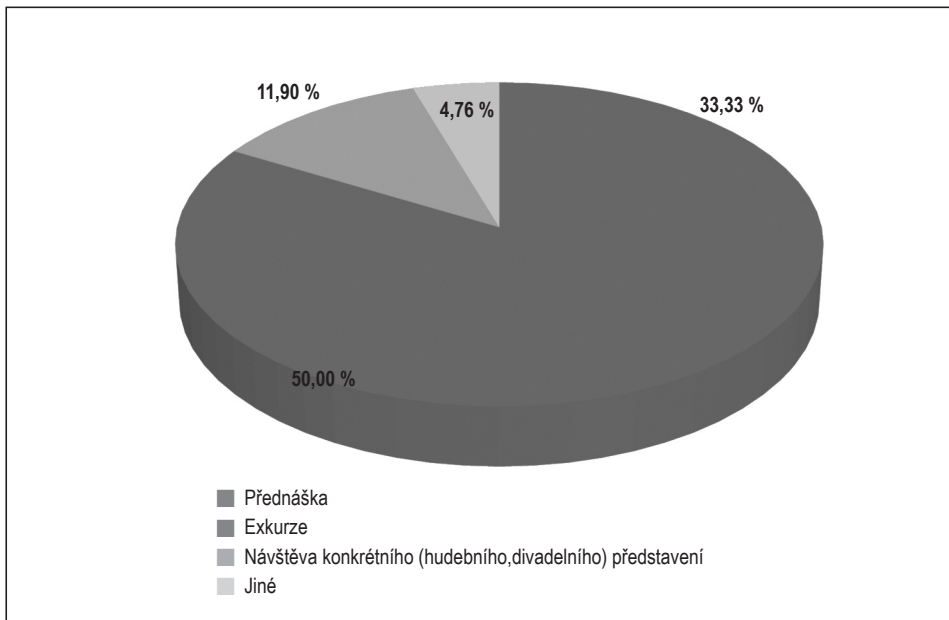
V rámci první fáze výzkumu, který byl realizován v období září až prosinec 2017, bylo anonymně dotazováno 88 respondentů, studentů Univerzity třetího věku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (dále jen „účastníci vzdělávání“). Studenti byli ve věkové struktuře 60 až 83 let. Ženy tvořily 82 % respondentů, podíl vysokoškolsky vzdělaných účastníků byl 57 %. Sociodemografické údaje, zejména věková struktura a genderové rozložení, jsou ve většině výzkumů podobné (viz např. Zielińska-Więczkowska, 2017).

³ Např. v USA jsou vytvářeny finanční podmínky pro formální vzdělávání starších lidí. Podíl studujících starších 60 let tvoří až 3 % studentů vysokých škol (Daner et al., 1993).

2. Vyhodnocení a interpretace dílčí části výzkumu

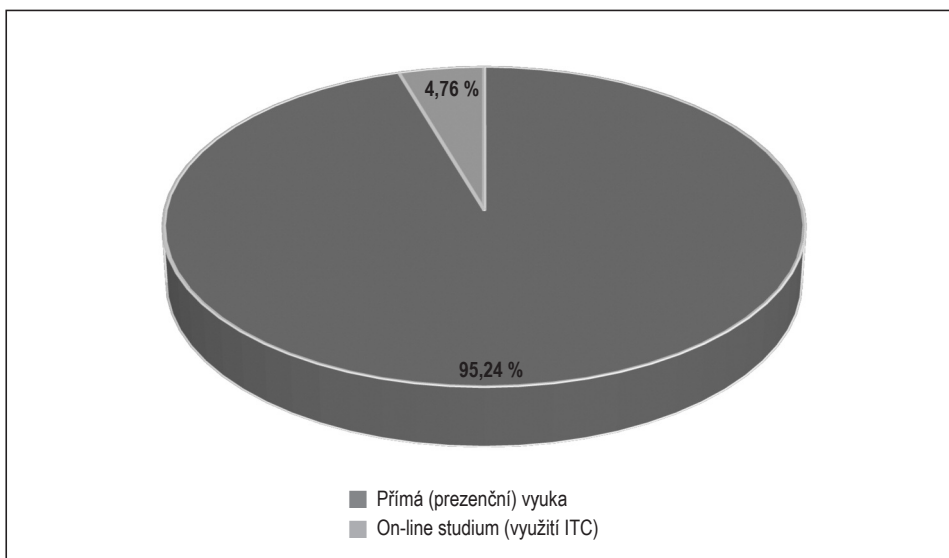
Účastníci vzdělávání nejčastěji preferují exkurze (50 %), přednášky (33 %), návštěvy konkrétních akcí či kulturních představení (12 %). Více viz graf 1.

Graf 1: Preference metod vzdělávání



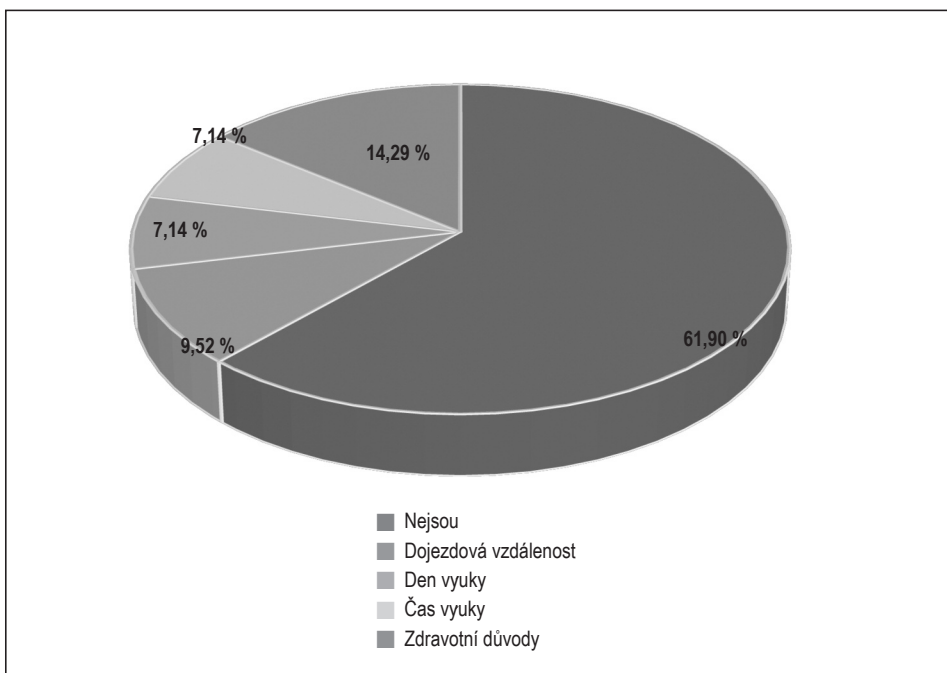
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2: Preference forem komunikace s lektorem



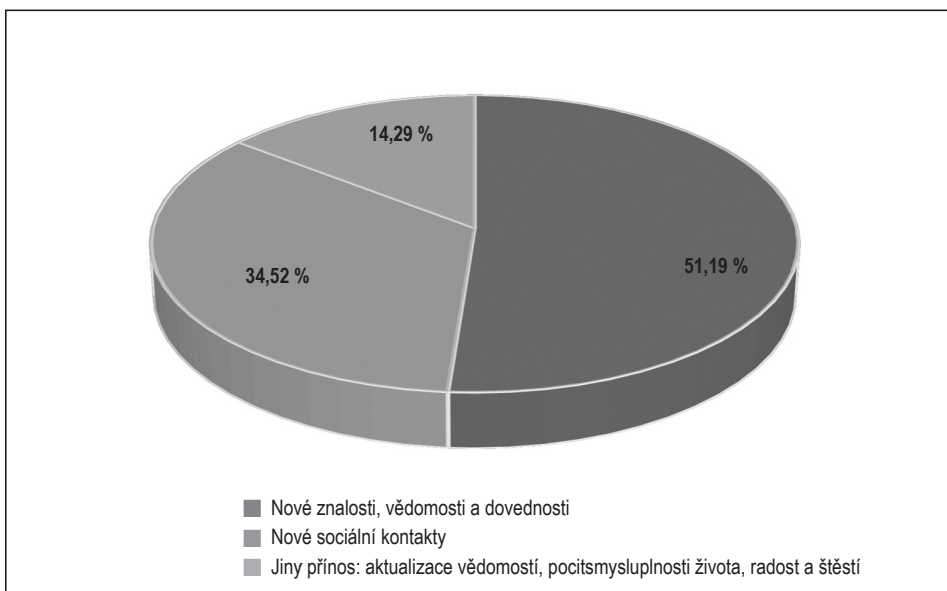
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3: Bariéry a překážky vzdělávání seniorů



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4: Přínos studia pro účastníky-seniory



Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti nejčastěji preferují přímou výuku, tj. kontakt s lektorem (95 %), pouze 5 % by dalo přednost on-line vzdělávání. Nejčastěji uváděným důvodem takto rozvržených preferencí jsou zdravotní problémy.

Prezenční výuku účastníci vzdělávání nejčastěji preferují z důvodu osobního kontaktu s lektorem a navázání sociálních vztahů se spoluúčastníky. Více než polovina účastníků vzdělávání (62 %) neuvedla žádnou překážku, která by jim bránila v návštěvě vzdělávacího programu. Celkem 14 % uvedlo zdravotní důvody, 10 % dojezdovou vzdálenost a 14 % respondentů nevyhovuje čas nebo den výuky. Podrobněji viz graf 3. Graf 4 uvádí přínos studia pro jednotlivé účastníky vzdělávání. Polovina respondentů uvedla jako hlavní motivaci ke studiu získávání nových znalostí a dovedností. Druhá nejpočetnější kategorie (35 %) považuje za podstatné získávání nových sociálních kontaktů. Jiný přínos pak uvedlo 14 % studentů.

3. Diskuze výsledků výzkumu a závěr

Z výzkumu vyplynulo, že nejvíce účastníků tohoto typu vzdělávání uvádí jako motiv ke studiu získávání nových znalostí a dovedností, dále pak získávání nových sociálních kontaktů. Podobné výsledky přinesly výzkumy např. ve Finsku a v USA (srovnej s Kim, Merriam, 2004; Zielińska-Więczkowska, 2017 a Naumanen, Tukiainen, 2009). „Kognitivní zájem se ukázal jako nejsilnější motivátor pro učení se. Sociální kontakt byl druhým nejvlivnějším motivátorem“ (Kim, Merriam, 2004, p. 441). Mezi dalšími uváděnými motivy je snaha najít smysl života či radost z poznání (více viz Špatenková, Smékalová, 2015). Závěry podobně zaměřených výzkumů jsou v souladu s našimi poznatky získanými z prezentovaného výzkumu o účasti seniorů na neformálním vzdělávání.

Z výše interpretovaných zjištění je rovněž zřejmé, že studenti nejčastěji preferují přímou výuku, tj. kontakt s lektorem (95 %). Pouze 5 % respondentů by dalo přednost on-line vzdělávání, většinou ze zdravotních důvodů a z toho plynoucí imobility či omezení pohybu. Z andragogického hlediska je proto důležité věnovat náležitou pozornost didaktické a psychodidaktické přípravě akademických pracovníků, kteří působí v roli lektora.

Při tvorbě a realizaci vzdělávacích programů v rámci univerzit třetího věku je nezbytné zohlednit výběr výukových metod s ohledem na srozumitelně stanovené cíle a obsah vzdělávání. Důraz na kombinaci metod vzdělávání je vysoce aktuální, neboť senioři preferují interaktivní přístupy realizované v přímé výuce i v odborných exkurzích, v návštěvách kulturních akcí a výstav. To vše výrazně přispívá k efektivitě vzdělávacího procesu a k další potřebné motivaci studentů.

Literatura

- ADAMEC, P., KRYŠTOF, D. (eds.) *Universities of the Third Age at Czech Universities*. Brno: Asociace univerzit třetího věku ČR a Vysoké učení technické, 2012. 44 s. ISBN 978-80-214-4627-4.
- CATTANEO, M., MALIGHETTI, P., SPINELLI, D. The impact of University of the Third Age courses on ICT adoption. *Computers in Human Behavior*, vol. 63 (1), October 2016, pp. 613–619. ISSN 0747-5632. DOI: 10.1016/j.chb.2016.05.087.

- ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácie seniorov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. 156 s. ISBN 80-223-1206-1.
- DANNER, D. D., DANNER, F. W., KUDER, L. C. Late-life learners at the university: The donovan scholars program at age twenty-five. *Educational Gerontology*, 19 (3), 1993, pp. 217–239. DOI: 10.1080/0360127930190303.
- HATÁR, C. *Geragogika. Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2014. 112 s. ISBN 978-80-558-0666-2.
- KIM, A., Merriam, S. B. Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, vol 30, Issue 6, June 2004, pp. 441–455. ISSN: 03601277. DOI: 10.1080/03601270490445069.
- MÜHLPACHR, P. Vzdělávání seniorů. In PRŮCHA, J. (ed) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 483–486. ISBN 978-80-7367-546-2.
- NAUMANEN, M., TUKIAINEN, M. Guided participation in ICT-education for seniors: Motivation and social support. In *39th Annual Frontiers in Education Conference: Imagining and Engineering Future CSET Education*. San Antonio: FIE, 2009. ISSN 1539-4565. DOI: 10.1109/FIE.2009.5350544.
- PATTERSON, R., MOFFATT, S. M., SMITH, M. et al. Exploring social inclusivity within the University of the Third Age (U3A): A model of collaborative research. *Ageing and Society*, vol. 36, Issue 8 (1), September 2016, pp. 1580–1603. ISSN 0144-686X. DOI: 10.1017/S0144686X15000550.
- PETERSON, D. A. A history of the education of older learners. In: SHERRON, R. H., LUMSDEN, D. B. (eds.) *Introduction to Educational Gerontology*. 3rd ed. New York: Hemisphere Publishing Corporation, 1990, pp. 1–21. ISBN 0-89116-057-4.
- SAK, P., KOLESÁROVÁ, K. *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada, 2012. 225 s. ISBN 978-80-247-3850-5.
- STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-274-2.
- SÝKOROVÁ, D. *Autonomie ve stáří: kapitoly z gerontosociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. 285 s. ISBN 978-80-86429-62-5.
- ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015. 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8.
- TOMCZYK, L. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2015. 240 s. ISBN 978-80-904531-9-7.
- ZIELIŃSKA-WIĘCZKOWSKA, H. ZIELIŃSKA-WIĘCZKOWSKA, H. Correlations between satisfaction with life and selected personal resources among students of universities of the third age. *Clinical Interventions in Aging*, vol. 12, 31 August 2017, pp. 1391–1399. ISSN 1176-9092. DOI: 10.2147/CIA.S141576.

Text je dílčím výstupem projektu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s názvem Progres Q 17 (2017–2021): Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu. Dílčí výzkumný záměr s názvem Rozvoj didaktiky hudební výchovy v oblasti vzdělávání dospělých a seniorů.

Kontaktní údaje:

prof. PaedDr. Michal Nedělka, Dr.
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
České republiky
E-mail: michal.nedelka@pedf.cuni.cz

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
České republiky
E-mail: jaroslav.veteska@pedf.cuni.cz

Kultúrno-osvetová činnosť v podmienkach výkonu trestu a odňatia slobody

Cultural-educational activities in the conditions of the enforcement of the sentence of deprivation of liberty

Marianna Müller de Morais, Radka Zimanová, Lucia Rapsová

Abstrakt:

Kultúrno-osvetová činnosť predstavuje množstvo rôznorodých aktivít, ktoré sú vytvárané nie len jednotlivcami, kolektívami, komunitami ale aj celou spoločnosťou. Autorky príspevku upriamujú svoju pozornosť na kultúrno-osvetové aktivity odsúdených v podmienkach výkonu trestu odňatia slobody a poukazujú na ich opodstatnenosť v penitenciárnej starostlivosti nie len z hľadiska zvýšenia kvality ich života, ale taktiež z pohľadu prevencie recidívy.

Kľúčové slová:

Kultúrno-osvetová činnosť, kultúrno-osvetové aktivity, odsúdení, voľný čas, sloboda

Abstract:

Cultural-educational work represents a variety of manifold activities which are created not only by individuals, collectives, communities but also by the whole society. The authors of this article focus their attention on the educational and cultural activities of convicts in the conditions of imprisonment and they emphasize their importance in the penitentiary care not only from the perspective of improving the quality of their life but also from the point of view of the prevention of recidivism.

Key words:

Cultural-educational work, cultural-educational activities, convicts, leisure time, liberty/ freedom.

Introduction

Liberty as one of the basic human rights is a relative and quite ambiguous concept which has currently been very discussed by the society. Every form of a community defines the idea of liberty in a different way and as individual beings, also every unit of this community perceives and understands the autonomy according to his/her ideas which are closely related to the diversity of our needs. There has long been valid the opinion that “prison” represents a kind of a foreign country with a completely different culture. This “foreign country” has its own language, its own codex for acceptable behaviour, its own food and clothing as well. In a very abstract level, prisons are very simply perceived by the non-expert public as a place where the liberty, the free moving of a man and the access to almost everything are significantly limited.

Regarding the topic of the penitentiary care, it is indispensable to talk about the specific features of the target group of convicts. We agree with the opinion of Kadlubeková (2015) who considers the convicts to be a specific, socially excluded group which requires considerable attention in order to fulfil the purpose of the enforcement of a sentence. When working with this target group it is necessary to respect many outer conditions (legislation, staffing, material requirements) as well as inner conditions (social climate, personality of a convict). Novák (1986) holds a similar opinion and he says that the convicts have certain specific features which are influenced by objective and also subjective factors. The author thinks that it is typical of this group of convicts to be isolated from the outer world what is frequently reflected mainly in the feelings of hopelessness which subsequently influence also the process of learning. Another specific feature during the work with this target group is the so called time gap from learning what can be seen in the disorders of concentrating the attention. However, different psychic deviations or anomalies of psychic character can be a problem as well. The convicts represent a group which is quite different in education, especially due to their limited freedom a restriction of certain rights.

The basic rights and obligations of convicts in the enforcement of the sentence of deprivation of liberty are defined in the item n. 475/2005 Journal of Laws about the enforcement of the sentence of deprivation of liberty and about the changes and amendments of several items and the Decree of the Ministry of Justice of the Slovak Republic n. 368/2008 Journal of Laws which is published together with the Policy of Enforcement of the sentence of deprivation of liberty. According to this law (item n. 475/2005 Journal of Laws), the convicts have limited mainly the right to the freedom of movement and residence, the right to the integrity of the person and his/her privacy and the right to respect for the privacy of correspondence and secrecy of telecommunications.

In the context of the cultural-educational andragogy it is possible to argue about the equivalent perception of free time of the convicts in comparison to the general population, respectively about the correct terminology of this concept in the prison environment, since already in the past proper philosophers dealt with the question of free time in relation to the freedom. Nahrstedt (1974, in Kaplánek, 2011) says that in the period of the Enlightenment there was created the conceptual basis for the modern understanding of free time which represented a time of freedom. The author mentions

that the first philosopher who applied the idea of freedom to the free time was the French philosopher Jean Jacques Rousseau. According to him, it is indispensable to use complete freedom in order to educate a man for a socially acceptable form and the time of freedom is the time used in the best way. When talking about the relationship of free time and freedom, the idea of Karl Marx is very inspiring because he understands free time as *“a sphere of human liberty, free deciding and free activity”*. He compares work to the empire of necessity and free time to the empire of liberty (Kaplánek, 2011, p. 17). A similar opinion is held also by Kratochvílová (2010) who perceives free time as a time of freedom and liberty which an individual has besides his/ her obligations for the self-fulfilment and self-expression according to his/her own interests and needs.

In connection with the mentioned opinions there arises a question about the topic whether the convicts can really dispose of their free time in the environment of the institutional care. The institutions for the enforcement of the sentence of deprivation of liberty represent an artificial world, distant from the outer one where the daily regime of the convict is fully organized and his/her possibilities for independent deciding are minimized (Lubelcová, 2005). According to Matulčík (2012), these restrictions of the convicts, which are based on the item n. 475/2005 Journal of Laws, can have different forms and they lead to the social exclusion. The author mentions the political, economic, spatial or social limitation, restrictions in the form of being excluded from the access to the education, social services, health care and also to the system of social security. Since our studied problem area involves the cultural-educational activity in relation to the convicts, we can talk also about certain legal restrictions connected with this area, affecting mainly their free time. It is especially the elimination of the right to strike, free gathering and organizing into groups, organizations or other associations. The convicts sentenced to the deprivation of liberty equally do not have the right to found trade union organizations, political parties and to become their member and they also do not have the possibility to carry out the elected or other public functions.

1. Cultural-educational activity in conditions of the enforcement of the sentence of deprivation of liberty

If we look at the cultural-educational activity from the point of view of the legislation, we can mention the item 189/2015 Journal of Laws about the cultural-educational activity which defines this activity as an activity contributing to the respecting of the human right of manifold cultural expressions. By means of cultural-educational work we take part in creating of the cultural way of life, we increase the cultural and educational level of the inhabitants and we develop the creativity as a basic culture-forming value of the society. According to Čornaničová (2010), the cultural-educational activity represents a specific area of cultural-educational acting which includes educational-instructional, cultural-creative, cultural-experiential and other educational-cultivating activities. The author thinks that a specific feature of the cultural-educational activity is not only a wide range of kinds and types of these activities but also the extent of their orientation on the participation and mutual connection of its strata. Our perception of the cultural-educational activity is mostly

approaching to the author's definition of the cultural-educational activity as a specific institutionalized and professionalized area of the social practice.

It is possible to talk about the cultural-educational activity also in the conditions of the enforcement of the sentence of deprivation of liberty when this activity is linked to the particular treatment programme of dealing with the convict. In this programme there are elaborated short-term aims of dealing with the convict who has the right to have his/her own attitude to this programme. According to Fábry (2012), this right, the accepting of the programme by the convict as well as his/her participation in the proper activities included in the programme are very important because the fulfilment of the tasks arising from the treatment programme has a positive influence on the effects of the penitentiary care. In the treatment programme there are included activities aimed on the development of the personality, adequate behaving and forming of the value orientation which should correspond to the personal features of the convict, his/her knowledge and achieved level of education. Some activities included in the treatment programme are obligatory for the convict, mainly if they are related to his/her crime. The convicts participate in other educational activities, included in this programme, only if they are interested in them.

Different methods and forms are used in order to fulfil the given aims in the mentioned treatment programme. According to the Order n. 86 about dealing with accused and convicted people, there belong a community, employment, order and discipline, social-training groups and also the cultural-educational activity.

The item n. 475/2005 Journal of Laws (§ 33) defines the cultural-educational activity as a complex of free-time activities and interest activities whose primary aim is to mediate the socially acceptable behavioral patterns, the interpersonal relationships, the respect to the society and life in general.

1.1 Possibilities of cultural-educational activity in the penitentiary conditions

The cultural-educational work in the penitentiary conditions includes educational and leisure activities of the convicts and they are carried out by means of offers whose contents are oriented on the coherent, systematic and purposeful usage of free time.

The educational activity for the convicts is aimed on the development of their personality, the enhancement of their general education and on the improvement of their knowledge, skills and abilities. It is based on the voluntary approach and interest of the convict and it is in accordance with achieving the objective of the detention by means of:

- a) a wide range of *thematic activities of educational-instructional character*, respecting personal and spatial possibilities of the institution for detention as well as individual interests and needs of the convict,
- b) *individual education*, related to the permission to use one's own carrier of information,
- c) *media and the prison library*,
- d) *carried out group events* whose aim is to provide information to the convicts and to increase the legal, moral and socio-cultural level.

The leisure activity is carried out by means of the leisure lessons or individual leisure activities taking into consideration the material, spatial and personal

possibilities of the institution and respecting the interests of the convicts, their regime of detention and placement in the given level of guarding. Every institution has its specific features in the area of cultural-educational activity which have an impact also on the convicts in differential groups. Whereas the convicts in the differential group “A” with a minimal level of guarding can attend a wide range of cultural and sport events under the supervision of a pedagogue also outside the institution for detention and they can suggest their own activities, the convicts in the differential group “C” do not have this option since the activities they have to take part in, are strictly determined by the pedagogue. They carry out the cultural-educational activities in a limited way - in the prison cells or in the areas designed for this purpose.

In accordance with the Law 475/2005 Journal of Laws (§ 33) the leisure activity is carried out with the aim to develop the personality of the convict, to improve his/her abilities and skills, to support his/her talent and to alleviate the negative impact of being sentenced into the prison environment. The offered leisure activities in the penitentiary conditions have a different contents orientation. They are mainly activities of sport character where the convicts have a possibility to play different sport games (volleyball, football, basketball, fitness, etc.), technical activities aimed on the maintenance, modelling and computers, artistic activities of visual, musical,

Table 1: An overview of non-formal education, formation, instruction and group social advising in the year 2016

Thematic orientation	Convicts	
	Number of events	events which were provided in cooperation with an external subject
Health and hygiene	519	4
Psychological education	94	0
Alcoholism and drugs	819	41
Violence against women	122	2
Family and partner relationships	145	3
Financial literacy	48	2
Employment relationships	86	1
Social services and social security	352	57
Human rights and democracy	148	32
General education	455	11
Education in the area of detention and enforcement of the sentence of deprivation of liberty	942	0
Probation, mediation and alternative punishments	45	20
Other events	359	31
Number of events per 100 imprisoned people	45	

Source: processed according to the Yearbook of the Judiciary Guards and the Prison Wardens Corps for the year 2016

performing and other kinds of arts. There also belong other activities aimed on breeding, aquarium trade, gardening, farming, reading and foreign languages.

Based on the statistic processing of data from the Yearbook of the Judiciary Guards and the Prison Wardens Corps for the year 2016, providing an overview of particular group events of non-formal education and instruction and the group social counselling, there were carried out educational-instructional events of manifold thematic orientation. They were mainly related to the education in the area of detention and enforcement of the deprivation of liberty, alcoholism and drug addiction, health and hygiene, general education, social services and social security, etc. Besides the internal and external employees of the institution for detention there participated also other subjects of different professions and interests in the organization of the educational-instructional activities. In the following table there we mention an overview of particular number of events in relation to their contents orientation.

The most frequent forms of the thematic areas mentioned above were the discussion and therapeutic groups, group counselling, relaxation group, etc. The average number of participants in the group forms is mentioned in the table 2.

Table 2: An overview of the average number of participants in particular groups

Forms of treatment	Average number of participating convicts
Discussion group	550
Therapeutic group	347
Group counselling	330
Relaxation group č	306
Social-counselling group	215
Social-psychological training group	206
Group programme of working with the offenders of the violence against women	37

Source: processed according to the Yearbook of the Judiciary Guards and the Prison Wardens Corps for the year 2016

Based on the comparing of the Yearbooks of the Judiciary Guards and the Prison Wardens Corps for the years 2013 - 2016, it can be stated that the thematic orientation of the particular activities of non-formal education had approximately the same character during all this period and they were related mainly to the area of legislative norms and regulations adjusting the enforcement of detention and sentence, the area of sexual diseases, addiction, race intolerance, coping with stress, solving of stressful situations and conflicts, orientation in the world and international days, interesting facts and other topics. According to the statements of professional employees of the institutions for detention, it is possible to emphasize the importance of social-psychological training groups aimed mainly on coping with stress, difficult situations and conflicts. Hupková (2010) thinks that the social-psychological trainings in small training groups organized on a high-quality level can support the cultivation of the personality what is reflected in the positive results in social interactions, communication, self-fulfilment and also in solving of conflicts and adaptation problems. The social-psychological trainings for the convicts are centred on the

development of their personality, on making their adaptation to new living conditions much easier, on acquiring the necessary social competences and also on coping with personal, social and other problems which are related to their placement in the institution for detention.

During these years there were very beneficial activities of cultural-educational work such as lectures and debates with important Slovak people in the area of culture, sport and social life, theatre performances and concerts of music bands as well as meetings with the aim of educational activity and presentation of products made by imprisoned people.

The most frequently organized competitions during these years were the events of the sport character, such as football, table tennis, streetball, bowling, armwrestling, darts and juggling. Traditionally, the highest number of convicts participated in sport activities which were followed by other leisure, artistic and technical activities. The outputs from the Yearbooks for the years 2013-2016 point out the fact that the realization of the artistic, technical and maintenance lessons played an important role in the process of forming the aesthetic level of the convicts but it was also reflected in the maintaining of the environment of the institution for detention.

Within the leisure activity the convicts were allowed to borrow different table or parlour games and they could also use the material for handicrafts such as brodering, paper modelling, etc. The most favourite activity of the convicts in the leisure lessons was making of small objects they could give to their close people based on the decision of the director of the institution. A very interesting fact of our survey is that some institutions for detention provide a leisure activity called aquarium trade which is very popular among the convicts. The aquaria are placed in the prison cells or the meeting rooms. According to the pedagogue, the care for fishes in the aquarium has an influence on the development of the feeling of responsibility and forming of positive values of the convicts.

In the institutions for detention, the aim of the cultural-educational activity is also fulfilled by the libraries which are placed in the independent part of the open department where the convicts can borrow publications of different genres from the offer. In accordance with the regulation n.4/2009 about the place and activity of libraries in the Judiciary Guards and the Prison Wardens Corps (§ 5), in the library there are not included publications promoting nationalist, racial, ethnic, religious intolerance, fascism or other movements inciting the suppression of basic rights and freedom, rising of violence, cruelty, threatening of the moral laws and order in the institution or publications describing the production and usage of addictive substances, poisons, explosives, guns and ammunition. The convicts often make use of the possibility to subscribe to daily newspapers, magazines and books at their own expenses if they are not included in the library stock. The pedagogue working in the institution for detention confirmed the fact that the convicts are really interested in reading since they do not have a possibility of online connection and they can only access the web sites providing information about laws.

The data from the Yearbooks of the Judiciary Guards and the Prison Wardens Corps for the years 2013-2016 emphasize the regular publishing of the magazine written by the convicts under the professional supervision of a specialized member of the

Judiciary Guards and the Prison Warden Corps. The magazine is aimed mainly on their own literary creation of different genres. They also inform there about the rights and obligations of the convicts, about the prepared cultural-educational activities and about interesting facts from the world of culture, science and technique.

Conclusion

According to Průcha and Veteška (2014), the primary task of the cultural-educational andragogy is to help an adult person in the enculturation, maintaining of his/her cultural competence and in the cultivation of his/her personality. This statement is particularly valid in the conditions of penitentiary care since the cultural-educational activity is an indispensable factor influencing the quality of life of the convicts. It also helps in the prevention of antisocial phenomena and different forms of addiction. We agree with the opinion of Filip (2011) who says that the leisure education suitably fits within the manifold preventive programmes aimed on the target group of convicts.

In connection with the leisure education it is possible to talk about the self-fulfilment of the convicts which significantly helps the convicts to cope with the changes related to the sentence of being placed in the institution for detention and deprivation of liberty. This fact is also reflected in the ability of the convict to accept these changes more easily, to cope with them and to react in a more flexible way.

The influence of the cultural-educational activity can be evaluated only in a positive way, not only from the point of view of improving the quality of their life during the enforcement of the sentence of deprivation of liberty but also from the perspective of the prevention of recidivism which is centred on the elimination of unfavourable impact of the sentence, on the motivation of the convicts, the change of their behaviour and forming of their positive self-identity. The importance of the cultural-educational activity can be seen also in the fact that it provides a certain extent of information necessary for keeping the convict in touch with the society and the world.

The priority area of the support is represented by the activities aimed on the formation of the relationship to healthy lifestyle, protection of the physical and mental health, removing of the harmful effects on health and prevention of risk behaviour such as violence, bullying, aggression, drug addiction, abusing etc.

We agree with the idea of Porubská and Határ (2009) who emphasize the acting of the andragogue whose task should be to teach adult people to use their abilities in a rational way, to spend their free time meaningfully and to appreciate themselves. We could apply this idea also to the conditions of the penitentiary care.

References

- Fábry, A. (2012). *Väzenie. História a súčasnosť*. Plzeň: Vydavateľství a nakladateľství Aleš Čeněk.
- Filip, M. (2011). Význam záujmového vzdelávania v práci s rizikovými skupinami. In *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská* (pp. 169-185). Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.
- Hupková, M. (2010). *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Nitra: UKF.

- Kadlubeková, D. (2015). *Penitenciárna a postpenitenciárna edukácia dospelých*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.
- Kaplánek, M. (2011). *Náuka o voľnom čase: Studijní texty propedagogy voľného času*. Accessible at <https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2014/V285/npvc-skriptum.pdf>
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času*. Trnava: Typy Universitatis Tyrnaviensis.
- Lubelcová, G. (2005). Alternatívne tresty v kontexte stratégií spoločenskej regulácie kriminality (od trestajúcej k obnovujúcej trestnej spravodlivosti). *Sociológia*, 37(1), 33-58. Accessible at www.sav.sk/journals/uploads/02061040Lubelcova.pdf
- Matulčík, J. (2012). Sociálna exklúzia ako andragogický problém. In *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy* (pp. 193–203). Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých.
- Novák, K. (1986). *Úvod do penitenciárnej pedagogiky*. Praha: VŠ SNB.
- Porubská, G., & Határ, C. (2009). *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: GradaPublishing.
- Slovenská republika. (2014). Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2013 z apríla 2014. Bratislava. Accessible at http://www.zvjs.sk/dokumenty/rocenky/Rocenka_2013.pdf.
- Slovenská republika. (2015). Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2014 z apríla 2015. Bratislava. Accessible at http://www.zvjs.sk/dokumenty/rocenky/Rocenka_2014_1.pdf.
- Slovenská republika. (2016). Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2015 z apríla 2016. Bratislava. Accessible at [http://www.zvjs.sk/-dokumenty/rocenky/rocenka_2015\(1\).pdf](http://www.zvjs.sk/-dokumenty/rocenky/rocenka_2015(1).pdf).
- Slovenská republika. (2017). Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2016 z apríla 2017. Bratislava. Accessible at <http://www.zvjs.sk/dokumenty/rocenky/Ro%C4%8Denka%202016.pdf>.
- Slovenská republika. (2005). Zákon č. 475/2005 zo dňa 22. septembra 2005 o výkone trestu odňatia slobody v znení neskorších predpisov (Zbierka zákonov Slovenskej republiky, Archív právnych predpisov publikovaných v Zbierke zákonov). Accessible at <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-475>.
- Slovenská republika. (2015). Zákon č. 189/2015 zo dňa 1. júla 2015 o o kultúrno osvetovej činnosti (Zbierka zákonov Slovenskej republiky, Archív právnych predpisov publikovaných v Zbierke zákonov). Available at <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2015-189>.
- Slovenská republika. (2009). Zbierka rozkazov generálneho riaditeľa Zboru väzenskej a justičnej stráže. *Rozkaz č. 4 o postavení a činnosti knižníc v Zbore väzenskej a justičnej stráže*. Accessible at http://www.zvjs.sk/dokumenty/kniznice/RGR_kniznice.pdf.
- Slovenská republika. (2009). Zbierka rozkazov generálneho riaditeľa Zboru väzenskej a justičnej stráže. *Rozkaz č. 7 o vzdelávaní a organizovaní záujmových aktivít a aktivít vo voľnom čase obvinených a odsúdených*. Accessible at http://www.zvjs.sk/-dokumenty/legislativa/2014/legislativnenormy/RGR7_2009.pdf.

Veteška, J. (2015). *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Praha: Wolters Kluwer.

Veteška, J. (2011). *Competences in the context of social and economic changes and perspectives of human resources development*. In: Kahn, R. a J. C. McDermott (Eds.). *Democratic access to education*. Los Angeles: Antioch University, 2011, pp. 225–233. ISBN 978-1-4507-7292-1.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Müller de Morais Marianna, PhD.
Department of Education
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University in Nitra
Dražovská 4
949 01 Nitra
Slovakia
E-mail: mmdmorais@ukf.sk

Mgr. Radka Zimanová
Department of Education
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University in Nitra
Dražovská 4
949 01 Nitra
Slovakia
E-mail: radka.zimanova@ukf.sk

Mgr. Rapsová Lucia
Department of Education
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University in Nitra
Dražovská 4
949 01 Nitra
Slovakia
E-mail: lucia.rapsova@ukf.sk

Písenné projevy vězeňkyň ve Věznici Světlá nad Sázavou jako součást jejich edukačních a resocializačních intervencí

Written expressions of female prisoners in the prison Světlá nad Sázavou as part of their educational and resocialization intervention

Kristián Šujan

Abstrakt:

Tento text představuje výsledky výzkumu ve věznici Světlá nad Sázavou. Cílem bylo analyzovat písenné projevy vězeňkyň, jež dobrovolně navštěvují vzdělávací zařízení uvnitř tohoto vězení. Obsahové a jazykové poznatky ukazují, že psaní je důležitou součástí vzdělávání ve věznicích. Písenné výrazy kultivují osobnost vězňů, zlepšují jejich jazykové schopnosti i schopnost přemýšlet.

Klíčová slova:

Věznice, edukační proces, písenné projevy vězeňkyň, psychologický profil vězeňkyň, vězeňský slang.

Abstract:

This text represents the results of a research in the prison Světlá nad Sázavou. The goal was to analyze written expressions of female prisoners, who are voluntarily attending the educational facility within this prison. Content and language findings show, that writing is an important part of education in prisons. Written expressions cultivate personality of prisoners, improving their language skills and the ability to think.

Key words:

Prison, education process, written expressions of female prisoners, psychological profile of female prisoners, prison slang.

Úvod

Následující text představuje dílčí průběžné výsledky výzkumné studie, jejímž cílem je analýza jazykových jevů vyplývajících z písemných projevů *klientek* Věznice Světlá nad Sázavou (dále jako *vězeňkyně*, pozn. autora), které se dobrovolně účastní edukační intervence zaměřené na rozvoj resocializačních kompetencí. Dalším cílem práce je sledování projevů sociálně-patologických jevů ve způsobu jazykového vyjadřování respondentek, respektive četnost výskytu lexémů z oblasti vězeňského slangu v písemných projevech.

V tomto textu se soustředíme jednak na psychologický profil vězeňkyň, který pokládáme za fundamentální východisko pro možnosti jejich resocializace, a dále na výsledky efektivity edukační intervence provedené autorem práce s ohledem na analýzu písemných projevů vězeňkyň. Získané informace jsou přínosné pro koncepci dalšího vzdělávání vězeňkyň v oblasti samostatného písemného projevu včetně tvůrčího psaní jako prostředku kultivace jejich osobnosti a zvyšování vyhlídek na úspěšnou resocializaci. Přinejmenším jsou pak vzdělávací a jiné aktivity v rámci Programu zacházení účinnou formou proti totální prizonizaci vězeňkyň, tedy variantou zmírňující negativní dopady adaptace na vězeňský život a následné neschopnosti sociabilně žít po opuštění věznice.

1. Psychologický profil vězeňkyň

Pro rozbor psychologického profilu vězeňkyň využíváme Netíkovu diferenciaci, podle níž je možné kriminální subkulturu rozčlenit na socializovaný typ, neurotický typ, nesocializovaný typ, mentálně insuficientní typ, deviantně socializovaný typ a typ s masivní psychickou poruchou (Fischer & Škoda, 2009, s. 166–167).

U socializovaného typu má zpravidla spáchaný čin epizodickou povahu a nedochází k recidivě. Ženy mívají vybudované zázemí, pracovní dovednosti a návyky, jsou schopné návratu do společnosti bez větších problémů. V naprosté většině jde o prvo-vězeňkyně (Fischer & Škoda, 2009, s. 167).

Neurotický typ je charakteristický výskytem větších nebo menších neurotických poruch. Příznaky konkrétní neurózy bývají během uvěznění četnější a mají vyšší intenzitu i latenci. Tyto neurotické poruchy ovlivňují do té míry jednání jednotlivců, že se může stát delikventním. Příčiny delikventního chování je tudíž možné spojovat s řešením intrapsychických konfliktů, jejichž přítomnost si jedinec v dané chvíli nemusí uvědomovat. U těchto žen jsou záporné důsledky penitenciárního procesu nejrizikovější (Fischer & Škoda, 2009, s. 168).

Nesocializovaný typ je možné z pohledu psychopatologie nazvat typem s poruchou osobnosti. V kriminální subkultuře mají tyto ženy velmi početné procentuální zastoupení. Nejobvyklejší je disociální porucha osobnosti. Pokusy o kladnou stimulaci, apelaci na morální hodnoty a pocity viny bývají naprosto neúčinné, protože slušnost a dobrá vůle bývá těmito vězenkyněmi chápána jako slabost (Fischer & Škoda, 2009, s. 166–169).

Mentálně insuficientní typ je příznačný tím, že do něho patří osoby s nižší úrovní rozumových schopností. Jde tu o ženy, jejichž kriminální činnost je v souladu s jejich rozumovými schopnostmi. Je tedy primitivní, jednoduchá a přímočará. Protože je možné počítat s primitivnější motivací a snazší následnou odhalitelností, toto jsou

zřejmě příčiny vyšší koncentrace těchto žen v zařízeních penitenciární péče (Fischer & Škoda, 2009, s. 170).

Deviantně socializovaný typ pak představují osoby, které si sociální normy skupiny, kterou reprezentují, osvojily velmi dobře. Tyto normy ale nejsou v harmonii s normami společnosti (Fischer & Škoda, 2009, s. 171).

Typ s masivní psychickou poruchou zahrnuje osoby, které trpí v době činu, ale také v průběhu penitenciárního procesu nějakým z konkrétních syndromů psychických poruch a onemocnění (nejčastěji schizofrenie). Z pohledu delikventního chování jde většinou o násilné, brutálně provedené činy, jež mají nesrozumitelnou motivaci. Ovlivňování těchto osob je velice náročné, práce s nimi není prakticky možná. Tyto ženy patří hlavně do psychiatrické péče a otázka jejich odpovědnosti za delikventní chování je diskutabilní (Fischer & Škoda, 2009, s. 171).

Co se týká ženské kriminality, specifíkem je charakter deliktu, kdy se angažovanost žen podstatně liší. Typicky ženským trestným činem je například vražda novorozence matkou. K dalším příznačným rysům kriminality žen je možné počítat poměrně nízkou recidivu (Válková, 1993, s. 24-25) a malou organizovanost žen v páchání trestní činnosti oproti mužům. Ženy nejobvykleji páchají majetkovou trestnou činnost, ale jsou opatrnější než muži a často vykonávají spíše funkci pomocnice (Válková, 1993, s. 24-25). Dle Statistické ročenky (Mäsiarová, 2016) za rok 2016 bylo nejvíce trestných činů u žen, celkem 670, kvalifikováno jako krádež. S ohledem na trestné činy proti životu a zdraví se nejčastěji vězenkyně dopouštějí trestných činů vraždy a úmyslného spáchání těžké újmy na zdraví. Významným faktorem je emocionální podtext. S tím souvisí fakt, že oběti většinou patří k blízkému okruhu pachatele, kdy hlavním motivem je dlouhodobý konflikt, jenž je způsobený špatným zacházením nebo ponižováním ze strany budoucí oběti (Bartůňková, 2008, s. 58).

Jestliže se některé ženy dopouštějí určité trestní činnosti opakovaně, většinou jde o různorodou trestnou činnost. Většina z nich se podrobuje trestu v délce trvání od devíti měsíců do jednoho roku. Nejpočetnější zastoupení má skupina delikventek mezi 30-40 lety. Poté následuje věková kategorie 40-50 let. Podíl mladistvých žen je naopak minimální (Mäsiarová, 2015).

2. Program zacházení

Věznice Světlá nad Sázavou (VSNS) je zařazena do kategorie věznic s ostrahou. Svůj trest zde k 19. 1. 2018 vykonávalo celkem 853 vězeňkyň odsouzených k výkonu trestu odnětí svobody (Vězeňská služba České republiky, 2018) především v kategoriích ostraha, dozor a mladiství, rovněž zvýšená ostraha a dohled. VSNS disponuje též jako jediné zařízení svého druhu v České republice specializovaným oddělením pro matky s dětmi od 1 do 3 let. Toto specifické oddělení se vyznačuje téměř nulovou recidivou vězeňkyň.

K tomu, aby odsouzené trávily svůj čas ve vězení co nejefektivněji, slouží tzv. Program zacházení zahrnující penzum činností a aktivit. Termínem zacházení s odsouzenými se rozumí veškerá činnost, jež je realizována s odsouzenými ve vězeňských zařízeních za tím cílem, aby byl naplněn účel výkonu trestu odnětí svobody a současně nedošlo ke zhoršení tělesného i duševního stavu jejich osobnosti.

Věznice Světlá nad Sázavou poskytuje množství nástrojů s významným penitenci-

árním dosahem zahrnutých do Programu zacházení, v němž se vedle pracovních, terapeutických, volnočasových a extramurálních aktivit uplatňují i aktivity vzdělávací. Ty zajišťuje Školské a vzdělávací středisko (ŠVS), které je jako externí pracoviště od roku 2008 součástí pražského Středního odborného učiliště Na Veselí 51. U odsouzených, které z různých důvodů nemohou pracovat, nahrazují vzdělávací aktivity pracovní činnost.

Vězeňkyně studují na vlastní žádost a vybrat si mohou z několika oborů. Aktuálně ŠVS nabízí dvouleté učební obory Šití prádla a Provozní služby, oba pro 16 žákyň v každém ročníku. Český jazyk je v těchto oborech vyučován 2 hodiny týdně. Po absolvování získají žákyň výuční list. ŠVS zajišťuje také kurz Základní škola, který zahrnuje 5 hodin českého jazyka týdně. Primárně je určený pro osoby lehce duševně insuficientní (například pro absolventky praktických škol). Týdenní dotaci 2 hodin českého jazyka obsahuje také kurz Český jazyk pro cizince. Mimo ŠVS mohou odsouzené ženy rovněž získat výuční list v učebním oboru kuchař – číšník v rámci spolupráce VS nS se Střední školou obchodu a služeb Jihlava s tím, že po třítetém denním studiu a po úspěšném složení závěrečné zkoušky obdrží vězeňkyně výuční list, na kterém není uvedeno, že ho získaly ve vězení.

Na základě praktické stáže přímo ve Věznici Světlá nad Sázavou jsme získali podrobné tematické plány zmíněných oborů a kurzů. Například český jazyk je součástí edukačního procesu v prvním ročníku oborů. Probírané učivo zahrnuje úvod do teorie jazyka, gramatiku, slohovou přípravu zaměřenou na úřední korespondenci, tvorbu životopisu a práci s textem a informacemi. Tematické plány druhého ročníku oborů obsahují učivo literatury. Kurz Základní škola zahrnuje elementární základy českého jazyka zaměřené na pochopení významu termínů jako písmeno, slabika, slovo, věta, pořádek vět v textu, psaní i a y nebo slovní druhy. Obdobně tematicky sestavený je i kurz Český jazyk pro cizince, který navíc klade důraz na slovní zásobu a konverzaci.

Vzorkem pro prvotní výzkumné šetření, které v prosinci roku 2016 proběhlo ve Věznici Světlá nad Sázavou, se staly písemné projevy žákyň oborů Provozní služby a Šití prádla. Nashromážděný materiál je původní a unikátní. Část z analyzovaných materiálů jsme obdrželi přímo od pedagogů ze Školského vzdělávacího střediska Světlá nad Sázavou, další desítky písemných materiálů vznikaly během edukačního procesu, který jsme během výuky českého jazyka osobně vedli. Nutno dále uvést, že získané písemné projevy jsou z důvodu ochrany osobních údajů anonymizované. Nelze tedy zjistit osobní anamnézu autorek jednotlivých písemných projevů, a spolu s tím tak ani stupeň dosaženého vzdělání či zdravotní a jiný posudek dotyčných. Rozdělit lze ovšem jednotlivé útvary, které vězeňkyně věznice tvořily, a zároveň i nastínit motivaci pro jejich tvorbu.

3. Analýza písemných prací

Na základě výzkumného vzorku lze vymezit slohové a jiné písemné útvary, jež se v souboru projevů objevily. Materiály získané od pedagogů či vedení věznice obsahují úvahy s filosofickým tématem (celkem 37 exemplářů), dále dopisy vězeňkyň adresované ředitelovi/ředitelce věznice (21), následované filmovými recenzemi (13) a osobními dopisy rodiny (4). Během naší edukační intervence bylo dále získáno 5 úvah na

téma *Jak bych trávil den mimo věznici* a celkem 27 pracovních listů zaměřených na vězeňský slang.

V textech se odráží naivní pseudopředstavy nebo nedostižná přání jejich autorek. Jako téma filosofických úvah si ženy volí nejčastěji drogy, lásku, posmrtný život, budoucnost, ale rovněž se intimně zpovídají z negativních zážitků z minulosti (trestné činy, nevěra, znásilnění či týrání). Stranou nezůstávají ani celospolečenská témata nezaměstnanosti, rasismu či téma imigrace. V dílčích tématech jednoznačně převládá odloučení od dítěte, strádání v oblasti heterosexuálních vztahů či absence materiálního vlastnictví. Téměř 90 % všech analyzovaných textů obsahovalo gramatické i pravopisné defekty zapříčiněné u některých vězeňkyň kromě nízké úrovně vzdělanosti pravděpodobně též dysortografií.

Svébytný soubor písemných projevů tvoří dopisy ředitelce, explicitně stížnosti a žádosti. V praxi se tady prokazuje teoretická definice M. Čechové, že jde o běžné útvary administrativního stylu, jež zpracovávají i lidé méně zkušení (Čechová & Krčmová, 2008, s. 240). Texty se vyznačují nekohezností, gramatickými chybami i cílenou manipulativností (příklad: *Mám dítě, přeložte mě do jiné věznice, nebo si něco udělám.*). Na textech jsou ovšem zjevné jisté dovednosti autorek, a to získané buď v hodinách českého jazyka, případně prostřednictvím rady od speciálního pedagoga. Důkazem svědčícím o určité znalosti zásad psaní žádosti či stížnosti je oslovení na začátku daného útvaru, které bylo součástí všech analyzovaných 21 žádostí a stížností. Převládala forma „Vážená paní ředitelko“, případně „Žádám vás, paní ředitelko“.

Ve vězeňských zařízeních v České republice bylo podáno 1474 stížností, z toho 152 stížností podaly ženy. Z celkového počtu bylo 1406 stížností nedůvodných (Mäsiarová, 2016).

4. Závěr

Obsahová a jazyková zjištění reflektují, že psaní poskytuje vězeňkyním nejen smysluplné trávení času ve výkonu trestu, ale také jim pomáhá ke stimulaci v dennodenním stereotypním prostředí. Vzdělávání odsouzených žen je pak obecně důležitou součástí Programu zacházení a může se vhodně doplňovat se zařazením do zaměstnání. Nezanedbatelná je i preventivní stránka vzdělávání a zvýšení pravděpodobnosti reintegrace delikventních jedinců do společnosti po ukončení výkonu trestu.

Písemné projevy vedle všech uvedených funkcí kultivují osobnosti vězeňkyň, tříbí jejich myšlení, vyjadřovací schopnosti a schopnost komponovat vlastní text a obsahují i aspekt potenciální využitelnosti v případě ukončení výkonu trestu a návratu do společnosti. Získání osvědčení nebo vysvědčení z kurzu dává odsouzeným ženám lepší možnosti při hledání vhodného zaměstnání po propuštění z výkonu trestu.

Literatura:

- ČECHOVÁ, M., KRČMOVÁ M., MINÁŘOVÁ E. *Současná stylistika*. Praha: NLN, Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-961-4.
- BARTŮŇKOVÁ, E. *Problematika osobnosti pachatele v kriminologii*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta, Katedra trestního práva, 2008, s. 58.

- FISCHER, S. a J. ŠKODA. *Sociální patologie. Analýza příčin a možností ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.
- MÄSIAROVÁ, L. *Statistická ročenka Vězeňské služby České republiky za rok 2015*. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/wp-content/uploads/2017/06/Statistick%C3%A1-ro%C4%8Denka-2015.pdf>.
- MÄSIAROVÁ, L. *Statistická ročenka Vězeňské služby České republiky za rok 2016*. Dostupné z: <http://vscr.demicko.cz/wp-content/uploads/2017/06/Statistick%C3%A1-ro%C4%8Denka-2016.pdf>.
- VÁLKOVÁ, J. *Kriminalita žen*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 1993, s. 24-25.
- Vězeňská služba České republiky. Týdenní statistické hlášení pro rok 2018. Dostupné z: <https://www.vscr.cz/informacni-servis/statistiky/tydenni-statisticke-hlaseni/tydenni-statisticke-hlaseni-pro-rok-2018/>.

Vznik této studie byl finančně podpořen Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit“ (smlouva č. 17/SML1265/SOPD/OKH).

Kontaktní údaje:

Mgr. Kristián Šujan
Katedra bohemistiky
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
Česká republika
E-mail: kristian.sujan@centrum.cz

Koncept docility v andragogickom poradenstve¹

The concept of docility in andragogical counseling

Ivan Pavlov, Zuzana Neupauer

Abstrakt:

Príspevok poníma andragogické poradenstvo dospelým ako širokú škálu poradenských aktivít prakticky aplikovaných v rôznych sociálnych kontextoch, podmienkach, rôznym cieľovým skupinám. Kľúčový pre rozvoj andragogického poradenstva je jednoznačne vymedzený predmet vedy a účel, ktorým je docilita – učenívosť (potenciál pre učenie a sebaučenie).

Kľúčová slova:

Andragogické poradenstvo, docilita, potenciál pre učenie sa, vychovateľnosť, vzdelateľnosť.

Abstract:

Contribution conceives andragogical counselling for adults as a wide range of counselling activities practically applied in different social contexts, conditions, different target groups. The key to the development of andragogical counselling is the clearly defined subject of science and the purpose to which it is docility - learning (learning and self-learning potential).

Key words:

Andragogical counselling, docility, potencial for learning, educability, ability to learn.

¹ Štúdia je súčasťou riešenia grantu KEGA MŠVVaŠ SR č. 003UMB-4/2016: Kariérny systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Úvod

Andragogickú vedu tvoria tri súčasti: andragogická výchova, vzdelávanie a poradenstvo. Najmenej vedecko-teoreticky popísané a prakticky skúmané je andragogické poradenstvo dospelým. Teoreticky predstavuje veľmi širokú škálu poradenských aktivít prakticky aplikovaných v rôznych sociálnych kontextoch, podmienkach, rôznym cieľovým skupinám. Kľúčový pre andragogické poradenstvo (v interdisciplinárne nasýtenom prostredí napr. sociálneho, psychologického, pedagogického poradenstva) je zreteľne definovaný, nezameniteľný predmet a účel.

Bazálnym konštruktom, ktorý vysvetľuje účel, zameranie i praktický význam andragogického poradenstva dospelým je docilita (učenlivosť) – potenciál pre učenie a sebaučenie človeka. Týmto sa andragogické poradenstvo zreteľne vymedzuje voči iným druhom poradenstva a poskytuje jedinečnú službu pomoci dospelým v diagnostikovaní, intervencii (podpore a rozvoji) ich potenciálu pre učenie a sebaučenie ako nevyhnutný predpoklad a završenie úspešnej socializácie a personalizácie človeka.

1. Andragogické poradenstvo – hľadanie účelu

Predpokladom vedeckého záujmu a praktickej činnosti v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých je skutočnosť, že osobnosť a individualitu dospelého človeka je možné viesť a podporovať v rozvoji individuálneho potenciálu v priebehu jednotlivých vývinových štádií po celý život (Machalová 2008, s. 65). Predpokladáme, že dospelý človek má jedinečnú štruktúru určujúcu jeho potenciál pre autoreguláciu správania a konania (teda aj učenia a sebaučenia), ktorá je poznateľná (diagnostikovateľná), široko determinovaná (dedičnosť, prostredie, rodinná, školská i mimoškolská výchova, skúsenosti a iné) a za podmienky motivácie a podpory môže aktívne zlepšovať svoj autoregulačný potenciál v rôznych oblastiach svojej psychiky. Andragogika môže dospelému za podmienky jeho záujmu a spolupráce s ním poskytnúť intervencie, ktoré mu umožnia zlepšiť schopnosť autoregulácie v oblasti docility (učenia a sebaučenia), pričom táto intervencia spočíva v povzbudzovaní jeho motivácie, stanovovaní cieľov, hodnôt, vedomej regulácie procesov učenia sa sebarozvoju. Človek je schopný sám seba riadiť, smerovať k určitým cieľom, má schopnosť autoregulácie, sebariadenia, sebarozvoja v tom najširšom význame slova. Táto plasticita (tvárnosť) človeka pre autoreguláciu svojho správania a konania je teda jedinečná, poznateľná a rozvíjateľná. Každý touto schopnosťou disponuje, ale zrejme na rôznej úrovni (dedičnosť, školovanie, prostredie, skúsenosti, podmienky), ktorá sa dá diagnostikovať a zlepšovať.

Šírová (2010, s. 36) uvádza, že doposiaľ nie presne zodpovedanou otázkou zostáva, v čom spočíva andragogický rozmer poradenstva a chýbajúcim prvkom je zjednocujúci systémový prístup. Veteška (2016, s. 55) označuje andragogické poradenstvo ako samostatnú aplikovanú disciplínu o teórii, výskume a praxi poradenstva poskytovaného rôznym cieľovým skupinám dospelých v rôznych životných etapách a s rôznym obsahovým zameraním. Machalová (2008, s. 67) uvádza, že „zmysel andragogického poradenstva realizovaného v praxi výchovy a vzdelávania dospelých možno vymedziť nasledovnými úlohami:

- a) podnietiť, usmerniť a podporiť motiváciu dospelých k celoživotnému vzdelávaniu sa a učeniu sa – formou poradenskej pomoci;

- b) viesť dospelých k aktivite, autonómnosti, samostatnosti, zodpovednosť v zvládaní životných úloh – formou poradenských aktivít podporujúcich svojpomoc;
- c) napomáhať rozvoju individuálneho potenciálu dospelých prostredníctvom vzdelávania sa a učenia sa – formou poradenských aktivít podporujúcich rozvojové sebarealizačné úlohy.“

Existuje veľa druhov celoživotného poradenstva, poradenstvo vo vzdelávaní dospelých je politikou EÚ definované ako pokračujúci proces, ktorý jednotlivcom každého veku a v ktorejkoľvek fáze ich života umožňuje identifikovať ich schopnosti, spôsobilosti a záujmy, prijímať zmysluplné rozhodnutia týkajúce sa vzdelávania, odbornej prípravy a zamestnania, a riadiť svoju individuálnu životnú cestu pri vzdelávaní sa, v práci a v iných oblastiach, kde je možné tieto schopnosti a spôsobilosti získať/kde sa im možno naučiť a/alebo ich využívať/používať (Rada Európy 2008).

Poradenské aktivity vytvárajú organizačný a špecializovaný rámec pre poskytovanie služieb orientovaných na uspokojenie potrieb klientov rôznych cieľových skupín. Internacionalizácia tematiky poradenstva na európskej úrovni prináša inšpirácie aj pre oblasť poradenstva dospelým ako sú: zručnosti na riadenie vlastnej kariéry; dostupnosť, kvalita a efektivita poradenských služieb; ich strategické riadenie a financovanie; spolupráca a koordinácia; zlepšovanie kariérových informácií; odborná príprava a kvalifikácia poradcov; uplatnenie informačných a komunikačných technológií (ELPGN 2016).

Celoživotné poradenstvo dospelým zamestnaným i nezamestnaným a starším osobám je ponímané ako aktivity ktoré im umožnia zhodnotiť a overiť aktuálnu pracovnú situáciu (rolu, podmienky, obsah), schopnosti získané prácou a životným učením a plánovať ďalšie vzdelávacie a pracovné, ale aj životné cesty (napr. odchod do dôchodku). Podľa Machalovej (2017): „Andragogické poradenstvo je poradenským vedením (usmerňovaním) ľudí, aby sa rozhodli vzdelávať, aby zotrvali vo vzdelávacom procese, aby sa učili ako sa učiť počas celého života, aby boli spôsobilí aplikovať výsledky svojho vzdelávania – vedomosti, zručnosti a spôsobilosti v dôležitých oblastiach svojho života a v rámci celoživotného profesionálneho a sociálneho rozvoja. V rámci systému andragogickej praxe sa andragogické poradenstvo môže uplatniť v týchto oblastiach:

- V oblasti profesionálneho života dospelých (andragogické poradenstvo v prieniku s profesijným poradenstvom – týka sa voľby, udržania a zmeny povolania a zamestnania).
- V oblasti sociálnych podmienok a situácií života dospelých (andragogické poradenstvo v prieniku so sociálnym poradenstvom a sociálnou prácou, edukačným sociálnym poradenstvom a edukačnou sociálnou prácou).
- V oblasti kultúrno – záujmovej oblasti realizácie dospelých (andragogické poradenstvo v prieniku s kultúrno – osvetovou prácou).

Vzdelávanie (sebavzdelávanie) je procesom „teba“ alebo sebaučenia sa dospelého, ktoré je viac či menej riadené alebo autonómne. Poradenstvo priamy vzťah ku vzdelávaniu v tomto ohľade nemá lebo nie je vzdelávaním (je radou, konzultáciou, usmerňovaním), rovnako ako vzdelávanie len v najširšom význame môžeme chápať ako „poradenstvo“ na riešenie životných, pracovných situácií a pod.. Poradenstvo môže,

ale aj nemusí byť spojené so vzdelávaním (býť jeho súčasťou), ale predsa spolu súvisia. Samo vzdelávanie je v najširšom význame poradenstvom, keďže sa orientuje na to, čo, ako, kedy má dospelý človek urobiť. A naopak každé poradenstvo je v istom zmysle informačným, vedomostným, skúsenostným obohatením klienta, čím nadobúda vzdelávacie atribúty. Špecifický prienik vytvára poskytovanie poradenstva pred vzdelávaním, počas neho a po jeho ukončení. Pred vzdelávaním ako diagnostika potenciálu pre učenie a jeho zacielenie; počas vzdelávania ako jeho korekcia, náprava chýb zlepšovaním, optimalizáciou učebných aktivít a po ukončení vzdelávania ako evalvácia jeho učebných výsledkov. Predmet (objekt) andragogického poradenstva má podľa nás dve dimenzie:

- materiálny objekt – dospelý človek, spoločný predmet záujmu viacerých vedných odborov (napr. antropológia, psychológia, sociológia, etika a iné);
- formálny objekt – hľadisko, z ktorého skúmame materiálny objekt a ktoré určuje rozsah pôsobnosti (stimulácia procesov učenia sa, sebaučenia – koncept docility).

Andragogické poradenstvo skúma ciele, úlohy, funkcie, metódy, formy, prostriedky, podmienky, prístupy, modely, oblasti a fázy poradenského procesu, predpoklady poradcov (osobnostné a odborné), ale aj mnohé iné otázky. Tieto komponenty vytvárajú teoretické zázemie, vrátane zodpovedania fundamentálnej otázky – účelu andragogického poradenstva (tzn. aké psychické procesy chceme stimulovať). Z charakteru andragogickej vedy vieme, že skúma procesy učenia, učenia sa, sebaučenia, (vzdelávania, sebaučenia, výchovy sebaučenia) dospelých. Štúdium psychologických základov procesov učenia sa dospelých je predmetom psychológie, ich stimulácia a cielené zlepšovanie patrí na pôdu andragogiky. Prienik psychológie a andragogiky – v zmysle proces učenia a jeho cielené podnecovanie poradenstvom vyžaduje vysoko individualizovanú podporu zohľadňujúcu:

- Psychické (neurologické) zvláštnosti (limity) charakteristické pre procesy učenia sa v určitých etapách života dospelého človeka.
- Sociálny kontext života dospelého (pracovný, súkromný verejný aspekt).
- Špecifické andragogické prístupy a nástroje, ktorými je možné poradensky intervenovať – podnecovať procesy učenia (posilňovať potenciál docility dospelého človeka).

2. Docilita v diskurze edukačných vied

Vyššie sme osvetlili potrebu diskusie o docilite dospelého človeka, ktorú je možné chápať z pohľadu edukačných vied tiež ako jeho potenciál vychovateľnosti či vzdelateľnosti.² Pedagogický antropológ Malík (2013, s. 15–22) upozorňuje, že v hľadaní odpovede na otázku: či je človek v princípe formovateľný – je už jedno, či prostredím alebo výchovou sa ťažisko pýtania presúva do perihélia novej dilemy: vrodene verzus

² Rozlišujeme medzi vzdelateľnosťou a vychovateľnosťou človeka. Prvá sa týka schopnosti učiť sa (môže byť aj znížená, ak je dôsledkom neúspešného školovania alebo vrodených a získaných porúch) novým poznatkom, zručnosťami. Druhá sa týka schopnosti osvojiť si žiaduce vzorce správania, hodnoty a osobnostné charakterové vlastnosti (posudzuje sa ako vychovanosť, či nevychovanosť podľa kritérií sociálneho prostredia a môže byť podmienená geneticky alebo oslabením, poškodením centrálnej nervovej sústavy alebo mravnej výchovy jedince). Jednotlivec môže byť vzdelateľný – schopný sa ďalej učiť (napr. napredovať v učebných výkonoch), ale nie vychovateľný (schopný meniť a rozvíjať svoje osobnostné vlastnosti a charakter) a naopak.

získané, gény alebo prostredie, prípadne prírodné verus kultúrne, gény alebo výchova. Ďalej pod vplyvom neurovied, kognitívnych vied a evolučnej psychológie tematizuje tri vektory formujúce človeka: 1. genetický program 2. vplyvy prostredia, ktoré spoluvytvárali genóm človeka v dávnej minulosti, ale kontinuálne formujú štruktúry jeho mozgu a endokrinné sústavy aj v súčasnosti a aktuálne prostredie priamo ovplyvňujúce psychické procesy (myslenie a konanie). Ako 3. vektor uvádza formačný vplyv fenoménu seba výchovy človeka. Z pohľadu našich úvah o docilité ide o podnetný návrh, v ktorom je možné posledný vektor označiť aj ako vektor sebaregulačného potenciálu dospelého človeka pre procesy sebarozvoja (seba výchovy, seba vzdelávania a seba výchvy).

Pesimizmus a optimizmus v andragogických názoroch na docilitu sa javí ako jedna z andragogických antinómií. Ide o rozpor medzi poňatím potenciálu dospelých seba učiť sa ako procesu uzavretého a ukončeného dovŕšením dospelosti človeka alebo jeho poňatím ako kontinuálne gradujúceho potenciálu človeka pre sebarozvoj po celý ďalší život. Perhács a Paška (1995, s. 42) tvrdia, že „téza o nevyhovateľnosti dospelého človeka je v rozpore s princípom jednoty a kontinuity výchovy ako celoživotného integrovaného procesu“. Vychovateľnosť a vzdelateľnosť človeka si vysvetľuje pedagogika, andragogika, psychológia, sociológia, ale aj ekonomika. Podľa Čechetku (1943, s. 317) vychovateľnosť znamená mieru v akej môžeme u jednotlivca dosiahnuť dané výchovné ciele pôsobením výchovným. Počítame tu nielen s mierou pasívnej prispôsobivosti, poddajnosti jednotlivca, ale aj s jeho aktívnou sklonnosťou k daným cieľom. Vychovateľnosť závisí jednak od vlastností, schopností vrodenných, zdedených, ale jednak aj od vplyvov okolia (myslíme tu iba tie, v ktorých nemožno predpokladať výchovnú intenciu).

Kotásek a Škoda (1966, s. 84) uvádzajú, že docilita dospelých nie je určená len budúcim postavením a úlohami, na ktoré ich pripravovala škola, ale množstvom životných javov a situácií, ktoré nedokážu bez výchovy a vzdelávania zvládnuť. Dospelý si uvedomuje potrebu výchovy a vzdelávania, aby zvládol zložité pracovné a osobné problémy. Tento nový pocit životnej nepripravenosti a nedokončenosti je typický u mnohých ľudí a motivuje ich k sebarozvoju (seba výchove a seba vzdelávaniu). Ďurič – Hotár – Pajtinka et al. (2000, s. 492 – 493) označujú „Vychovateľnosť a vzdelateľnosť dospelých – formujúca a pretvárajúca možnosť dospelého človeka založená na funkcii štruktúr spoločenského prostredia a samotnej ľudskej aktivity.

Človek ako objekt spoločenských vplyvov (zámerných a nezámerných) sa prostredníctvom činnosti vykonávanej v spoločnosti mení na subjekt (interiorizačná schopnosť pomocou výchovy a seba výchovy). Průcha (2014, s. 10) chápe docilitu ako schopnosť a vybavenosť jedinca na učenie. Upozorňuje, že je zvláštne, že andragogická ani pedagogická teória sa pojmom docilita vôbec nezaoberajú, aj keď dispozície na učenie sú u každého subjektu rozdielne, akoby sa predpokladalo, že všetci ľudia majú rovnaké dispozície sa niečo učiť a naučiť. Špatenková – Smékalová (2015, s. 8–22) vysvetľujú docilitu človeka na jeho aktívnom prístupe (doterajších výsledkoch a pripravenosti, otvorenosti k učeniu), psychických dispozíciách (podliehajúcich dynamickým zmenám v ontogenéze ako je vnímanie, pozornosť, pamäť, tvorivosť a iné) a osobnostným zmenám (formovaným situačným a životným kontextom, ale aj seba poňatím, sebahodnotením, seba dôverou a hodnotami).

Docilita (z lat. docilitas – učenlivý, schopný učiť sa) má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie sebaučenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami. Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou (Pavlov, 2017). Istý stupeň docility človeka je možné považovať aj za andragogické kritérium dospelosti (narušená alebo dočasne, či trvale znížená schopnosť docility – indocilita môže dospelým brániť dosahovať životné ciele). Docilita (vo význame učenlivosť) je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôsobovať novým požiadavkám a situáciám. Podotýkame (Pavlov, 2015), že učenlivosť nechápeme len v úzkom poňatí vo vzťahu k novým vedomostiam a zručnostiam, ale aj vo vzťahu k uvedomelej sebavýchove (hodnoty, charakter, mravnosť) osobnosti. Docilitu ako andragogický fenomén je možné nielen vedecky skúmať, ale aj prakticky komplexne podporovať v týchto dimenziách:

- môcť – rôzna miera potenciálu (komplex dispozícií pre učenie vrátane životných skúseností a výsledkov školskej edukácie);
- chcieť – rôzna úroveň motivácie (pripravenosť, ochota učiť sa a priznať si, že mnohé nevieme, ale učením sa dokážeme aj za pomoci iných zlepšiť);
- vedieť – rôzne stratégie celoživotného udržiavania a rozvíjania učenlivosti.

Vzhľadom na to, že učenlivosť úzko súvisí s celou radou kognitívnych operácií, o.i. kvalitou pozornosti, spracovaním informácií, zapamätávaní a opätovnom využití zapamätaného, je podstatné venovať pozornosť fungovaniu a štruktúre ľudského mozgu v optike kognitívnej neurovedy. Kognitívna neuroveda je mladšou vedeckou disciplínou, ktorá vysvetľuje mnohé doposiaľ neodhalené otázky súvisiace s činnosťou ľudského mozgu. Rozvoj nových technológií vo svete zohráva markantnú úlohu aj v pokroku vo vedách. Techniky ako fungujúca nervová predstavivosť, ktoré spája fungujúcu magneticko-rezonančnú predstavivosť a pozitronovo emisnú tomografiu spolu s translebečnou magnetickou stimuláciou a blízkou infračervenou spektroskopiou vytvárajú vedcom predpoklady k porozumeniu fungovania mozgu a povahy mysle.

Neuroveda predstavuje perspektívnu oblasť, ktorá mení aj názor na emócie. Už nie sú vnímané ako niečo, čo má byť kontrolované a potláčané (základ gréckej tradície), ale je bránou vedúcou k vzdelávaniu a pamätaniu si. Neurovedci odmietajú myšlienku, že špecifické časti mozgu vykonávajú jednotlivé úlohy, ale zastávajú stanovisko integrácie týchto častí pri akejkoľvek činnosti“ (Maťovčíková, 2014, s. 103). V rámci edukačného a (aj poradenského) procesu je nevyhnutné sústrediť sa na tri najvýznamnejšie mozgové funkcie – pozornosť, učenie a pamäť v rámci procesu nadobúdania nových poznatkov. Ďalším výskumom by sa otvorili možnosti kvalitatívnych aj kvantitatívnych zmien pri vývoji kognitívnych schopností v zmysle zmeny spôsobu myslenia a možností objemu znalostí a schopností jednotlivca. (OECD, 2003 s. 14).

Záver

Andragogické poradenstvo dospelým sa v súvislosti s potrebou celoživotného vzdelávania stáva nástrojom biodromálneho andragogického pôsobenia na rôzne cieľové skupiny (zamestnaných, nezamestnaných, znevýhodnených a pod.). Pre vlastný poradenský proces nachádza andragogika široké interdisciplinárne inšpirácie. Pri vytváraní modelov, prístupov andragogickej pomoci a podpory dospelým je nevyhnutné jednoznačne vymedziť podstatu poradenstva a jeho účel.

Andragogika účel poradenstva vidí v diagnostikovaní, podpore, intervencii procesom učenia a sebaučenia sa. Štúdium fenoménu docility – potenciálu pre učenie sa dospelého človeka je fundamentom poradenského procesu a podpora rozvoja tohto potenciálu (schopnosti) je účelom, ktorý ho odlišuje od ostatných podôb poradenských služieb (psychologických, sociálnych ai.).

Literatúra

- ČEČETKA, J. 1943. *Príručný pedagogický lexikón I a II*. Turčiansky svätý Martin: Kompas. 1943.
- ĐURIČ, L., HOTÁR, V. S., PAJTINKA, L. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých – andragogika: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- ELGPN (The European Lifelong Guidance Policy Network). 2016. *Doporučení pro rozvoj politik a systémů celoživotního poradenství. Referenční rámec pro EU a komisi*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2016, 49 s. [online]. [cit. 2017-10-10]. Dostupné na internete: <<http://www.euroguidance.cz/publikace/elgpn-tools-6.pdf>>.
- EURÓPSKA ÚNIA, RADA EÚ. 2008. *Lepšie začlenenie poradenstva do stratégie celoživotného vzdelávania*. Uznesenie 2008/C 319/02 Rady a zástupcov vlád členských štátov z 21. novembra 2008, In: Úradný vestník EÚ C 319, 13.12.2008, s. 4 – 7. ISSN 1725-5236 4s. [online]. [cit. 2017-10-10]. Dostupné na: <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=SK](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=SK)>.
- KOTÁSEK, J., ŠKODA, K. 1966. *Teorie vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 112 s.
- MACHALOVÁ, M. 2008. Andragogické a sociálno-andragogické poradenstvo v kontexte celoživotného učenia sa a vzdelávania. In *Acta Andragogica 1*. Zborník príspevkov z výskumného projektu VEGA MŠ SR č. V-06-434-00 Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia a ich výklad. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, s. 63–70.
- MACHALOVÁ, M. 2017. Psychológia a andragogika na pomoc dospelému človeku. In *Prohuman*, ISSN 1338-1415. [online]. [cit. 2017-10-10]. Dostupné na: <<http://www.prohuman.sk/psychologia/psychologia-a-andragogika-na-pomoc-do-spelemu-cloveku>>.
- MALÍK, B. 2013. *Pedagogická antropológia. Antropologické pozadie výchovy*. Bratislava: IRIS, 2013. ISBN 978-80-8153-006-7.
- MAŤOVČÍKOVÁ, D. 2014. Prínos prepojenie neurovedy a neuropedagogiky pre vzdelávanie. In *Rozvadský-Gugová, G. a kol. 2014. Neurodidaktika a edukácia*.

- Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2014. ISBN 978-80-89732-04-3.
- OECD. 2003. *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. [online]. [cit. 2017-10-10]. Dostupné na: <<http://www.oecd.org/edu/ceri/>>.
- PAVLOV, I. 2015. Súčasnosť a perspektívy teórie výchovy dospelých v sústave andragogických vied. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2015, roč. 5, č. 1, s. 8–28, ISSN 1804-526X.
- PAVLOV, I. *Učiteľská andragogika. (náčrt teórie a praxe podpory profesie)*. Prešov: FHPV Prešovskej univerzity v Prešove, 2017, ISBN 978-80-555-1968-5.
- PERHÁCS, J., PAŠKA 1995. *Dospelý človek v procese výchovy*. Bratislava: Stimul. 157 s. ISBN 80-85697-21-1.
- PRŮCHA, J. 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- ŠÍROVÁ, L. 2010. Poradenstvo ako nástroj rozvoja človeka v službách dospelých. In *E-pedagogium*, č. 1, roč. 2010, UP Olomouc, s. 34 – 44, ISSN 1213-7758.
- ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. 2015. Předpoklady úspěšného učení se v dospělosti. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2015, roč.5, č. 2, s. 8- 22. ISSN 184-526X. [online] [cit. 2016-10-06]. Dostupné na internete: <<http://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/111502/lifele201505028.pdf>>.
- VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

Kontaktní údaje:

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Mgr. Zuzana Neupauer

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

Slovensko

E-mail: ivan.pavlov@umb.sk; zuzana.neupauer@umb.sk

Analýza rolí profesie vysokoškolského učiteľa

Analysis of the role of higher education professions

Dáša Porubčanová

Abstrakt:

Profesia vysokoškolského učiteľa v rámci svojej pedagogicko-vedeckej činnosti zastupuje viacero rolí. Akceptujeme fakt, že učiteľ okrem pedagogicko-didaktickej činnosti sa zameriava aj na vedecko-výskumnú činnosť. V príspevku sa zaciľujeme na role vysokoškolského učiteľa, ktoré úzko súvisia s jeho edukačnou, konzultačnou prácou a motivačným aspektom spôsobu jeho edukačného pôsobenia. Zameriavame sa na možnosti transferu sprostredkovaných informácií, poznatkov študentom učiteľských fakúlt do budúcej pedagogickej praxe.

Klíčová slova:

Role, kompetencie, osobnostné charakteristiky, vysokoškolský učiteľ.

Abstract:

The profession of college teacher within her pedagogical and scientific activities represent multiple roles. We accept the fact that in addition to teacher pedagogical and didactic activity also focuses on research and development activities. The paper is targeted to the role of university teacher, which most closely associated with its educational, consultative and motivational aspects of the educational process for its action. We focus on the possibility of mediated transfer of information, knowledge student teachers' colleges in the future teaching practice.

Key words:

Roles, competencies, personality characteristic, professor.

1 Reflexia rolí vysokoškolského učiteľa v teoretickom a empirickom kontexte

Kvalita edukačného procesu je signifikantne závislá od kvality učiteľa. Rozširovanie a skvalitňovanie portfólia kompetencií učiteľov je predmetom odborného diskurzu. Dopĺňanie rolí a kompetencií učiteľov sa realizuje v nadväznosti na inovačné tendencie v didakticko-metodickom prístupe k edukácii. Teoretická analýza profesijných kompetencií je v odbornej literatúre špecifikovaná vo viacerých vedeckých štúdiách napr. B. Kasáčová (2004), I. Turek (2008), L. Pasternáková, (2016), J. Prucha (2003), A. Vališová, Kasíková, (2011). Medzi najfrekvencovanejšiu typológiu kompetencií patria: odborovo-predmetové, psychodidaktické, komunikatívne, organizačné a riadiace, diagnostické a intervenčné, poradensko-konzultatívne, reflexia vlastnej činnosti.

Kompetencie sú súčasťou pedagogickej spôsobilosti učiteľov. Podľa B. Lazarovej (2005) si povolanie učiteľa vyžaduje tzv. pedagogickú spôsobilosť, ktorá je súhrnom potrebných špecifických schopností, zručností, vedomostí. Komplexné vnímanie osobnosti učiteľa a jeho rolí uvádzame vymedzením, že „*učitelia sú osoby, ktorých profesijná aktivita zahŕňa odovzdávanie poznatkov (transmission of knowledge), postojov a zručností, ktoré sú špecifikované vo formálnych kurikulárnych programoch, žiakom a študentom vo vzdelávacích inštitúciách*“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400, In Prucha, J. (ed.), 2009, s. 396). Podľa V. Šveca (1999, s. 23) sú pedagogické kompetencie vyjadrované vo forme pozorovaných pedagogických činností. Predstavujú „*súhrn spôsobilostí, ktorými by mal byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vyučovať a vychovávať i zdokonaľovať svoju pedagogickú činnosť a ktoré by mali byť utvárané, kultivované a zdokonaľované u študentov učiteľstva. Patria k nim vrodenej spôsobilosti (napríklad schopnosti a pedagogické nadanie) a zručnosti získané učením a praktickou pedagogickou činnosťou (pedagogické vedomosti a zručnosti, pedagogické skúsenosti)*“. Kompetencie predstavujú súbor istých dispozícií a zručností učiteľa, ktoré pozostávajú zo špeciálnych kompetencií (odborno-predmetové, psychodidaktické, komunikačné, organizačné, riadiace, poradenské, konzultatívne, reflexia vlastnej práce) (Hupková, M. - Petlák, E., 2004).

Otázky zaoberajúce sa osobnosťou učiteľa predstavujú značnú časť pedagogickej ako aj psychologickéj teórie. Od učiteľa vysokej školy sa očakáva, že bude sprostredkovať informácie študentom, bude odborne a erudovane so študentmi komunikovať, zvládať náročné situácie bude im radiť v aktuálnych otázkach a problémoch ich budúcej profesie a pod. Zvládanie týchto situácií vyžaduje maximálne nasadenie, ovládanie sa a osobné vyrovnanie sa s nárastom týchto javov (Frankovský, M., Lajčin, D., 2012). Všetky uvedené činnosti a aktivity musí vykonávať každodenne, a tak zastupuje viacero rolí, do ktorých sa počas pedagogickej práce dostáva.

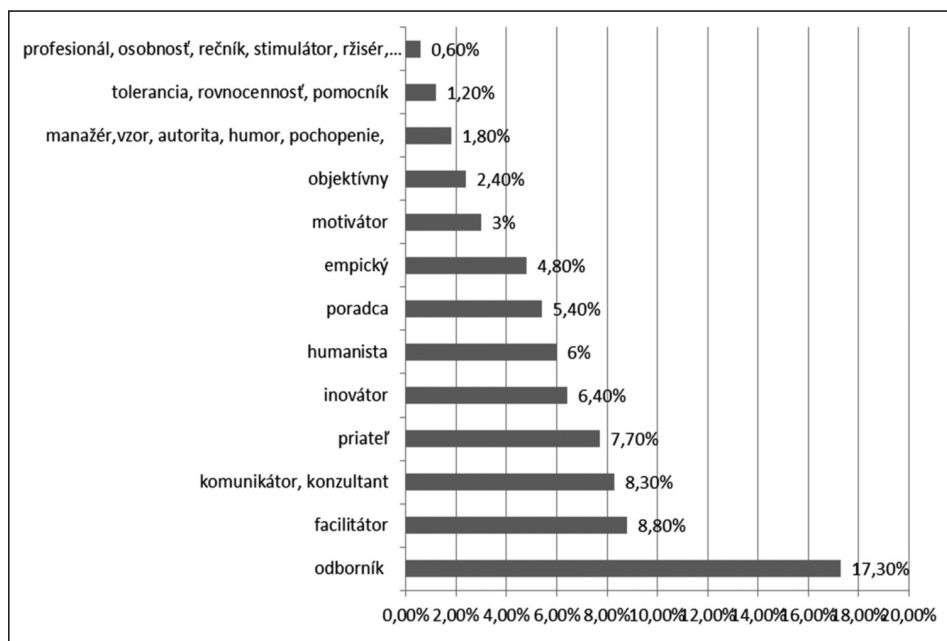
V rámci príspevku sa orientujeme na role, spôsobilosti a zručnosti vysokoškolského učiteľa, ktoré úzko súvisia s edukáciou vysokoškolských študentov. Zacieľujeme sa na osobnostné charakteristiky učiteľa a špecifiká činnosti učiteľov v kontexte vysokoškolskej výučby. Podľa S. Sámelovej (2014, s. 11) „*v súčasnosti, s meniacimi sa požiadavkami na výchovu a vzdelávanie, ktoré vyplývajú z trendov vývoja spoločnosti, nastáva aj zmena postavenia učiteľa – od toho kto riadi, rozhoduje, vysvetľuje, pomáha k tomu, kto inšpiruje, motivuje, aktivizuje, usmerňuje, pomáha, radí, koordinuje, diagnostikuje, vytvára priaznivú klímu, usmerňuje rozvoj osobnosti vzdelávaných*“. Dôraz sa kladie na interpersonálne kompetencie učiteľa (spôsobilosť učiteľa vytvárať

pre učenie prospešnú socio-emocionálnu klímu, tvoriť pozitívne interpersonálne vzťahy so žiakmi, empatia, komunikačné schopnosti, schopnosť tímovej práce) a intrapersonálne kompetencie učiteľa (spôsobilosť sebareflexie- na vedeckom základe analyzovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu, vlastné postoje k žiakom, vlastné osobnostné kvality, spôsobilosti autoregulácie, schopnosť projektovať a realizovať vlastnú zmenu a sebazvedľávanie) (Turek, I., 2008). K základných činiteľom, ktoré sa podieľajú na kvalite učiteľa predstavuje napr. stupeň a úroveň učiteľovej kvalifikácie, úroveň profesionálnych skúseností, verbálne schopnosti a postoje.

1.1 Osobnosť vysokoškolského učiteľa z hľadiska hodnotenia študentov vysokej školy

Inovácie v edukačnom procese sa premietajú aj do didakticko-metodického aspektu práce učiteľov všetkých stupňoch škôl. Využili sme dotazník vlastnej konštrukcie, prostredníctvom ktorého sme chceli zistiť vnímanie a hodnotenie rolí učiteľa vysokej školy. Naším zámerom bolo, aby študenti učiteľských odborov charakterizovali prístup učiteľov k nim (komunikáciu, vedenie edukácie, sociálne kompetencie, osobnosť učiteľa ako vzoru pre pedagogickú profesiu, atď). Prieskumného šetrenia sa zúčastnilo 468 vysokoškolských študentov. Údaje získané prostredníctvom prieskumného šetrenia sme vyhodnotili vo viacerých oblastiach (oblasť hodnotenia rolí, ktoré zastupujú učiteľia VŠ, oblasť nedostatkov v práci učiteľa, oblasť komunikácie, sociálnych rolí, oblasť motivácie, oblasť emocionálnych kompetencií). Údaje získané z dotazníkového šetrenia sme vyhodnotili prostredníctvom percentuálnych výpočtov a popisnou štatistikou.

Graf 1 Očakávané role VŠ učiteľa



Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti vo svojich výpovediach uviedli, že učiteľ na vysokej škole je predovšetkým v roli *odborníka* danej vednej oblasti a disciplíny. V grafe uvádzame výpovede študentov ilustrujúce ostatné role, ktoré študenti vnímajú ako najčastejšie demonštrované (ktorými sa prejavujú v práci so študentmi).

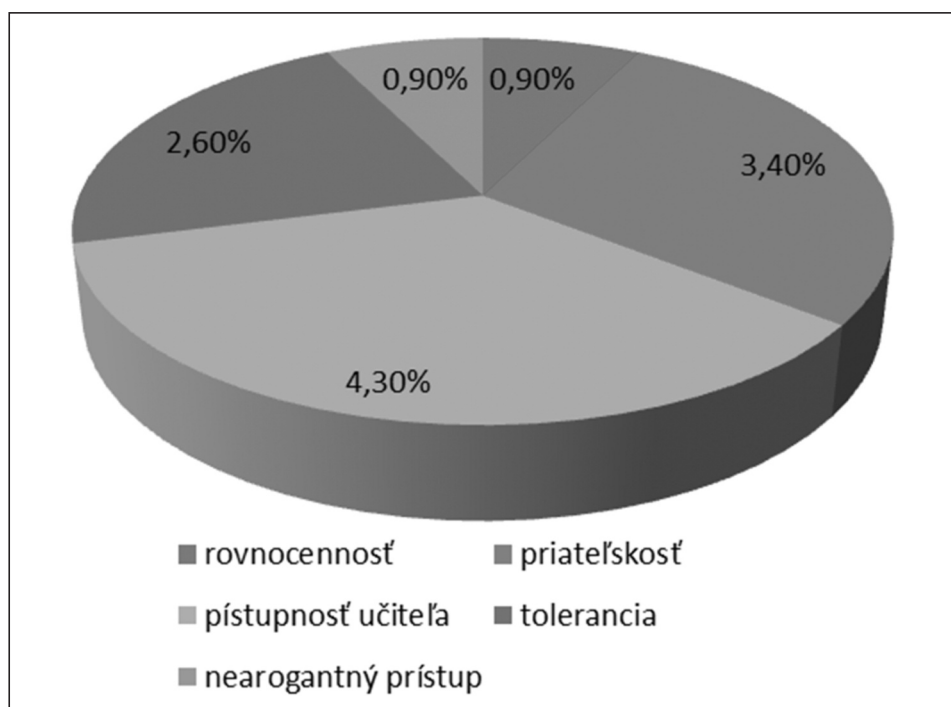
V rámci komparácie uvádzame výpovede študentov z položky, prostredníctvom ktorej sa študenti vyjadrili aké role očakávajú od vysokoškolského pedagóga, ktoré by mal zastávať (viď. Graf 1).

2. Hodnotenie nedostatkov v práci vysokoškolského učiteľa

V rámci otvorenej položky v dotazníku sme sa zacieli na zistenie nedostatkov v pedagogickej práci učiteľov na VŠ. Zaujímalo nás, čo vnímajú a hodnotia študenti ako nedostatok v práci učiteľov z viacerých oblastí (odborná oblasť, osobnostné charakteristiky, didakticko-metodický prístup). Výpovede študentov sme diferencovali do niekoľkých kategórií (komunikatívna, emocionálne - sociálna, motivačná, meto-dicko-didaktická).

Komunikatívne kompetencie zaisťujú efektívnu komunikáciu v rôznych pedagogických situáciách. V súvislosti s kvalitou pedagogickej a sociálnej komunikácie so študentmi hodnotili rolu komunikátora a komunikačné kompetencie ako najväčší nedostatok v práci učiteľov. Študentom predovšetkým chýba otvorená komunikácia. Negatívne hodnotia nedostatok a absenciu priestoru, možností na diskusiu. Napriek

Graf 2 Sociálne role učiteľov VŠ



Zdroj: vlastné spracovanie

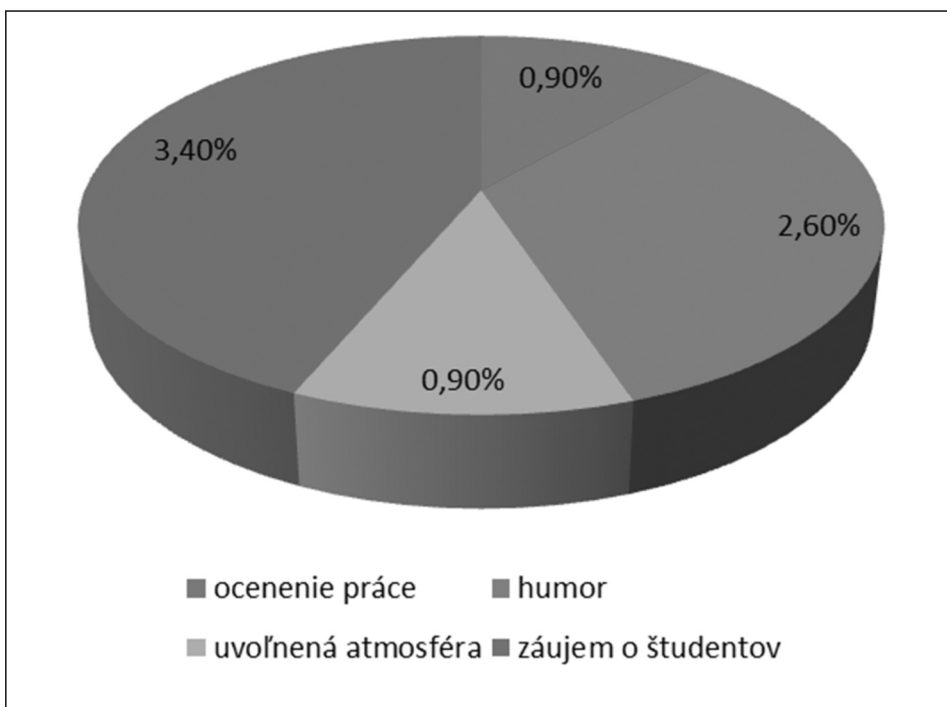
skutočnosti, že učitelia VŠ majú povinnosť konzultovať so študentmi, oni hodnotia konzultovanie a čas, ktorý učitelia venujú komunikácii s nimi za nedostatočný. Komunikácia na vyučovaní je nosným ukazovateľom efektivity práce učiteľa a aktivity študenta. V rámci komunikácie učiteľa so študentmi sa najviac odrážajú postoje a vzťah učiteľa k študentom a k profesii. V rámci role komunikátora sa študenti vyjadrovali aj k diskusii a diskusným metódam počas výučby.

Vo väčšine výpovedí študenti uviedli kvalitu pedagogickej komunikácie za nízku, čo odôvodňujú nedostatkom času zo strany učiteľa (63,6%), komunikáciu obmedzujú len v čase konzultačných hodín, sú vyťažení (12,12%). Neochota učiteľov komunikovať predstavuje 6,1% výpovedí a nekomunikovanie v čase konzultačných hodín hodnotia 3% opýtaných.

Aktívne komunikovanie učiteľov so študentmi predstavuje menšiu časť výpovedí respondentov (41,5%). Učiteľov ochotných komunikovať vnímajú v (27,3%). Charakter jednosmernej komunikácie iba z iniciatívy učiteľa vnímajú v (13,6%). Minimálna diskusia a nedostatok času je uvádzaný v 4,6% výpovedí. V rámci dopytovania študentov v súvislosti s pôsobením učiteľa na študentov sa zdôrazňuje aj využívanie humoru v práci a v komunikácii. Pozitívnym zistením je, že študenti hodnotili v 74,4% učiteľov, ktorí využívali humor v rámci edukácie.

V rámci pregraduálnej prípravy učiteľov sa zdôrazňujú sociálne kompetencie učiteľov. Zásada emocionálnosti v edukácii sa oceňuje predovšetkým v súčasnej dobe.

Graf 3 Učiteľ ako motivačný činiteľ

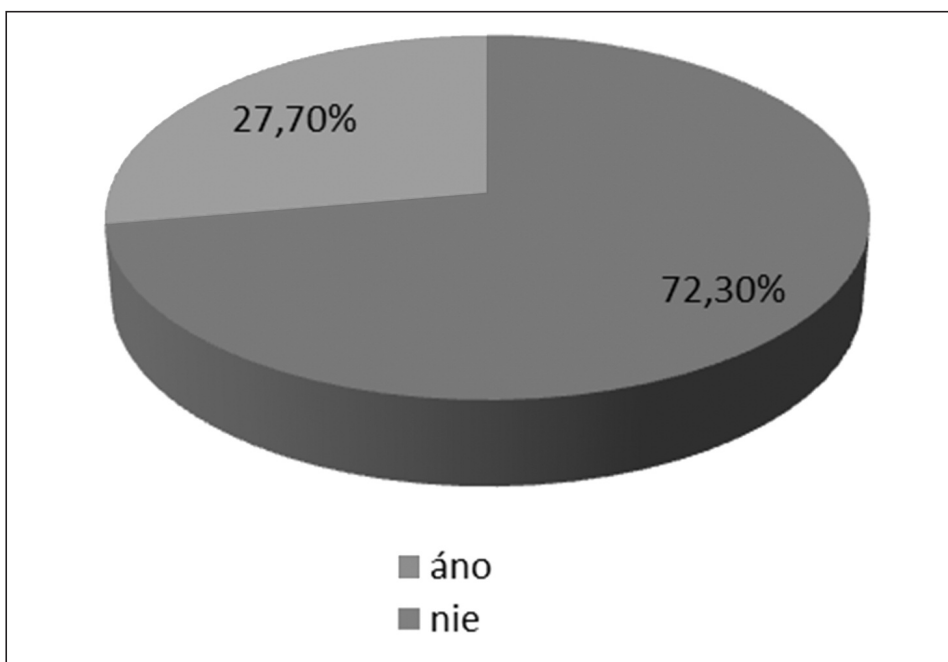


Zdroj: vlastné spracovanie

Z výpovedí respondentov je evidentné nedocenenie a praktické aplikovanie emocionálnosti v edukácii. Študentom chýba predovšetkým ľudský prístup, ochota učiteľa pochopiť študentov, empatický prístup k nim. Oblasť sociálnych, emocionálnych a komunikačných kompetencií učiteľov tvoria súčasť osobnostných charakteristík učiteľa, ktoré sa prejavujú v každej etape a druhu činnosti edukátora.

Motivácia tvorí významný determinant každej činnosti človeka. Úlohou učiteľa je motivovať študentov k aktívnej participácii na vyučovaní. V grafe 3 uvádzame možnosti zvýšenia motivácie študentov na vysokej škole. Študenti zdôrazňujú slabé resp. žiadne ocenenie ich práce. V procese edukácie im chýba zabezpečenie a prítomnosť príjemnej atmosféry, ktorá je nevyhnutným predpokladom zvýšenia výkonu práce študentov a dosahovanie želateľných výsledkov. Reflexia a spätná väzba, skutočný záujem o žiaka. Výpovede žiakov dokazujú, že práve uvedené javy absentujú v práci učiteľov v rámci pregraduálnej prípravy študentov.

Graf 4 Práca učiteľa ako motivácia študentov do učiteľskej profesie



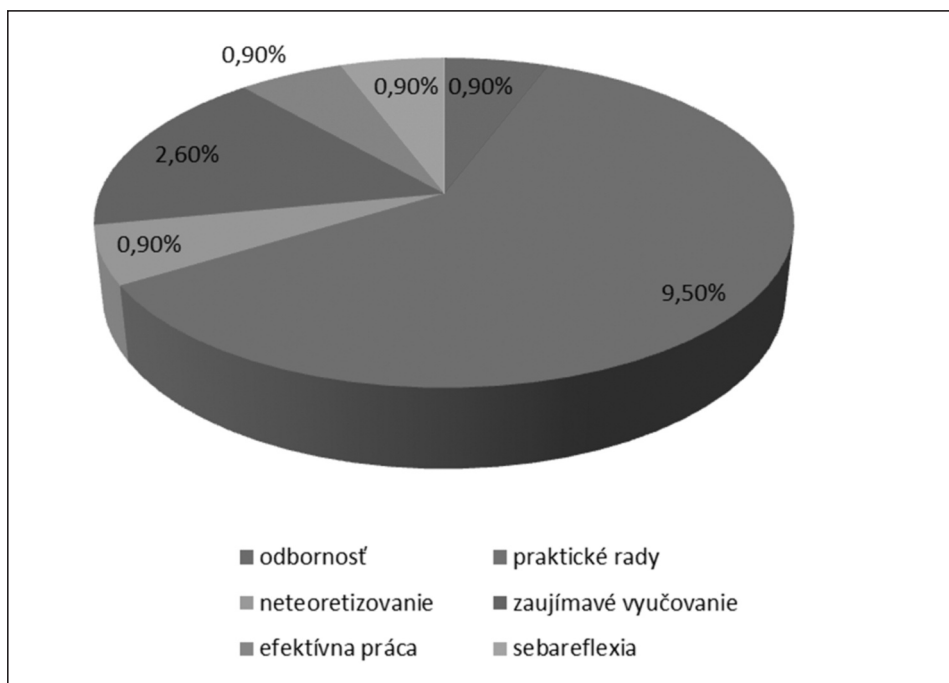
Zdroj: vlastné spracovanie

Osobnosť učiteľa je významným činiteľom motivácie študentov v procese učenia sa. V pregraduálnej príprave študentov (budúcich učiteľov) respondenti vnímajú a hodnotia učiteľa ako motivačný determinant svojej budúcej profesie predovšetkým, tým, že učiteľia:

vedia spájať teóriu s praxou (32,4%), svojou odbornosťou a poznatkovou výbavou (27%), ľudským prístupom (16,3%), pozitívnym prístupom k práci (10,8%), prostredníctvom kritického prístupu k študentom a podnecovania prostredníctvom inovácií

(5,4%) a prístupom k študentom (2,7%). Negatívne hodnotenie študentov v súvislosti s motiváciou odôvodnili výrokmi, že učiteľ študentov jednoducho nemotivuje (38,5%). Motiváciu k učiteľskej profesii znižuje učiteľ svojím formálnym, vecným prístupom (30,8%), nevytváraním času, ktorý by venoval študentom (7,7%).

Graf 5 Didaktické kompetencie učiteľov VŠ



Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci didakticko-metodických kompetencií učiteľov sa študenti vo svojich výpovediach vyjadrili k viacerým častiam edukačného procesu (metódam, formám, prostriedkom, zásadám). Študenti vnímajú nedostatočné prepojenie teórie a praktického života v rámci edukačnej činnosti. Spájanie teórie s praxou je jednou z podstatných didaktických zásad. V odbornej literatúre sa upriamuje pozornosť najmä na spájanie poznatkov s praktickým každodenným životom. Rešpektovanie uvedenej didaktickej požiadavky nesmie absentovať v žiadnej pedagogicko-didaktickej disciplíne. Inovačné prístupy k edukácii vníma a hodnotí 78,8% opýtaných, čo je pozitívnym zistením. Tvorivosť a inovátorstvo musí byť neodkladnou súčasťou práce učiteľa. Inovácie sa netýkajú len obsahových otázok, ale v práci učiteľa ide predovšetkým o inovovanie stratégií, prostredníctvom ktorých vyučuje – sprostredkúva informácie študentom.

Práca vysokoškolského učiteľa nespočíva len v prednášaní, ale aj vo vedení seminárov, cvičení, ktoré predstavujú mimoriadne cenný priestor pre tvorivosť učiteľa ako aj študentov. S tvorivosťou úzko súvisí aktivita, činorodosť ako aj iniciatíva tak učiteľa ako aj študenta. Učiteľa sú schopní tvorivo a flexibilne obmieňať úlohy, využívať rôzne

metódy práce tak, aby študenti naplno využívali svoje schopnosti. „*Učiteľia dokážu organizovať vyučovanie podnecujúcim spôsobom, pričom umožňujú žiakom možnosť voľby, udržiavajú záujem, pomáhajú im rozvíjať vlastnú nezávislosť, sebadôveru a zodpovednosť. Aktívni a tvoriví učiteľia majú aktívnych a tvorivých žiakov*“ (Kariková, S., 2001, s. 63).

Učiteľ svojou osobnosťou a profesionálnym prístupom vedie žiakov k učeniu a ovplyvňuje množstvo a kvalitu úsilia, ktoré do učenia vkladajú. V práci učiteľa v súvislosti s jeho osobnosťou ako motivačného činiteľa študentov do štúdia a následnej práce učiteľov je potrebné, aby dobre rozumeli problematike motivačných presvedčení a aby vedeli, čo si žiaci prinášajú na ich vyučovacie jednotky. Jednou z možností ako podporovať a zvyšovať záujem študentov o štúdium učiteľstva je prostredníctvom osobnosti učiteľa (jeho prístupu k študentom a rolami, ktoré zastupuje v rámci svojho edukačného pôsobenia). Kladné výpovede študenti prezentovali, že učiteľ je pre nich vzorom z dôvodu:

- vysokej odbornosti (47,7 %),
- metodiko-didaktického prístupu (13%),
- vzoru (8,7%),
- všeobecného rozhľadu a sprostredkúvania praktických skúseností z praxe do teórie (6,5%),
- vytvára priestor pre aktívnu činnosť študentov a spravodlivého prístupu (4,4%),
- humanistický prístup a to, čo učia aplikujú do praxe, zaujímavo prezentujú učivo a je prirodzenou autoritou (2,2%).

Pre spoločnosť ako i študentov nie je vysokoškolský učiteľ vzor pedagogickej profesie z viacerých dôvodov. Najčastejšie respondenti uvádzajú: že učiteľia sú prísni teoretici, ktorí nespájajú sprostredkovávanú teóriu do praxe (30,8%). Mnohé výpovede rovnakej frekvencie (7,7%) reprezentujú napr. (didaktický prístup, neochotný prístup, neplnia to čo učia, nediskutujú, neprejavujú záujem o študentov, plnia si prácu učiteľa ako povinnosť bez skutočného záujmu).

Záver

Profesia vysokoškolského učiteľa v nastávajúcom období musí prejsť zmenou. Učiteľ sa musí v rámci svojho edukačno-vedeckého pôsobenia prejavovať ako odborník, ktorý vyučuje vednú disciplínu. Realizuje transfer vedeckých objavov do edukačnej teórie a praxe. V rámci svojho pôsobenia je nielen dobrým rečníkom, ale vie viesť a podporuje diskusiu, je aktívnym komunikátorom. Prostredníctvom verbálnej a neverbálnej komunikácie aktivizuje študentov do učiaceho sa procesu. Svojím správaním sa prejavuje ako osoba, ktorá vystupovaním, vyjadrovaním vplýva na hodnotovú orientáciu, emócie, vzťahy, ľudskosť, zodpovednosť.

Jednou z významných úloh učiteľa je, aby vedel flexibilne a vhodne voliť motivačné prvky, tak aby zvyšoval, upevňoval v študentoch záujem o pedagogickú prácu. Úroveň pedagogickej práce závisí na interakcii so študentmi, organizačných schopnostiach, na miere tvorivosti, na učiteľovom pedagogickom myslení.

Literatúra

- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
- KARIKOVÁ, S. *Osobnostné charakteristiky učiteľa*. In VIŠŇOVSKÝ, L. – KAČÁNI, V. et. al. (2001). *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris, 2001. 61-71 s.
- KASÁČOVÁ, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Metodickopedagogické centrum v Prešove.
- FRANKOVSKÝ, M., LAJČIN, D. (2012). *Zvládanie náročných situácií v manažérskej práci*. Praha: Radix.
- LAZAROVÁ, B. (2005). *Osobnosť učiteľa a rezistencia voči zmene*. In zborník z vedeckých prác. Brno: FF MU, 2005. 109 – 122 s.
- PASTERŇÁKOVÁ, L. (2016). *Učiteľská profesia a súčasná škola*. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2016 - východiska a inspirace pro teorii a praxi*. Praha: Česká andragogice společnost.
- PRUCHA, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál
- SÁMELOVÁ, S. (2014). *Učiteľ z pohľadu žiakov vybraných stredných škôl*. Vychovávateľ, 2014, č. 1-2, roč. LXII, s. 11-18.
- ŠVEC, V. (1999). *Pedagogická príprava budúcich učitelu: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- TUREK, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- VETEŠKA, J. Competences in the context of social and economic changes and perspectives of human resources development. In: KAHN, R., MCDERMOTT, J. C. (Eds.). *Democratic access to education*. Los Angeles: Antioch University, 2011, pp. 225–233. ISBN 978-1-4507-7292-1.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
 Vysoká škola DTI (Dubnický technologický inštitút)
 Katedra školskej didaktiky
 Sládkovičova 533/20
 018 41 Dubnica nad Váhom
 Slovenská republika
 E-mail: porubcanova@dti.sk



Psychodidaktické aspekty kódovania poznatkov v jazykovom vzdelávaní dospelých

Psychodidactic aspects of knowledge coding in language education of adults

Gabriela Petrová, Nina Kozárová

Abstrakt:

Psychodidaktický kontext edukácie je širokospektrálna a interdisciplinárna téma. Príspevok sa zaoberá problematikou psychodidaktických aspektov v kontexte vyučovania a učenia sa cudzích jazykov dospelými jednotlivcami. Cieľom je upriamiť pozornosť na teoretické poznatky a používanie psychodidaktických aspektov ako aj kódovania poznatkov počas cudzojazyčného vzdelávania dospelých.

Kľúčové slová:

Psychodidaktika, neurolingvistika, kódovanie, konštruktivizmus, učebné stratégie, pojem.

Abstract:

The psychodidactic context of education is a broad-spectrum and interdisciplinary topic. The paper deals with the issue of psychodidactic aspects in the context of teaching and learning of foreign languages by adult individuals. The aim of the publication is to draw attention to the theoretical knowledge and the use of psychodidactic aspects as well as the coding knowledge during foreign language education of adults.

Key words:

Psychodidactics, neuro-linguistics, coding, constructivism, learning strategies, concept.

Úvod

Už dlhú dobu rezonuje v spoločnosti otázka *Akým spôsobom sa ľudia učia?* Ktoré obsahy vzdelávania sú dôležité na sprostredkovanie kultúrnych skúseností? Ako si jednotlivé informácie zapamätávame? Čo to znamená kódovať a dekódovať informácie? Akým spôsobom môžeme optimalizovať a zefektívňovať metódy učenia sa?

Psychodidaktické témy, orientujúce svoju pozornosť na vzdelávací kontext, boli v poslednej dobe rozpracované vo viacerých teoretických a výskumných publikáciách. Dané témy sú prepojené so všeobecnou didaktikou, didaktikou individuálnych predmetov, lingvistikou, pedagogickou psychológiou, antropológiou a neurovedou.

Myslíme si, že kľúčom k efektívnemu učeniu sa je tvorivé a kritické myslenie, ktorého zdrojom sú postupy z oblasti neurolingvistického programovania, ktoré budeme v texte bližšie charakterizovať.

V neustále sa meniacom svete ľudia potrebujú pružne reagovať, učiť sa rôznym veciam, reagovať na vzniknuté situácie. Ide o schopnosť mozgu modifikovať štruktúry konfrontáciou so zmenami vo vonkajšom, alebo vnútornom prostredí jednotlivca. Na tieto a podobné otázky hľadajú odpovede psychodidaktické prúdy v jednotlivých odborových didaktikách, nakoľko psychodidaktika ponúka rôzne pohľady na vyučovací proces. Je dôležité, aby lektor rozumel mechanizmom učenia sa svojich klientov, dokázal identifikovať a pracovať s ich učebnými štýlmi, vedel vhodne štruktúrovať učivo, rozvíjal kritické a tvorivé myslenie...

Pre hlboké porozumenie cudziemu jazyku je dôležité, aby klienti poznali implicitné znalosti jeho štruktúry, aby pochopili význam jednotlivých slov a viet, dokázali v hovorenej alebo písanej reči dešifrovať ich obsah, relačné a zmysluplné vzťahy medzi pojmami. Je potrebné naučiť participantov vzdelávania spôsoby, ako dokážu samostatne pracovať s učivom, kódovať a dekódovať informácie, ktoré používajú.

1. Psychodidaktika

Pojem psychodidaktika ako prvý použil H. Aebli, žiak J. Piageta – v roku 1951, ktorý daný termín vysvetlil ako cestu k zvedčeniu pedagogiky, prostredníctvom sporenia a prelínania psychologickej teórie vývinu myslenia a pedagogiky.

Pre potreby predkladaného príspevku uvádzame názor J. Duchovičovej (2011), podľa ktorej: „Psychodidaktika sústreď pozornosť na metakognitívne procesy – poznanie procesov poznávania a učebné situácie vyvolané učiteľom, programom alebo textom, ktoré sú prostriedkom, nie cieľom. Došlo tak k prelomeniu izolovaného didaktického modelovania univerzálnych schém vyučovania bez ohľadu na konkrétny kontext a odborové didaktiky.“

Primárne zameranie psychodidaktiky teda chápeme na edukáciu, do ktorej sú následne implementované psychologické poznatky.

Termín psychodidaktika dodnes nie je celkom samozrejímavý, hoci si v pedagogickej ako aj psychologickej odbornej verejnosti postupne nachádza etablované miesto. Psychodidaktické aspekty vnímajú lektora ako sprostredkovateľa klientovho poznania, pričom sa kladie dôraz na jeho osobnosť, na rozvoj jeho kognitívnych, osobnostných aj učebných charakteristík.

Širokospektrálne zmeny spoločnosti vždy menili aj koncepciu vzdelávania. Inak to nie je ani v dnešných dňoch, kedy je celoživotné vzdelávanie úzko prepojené s tvo-

rivo- humanistickými trendmi. V centre záujmu stojí tvorba nových poznatkov prostredníctvom zásad konštruktivismu, ktorý tvorí jeden z epistemologických zázemí vyučovania a v medzivojnovom období sa objavuje ako jeden z prúdov kognitívno-psychologických teórií. Konštruktivismus je podľa pedagogického slovníka J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003) charakterizovaný ako: „široký prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách, zdôrazňujúci ako aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, tak dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou.“

J. E. Ormrod (2003) ponúka iný pohľad na konštruktivismus, ako jeden z prístupov k procesu učenia. Chápe ho ako spôsob, kedy si učiaci subjekt buduje myšlienky, nápady, koncepty a idey, ktoré sú založené na aktuálnych aj predchádzajúcich vedomostiach. Takého budovanie poznávania prebieha aktívnou „prácou“ učiaceho sa prostredníctvom jeho vlastných skúseností a aktívnou prácou s jednotlivými informáciami. Lektor by preto mal počas svojej práce napomáhať aktívnej participácii klientov na vyučovacom procese, pretože vtedy klient vie, ako má myslieť, uvažuje nezávisle a problémy rieši s využívaním vedomostí. Tak dochádza ku komparácii predchádzajúcich poznatkov s novými a ich následným zaradením do systému poznatkov.

Učenie v konštruktivistickom ponímaní je podľa autorov E. Vyskočilová – D. Dvořák (2002), založené na vzájomnej interakcii učiaceho sa jednotlivca s novým obsahom. V priebehu tejto interakcie si jednotlivec kóduje a dekoduje informácie, osvojuje si poznatky a vyhľadáva záchytné body, vďaka ktorým si jednoduchšie napojí ďalšie informácie.

Konštruktivismus sa ako spôsob vzdelávacej politiky snaží modifikovať vnútorný poznatkový systém človeka – a čo najviac ho smerovať k aktuálnemu stavu vedeckého poznania. Sme toho názoru, že v súčasnosti by sme mali vnímať vyučovanie ako prácu klientov s informáciami, analýzu a detekciu kľúčových pojmov v učive, konštruovanie vlastného kognitívneho systému, prácu s prekonceptami, modifikovanie prípadných miskonceptov.

Funkcia lektora sa vplyvom didaktických koncepcií tiež postupne mení. Nie je absolútnym garantom pravdy, ale facilitátorom, uľahčujúcim klientom konštruovanie nových poznatkov. Mal by preto v praxi využívať také postupy, ktorými bude u svojich zverencov rozvíjať determinanty moderného vzdelávania.

Nemožno pochybovať o tom, že učenie je celoživotný proces, počas ktorého si jednotlivec osvojuje poznatky, vníma nespočetné množstvo informácií, utvára si hodnotový rebríček, formuje svoje správanie. Každý človek sa učí iným spôsobom, niekomu vyhovuje memorovanie bez hľadania hlbších súvislostí, iný potrebuje pochopiť podstatu veci.

Súhlasíme s J. Mužíkom (2012), podľa ktorého: „Celoživotné vzdelávanie predstavuje zásadnú zmenu pojatia celého vzdelávania. Tradičný formalizovaný školský systém tvorí pre vzdelávanie len základňu, len jeho časť. Človeku by v súčasnej spoločnosti mala byť poskytovaná možnosť ďalej sa vzdelávať v rôznych štádiách jeho vývoja, realizovať rozmanité prechody medzi vzdelávaním, učením a zamestnaním. Ide o zaistenie prístupu ku vzdelávaniu po celý život, možnosti učenia sa do úrovne osobnostných možností a hraníc.“

Práve v procese celoživotného vzdelávania je psychodidaktika kľúčovou oblasťou,

nakoľko podporuje samostatné myslenie, rozvoj kritického a tvorivého myslenia a umožňuje vidieť a riešiť problémy hlbšie, z rôznych perspektív.

Rešpektujúc zásady konštruktivismu hovoríme najmä o: redukovaní veľkého množstva abstraktného učiva (aby nedošlo len k prázdnomu verbalizmu), kladení dôrazu na samostatnú prácu participantov s informáciami, odstraňovaní izolovaných vedomostí, vytváraní komplexných poznatkových systémov, modifikovaní štruktúr vnútorného poznatkového systému učiacich sa, odstraňovaní miskonceptov, redukovaní faktografických prvkov učiva, flexibilita obsahov vzdelávania, využívaní interdisciplinárnych prepojení (pre jednoduchšie zapamätanie komplexnejších informácií), transfere osvojených poznatkov do praktického života, klientom uvedomovaní si vlastných myšlienkových procesov, ponechaní možnosti klientom interpretovať ich vnútorný poznatkový systém, rešpektovaní individuálnych charakteristík klientov.

Výskumy zamerané na výučbu cudzích jazykov (Krashen, Seliger, Hartnett, Stevick) ukázali, že študujúci s dominanciou ľavej hemisféry uprednostňujú deduktívny štýl výučby, zatiaľ čo študujúci s orientáciou na pravú hemisféru boli úspešnejší v prostredí s indukčným štýlom výučby. Prevaha ľavej hemisféry vedie k lepšiemu osvojeniu samostatných slov, a k akumulácii jazykových špecifik. Dokážu jednoduchšie pracovať s abstrakciou, klasifikovať, organizovať a reorganizovať svoje poznatky. Na druhej strane, dominancia pravej hemisféry v myslení vedie k lepšiemu zvládaniu celkových myšlienok, utváraní konceptov, generalizácii, metafor a emočne zafarbených výrazov (Brown, 1987).

2. Psychodidaktické poňatie edukácie

V rámci prispôsobovania sa aktuálnym vzdelávacím potrebám je podporovaná celková zmena charakteru vyučovania tým spôsobom, aby boli používané a šírené nové vyučovacie stratégie, ktoré vedú klientov predovšetkým k aktivite a samostatnému konštruovaniu nových poznatkov. Hlavnou orientáciou vo vzdelávaní sa stáva hlavná zásada: *naučiť sa poznávať*. Pred lektorom ale aj klientom stoja v zmysle tohto prístupu neľahké úlohy: zvládnuť metódy ako sa učiť, ako využívať nové informačné a komunikačné technológie, ako sa naučiť jednať, vedieť pracovať samostatne.

Vo vývine vedeckého poznania v oblasti psychologických teórií učenia sa stretávame s rôznymi teóriami, v ktorých sa odrážajú diferentné prístupy k chápaniu mechanizmov procesu nadobúdania vedomostí, zručností a návykov, ktoré dané procesy ovplyvňujú. Medzi najvýznamnejšie patria teórie behavioristické, humanistické, kognitívne (konštruktivismus), a sociálno-interakcionistická teória. Ich základné východiská a princípy so zameraním na učenie sa cudzích jazykov sú podrobne rozoberané v odbornej literatúre (Brown, 1994, Williams a Burden, 1997 a iné).

Aktuálne preferované stratégie vzdelávania dospelých sú v našom spoločenskom priestore vyjadrením politiky celoživotného vzdelávania a učenia sa čo najväčšieho počtu obyvateľov. Významným aspektom pri riešení mnohých problémov 21. storočia sa javí práve využívanie vzdelanostného potenciálu dospelých osôb. Túžbu vzdelávať sa je potrebné zaradiť do životného štýlu človeka – nakoľko je súčasťou konceptu celoživotného učenia.

Ako uvádza J. Mužík (2012): „Vzdelávanie je inštitucionalizovanou činnosťou zameranou na získavanie informácií, vedomostí, schopností, návykov, či odborných

kompetencií. Vzdelávanie však nemožno chápať len ako prostriedok k získavaniu kvalifikácie k profesii (pracovnej pozícii, funkcii). Jeho cieľom je hlavne osobnostný rast a rozvoj, integrácia do spoločnosti cestou predávania kultúrneho a spoločenského dedičstva, zdieľaním určitých spoločenských hodnôt a formovanie človeka k sebauvedomeniu, zodpovednosti a uplatňovaniu ľudských práv.“

V psychodidaktickom poňatí edukácie sa zameriavame na spôsob, akým lektor prezentuje klientom učivo a ich následné mentálne reprezentácie, ktoré bývajú väčšinou rôznorodé. Je dôležité, aby v prvom rade lektor sám pochopil obsah, ktorý má svojim zverencom interpretovať - vytvoril si jeho štruktúru. To mu zjednoduší sprostredkovanie obsahu, pričom nesmieme zabudnúť na akceptovanie individuálnych osobitostí učiacich sa jednotlivcov. Ide o sprostredkovanie učiva vhodnými stratégiami, aby bola kognitívna úroveň klienta rozvíjaná do maximálnej možnej miery.

Každý človek si konštruuje selektovaním, modifikovaním, komparáciou a usporiadaním informácií svoj poznatkový systém, ktorý zahŕňa spoločenskú interakciu, informácie, životné skúsenosti, zážitky. Kognitívna štruktúra je pevná, relatívne súdržne vystavaná a účastníci vzdelávania si mnohokrát modifikujú mechanizmy, vďaka ktorým nové informácie zaradia do vedomostnej štruktúry tak, aby ju nemuseli rekonštruovať.

Snahou psychodidaktického poňatia edukácie je podporovať samostatné pedagogické myslenie a hodnotenie jednotlivých didaktických koncepcií, čím sa rozširuje základňa, na ktorej lektor uskutočňuje svoje didaktické rozhodnutia. Lektor, ako sprostredkovateľ poznania, by mal podnecovať rozvoj samostatného myslenia klientov. Aktivita vo vyučovacom procese na strane učiaceho subjektu prebúdzá nové kapacity pamäti a rozvíja jeho intelekt. Celkovo môžeme povedať, že učenie sa jednotlivcov je ovplyvňované tým, čo už o danej téme (prípadne o príbuzných témach) vedia, teda ich individuálna koncepcia a mentálna reprezentácia. Učivo z toho dôvodu predstavuje vnútorných reprezentácií, prípadne modifikácií reprezentácií, ktoré sú závislé na skúsenostiach učiacich sa subjektov.

3. Neurolingvistika a metakognitívna regulácia

Slovnú zásobu, ako nevyhnutný atribút jazykových znalostí, vyzdvihuje nespočetne veľa teórií, ale aj výskumných zistení (Oxford, 2003; Vlčková, 2005). Nie je však dôležité iba to, aby mali jednotlivci namemorovaných čo najviac nových pojmov, ale predovšetkým to, či dokážu dané slová používať v komunikácii a udržať si ich v dlhodobej pamäti.

Klient v priebehu učenia sa niekedy operuje s abstraktnými informáciami, resp. so symbolickými obrazmi z prečítaného textu, vyplývajúcimi z kontextu. Abstraktné myslenie však nie je v našich podmienkach systematicky rozvíjané. Ide o schopnosť myslieť vo vzťahoch a princípoch, ktoré nie sú prezentované fyzicky.

Existuje mnoho pamäťových a kompenzačných stratégií (napr. zvuky, obrazové predstavy, monitorovanie chýb pri učení, opakovanie, akronymy), ktoré sú nápomocné pri zapamätávaní nových pojmov. Spomedzi veľkého počtu sa ako jedna z najdiskutovanejších stratégií (učenia sa cudzích jazykov) v procese zapamätávania učiva ukázala metóda kľúčového slova (Hauptmann, 2004; Shapirová, Waters, 2005; Jenpattarakul, 2012). Daná metóda pozostáva z kombinovania vizuálnej asociácie s asociáciou auditívnou (Vlčková, 2005).

Dôraz je kladený predovšetkým na sémantickú komponentnú analýzu vrodenných, či získaných terminologických systémov, na základe ktorých sú budované osobitné systémy poznatkov určitej reality. Chceme tým upozorniť na konštruktivistické poznatky o individuálnych mechanizmoch mozgu každého učiaceho sa, ako aj o jeho intrapsychických procesoch. Konkrétne sa zameriavame na to, akým spôsobom klienti vytvárajú svoj psychický obsah z prezentovaných informácií.

Poznanie ľudí je založené na sémantickej sieti ® mape, ktorá vzniká prepájaním skôr osvojených pojmov s novými. Pojmy považujeme za základné jednotky myslenia. Schopnosť učiť sa jazyky je teda založená na pojmovo – komunikatívnom učebnom princípe.

Konštruktivistický postup pri učení sa pojmov:

- a) na základe autentických činností klientov dochádza pri využívaní konštruktivismu vo vyučovaní k porozumeniu pojmu;
- b) postupne nastáva presunu od prekonceptu (neujasnený koncept, s ktorým sa ďalej pracuje) k podstate pojmu;
- c) fáza tzv. poznatkového zlomu => objavovanie pojmového jadra (súbor typických vlastností, mentálna reprezentácia);
- d) ujasnenie pojmového jadra => pochopenie vzájomných súvislostí a vzťahov (konceptualizácia: osvojovanie pojmov).

Ako sme uviedli, učenie sa cudzích jazykov je založené na pojmovo – komunikatívnom učebnom princípe. Z toho dôvodu je potrebné upozorniť na podstatu a zmysel neurolingvistiky, ktorú považujeme za interdisciplínu, definujúcu princípy učenia sa jazykov, na základe neurofyziologických funkcií mozgu. Medzi autorov venujúcich sa problematike neurolingvistiky môžeme zaradiť: S. Kovalik, K. Olsen, G. Preiss, E. Pettlák, B. Sabitzer, U. Herrmann, G. Friedrich a ďalší. Neurolingvistika vysvetľuje vzťahy medzi mozgovými a jazykovými štruktúrami, teda ako sa správa jazykový systém v mozgu človeka (lokalizácia a aktivácia jazykových reprezentácií v mozgu - nakoľko jazyk je abstraktnou záležitosťou konceptu mysle / navyše jazykové regióny v mozgu sú špecializované - najmä pre jednotlivé reprezentácie symbolickej komunikácie).

Neurolingvistika, ako hraničná disciplína patrí medzi kognitívne vedy (zaoberá sa problematikou poznávania, pamätania a vnímania, spracovávaní informácií, spôsobom riešenia problémov, vyhodnocovaním, plánovaním, mentálnymi operáciami).

Posledných niekoľko desiatok rokov sa v rámci edukačnej reality hovorí doslova o *kognitívnej revolúcii*. V súčasnosti ponímame kognitívne vedy ako prúd najdynamickejšie sa rozvíjajúcich vedných disciplín. Za hlavnú úlohu kognitívnej vedy môžeme považovať demystifikáciu funkcií, reflexie a povahy ľudskej mysle. Ide predovšetkým o psychické stavy ako pozornosť, emócie, pamäť, vnímanie, myslenie, ale aj najnovšie poznatky v kognitívnom výskume vo vzťahu k jazykom, mozgu, vedomiu, správaniu sa a ľudskej mysle.

V rámci neurolingvistiky považujeme neurolingvistické kódovanie za aktuálne vedúcu koncepciu učenia sa cudzích jazykov, ktorá sa rozvíjala od 70. rokov minulého storočia. Jej východiskom je alternatívna psychoterapeutická metóda NLP, ktorej zakladateľmi sú lingvista John Grinder a matematik Richard Bandler. Autori modelovali vzorce myslenia úspešne sa učiacich odborníkov z viacerých oblastí, pričom dané vzorce výskumne aplikovali do riešenia bežných problémov v štandardných životných

situáciách. Cieľom neurolingvistického kódovania je zvyšovanie efektívnosti pri učení sa, rozvoj kritického myslenia a zlepšenie pracovnej výkonnosti tvorivého potenciálu každého človeka.

Daná koncepcia je založená na tom, že úspech v akomkoľvek vzdelávaní môžeme dosiahnuť prostredníctvom aktívnej participácie troch základných zložiek na procesoch učenia sa:

- neurologickej – náš mozog, nervová sústava a zmysly, prostredníctvom ktorých prijímame informácie z okolitého sveta;
- lingvistickej – komunikačnej, jazykovej;
- kódovacej – súhrn postupov, prostredníctvom ktorých budeme vedieť vytvoriť stabilnú vnútornú poznatkovú štruktúru každého človeka.

Za veľký problém v rámci učenia sa cudzích jazykov považujeme, že klienti často nevedia ako majú myslieť, aby boli schopní vyťažiť zo svojho mozgu maximum. Ľudský mozog potrebuje spoje a prepojenia, nakoľko pri získavaní nových informácií je aktivizovaných niekoľko podsystémov, ktoré zabezpečujú ukladanie, kódovanie a dekódovanie údajov. Nervové bunky sú schopné navzájom komunikovať vďaka neurochemickému prenosu signálov, ktoré nastáva v synapsiách (spojeniach neurónov). Neuróny sú schopné kódovať informácie presným načasovaním jednotlivých impulzov, avšak podstata procesu nie je dodnes známa.

Neurolingvistické kódovanie definujeme ako efektívny model myslenia, v podstate ide o prácu s metastratégiami učenia, teda premýšľanie o vlastnom myslení. Základom je odstránenie izolovaných informácií a ukladanie informácií v ľudskom mozgu prostredníctvom prekódovania poznatkov do jednoduchšie zapamätateľnej podoby.

Metakognitívne stratégie učenia sa označujeme ako procesy, v ktorých subjekt reflektuje vlastné kognitívne procesy, plánuje ich, koordinuje a kontroluje (Foltynová, D., 2009).

Vo výchovno - vzdelávacom procese sa najčastejšie pracuje so stratégiami PQRST, SQ4R a MURDER, metóda vzoru kognitívnej činnosti.

Klienti sa jednoduchšie učia používať metakognitívne stratégie pri učení sa cudzích jazykov najmä pri menej náročných úlohách, kedy majú dostatočnú učebnú kapacitu, pretože vtedy dokážu učebné stratégie správne použiť a vysvetliť si ich užitočnosť pri učení.

Žiaľ, na rozvoj metakognície pri učení sa cudzích jazykov je v našich edukačných podmienkach stále menej času, čo súvisí (okrem iných faktorov) aj s predimenzovanými učebnými osnovami. Práca s metakognitívnymi stratégiami myslenia, ešte stále nie je bežnou súčasťou učenia sa a vyučovania.

Nemôžeme od klientov vyžadovať počas učenia sa cudzích jazykov využívať kritické myslenie a rozvíjať poznávanie svojho poznania, keď ani lektori nie vždy (v jednom predmete) spájajú nové poznatky s tými, ktoré už klienti poznajú. Je dôležité, aby boli klienti vedení k tomu, aby pracovali na rozvoji vlastného poznania a aby dokázali vyťažiť maximum zo svojej mentálnej činnosti.

Metakogníciu nemožno chápať iba ako všeobecný pojem, ale ako termín, ktorého rozvíjanie je možné v každom vyučovacom predmete. Sme toho názoru, že aplikovanie, rozvoj a podpora metakognície môže prispievať k efektívnosti učenia sa a zlepšovaniu kvality výučby.

4. Psychodidaktické aspekty v jazykovom vzdelávaní dospelých

Jazyky sú kľúčom k vzájomnému porozumeniu vo svete, sú kódexom spoločenskej komunikácie. V jazykoch sa uchováva život i poznanie veľkých historických epoch. Sú neoceniteľným prameňom poznania náboženstiev, literatúry, ale tiež politických vied z celých storočí, či tisícročí.

Vzhľadom na medzinárodný kontext, v zmenených spoločensko-politických a ekonomických podmienkach, s rozširujúcou sa globalizáciou sa modifikuje aj vzdelávacia politika. S narastajúcimi požiadavkami na cudzojazyčné zručnosti vo všetkých sférach spoločenského života sa v značnej miere menia podmienky cudzojazyčného vzdelávania, pričom narastajú nároky na kvalitu jazykovej výučby. O potrebe schopnosti človeka komunikovať v cudzom jazyku, prípadne vo viacerých, písanou a hovorenou rečou dnes už nepochybuje nikto. S vyučovaním cudzích jazykov sa stretávame aj pri osobách v post – produktívnom veku. Mnoho organizácií a inštitúcií tretieho sektora rozšírilo svoju ponuku vzdelávacích programov o kurzy cudzích jazykov venované predovšetkým seniorom. Nemožno opomínať, že medzi vzdelávaním cudzích jazykov mládeže a vzdelávaním cudzích jazykov dospelých, prípadne seniorov existujú značné rozdiely. Ide predovšetkým o rozdielnosť v motivácii, metodiky a obsahu výučby cudzích jazykov.

Akýkoľvek prístup k učeniu sa jazykov nemôže byť ucelený bez toho, aby sa opieral o poznatky psychológie, v prvom rade psychológie učenia sa a vyučovania. Učenie sa jazykov je komplikovaná problematika s výrazne interdisciplinárnym charakterom, pričom sa na jej skúmaní podieľajú nielen základné vedné disciplíny ako lingvistiká, pedagogika, psychológia, ale čím ďalej tým viac aj rôzne novo - vznikajúce interdisciplinárne odvetvia ako psycholingvistiká, sociolingvistiká, neurolingvistiká, kognitívna lingvistiká, počítačová lingvistiká a ďalšie.

V nadväznosti na rozvoj teoretického poznania vo východiskových vedných disciplínach, zovšeobecňovaním pedagogických skúseností, ako aj na základe požiadaviek praxe sa v priebehu vývinu objavovali a sústavne objavujú rôzne metódy vyučovania cudzích jazykov. Prispel k tomu aj rozvoj kognitívno-psychologických teórií učenia sa cudzích jazykov podčiarkujúcich dôležitosť procesu spracovania informácií a vytvárania vnútorných reprezentácií cieľového jazyka. Z hľadiska kognitívnych procesov spoločne s relačnou rovinou jazykovo – rečovým substrátom – ide o dispozíciu jednotlivca sprostredkúvať mentálne modely, ktoré možno variovať, pričom ich mozog človeka selektuje - s opakujúcim sa invariantom sa následne ukladá ako koncept / schéma.

Výučba cudzích jazykov je na Slovensku sprevádzaná mnohými problémami. Príčiny môžu mať aj charakter vyplývajúci z všeobecných tendencií v našom edukačnom systéme preceňovať deklaratívne poznatky oproti procedurálnym, zdôrazňovať mechanické memorovanie a kumulovanie encyklopedických poznatkov a množstva faktov a informácií bez príslušného vzájomného prepojenia a bez následného rozvíjania schopností aplikovať tieto poznatky do praxe, do konkrétneho života.

Je potrebné prichádzať do edukačnej praxi s metódami, ktoré zefektívnia a budú rozvíjať vyučovanie cudzích jazykov, podporovať komunikatívne kompetencie u ľudí. Zo zahraničia k nám prenikajú nové trendy, metódy a prístupy, ktoré sa snažia efektívne učiť jednotlivcov cudzí jazyk. Dnes však vieme, že nestačia len akési povrchné

inovácie, modifikácie a zmeny, ale je nutné odhaľovať príčiny problémov a hľadať riešenia prečo je pomerne náročné naučiť sa akýkoľvek cudzí jazyk.

Záver

Hlavným motívom príspevku bolo ukázať, že existujú aj ďalšie možnosti, ako rozvíjať prácu klientov pri učení sa cudzích jazykov. Je dôležité, aby každý lektor počas vyučovacieho procesu poukázal na stratégie, prostredníctvom ktorých sa budú môcť účastníci vzdelávania efektívne učiť cudzí jazyk, pretože čím viac stratégií použijú, tým môžu byť ich znalosti cudzieho jazyka na vyššej úrovni.

Sme toho názoru, že je dôležité rozvíjať a pomáhať jednotlivcom v tom, aby boli schopní samostatne tvoriť a modifikovať učebné stratégie, prostredníctvom ktorých sa cudzí jazyk stane bežnou súčasťou ich každodenného života.

Literatúra

- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Prentice – Hall.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall Regent.
- Duchovičová, J. (2011). Psychodidaktika. In: Kolektív autorov. *Vybrané kapitoly z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky*. Nitra: PF UKF.
- Foltynová, D. (2009). Vliv metakognitívnych stratégií na rozvoj dovedností žiakov autoregulovať svoje učenie. *Pedagogická orientácia*, 19 (2), 72-86.
- Hauptmann, J. (2004). *The effect of the integrated keyword method on vocabulary retention and motivation*. Dissertation thesis. Leicester: University of Leicester.
- Jenpattarakul, W. (2012). The impact of keyword technique on the students' vocabulary retention ability in an EFL class. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3, 565-573.
- Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer.
- Ormrod, J. E. (2003). Developing Learners. *Educational Psychology: Fourth Edition*, 227-232.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies. An overview*. Oxford: GALA.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Shapiro, L. M. & Waters, D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 9, 129-146.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
- Vlčková, K. (2005). *Strategie učení cizímu jazyku*. Dizertačná práca. Brno: Masarykova univerzita.
- Vyskočilová, E., & Dvořák, P. (2002). Didaktika jako věda a jako nástroj poznávání učitele. In: Kalhous, Z., & Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: University Press.

Kontaktné údaje:

prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovensko
E-mail: gpetrova@ukf.sk

PaedDr. Nina Kozárová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovensko
E-mail: nina.kozarova@ukf.sk

Etické hodnoty v práci sociálního pracovníka s osobou v terminálním štádiu ochorenia¹

The ethical values of the social worker assisting a person with terminal illness

Maroš Šip

Abstrakt:

Cieľom predkladaného príspevku je definovať etické hodnoty v práci sociálneho pracovníka s osobami, ktoré čelia smrti. Uplatňovanie etických princípov a hodnôt má osobitý význam pri zabezpečovaní kvality života človeka v terminálnom štádiu ochorenia. Dodržiavanie etických hodnôt v práci sociálneho pracovníka je vo všeobecnosti považované za preukázanie profesionálnej zodpovednosti a konanie v prospech terminálne chorého.

Kľúčové slová:

Sociálny pracovník, terminálne chorý, paliatívna starostlivosť, etický kódex, kvalita života, etické hodnoty

Abstract:

The goal of this contribution is to define the ethical values of a social worker working with individuals with terminal illness. The application of ethical values and principles has a special role especially in the care of a person with a terminal illness. It is acknowledged, that with relation to terminal illness as such, it is especially important to follow moral and other high ethical standards, which would help to alleviate the condition of a terminally ill patient.

Key words:

Social worker, terminal illness, paliative care, ethical codex, quality of life, ethical values

¹ Táto štúdia je parciálnym výsledkom riešenia grantovej úlohy č. 2/2017 VGA „Sociálno-spirituálne potreby v paliatívnej starostlivosti“ v rámci Vedeckej grantovej agentúry Pravoslávnej cirkvi na Slovensku.

Úvod

Systém sociálneho zabezpečenia podporuje a uspokojuje potreby jednotlivca v oblasti vzdelávania, zdravotníctva a sociálnych služieb. Sociálna práca v paliatívnej starostlivosti by mala byť súčasťou spomenutého systému. Profesionálna úloha sociálneho pracovníka pri starostlivosti o chorého a portfólio služieb si vyžaduje dosiahnutie porozumenia teoretických konceptov pri plánovaní starostlivosti o chorého a vlastnej empirickej skúsenosti s cieľom pozorovania a zlepšovania kvality života v jeho záverečnej fáze.

Odborná prax, intervencia sociálneho pracovníka v paliatívnej starostlivosti a jeho prepojenie s multidisciplinárnym tímom² musia dosahovať minimálne štandardy a záruku identifikovania individuálnych potrieb terminálne chorého.

„Sociálny pracovník v rámci svojej integračnej práce vykonáva niektoré činnosti založené na hlavných hodnotách a princípoch jeho profesie, akými sú sociálna spravodlivosť, dôstojnosť, jedinečnosť, individualita, súkromie, zabezpečenie ľudských práv a sebaurčenosť. Keďže činnosť sociálnej profesie má poslanie v zmysle dosiahnutia základných ľudských potrieb (posilniť ľudský blahobyť), resp. ochranu ľudských práv, mala by sa riadiť istými etickými konceptmi etických kódexov. Etika kontinuálne vyjadruje úsilie pričiniť sa o kvalitu ľudského života v oblasti sociálneho pôsobenia a rozhodovania sa v úzkej súčinnosti s ošetrovateľskou, resp. zdravotníckou pomocou“ (Šip 2016, s. 94).

Sociálny pracovník má v paliatívnej starostlivosti profesionálnu a etickú povinnosť prispievať k zlepšeniu celkovej kvality života, participovať na zmierňovaní utrpenia a pomáhať pacientovi a jeho rodine pri uplatnení základných práv v každodennej starostlivosti (Loncán et al., 2007).

Dosiahnutie a udržanie optimálnej úrovne kvality života je predmetom etickej otázky autonómie pacienta a jeho práva na vyjadrenie súhlasu s navrhovanou liečbou alebo odmietnutím ďalšej liečby, tzv. distanzácie.

Pre sociálneho pracovníka je práca s pacientmi v paliatívnej starostlivosti nielen výzvou osobnou či profesionálnou, ale predovšetkým etickým poznaním, rešpektovaním autonómie pacienta, „bojom“ za jeho práva a prirodzený priebeh života s ohľadom na jeho kvalitu.

Na základe vyššie spomenutých slov môžeme konštatovať, že pôsobenie sociálneho pracovníka v paliatívnej starostlivosti a jeho úloha pri poskytnutí kvality života terminálne chorému, vychádza z princípu autonómie a jedinečnosti každej osoby.

1. Etika a hodnoty sociálneho pracovníka

Etika ako oblasť morálnej filozofie sa snaží riešiť otázky týkajúce sa morálky, ustanoviť morálne hodnoty, prostredníctvom ktorých možno dosiahnuť morálny výsledok v akejkoľvek životnej situácii, snaží sa rozvinúť morálny vplyv alebo schopnosť človeka etického správania. V konečnom dôsledku etika by mohla byť opísaná ako spôsob, vodítko pre morálne správanie človeka, poznať, čo je spravodlivé, správne, dobré

² Z profesionálnej úlohy v interdisciplinárnom kontexte vyplýva aj postavenie sociálneho pracovníka v paliatívnej starostlivosti, ktorý je súčasťou integrálnej pozornosti pre všetky sféry terminálne chorej osoby a jeho rodiny (Betancor a Pérez 2015).

a zlé. Hovoríme o právach a povinnostiach ľudí, o spôsobe, ako žiť dobrý život (Fieser 2009; Wallenmaier 2007. In: Icheku 2012).

Vo všeobecnosti si poniektorí autori pojem etika a hodnota zamieňajú. V odbornom prejave sú to dva odlišné, no súvisiace pojmy. Hodnoty sa týkajú ideálov, o ktoré sa usiluje jednotlivec, rodina, skupina, organizácia alebo komunita. Hodnoty určujú, v čo ľudia veria, či sú dobré alebo cenné. Hodnoty odrážajú prioritu preferencií. Všetci ľudia disponujú určitými hodnotami, rovnako ako aj rôzne osoby môžu mať iný výber alebo usporiadanie hodnôt (Barsky 2010).

Podľa Walmsley (2012) etika sa týka rozhodnutia o tom, čo je správne v konkrétnej situácii. Hodnoty sú presvedčenia jednotlivcov o tom, čo považujú za správne alebo zlé.

Etický kódex sociálnej práce poukazuje na základné hodnoty, ktoré predstavujú spoločenský konsenzus pre etické rozhodovanie sa sociálneho pracovníka vo vzťahu k terminálne chorému. Kladenie dôrazu na ľudskú dôstojnosť a hodnotu, sociálnu spravodlivosť, integritu a kompetencie sociálneho pracovníka, sú akousi formou zabezpečenia pri zohľadnení osobnostných charakteristík terminálne chorého.

V tomto kontexte, za etický imperatív v paliatívnej starostlivosti považujeme zo strany sociálneho pracovníka zabezpečenie kvality života, zmiernenie príznakov utrpenia a zlepšenia kvality života pacienta, ako aj jeho rodiny. Spôsob, akým sociálny pracovník pristupuje k terminálne chorému jedincovi, jeho pozitívne vnímanie a načúvanie potrebám pacienta, jeho právam, optimalizácia kvality života pacienta s pokročilým život obmedzujúcim ochorením považujeme za emocionálnu zrelosť sociálneho pracovníka³.

Podľa Banksa (2010) hodnoty, ktoré podporujú sociálnu prácu, sú tradične kľúčové pre jej prax a to, čo ju odlišuje od ostatných profesionálnych skupín. Udržanie kódexov správania a štandardov praxe zameraných na ochranu pacienta sú nepochybne nevyhnutné. Avšak hodnoty sociálnej práce sú vnímané viac ako dodržiavanie súboru pravidiel. Kvôli typom situácií, s ktorými sa sociálni pracovníci stretávajú a musia sa nimi zaoberať, musia tiež preskúmať osobné aspekty ich hodnotovej základne a uvedomiť si, ako hodnoty ovplyvňujú prácu, ktorú vykonávajú.

Luczyńska (2013) pod základnými hodnotami rozumie dôstojnosť človeka a jeho právo na rešpekt, základné potreby všetkých občanov a ich rovnaké príležitosti pri uspokojovaní týchto potrieb. Ciele sociálnej pomoci a základné priority praktickej činnosti súvisia s hodnotami ako sociálna rovnosť, bezpečnosť a sociálna solidarita. Odborná prax sa vzťahuje na hodnotu ľudskej osoby, jej právo na slobodu a sebaurčenie.

Sociálna⁴ práca v oblasti paliatívnej starostlivosti je viazaná morálnymi názormi a hodnotami, ktoré tvoria základ pre etické rozhodovanie sa v procese vzniknutých problémov pri rozličnom chápaní konceptu autonómie pacienta. Beauchamp a Childress (2008) nám pripomínajú, že akceptovaním autonómie pacienta uznávame rozhodovacie právomoci pacienta, právo prijímať rozhodnutia o svojej starostlivosti,

³ Pri práci sociálneho pracovníka s jedincom v terminálnom štádiu ochorenia dochádza k problému stretu kritického etického rozhodovacieho procesu o autonómnosti pacienta, jeho práve rozhodovania o svojom živote a poskytovaní úplných informácií pacientovi o jeho zdravotnom stave.

dokonca aj vtedy, keď rozhodnutia nekorešpondujú s odporúčaním lekárov. Rozhodovanie terminálne chorého považujeme za veľmi zložitý myšlienkový proces a vytvárania priestoru pre rôzne výzvy pacienta ako aj jeho rodiny, pri vytvorení zodpovedného rozhodnutia starostlivosti na konci života. Právo osoby na autonómne vyjadrenie možnosti ukončenia liečby musí byť eticky rešpektované s ohľadom na použitie predbežnej liečby a jej prognózy (Emanuel a Scandrett 2010; Morrison 2009. In: Karnik a Kanekar 2016).

Profesionálne hodnoty sú tie, ktoré sú prijaté konsenzom skupiny odborníkov, vzhľadom na ich význam pre povolanie. Táto formulácia hodnôt sa bežne vyjadruje ustanoveným etickým kódexom. Používajú sa na charakterizovanie správania praktizujúcich v praxi a na načrtnutie zodpovednosti v konkrétnych intervenciách (Domenelli 2002. In: Giannou 2009). Pokiaľ ide o sociálnu prácu, Payne (1996. In: Giannou 2009) navrhuje, aby hodnoty boli dôležité pre pochopenie profesie, pretože odrážajú spôsoby, akými sociálni pracovníci v súčasnosti myslia a riešia ťažké prípady alebo problémy.

2. Etické konanie sociálneho pracovníka v paliatívnej starostlivosti

Základnou filozofiou paliatívnej starostlivosti je dosiahnuť čo najlepšiu kvalitu života terminálne chorého a najvyššou prioritou sociálnej práce v paliatívnej starostlivosti je uplatniť konzistentný a systematický spôsob pri pomoci zvládnutia a vyrovnania sa s chorobou a jej následkami, zmiernenia jej príznakov, resp. zabezpečť terminálne chorej osobe psycho-sociálnu pomoc a starostlivosť na konci života.

McIntosh a Hoek (2006) poznamenávajú, že pomáhať pacientom a rodinám vyrovnáť sa so zlými správami je dôležitá úloha sociálneho pracovníka v tímoch lekárskej alebo paliatívnej starostlivosti. Sociálny pracovník by mal byť lekárom prizvaný do konzultácie, keď je pacientovi oznamovaná diagnóza a prognóza, aby sociálny pracovník vedel včas poskytnúť odborné sociálne poradenstvo⁵ pacientovi a rodine.

Odborná príprava sociálneho pracovníka a jeho osobité zručnosti zosobňujú širokú podporu terminálne chorému ako aj jeho rodine. Pre sociálneho pracovníka je starostlivosť o kvalitu života terminálne chorého etickou výzvou. Pacient a jeho rodina môže čeliť viacerým neistotám. Úlohou sociálneho pracovníka je zisťovať potreby pacienta, reflektovať na potrebu komunikácie a realizácie vlastných schopností.

Sociálny pracovník pozoruje vplyv choroby na pacienta a jeho rodinu, a pomáha im zvládať rozhodnutia, akým budú musieť čeliť. V hodinách, týždňoch alebo mesiacoch, ktoré nasledujú po diagnostikovaní terminálneho ochorenia alebo kritického zranenia, kľúčovou úlohou sociálneho pracovníka je pomôcť pacientovi a rodine snažiť sa udržať kontrolu nad kvalitou života počas procesu umierania (McIntosh a Hoek 2006).

⁴ Sociálnu prácu považuje Mallon (2008. In: Watts 2013) za neoddeliteľnú súčasť odbornej praxe multidisciplinárnej paliatívnej starostlivosti, a to ako v hospicovom, tak aj v nemocničnom prostredí. Popri ošetrovatelstve, medicíne a rade ďalších klinických a komplementárnych terapií, poskytuje sociálna práca praktickú a psycho-sociálnu podporu osobám na konci života.

⁵ Koncept rozvíjania sociálneho poradenstva bližšie špecifikuje Hangoni (2015).

Etické rozhodovanie a správanie sociálneho pracovníka vychádza z emocionálnej percepcie vedomosti o chorobe, aspektu komunikácie⁶ a citlivého zdieľania informácií pacientovi, rodine a multidisciplinárnemu tímu, ako aj z verbalizovania pacientových obáv a pochybností o klinickom stave.

Intervencia uplatňovania etických aspektov v paliatívnej starostlivosti, ktoré sú odrazom morálnych noriem, reprezentujú riadiacu činnosť sociálneho pracovníka. Za relevantné považujeme poukázať aj na hodnoty a princípy etického správania sa sociálneho pracovníka či už v nemocničnom prostredí alebo v domácom prostredí pacienta,⁷ ktoré ho sprevádzajú nielen v jeho osobnom živote, ale usmerňujú jeho profesionálnu prax. Základnou etickou hodnotou je dodržiavať zásady ľudských práv a sociálnej spravodlivosti.

V tejto korelácii sa dostávame k definícii základných ľudských práv, ktoré upravuje Ústava SR (čl. 14-25). Konkrétne pre sociálneho pracovníka je smerodajné uplatňovať v sociálnej praxi v paliatívnej starostlivosti právo na život a právo na zachovanie ľudskej dôstojnosti, ktoré nachádzajú svoje ukotvenie v štyroch princípoch vypracovanými americkými filozofmi. Beauchamp a Childressa (2008) rozpracovali jadro morálneho uvažovania v oblasti zdravotnej starostlivosti:

- **Princíp autonómie** – rešpektovanie individuálnej slobody, hodnôt, presvedčení a možností.
- **Princíp non-maleficiencie** – povinnosť nikomu neškodiť.
- **Princíp beneficiencie** – konanie maximálneho dobra.
- **Princíp justície** – zaobchádzanie so všetkými ľuďmi rovnocenne, spravodlivo a nestranne.

Sociálny pracovník musí venovať pozornosť pacientovým hodnotám pacienta a pritom nezabúdať na hodnoty jemu vlastné. Práca sociálneho pracovníka nemôže byť vykonávaná podľa etických hodnôt, ak ignoruje osobné hodnoty a zásady. Aktivita ignorovania môže ovplyvniť emocionálny a psychologický pocit sociálneho pracovníka a môže mať vplyv na povinnosti sociálneho pracovníka. Pri zohľadnení jeho osobných hodnôt, ako profesionálny pracovník, nemôže zabudnúť na rozdiely v hodnotách a musí prijímať ľudí s rôznymi osobnými hodnotami (Ivanauskienė a Varžinskienė 2007).

Záver

Paliatívna starostlivosť je etickou reakciou a odpoveďou na potreby pacienta v záverečnej fáze jeho života. Nevyhnutným predpokladom pre akýkoľvek zásah multidisciplinárneho tímu pred poskytnutím zdravotnej a sociálnej pomoci je informovaný súhlas pacienta.⁸ Ten sa stáva kľúčovým faktorom plnenia terapeutických potrieb pacienta.

⁶ Podľa Pasternákovovej (2017, s. 176) „v sociálnej oblasti zohráva komunikácia kľúčovú úlohu.“

⁷ Paliatívnu starostlivosť dostáva pacient aj formou ambulantnej starostlivosti, ktorá je definovaná ako domáca paliatívna starostlivosť alebo mobilný hospic (Šip a Šipová 2014; Šip 2017).

⁸ Informovaný súhlas o poskytnutí zdravotnej starostlivosti upravuje Zákon č. 576/2004 Z. z. Zákon o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Etické hodnoty sociálneho pracovníka úzko súvisia so zodpovedaním otázok na etické problémy alebo morálnu neistotu, akej čelí pacient a príbuzní pri komplexnom rozhodovaní v terapeutickom pláne starostlivosti alebo jeho alternatívnych možnostiach.

Rešpektovaním autonómie pacienta a konkrétneho rozhodnutia sa vytvára terapeutický vzťah medzi pacientom a sociálnym pracovníkom, ktorý je založený na dôvere a chránení záujmov pacienta. Dôstojnosť, hodnota a jedinečnosť človeka, odkazuje na základný kameň sociálnej etiky. Napriek tomu existuje tenká hranica pri udržaní profesionálneho, terapeutického vzťahu medzi pacientom a sociálnym pracovníkom. V tejto súvislosti sa naskytá otázka, kedy sociálny pracovník v terapeutickom pláne starostlivosti prekračuje hranice profesionálnej etiky?

Literatúra

- Banks, S. (2010). Integrity in Professional Life: Issues of Conduct, Commitment and Capacity. *British Journal of Social Work*, 40, 2168–2184.
- Barsky, A. E. (2010). *Ethics and Values in social work*. Oxford.
- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (2008). *Principles of Biomedical Ethics*. New York: Oxford University Press.
- Betancor, A. E. & Pérez, G. M. (2015). *Trabajo social en cuidados paliativos*. Madrid. Sociedad Española de Cuidados Paliativos.
- Giannou, D. (2009). The meaning of ethics and ethical dilemmas in social work practice: a qualitative study of greek social workers. Dostupné z: <http://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/4197/1/FulltextThesis.pdf>
- Hangoni, T. (2015). Koncept rozvíjania duchovného a sociálneho poradenstva. *Sociálna a duchovná revue: vedecký recenzovaný časopis o aktuálnych sociálnych a duchovných otázkach*, 6(3), 35–41.
- Icheku, V. (2012). *Ethics and ethical decision-making*. London.
- Ivanauskienė, V. & Varžinskienė, L. (2007). The expression of social workers professional values in practice. *Social work*, 6(1), 76 – 82.
- Karnik, S. & Kanekar, A. (2016). Ethical Issues Surrounding End-of-Life Care: A Narrative Review. *Healthcare* 24(4), 1–6.
- Loncán, P., Gisbert, A., Fernández, C., Valentín, R., Teixidó, A., Vidaurreta, R. & Saralegui I. (2007). Palliative care and Intensive Medicine in health care at the end of life in the XXI century. *Anales del sistema sanitario de navarra*. 30(3), 113–128.
- Łuczyńska, M. (2013). *Pracownicy socjalni w procesie profesjonalizacji*. Warszawa.
- McIntosh, B. & Hoek, R. V. (2006). Negotiating the path of ethical decision-making in health care social work. *Critical social work*, 7(2). Dostupné z: <http://www1.uwindsor.ca/criticalsocialwork/negotiating-the-path-of-ethical-decision-making-in-health-care-social-work>.
- Mohanti, B. K. (2009). Ethics in Palliative care. *Indian Journal Palliative care*, 15(2), 89–92.
- Pasternáková, L. (2017). Komunikácia a jej význam v sociálnej práci. *Šance a limity seniorov v súčasnej modernej komunikácii [elektronický zdroj] : (negatíva a pozitíva IKT v živote seniora)*, 176–184.

- Šip, M. (2017). Burn-out sociálnych pracovníkov v paliatívnej starostlivosti. *Pravoslávny teologický zborník XLIII*(28), s. 217–280.
- Šip, M. (2016). Etické dimenzie sociálnej práce v ošetrovatelstve. (Sociálny pracovník v zdravotníckom zariadení). *Pravoslávny biblický zborník I*, 94–105.
- Šip, M. & Šipová, M. (2014). *Kvalita ľudského života v kontexte paliatívnej starostlivosti : sociálno-etická reflexia*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Veteška, J. (2015). *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Praha: Wolters Kluwer.
- Walmsley, J. (2012). *Values and ethics*, K319 Learning Guide 5. Dostupné z: <https://learn2.open.ac.uk/mod/oucontent/view.php?id=48371>.
- Watts, J. H. (2013). Considering the role of social work in palliative care: some reflections from the literature. *European journal of palliative care*, 20(4), 199–201.

Kontaktné údaje:

PhDr. et ThDr. Maroš Šip, PhD.

Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce

Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Masarykova 15

080 01 Prešov

Slovenská republika

E-mail: maros.sip@unipo.sk



Konfúzia ako dôsledok manželských a partnerských konfliktov

Confusion as a consequence of marital and partner conflicts

Beáta Balogová

Abstrakt:

Hlavným cieľom príspevku je analyzovať rodinné poradenstvo v kontexte konfliktov v manželstve a partnerstve s využitím sociálnej práce s dôrazom na špecializované rodinné poradenstvo a socioterapiu. Poradenstvo je vhodným prostriedkom na predchádzanie a riešenie konfliktných situácií v kontexte manželských a partnerských dvojíc. Zastáva dôležité a stále aktuálne postavenie v oblasti sociálnej práce. Zameriavame sa na konfliktnosť a jej determináciu spolu s viditeľnými aspektmi konfliktov.

Klíčové slová:

Sociálna práca, poradenstvo, rodinné poradenstvo, párové poradenstvo, sociálne konflikty.

Abstract:

The main aim of the thesis is to analyse family counselling in context of conflicts in marriage and partnership with using social work and with emphasis on a specialized family counselling and sociotherapy. Counselling is a suitable way in preventing and solving conflict situations in context of married and partner couples. It has an important and actual place in social work. We focusing on conflicts in general and their determination and visible aspects.

Key words:

Social work, counseling, family counseling, couple counseling, social conflicts.

Úvod

V súčasnosti prevláda trend veľmi rýchlej a hektickej doby, ktorý sa odráža nielen vo vzťahoch, v pracovnej rovine, ale aj v rodinných a partnerských vzťahoch. Mnohokrát sme svedkami nefungujúcich vzťahov, ktoré mali sľubný začiatok, no nevyhli sa zániku. Aj napriek tomu, že konflikt je považovaný za súčasť partnerského, či manželského vzťahu je často dôvodom rozpadu partnerstiev a manželstiev. Tu sa naskytá priestor pre realizáciu rodinného poradenstva v kontexte sociálnej práce. Práve narastajúci trend rozvodov a kohabitácií sa stal impulzom pre výskum.

Odbor sociálnej práce je založený na kontakte s ľuďmi a ich problémami. Úzko súvisí s riešením ťažkých životných situácií a keďže rozvodovosť má v súčasnosti vzrastajúcu tendenciu naskytá sa akútna potreba poradenstva v tejto oblasti. Nezvládanie konfliktov je prejavom nefungujúcich vzťahov. Jednou z priorít príspevku je poukázanie na správnu cestu pri hľadaní riešenia a konsenzu na prvý pohľad nezvládnuteľných situácií. Teoretické východiská opierame o autorov ako Balogová (2015), Gabura (2013), Kratochvíl (2009), Křivohlavý (2008), Matoušek (2013), Navrátil (2013), Zakouřilová (2014) a iní.

1. Teoretické východiská

Výskumná stratégia bola zameraná na skúmanie rozdielnej partnerskej a manželskej prispôsobivosti, ktorá predstavuje hlavný výskumný problém. V rámci konceptuálneho rámca sme definovali základné teoretické východiská, kedy *poradenstvo*, konkrétne *rodinné poradenstvo* vnímame optikou Navrátila (2013) ako pomoc klientom najmä prostredníctvom poskytovania špecifických informácií. Pomoc je vykonávaná kvalifikovaným poradcom, podporou zdrojov a sprostredkovaním ďalšej pomoci. Balogová (2015) konštatuje, že cieľom poradenskej činnosti je v prvom rade pomoc klientovi, aby dokázal upraviť svoje správanie tak, aby to vyhovovalo jemu samotnému. Jeho správanie by malo byť v súlade s právnymi, morálnymi a spoločenskými normami a je potrebné, aby klient dosiahol stav vyváženej osobnosti. Tento koncept dopĺňa Hartl (2008), ktorý poukazuje, že poradenstvo zamerané na rodinné a partnerské vzťahy sa zameriava na zvládanie problémovej situácie. Výrazná je snaha poradcu, aby samotní klienti hľadali dôvod ich konfliktu. Sociálny pracovník sa snaží zabezpečiť uspokojenie potrieb manželov/partnerov a dosiahnuť vzájomné zosúladenie.

Pri definovaní *manželstva* vychádzame z autorov Hargašovej a Nováka (2007, s. 8). Tí považujú manželstvo za „základ rodiny a rodina ako primárna sociálna jednotka, je základom fungovania spoločnosti. Plní svoje funkcie vo vzťahu k svojim členom, rovnako tak aj k spoločnosti, v ktorej všetci žijú.“ *Zákon o rodine* č. 36/2005 Z. z. v § 1, chápe manželstvo ako: „zväzok muža a ženy. Spoločnosť tento jedinečný zväzok všestranne chráni a napomáha jeho dobru. Manžel a manželka sú si rovní v právach a povinnostiach. Hlavným účelom manželstva je založenie rodiny a riadna výchova detí“. Na druhej strane *partnerstvo* Janiš (2014 [cit. 2018-01-03]) všeobecne vymedzuje ako „duálny vzťah dvoch jedincov, spravidla rozdielneho pohlavia. Partnerský vzťah väčšinou mladí ľudia vnímajú ako taký, do ktorého je zakomponovaný istý druh sexuálnej komunikácie.

2. Metodologické otázky

Cieľom výskumného zámeru bolo zistiť stav a mieru vzájomného prispôsobenia manželských a partnerských párov v kontexte, ktorý bol determinovaný konfliktnými situáciami, porozumením, spoločne tráveným časom a sexuálnou spokojnosťou. V *parciálnych cieľoch* sme sledovali mieru celkového prispôsobenia medzi manželskými a partnerskými pármí; mieru konfliktných situácií medzi manželskými a partnerskými pármí; mieru odlišnosti vnímania konfliktov medzi mužmi a ženami; mieru zhody v otázkach spolužitia medzi manželskými a partnerskými pármí; mieru porozumenia medzi manželskými a partnerskými pármí; mieru prejavov lásky s ohľadom na dĺžku vzťahu a mieru spokojnosti v sexuálnych vzťahoch medzi manželskými a partnerskými pármí.

V rámci naplnenia cieľa sme *hypoteticky* predpokladali vzťah medzi závislými a nezávislými premennými v konkrétnej podobe existencie rozdielov, že: manželské páry budú vykazovať väčšiu mieru prispôsobenia ako partnerské páry; manželské páry budú vykazovať menej konfliktných situácií ako partnerské páry; budú rozdiely pri vnímaní konfliktov medzi mužmi a ženami; manželské páry sa budú vo väčšej miere zhodovať v otázkach týkajúcich sa ich spolužitia (priateľov, rodiny, príjmov, životných cieľov, slušného správania) než partnerské páry; manželské páry budú vykazovať vyššiu mieru porozumenia než partnerské páry; prejavy lásky budú u oboch skupín súvisieť s dĺžkou súžitia a partnerské páry budú vykazovať väčšiu mieru spokojnosti v sexuálnych vzťahoch ako manželské páry.

Zvoli sme *metódu dotazníka*, v ktorom sme vymedzili okruhy otázok týkajúce sa týchto oblastí: vznik a riešenie konfliktov, efektívna a neefektívna komunikácia, prejavovanie citov, fyzický kontakt, spoločné trávenie času a spoločné životné ciele. Išlo štandardizovaný dotazník, ktorý sa primárne zameriaval na test manželského a partnerského prispôsobenia od autorov Locke a Williamson (Kratochvíl 2009). Ten obsahuje 22 otázok týkajúcich sa rôznych oblastí konfliktov, komunikácie, prejavovania citov, fyzického kontaktu, trávenia voľného času a životných cieľov v manželstve a partnerstve. Empirický materiál bol analyzovaný štatistickým programom IBM SPSS Statistics Version 20. Konkrétne išlo o štatistické procedúry: Mann-Whitneyho U-test, ktorý sme zvolili na základe výsledku Kolmogorov-Smirnovho testu normality, Kruskal-Wallisov test, Shapir-Wilkov test normality.

Výskumnú vzorku sme zvolili na základe výberu nezaloženého na pravdepodobnosti, teda zámerný kvótny výber. Medzi kvótné znaky patrili pohlavie, rod, stav, v ktorom sa respondenti nachádzali a dĺžka ich vzťahu. Celkovo bolo do výskumu zaradených 100 respondentov, v rodovom rozložení - polovicu tvorili muži a polovicu ženy. Obdobné polaritné zastúpenie bolo vo vzťahu 50 respondentov bolo v manželstve a 50 žilo v partnerskom zväzku.

Respondenti boli diferencovaní z hľadiska veku nasledovne. Najpočetnejšiu skupinu tvorilo 54 respondentov vo veku 18 až 28 rokov, druhou skupinou bolo 28 respondentov vo veku 29-39 rokov. Najmenej zastúpenými boli respondenti vo veku 62-72 rokov v počte 2 a 6 respondenti boli vo veku 40-50 rokov. Ďalších 10 respondentov bolo v 51-61 rokov. Rozloženie respondentov na základe dĺžky ich vzťahu bolo nasledovné: najväčšiu skupinu v počte 32 tvorili respondenti so vzťahom dlhým 7 a viac rokov, druhou skupinou boli respondenti s 4-6 ročným vzťahom s počtom 30

a treticu najpočetnejších skupín tvorili respondenti s dĺžkou vzťahu 1-3 roky. Najmenej zastúpenými boli respondenti s dĺžkou vzťahu 1-3 mesiace a rovnako aj s dĺžkou 4-5 mesiacov, ktorých počet bol 4 v jednotlivých možnostiach, 7 respondentov tvorilo pár 7-12 mesiacov.

3. Vybrané výsledky a ich interpretácia

Prvou hypotézou sme zisťovali rozdiely v miere prispôsobenia medzi skupinou respondentov v manželskom zväzku a skupinou respondentov v partnerskom vzťahu. Na komparáciu sme použili Mann-Whitneyho U-test, keďže výsledky Kolmogorov-Smirnovho testu normality (v manželskom zväzku: $p = 0,000$; v partnerskom vzťahu: $p = 0,003$) poukazujú na to, že normalita rozloženia danej premennej nebola zachovaná. Na základe výsledkov U-testu možno konštatovať, že medzi skupinami nie je štatisticky významný rozdiel v prispôbení ($p = 0,499$), a teda partnerský stav respondentov neovplyvňuje ich mieru prispôsobenia. Skóre prispôsobenia bolo v skupine respondentov v manželskom zväzku vyššie ($AM = 96,20$) ako v skupine respondentov v partnerskom vzťahu ($AM = 95,52$), avšak tento rozdiel nie je relevantný.

V druhej hypotéze sme predpokladali odlišnosť týkajúcu sa konfliktných situácií medzi respondentmi, ktorí sú v manželskom zväzku a respondentmi v partnerskom vzťahu. Na komparáciu týchto skupín v danom znaku sme použili neparametrickú štatistiku Mann-Whitneyho U-testu, ktorý sme zvolili na základe výsledku Kolmogorov-Smirnovho testu normality (obe skupiny obsahovali viac ako 30 respondentov), v ktorom sme hladinu významnosti alfa pre tento aj ostatné prípady nastavili na 5% ($p = 0,05$). Pri vyhlasovaní výsledkov asymptotickej signifikancie Mann-Whitneyho U-testu pripúšťame možnosť 5% omylu. V oboch skupinách táto premenná nebola normálne rozložená (manželský zväzok: $p = 0,000$; partnerský vzťah: $p = 0,000$). Na základe hodnoty asymptotickej signifikancie Mann-Whitneyho U-testu ($p = 0,933$) zhŕňame, že medzi skupinami respondentov rozdelených na základe partnerského stavu nie je signifikantný rozdiel v skóre vzťahujúcim sa na konfliktné situácie, a teda na túto premennú nevlýva to, či bol respondent v partnerskom vzťahu alebo v manželskom zväzku. Priemerné skóre v skupine v manželskom zväzku ($AM = 7,54$) bolo vyššie ako v skupine v partnerskom vzťahu ($AM = 7,52$), avšak tento rozdiel nebol relevantný.

Tretou hypotézou sme overovali odlišnosť v skóre konfliktných situácií vzhľadom na pohlavie respondentov. Na základe výsledku Kolmogorov-Smirnovho testu normality (obe skupiny obsahovali 50 respondentov) sme použili neparametrickú štatistiku (ženy: $p = 0,000$; muži: $p = 0,000$). Výsledky ukazujú, že pohlavie nemalo vplyv na skóre v konfliktných situáciách, keďže hodnota asymptotickej signifikancie dosahovala $p = 0,950$, a teda medzi našimi vzorkami mužov a žien sa nepreukázal signifikantný rozdiel v tejto premennej.

V štvrtej hypotéze sme sa zameriavali na rozdiel medzi manželskými a nemanželskými párami v miere spolužitia. Na štatistické overenie sme použili neparametrickú formu štatistiky Mann-Whitneyho U-testu, keďže hodnota signifikancie v Kolmogorov-Smirnovom teste normality poukazuje na nenormálne rozloženie danej premennej v rámci skupín nami vybraných respondentov (v manželskom zväzku: $p = 0,014$; v partnerskom vzťahu: $p = 0,000$). Výsledná hodnota asymptotickej signifikancie U-

testu ($p = 0,273$) poukázala na to, že medzi skupinami manželských a nemanželských párov nie je relevantný rozdiel v miere spolužitia, ktorú vyjadrili v dotazníku. Priemerná hodnota spolužitia v skupine respondentov v manželskom zväzku ($AM = 37$) ako sme predpokladali bola vyššia ako u respondentov v partnerskom vzťahu ($AM = 34$), avšak partnerský stav respondentov nemá vplyv na úroveň hodnoty tejto premennej.

V ďalšej hypotéze sme pre porovnávanie prejavov porozumenia medzi skupinami respondentov odlišujúcimi sa partnerským stavom zvolili Mann-Whitneyho U-test, keďže Kolmogorov-Smirnov test normality poukazuje na nenormálne rozloženie tejto premennej v oboch skupinách (manželský zväzok: $p = 0,000$; partnerský vzťah: $p = 0,001$). Zistili sme, že v prejavoch citov a lásky medzi skupinou respondentov nie je signifikantný rozdiel ($p = 0,139$), na základe čoho môžeme usúdiť to, či patrili respondenti do skupiny ženatý/vydatá alebo do skupiny v partnerskom vzťahu nemalo vplyv na túto premennú. Priemerné skóre respondentov v manželskom zväzku bolo nižšie ($AM = 14,58$) ako u respondentov v partnerskom vzťahu ($AM = 15,50$), avšak tento rozdiel nie je štatisticky relevantný.

Na overenie predpokladu, či miera prejavov lásky súvisí s dĺžkou aktuálneho vzťahu respondentov sme volili neparametrickú formu ANOVY a to Kruskal-Wallisov test, keďže nebola zachovaná normalita rozloženia premennej v každom z výberov. Na základe hodnoty signifikancie Kruskal-Wallisovho testu ($p = 0,130$) sme usúdili, že dĺžka vzťahu respondentov nemá štatisticky významný vplyv na mieru prejavov citov a lásky a skupiny sa v tejto premennej vzájomne od seba neodlišujú.

Pre komparáciu spokojnosti v sexuálnych vzťahoch medzi skupinami respondentov rozdelenými v závislosti od ich partnerského stavu sme použili neparametrickú formu štatistiky Mann-Whitneyho U-testu, ktorú sme zvolili na základe výsledkov Kolmogorov-Smirnovho testu normality (v manželskom zväzku: $p = 0,000$; v partnerskom vzťahu: $p = 0,002$). Hodnota asymptotickej signifikancie poukazuje na nesignifikantný výsledok U-testu ($p = 0,334$), čo znamená, že medzi skupinami líšiacimi sa partnerským stavom respondentov nie je rozdiel v spokojnosti v sexuálnych vzťahoch, a teda ich príslušnosť k týmto skupinám nemala vplyv na túto premennú. Priemerná hodnota u respondentov v manželskom zväzku ($AM = 12,88$) bola vyššia ako u respondentov v partnerskom vzťahu ($AM = 12,60$), tento rozdiel však nie je štatisticky významný.

Na základe vyhodnotených údajov výsledkov dotazníka sme zrealizovali frekvenčnú analýzu zameranú na porovnanie miery prispôsobenia sa respondentov s ohľadom na nezávislé premenné. Z celkových hodnôt dotazníka sme vytvorili frekvenčné analýzy, ktoré sme roztriedili do piatich kategórií v kontexte nezávislých premenných. Konštatujeme, že väčšina respondentov výskumu dosiahla v celkovom hodnotení nadpriemerne dobré prispôsobenie v celkovom počte 46% respondentov. Druhá najpočetnejšia skupina respondentov s počtom 35% mala zastúpenie v priemernej miere prispôsobenia. Sporné prispôsobenie bolo zastúpené v počte 13% a zvyšných 6% malo nízke prispôsobenie. Na základe výsledkov konštatujeme, že respondenti sú vo väčšine prípadov schopní prispôsobenia sa partnerovi.

Ďalšou analýzou bolo porovnanie frekvencie miery prispôsobenia v závislosti od pohlavia. Môžeme konštatovať, že mužskí respondenti v počte 48% mali nadpri-

merne dobré prispôsobenie, pričom u žien to bolo v zastúpení 44%. Vyššie percentuálne zastúpenie respondentov je aj v priemernom prispôsobení u mužov 36% u žien 34%. Sporné prispôsobenie reprezentuje 10% mužov a 16% žien. Nízke prispôsobenie bolo vo výsledkoch obsiahnuté rovnomerne len 6% mužov a rovnako aj žien. Výsledky poukazujú na fakt, že muži sú vo väčšej miere schopní prispôsobiť sa ženám, i keď len so 4%-ným nárastom.

Následným komparáciou bolo porovnanie miery prispôsobenia v závislosti od partnerského stavu v zastúpení hodnôt: nadpriemerne dobré prispôsobenie 44% respondentov v partnerstve, 48% v manželstve. Priemerné prispôsobenie sa vyskytuje u viac ako 30% respondentov v oboch skupinách. Výraznejšie rozdiely sú v spornom prispôsobení, kde vedie 20% partnerov pred 6% manželov. Nízke prispôsobenie zastáva 2% partnerov a 10% manželov. Z výsledkov nás zaujal fakt, že až 10% manželských respondentov dosiahlo nízky stupeň prispôsobenia a v spornom prispôsobení sa skóre obrátilo.

V prípade dĺžky konštatujeme, že dĺžka vzťahu má značný vplyv na prispôsobenie. Zo začiatku vzťahu môžeme na základe výsledkov konštatovať, že prevláda ochota respondentov prispôbovať sa partnerovi, najmä v 4-5 mesiacoch vzťahu, pričom táto ochota pri respondentoch s dlhšími vzťahmi ustupuje. Po prvom roku výrazne klesá u respondentov sporné prispôsobovanie. Čím dlhšie boli respondenti vo vzťahu, tým viac vzrastala ich schopnosť priemerného prispôsobenia.

Ďalší výsledok poukazuje na mieru prispôsobenia v závislosti od veku respondentov. Z výsledkov uvádzame, že najväčšiu schopnosť prispôsobenia sa partnerovi prejavili respondenti vo veku 62-72 rokov, následne vo veku 40-50 a 18-28 rokov. Priemerná schopnosť najviac prevažovala u 29-39 ročných respondentov a pri 51-61 ročných. Nízkou schopnosťou prispôsobenia boli najviac vo výskume zastúpení 40-50 roční respondenti aj napriek tomu, že zastávali druhú najpočetnejšiu skupinu nadpriemerného prispôsobenia.

4. Zhrnutie a diskusia

V súčasnej dobe sme svedkami situácie, že sa rodinné vzťahy začínajú oslabovať. Rodina prestáva plniť svoje funkcie. Zvyšuje sa rozvodovosť klesá sobášnosť. Životný štýl mladých ľudí vykazuje hedonistické prejavy, uprednostňujú kariéru a kohabitáciu pred manželstvom, následkom čoho sa zvyšuje počet mimomanželských detí. Tento trend prináša do manželského a partnerského života viacero konfliktov. Možno vidieť súvis medzi konfliktnými situáciami a vzájomným prispôsobením sa manželov/partnerov, preto sme sa vo výskume zamerali na zistenie toho, ktoré aspekty determinujú vznik a riešenie konfliktov s komparáciou rozdielov pri vzniku a riešení manželských a partnerských konfliktov. Štandardizovaný dotazník Locka a Williamsona, ktorý sme vo výskume využili bol primárne zameraný na zistenie miery manželského/partnerského prispôsobenia. Toto výskumné šetrenie korešpondovalo s medzinárodným výskumom, ktorý bol realizovaný na Slovensku v roku 2012 ako *Európska sociálna sonda* (5. kolo na Slovensku), kde bol realizovaný výskum *Kohabitácia, manželstvo a rodina z perspektívy subjektívnej pohody*. Rovnako ako nami realizovaný výskum aj tento bol zameraný na cieľovú skupinu manželských a partnerských párov. V komparatívnom medzinárodnom výskume bolo zúčastnených 50 781 respondentov z rôz-

nych krajín. Ako uvádzajú Husovská, Lehotská (2012) ich vzorku tvorilo 94% manželov a 6% kohabituujúcich zo Slovenska. Výskum poukázal na fakt, že európski kohabituujúci dosahujú vyššiu úroveň spokojnosti oproti manželom. Nami realizovaný výskum preukázal odlišnosť vo väčšej miere prispôsobenia sa manželov oproti kohabituujúcim, čo môže mať vplyv na spokojnosť dvojíc. Domnievame sa, že tento rozdiel vznikol z dôvodu, že autorky výskumu Husovská a Lehotská (2012) prihliadali na ďalší aspekt, ktorým boli deti. V domácnosti, kde vyrastali deti, dvojice prežívali vyššiu všeobecnú, aktuálnu pohodu.

5. Záver

Na základe výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že vo väčšine otázok neboli výrazné rozdiely medzi manželskými a partnerskými pármí, z čoho môžeme usúdiť, že uzatvorenie manželstva nie je zárukou menšieho množstva konfliktov vo vzťahu.

Napriek tomu podľa ukazovateľov maritálneho správania na Slovensku v poslednom období rapídne klesá počet sobášov, pričom dramaticky narastá počet rozvodov ako aj priemerný vek pri sobáši. Z množstva odborných štúdií a publikácií plynie negatívny záver: jednotliví členovia, ale aj celé rodiny sú v stále vyššej miere ohrození neistotou. Príspevok má evokovať k analýze príčin tohto javu, so snahou poukázať na možnosti jeho riešenia. Pre spoločnosť z toho vyplýva akútna požiadavka pre odbornú verejnosť, aby tieto problémy nielen evidovala a dôkladne analyzovala, ale hlavne dokázala ponúknuť odbornú pomoc jedincovi či rodine, ktorá sama nedokáže svoj problém adekvátne vyriešiť.

Na základe výskumu sme dospeli k rezultátu, že v manželstve a partnerstve sú veľmi podobné prejavy a vnímanie vzťahu, konfliktov a prispôsobenia sa. Dospeli sme k záveru, že ani vyhýbanie sa uzatvoreniu manželstva nie je zárukou bezkonfliktnosti vzťahu. Veľkou výzvou pre sociálnych pracovníkov je prispieť svojím odborným vkladom k riešeniu týchto problémov. Nefunkčné manželské a partnerské vzťahy, oslabujúci sa model rodiny veľmi významným dielom ovplyvňujú medziľudské vzťahy. Dôsledkom nie je len stúpajúca rozvodovosť, ale aj narastajúce výchovné problémy detí, pribúdajúce psychické poruchy a choroby. Sociálni pracovníci a pracovníčky majú pred sebou široké pole pôsobnosti napríklad v školách, pri výchove detí k rodičovstvu a manželstvu, pri prednáškovej činnosti a tiež formou mediácie zlepšovať rozpadávajúce sa vzťahy a zabrániť tak často zbytočným rozvodom, ktorých obeťou sú v konečnom dôsledku psychicky a fyzicky trpiaci jedinci (a často aj ich deti).

Literatúra

- BALOGOVÁ, Beáta, et al. (2015). *Kompendium sociálnej práce pre bakalársky stupeň štúdií*. Prešov: Akcent Print. ISBN 978-80-89295-59-3.
- GABURA, Ján (2013). *Teória a proces sociálneho poradenstva*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89238-92-7.
- HARGAŠOVÁ, Marta, NOVÁK, Tomáš (2007). *Predmanželské poradenství*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1730-2.
- HARTL, Pavel (2008). Poradenství. In: MATOUŠEK, Oldřich, et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. s. 83-118. ISBN 978-80-7367-502-8.

- HUSOVSKÁ, Daniela, LEHOTSKÁ, Viera (2012). Kohabitácia, manželstvo a rodina z perspektívy subjektívnej pohody. In: VÝROST, Jozef, et al. *Európska sociálna sonda. 5. kolo na Slovensku*. Prešov: UNIVERSUM-EU. s. 231-250. ISBN 978-80-89046-75-1.
- JANIŠ, Kamil (2014). *Partnerství jako atribut středoškolského života*. [online]. [cit. 2018-01-03]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cislocianku=2008102601>
- KRATOCHVÍL, Stanislav (2009). *Manželská terapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-646-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro (2008). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-407-6.
- MATOUŠEK, Oldřich, et al. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.
- MATOUŠEK, Oldřich, et al. (2008). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-502-8.
- NAVRÁTIL, Pavel (2013). *Sociální fungování a životní funkce*. In: MATOUŠEK, Oldřich, et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 226-231. ISBN 978-80-262-0366-7.
- UHLIAR, Peter (2016). *Rodinné poradenstvo – konflikty v manželstve a partnerstve*. [Diplomová práca]. Školiteľka Beáta Balogová. Prešov: FF PU.
- ZAKOUŘILOVÁ, Eva (2014). *Speciální techniky sociální terapie rodin*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0583-8.
- Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

Príspevok vyšiel ako výstup z projektu VEGA č. 1/0134/17 Význam hodnotovej orientácie - očakávania a perspektívy mladej generácie z hľadiska jej uplatnenia na trhu práce.

Kontaktné údaje:

prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD.
 Inštitút edukológie a sociálnej práce
 Filozofická fakulta
 Prešovská univerzita
 Ul. 17. novembra č.1
 Slovenská republika
 E-mail: beata.balogova@ff.unipo.sk

Andragogická podstata vzdělávání dospělých

Andragogical basis of adult education

Radek Šlangal

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá otázkou andragogické podstaty vzdělávání dospělých, která je některými autory, zejména M. S. Knowlesem, kladena v kontextu vzdělávání dospělých vedle pedagogiky. Zmiňuje a krátce analyzuje vztah sebeřízeného učení vůči andragogice a andragogickému smýšlení. Představuje rovněž stručný pohled na různé přístupy ke vztahu sebeřízeného učení vůči vzdělávání dospělých.

Klíčová slova:

Andragogika, pedagogika, vzdělávání dospělých, andragogické smýšlení, sebeřízené učení.

Abstract:

This paper deals with the andragogical basis of adult education that is by certain authors, especially M. S. Knowles, put alongside adult pedagogy. It mentions and briefly analyses self-directed learning and its link to andragogy and andragogical mindset. It also presents a glimpse of various approaches towards the relation between self-directed learning and adult education.

Key words:

Andragogy, pedagogy, adult education, andragogical mindset, self-directed learning.

Úvod

Účel tohoto příspěvku je velmi skromný. Nepřináší kvantum nových poznatků, teorií ani výsledky výzkumů. Jeho cílem je připomenout jeden ze základních faktů, přesněji řečeno jednu ze základních podmínek novodobého rozvoje vzdělávání dospělých v naší zemi – andragogický rozměr. Oblast řízení vzdělávacího procesu s sebou nese otázky týkající se úlohy a vlivu vzdělávaných. A jsou to otázky klíčové, neboť významným aspektem edukačního procesu je jeho řízenost, plánovitost, zaměření, cílené užití metod – ovšem vždy v kontextu povahy recipientů.

Řízenost edukačního procesu je tedy silně podmíněna řízeností vzdělávaných osob právě ve smyslu přizpůsobení jeho konstrukce a dynamiky psycho-edukačním potřebám učících se. Lidé se vzdělávají neustále, učení probíhá po celý život (celoživotní učení) a za všech okolností (všeživotní učení). Malé děti napodobují, experimentují a inscenují, jejich hlavním nástrojem je hra. Dospívající se musí vypořádat s pedagogikou, tj. systémem, který pro ně oficiálně určil obsah a objem jejich vesměs formálního vzdělání. I studenti středních a vysokých škol mají co do činění s pedagogikou podobného typu, byť se metody postupně více odlišují od pedagogiky dětské.

A vidíme, jak snadné je vnímat učícího jedince jako objekt, jako člověka, na nějž je vhodně působeno tak, aby bylo dosaženo určitého cíle – dodat na trh práce studovaného odborníka s formálním vzděláním, vychovat konzumenta reklamou, získat následovníka a pracovníka kampaní, zefektivnit práci a samostatnost zaměstnance doškolením atd. Samozřejmě je tu významná oblast zájmového vzdělávání a vlastních koníčků, které u jedince rozvíjejí jeho další talenty a činí tak jeho život plnější a spokojenější, neboť nedostatek možností k seberealizaci a sebeaktualizaci znamená neuspokojení vyšších potřeb, jak je nám dobře známo díky A. Maslowovi.

V této oblasti je prostor pro sebeřízenost a sebeřízené učení mnohem větší než při formálním vzdělávání a blížíme se zde více andragogice, která nevzniká vně člověka, nýbrž vychází přímo z něj jako učícího se subjektu. Pro andragogiku je samozřejmě stejně podstatné vnější stanovení cílů, vedení edukačního procesu v jakékoli jeho podobě (trénink, koučink, přednáška, instruktáž atd.).

Podíváme-li se však na andragogiku (a nejen na ni) z pohledu více subjektivizujícího, tedy jako dynamický systém poznatků, utvářený jejich získáváním, rozvíjením, sdílením, upřesňováním a pragmatizací, pak jsme blíže k tomu vidět dospělého člověka coby tvůrce vědeckých systémů, které jsou částí kulturních výdobytků, a jako jejich šířitele a uživatele. V jádru tohoto tvůrčího procesu stojí sebeřízené učení dospělých, jejich tendence seberozvoje, vlastního uschopňování, zvyšování vlastních kompetencí a realizace svého nadání. Tento pojem, sebeřízené učení, je velice mnohotvárný a jeho teoretické podoby často vycházejí z psychologického i z edukačně-praktického náhledu na „učení se dospělých“.

Bezpočet anglicky psaných textů řeší otázku „*how adults learn*“, tedy jak se učí dospělí lidé a v rámci vyčerpání otázky zkoumají fenomén učení se dospělých v různých kontextech, „settings“ – formálních, neformálních, informálních, zájmových, profesních, duchovních, částečně sebeřízených (ve smyslu kdo tu rozhoduje o náplni, metodách, cílech, zdrojích) atd.

Od dob Malcolma Knowlese je zejména americká andragogika vnímána pouze jako jedna z teorií o tom, jak se učí dospělí.

Knowles (1975) totiž představil určité asumpce, které jednoduše shrnují podstatné domněnky o povaze různých oblastí, majících vliv na učení se dospělých. Těmi jsou: sebepojetí jako člověka, který dokáže být autonomní v mnoha sférách života – a tedy i učení; potřeba vzdělávat se pro řešení aktuálních problémů; oblast lidské zkušenosti a její možné výhody a překážky; přirozená náchylnost k učení se tomu, co povede ke zvládnutí úkolů typických pro vývojové úkoly člověka. Spolu s dalšími myšlenkami pak představil toto jádro jako andragogiku a řekl, že je v kontrastu s pedagogikou, která člověka vede, jeho zkušenost spíše vytváří, než využívá, vzdělává pro budoucí potřeby (což se odráží na kurikulu) a počíná si ne příliš rousseauovskými přípravou dítěte na dospělost na úkor plnosti dětství (srov. s Veteška, 2017).

Toto je velice stručné shrnutí. Blíže se touto tematikou zabývám v článku *Koncept sebeřízenosti v andragogických asumpcích Malcolma S. Knowlese* (Šlantal, 2014). Jednotlivé asumpce či jejich části byly různými autory podporovány, ovšem také napadány a andragogika zůstala označením pro jednu z teorií učení se dospělých. Myslím, že zcela neprávem, neboť Knowlesovi šlo především o přímou reakci na skutečné, nikoli teoretické a spekulativní, otázky vzdělávání dospělých. V andragogovi viděl tvůrce, a to zejména tvůrce nástrojů edukačních i vědeckých, které mohou tvořit teoretickou a instrumentální základnu pro efektivní práci andragoga a sebeřízené učení dospělých.

Česká andragogika má tu výhodu, že není označením jedné z teorií učení se dospělých – je o pragmatizaci, zefektivnění vzdělávání dospělých, jejich edukaci, rozvoji ve všech souvislostech – psychosociálních, politických, kulturních, ekonomických, ale i filosofických, etických a estetických. Základem je otázka, kde leží veškeré skutečné těžšíště, zdroj andragogiky vůbec, co ji odlišuje od pedagogiky.

1. Odkud přichází andragogika

Obrozenci 19. století věděli, že podstatou, základem růstu je vzájemné obohacování se, sdílení, celkové vzdělávání národa. Filosof a lidovýchovný pracovník Tomáš Trnka viděl národ (byť jej neohraničoval přesně) jako cosi, co se rodí, žije a vytváří své kulturní dílo, roste ve své jedinečnosti a zaniká – během tohoto cyklu se však sebevzdělává, sytí se kulturní potravou vlastních i zahraničních tvůrců a vydává své ovoce ze své vlastní síly. Vždy ovšem záleželo na smýšlení – o člověku, vlasti, podstatě vzdělávání jedince, skupin, národa a funkce tohoto vzdělávání. Proto se kupř. právě Trnka snažil v prvé řadě co možná vyhnout redukcionismu, který někde řešil samotné učení jako proces, jinde zase výchovu jako institucionální problém atd. (Trnka, 1925). To by samo o sobě nebylo nic špatného – ba naopak, je dobré pečlivě sledovat a dělat pokroky ve všech možných edukačních oblastech a otázkách, ovšem problém nastane, vezmeme-li jednu oblast nebo otázku a mylně zobecníme odpovědi, které se jí týkají na vše ostatní, na celek národní, na jedince, přisoudíme-li klíčovou roli institucím, nebo je naopak zatratíme, protože jsme kupř. zjistili, jak krásné, svobodné, naplňující a efektivní je sebeřízené učení.

A tu je nutno připomenout si, odkud přichází andragogika, kde leží její těžšíště, a jak se liší od pedagogiky dospělých. Vraťme se nyní k Knowlesovi, který ve svých asumpcích zdůrazňuje, že dospělý člověk se často nechce, a hlavně z praktických důvodů nemůže učit nějaký předmět ryze pro budoucí potřebu a možné užití (pomi-

neme-li samotnou radost z učení, realizaci dílčích nadání). Takové učení mnohdy nekoresponduje s jeho reálnou životní situací. Neberme nyní v zásadní potaz ty, kteří při všech svých povinnostech pracovních, rodinných i společenských přesto s vypětím zbytku sil nastoupí na vysokou školu, protože si myslí, že tam a jedině tam mohou objevit lákavé krásy neznámého oboru, aniž by se jednalo o záchranu kariéry, pracovní postup či jiné výhody. Patricia Cross píše: „*Research generally supports the notion that most adults who voluntarily undertake a learning project do so more in the hope of solving a problem than with the intention of learning a subject.*”¹ (Cross, 1981, s. 189). Povšimněme si termínu *learning project*, neboť se o něm za malou chvíli zmíním podrobněji. Souvisí s konceptem sebeřízeného učení, resp. sebeřízenosti dospělých v oblasti učení, která je jedním z klíčových pojmů a zároveň otázek andragogiky.

Andragogika jako taková není obecně ztotožňována s učením se dospělých. V anglicky mluvících zemích jde o jednu z teorií učení se dospělých, jinde si tak odborníci nazvali svou vědní disciplínu, oblast výzkumu, zkoumanou výseč reality, kterou je de facto vzdělávání dospělých.

2. Sebeřízené učení

Jednou ze samostatných oblastí, které zajímají teoretiky i praktiky vzdělávání dospělých, resp. učení se dospělých, je sebeřízené učení. Jak jsem již zmínil, pozornost jemu věnovaná je zcela oprávněná.

Sebeřízené učení není zdaleka jednoduchou záležitostí. Při jeho zkoumání vlastně neobjevujeme jeho skutečnou objektivní podstatu. Jedná se spíše o neustálý dialog, balancování, možná lze říci útěk před zcela řízeným a vnějšně určeným učením, tj. mezi dvěma neexistujícími extrémy.

„*To assume that an adult entering an institution will believe that things will be different from when they were at school, when in fact, due to external control on the institution and internal administration, they are not could be dangerous. In the context subject areas increasingly pre-packed in numbers of credits, pre-determined levels of achievement and final certificates, the possibility of exercising completely autonomous self-direction is, in many ways, severely curtailed.*”² (Hanson, 1995, s. 100–101). Takovýto postřeh není samozřejmě ojedinělý. Souhrnnou myšlenkou je toto: Dospělý člověk vyžaduje určitou autonomii, systém mu ji nedokáže dopřát tak, aby vše fungovalo právě dle požadavků systému. Knowles tento přístup označuje za pedagogický – dospělý člověk je veden, vzděláván, vychováván, kdežto andragogika dle něj znamená, že dospělého člověka vede jeho zájem, hodnoty, postoje, jeho nadání, zvědavost, potřeba uspět, touha být kompetentní – a toto podmiňuje, ba pohání jeho vzdělávání a výchovu, resp. sebevýchovu.

Ale pojďme se podívat, jak si bez konceptu knowlesovské andragogiky coby hlavního rysu vzdělávání dospělých poradili někteří významní autoři. Lucy Guglielmino

¹ Výzkum obecně podporuje myšlenku, že většina dospělých, kteří dobrovolně podniknou učební projekt, tak činí spíše v naději, že vyřeší nějaký problém, nežli s úmyslem osvojit si předmět. (překlad: R. Š)

⁸ Informovaný súhlas o poskytnutí zdravotnej starostlivosti upravuje Zákon č. 576/2004 Z. z. Zákon o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

vytvořila v r. 1977 tzv. *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), která měla na základě velkého množství otázek stanovit, do jaké míry je jedinec schopen nezávisle plánovat, provádět a hodnotit své edukační aktivity. Herman A. Witkin (1949, 1950) se vydal touto typologickou cestou: rozdělil učící se jedince na *field-independent* a *field-dependent*, přičemž prvním výrazem označil ty, kteří jevíli známky autonomie, společenské nezávislosti a silného pojetí vlastní identity. Druhým výrazem pak označil ty, kteří se více spoléhali na vnější stimuly a posílení, vnímali problémy celistvě, všímali si kontextu a toho, jak jejich učení ovlivňuje ostatní.

Otázkou zůstává, který typ je úspěšnější tváří v tvář reálným podmínkám, v nichž se lze rozvíjet k naplnění různých parciálních nadání a zájmů. Jinou možností bylo zkoumat jedince, kteří se po delší dobu sami vzdělávali v určité oblasti mimo jejich profesi a mimo formální vzdělávací instituce. Thiel (1984) použil Kolbův Adaptive Style Inventory a zkoumal jím 30 úspěšných jedinců v Quebecu, kteří dle Brookfielda (1981) odpovídali popisu úspěšného nezávislého učícího se jedince. Výzkum ukázal, že většina testovaných spadala mezi tzv. *accommodators*, tedy ty, kteří se jaksí přizpůsobují. Jak tušíme, charakteristikou odpovídají *field-dependent learners*. „*They excel in situations that require them to adapt to specific and immediate circumstances ...*“³ (Brookfield, 1991, s. 43). Aniž by tito a nespočet jiných autorů zmiňovali andragogiku nebo se bazálně opírali o Knowlesovy asumpce, viděli dospělého a jeho učení z hlediska sebeřízenosti a jejich předpoklady nejsou nikterak v rozporu s těmi Knowlesovými.

Další cestou byla otázka, jaké vlastnosti má obecně ten, kdo úspěšně provádí sebeřízené učení. Allen M. Tough si jako zkoumaný prvek stanovil to, co pojmenoval *major learning efforts* (1978) a *learning projects* (1979). Dospělí jsou schopni rozhodovat o tom, co, kdy a jak se budou učit, a manifestují to opět mimo formální instituce a nejlépe také v oblasti nesouvisející s jejich vlastní profesí (Brookfield, 1991, s. 40–47). Dle Tougha podnikne každý v průměru 8 „*learning projects*“ ročně. Má tím na mysli „*highly deliberate efforts*“, z nichž 70 % je plánováno a realizováno učiteli se dospělými, kteří za tímto účelem vyhledávají informace u odborníků i tištěných zdrojů. Jejich snahou je získat vědomosti, dovednosti nebo dosáhnout nějaké změny. Je běžné, že dospělý věnuje učebním projektům mnoho času – v rozpětí mezi méně než 100 až po více než 2000 hodin ročně (srov. Tough, 1971).

Přístupů k učení se dospělých bylo, je a jistě bude mnoho. Odrážejí mnohdy názory psychologické, jindy filosofické. Mimochodem, právě u filosofických směrů je patrná andragogika velice jasně. Velcí filosofové ovlivňovali životy lidí. Namátkou vzpomeňme Schopenhauera, který způsobil, že mnoho lidí uvažovalo o sebevraždě. Nebo Nietzscheho – u jeho hrobu v Röckenu jsem se setkal s Mexičanem, kterého, jak mi se slzami v očích sám vyprávěl, Nietzscheho filosofie doslova zachránila a změnila mu život. Ano, řekl bych, že je to ve svém projevu spíše filosofie, spojená s niterným kulturně-tvůrčím potenciálem, seberealizačními tendencemi každého jednotlivce v kontextu společnosti a jeho zasazení do ní, která stojí ve vzájemném tvůrčím vztahu s ním.

³ Excelují v situacích, které vyžadují adaptaci na specifické a okamžité okolnosti... (překlad: R. Š.)

3. Andragogické smýšlení

Sebeřízenost dospělého je oblast zkoumaná odborníky a často kladená za základ učení se dospělých obecně. Vše má vycházet z autonomie člověka, a pokud se tento rozhodne pro pomoc učitele, formální studium či jinou metodickou a organizační oporu, je to tak jako tak projev jeho vlastní volby. Konečná zodpovědnost lpí na něm a on si je vědom toho, že je strůjcem, když už ne přímo samotných edukačních zážitků, pak alespoň svého rozvoje celkově. Toto velice zjednodušené shrnutí by mohlo být následováno mnoha jmény, např. Knowles, Brookfield, Hiemstra, Though, Rogers, Mezirow, Houle, v neposlední řadě taktéž Illich, Freire a další.

Zajímat se o sebeřízenost znamená zkoumat ji jako objekt. V pořádku, ale nutné je si uvědomit, že právě ona sebeřízenost, autonomie, učení se na základě talentu, zájmu, snahy o vyřešení otázek a problémů, o kompetentní výkon a dlouhodobou úspěšnost je to, co v případě mnoha a mnoha autorů působilo, směřovalo a dávalo smysl jejich vědeckému či vědecko-filosofickému zkoumání.

Vycházejí z M. Knowlese (1975), můžeme se ptát, co uvítáme jako podstatu vzdělávání dospělých? Je to pedagogika dospělých, tj. tendence vnímat dospělého jako objekt, de facto jako dospělé dítě? Jistě i to je možný přístup a nemusí nutně nabrat nějaký nežádoucí směr. Nač ovšem používat pojem andragogika, když by se v principu vůbec nelišil od toho, co zde popisují jako pedagogiku dospělých? Andragogika znamená vidět každého jednoho dospělého člověka jako její zdroj. Pedagogika je o objektu, na který je působeno – o vzdělávané osobě jakéhokoli věku. Andragogika je o subjektu. Vytvářím ji já, právě tak jako všichni ostatní. Začíná v momentě, kdy si člověk uvědomí sám sebe, své vzdělání a svůj život jako vlastní projekt, náležící jen jemu s veškerou odpovědností, námahou, ale i zadostiučiněním, úspěchy, pocitem růstu a zvyšující se kompetenčností. Co je tedy andragogické smýšlení? Andragog ví, že jeho úkolem je probouzet a odpoutávat v lidech onen potenciál pro sebeřízenost, autonomii, zodpovědnost za vlastní sebenaplnění, pomáhat mu na jeho cestě.

Lidé pak naplňují svůj životní smysl především skrze tvorbu kulturní, jsou tvůrci – tvůrci kultury – a plody této kultury, kulturními výtvarky až už materiálními nebo duchovními, se živí a sytí ostatní. Člověk naplňuje svá nadání hlavní i dílčí, v rámci svého tvůrčího obzoru. Takové myšlenky patří mezi nosné pilíře filosofické soustavy Tomáše Trnky. Poznatky o vzdělávání dospělých, o učení se dospělých ve svém celkovém obraze ukazují dospělého člověka právě v tomto světle. Při takovémto smýšlení je, troufám si tvrdit, český andragog pokračovatelem lidovýchovných pracovníků Trnkovy doby a jeho odkazu.

Závěr

M. Knowles (1975) nabízí jeden z možných pohledů na vzdělávání a řízení dospělých, který říká, že vzdělávání dospělých může mít směr spíše pedagogický, nebo andragogický. Podíváme-li se na dospělého jedince jako na objekt, který je třeba ovlivňovat, vychovávat a vzdělávat dle obecných, vnějších kritérií, pak se blížíme spíše pedagogickému směru a onen aspekt lidského jedince, který představuje jeho tvůrčí seberealizační a sebenaplňující podstatu, jak o ní píše Trnka ve svých lidovýchovných i filosofických pracích, není nosným prvkem takového přístupu. Formální vzdělávání jistě vyžaduje notnou dávku organizovanosti a standardizování, jedná se

koneckonců i o záruku kvality procesu a jeho výstupů, ovšem stranou tohoto „světa“ je ještě jeden daleko rozsáhlejší svět, který rovněž přispívá k učení se dospělých.

Vzpomeňme na současný problém učitelů zejména základních škol. Beru je nyní v závěru opět pouze jako jeden z možných příkladů. S reformou přišlo kompetenční paradigma, rámcové vzdělávací programy a nutnost tvořit školní vzdělávací programy na úrovni škol. Učitelé, kteří chtěli uspět vůči nové výzvě, se nemohli spolehnout na formální vzdělávání ani doškolování – v začátcích jednoduše nebyl dostatek kvalitních lektorů a poradců, kteří by školy změnami provedli. Pracovní úspěch učitelů je ohrožen a efektivita vzdělávání rovněž, nepodaří-li se školám a vyučujícím na základě vlastního rozhodnutí a úsilí aktualizovat své kompetence tak, aby tuto a podobné výzvy zvládli. Zde by pedagogika dospělých, pokud by záleželo zcela na ní, nevyřešila všechny problémy. Velkou nadějí je andragogický potenciál – pocit spoluzodpovědnosti za kvalitu a výsledky vzdělávání a výchovy, snaha nebyt přemožen problémem.

Na úplný závěr si dovoluji citovat z knihy *Přehled andragogiky – Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*: „Andragogické kurikulum umožňuje rozvoj sociálních vztahů, vede k humanizaci a kultivaci člověka jako sociální bytosti, k získávání a rozvíjení kompetencí, které směřují jedince k samostatnosti, schopnosti učit se a řešit problémy“ (Veteška, 2016, s. 85).

Literatura

- BROCKETT, R. G.; HIEMSTRA, R. *Self-direction in Adult Education. Perspectives on Theory, Research and Practice*. 3rd ed. London and New York: Routledge, 1995. 276 p. ISBN 0-415-00562-0.
- BROOKFIELD, S. D. *Understanding and Facilitating Adult Learning. A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 375 p. ISBN 1-55542-355-8.
- CROSS, P. K. *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. 300 p. ISBN 0-87589-491-7.
- HANSON, A. The search of a separate theory of adult learning. Does anyone really need andragogy. In: *Boundaries of adult learning*. London: Routledge, 1996, pp. 109–127. ISBN 0-415-13614-8.
- KNOWLES, M. S. *Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1975, 135 p. ISBN 0-8428-2215-1.
- ŠLANGAL, R. Koncept sebeřízenosti v andragogických asumpcích Malcolma S. Knowlese. In: VETEŠKA, J. (ed.). *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014, s. 23–31. ISBN 978-80-7452-047-1.
- TOUGH, A. The Adult's Learning Projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning, 1971. Dostupné online: <http://ieti.org/tough/books/alp.htm>.
- TRNKA, T. *Lidová výchova a národní kultura*. Praha: Masarykův lidovýchovný ústav, 1925. 7 s.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J. *Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2017. 136 s. ISBN 978-80-7561-073-7.

Kontaktní údaje:

Mgr. Radek Šlangal
Základní škola Mělník
Jaroslava Seiferta 148
276 01 Mělník
Česká republika
E-mail: r.slangal@centrum.cz

Přístupy k rozvoji klíčových pracovníků vzdělávacích organizací

Approaches to development of key employees of educational organizations

Michaela Tureckiová

Abstrakt:

Příspěvek vymezuje rozvoj pracovníků vzdělávacích organizací z pohledu teorie a praxe vzdělávání dospělých a praxe managementu vzdělávání. Dále jsou v něm uvedena specifika rozvoje klíčových pracovníků vzdělávacích organizací z hlediska požadavků na jejich kvalifikaci a profesní rozvoj a v kontextu změn, ke kterým aktuálně dochází v řízení a vedení lidí (people managementu) ve vzdělávacích organizacích v České republice. Na základě provedeného výzkumného šetření dokládá, jaké modely people managementu a s nimi související přístupy k rozvoji pracovníků jsou používány v praxi vzdělávacích organizací v České republice.

Klíčová slova:

Vzdělávací organizace, management vzdělávání, další profesní rozvoj (vzdělávání) pracovníků, řízení a vedení lidí/people management, strategický přístup.

Abstract:

The paper defines development of staff of educational organizations from the point of view of theory and practice of adult education and practice of educational management. It also highlights the specifics of the development of key personnel of educational organizations in terms of their qualifications and professional development requirements and in the context of the changes that are currently taking place in the people management of educational organizations in the Czech Republic. Based on the conducted research, it demonstrates which models of people management and related approaches to employee development are used in the practice of educational organizations in the Czech Republic.

Key words:

Educational organizations, educational management, continuing professional development (education) of employees, people management, strategic approach.

Úvod

Podpora dalšího profesního rozvoje a úsilí o optimalizaci potenciálu dospělých účastníků vzdělávání je dlouhodobou a vzhledem ke společenským trendům (tzv. čtvrtá průmyslová revoluce) a demografickému vývoji (stárnutí populace) pravděpodobně i trvalou prioritou strategie vzdělávací politiky i vzdělávací praxe. (Podrobnější informace lze nalézt například v dokumentech Strategie celoživotního učení, 2007 nebo Strategie vzdělávací politiky pro Českou republiku - Strategie vzdělávání 2020, 2014; Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti, 2017 nebo v publikaci Veteška, 2017.)

V současném prostředí, které je charakterizováno souběžně působícími a mnohdy i protichůdnými vnějšími a vnitřními vlivy, pak kontinuálně narůstá význam informací, jejich transformace ve znalosti a způsobilosti, respektive kompetence (Veteška, 2010). Nejvýznamnějším nástrojem rozvoje pracovníků přitom i nadále zůstává institucionalizovaná podpora ze strany zaměstnavatelské organizace. Taková podpora má podobu zejména systematicky probíhajícího a do strategie organizace začleněného procesu vzdělávání pracovníků (podrobněji viz Tureckiová, 2009, citováno podle Průcha, 2009). Zdůrazňovány jsou také další příležitosti k individuálnímu, skupinovému i organizačnímu učení se (Vodák, Kucharčíková, 2011).

Vzhledem ke svému poslání a postavení ve společnosti mají v úsilí o transformativní rozvoj kompetencí a dosahování žádoucích výsledků učení (se) specifické postavení právě vzdělávací organizace, tvořící základ vzdělávací soustavy České republiky. I z toho důvodu je třeba věnovat zvýšenou pozornost rozvoji jejich klíčových pracovníků. Těmi jsou v tomto textu myšleni primárně pracovníci, kteří se podílejí na přímé pedagogické a vyučovací činnosti, včetně akademických pracovníků, vzdělavatelů dospělých, starších dospělých a seniorů v různých formách či typech dalšího vzdělávání. Uvedení pracovníci zastávají ve vzdělávacích organizacích nikoli jen role vykonavatelů vzdělávacího procesu, ale velmi často také manažerů a lídrů uvedeného procesu na úrovni vedení a řízení dílčích skupin, jednotlivých organizací nebo i na makroúrovni, při řízení vzdělávacího systému a rozhodování o jeho dalším směřování (podrobněji například Trojan, Tureckiová, Trunda & Dvořáková, 2015; Trojan, 2017).

1. Rozvoj klíčových pracovníků vzdělávacích organizací - východiska a reflexe praxe

Proces celoživotního vzdělávání, jehož dílčí komponentou je rozvoj pracovníků vzdělávacích organizací, je obecně považován za signifikantní faktor společenského vývoje a změn, protože „přímo a soustavně ovlivňuje formování znalostí a dovedností, ale také charakter a kulturu, aspirace a výsledky“ (Tight, 2002, citováno podle Veteška & Tureckiová, 2008).

Na základě zkoumání teorií vzdělávání dospělých i praxe managementu vzdělávání lze konstatovat, že kontinuálně a efektivně se vzdělávající klíčoví pracovníci vzdělávacích organizací se prostřednictvím interakcí mezi sebou navzájem, s ostatními pracovníky a s dalšími účastníky vzdělávání (v rolích žáků, studentů a dalších edukovaných) stávají spolunositeli a aktivními tvůrci celku národní vzdělanosti (k významům pojmu vzdělanost a jeho rozličným paradigmátům – viz Průcha, 2015).

Klíčoví pracovníci vzdělávacích organizací přitom rozhodně netvoří homogenní skupinu. Poměrně významný – a to jak z hlediska požadavků na profesní přípravu, tak na další profesní rozvoj – je rozdíl mezi pedagogickými a vedoucími pedagogic-

kými pracovníky na jedné straně a klíčovými pracovníky ostatních vzdělávacích organizací, zejména ze segmentu dalšího vzdělávání dospělých a vzdělávání seniorů.

Požadavky na odbornou způsobilost (kvalifikaci) pedagogických a vedoucích pedagogických pracovníků a na jejich profesní rozvoj jsou v České republice vymezeny legislativou (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků). Pedagogičtí pracovníci jsou tak jednou z mála profesních skupin, pro které je další profesní vzdělávání v dospělosti nejenom možností, ale i povinností. Závazná pedagogická kvalifikace ani nezbytnost rozvoje v edukačních způsobilostech se ovšem netýká pracovníků ostatních vzdělávacích organizací, zejména těch, které působí v segmentu vzdělávání dospělých, případně starších dospělých nebo seniorů. I když pochopitelně i oni se obvykle dále vzdělávají v zájmu udržení a rozvoje svých profesních způsobilostí.

Z výsledků komparativního šetření vzdělávání dospělých vyplynulo, že "formální vzdělávání je v České republice stále záležitostí především mladších osob a se stoupajícím věkem zapojení do tohoto typu vzdělávání prudce klesá..., ve věku nad třicet let je účast ... již velmi nízká (a mezi lety 2011 a 2016 poklesla ... na 1-2 %)" (Vzdělávání dospělých v České republice – 2016). S přihlédnutím k celkovému podílu dospělých studentů formálního vzdělávání lze předpokládat, že pracovníci vzdělávacích organizací tvoří jejich určitou a pravděpodobně ne zcela zanedbatelnou část v rámci terciárního (vysokoškolského) vzdělávání.

Převaha rozvoje profesních způsobilostí pracovníků vzdělávacích organizací se v souladu s celkovou praxí vzdělávání dospělých v České republice ovšem odehrává primárně v rámci neformálního vzdělávání. Kromě rozvojových aktivit zajišťovaných vzdělávacími institucemi pro jejich pracovníky bude mít rovněž podobu vzájemného učení se, učení se prostřednictvím práce a prací (*work based learning, learning by doing*) a seberozvojových, případně učícím se jedincem zajišťovaných aktivit profesního rozvoje. Sumarizovaný přehled rozhodujících typů vzdělávacích institucí, které se v České republice podílejí na dosahování cílů vzdělávání je uveden v tabulce 1.

Tabulka 1:

Počáteční vzdělávání („ne-dospělí“ účastníci)	Počáteční vzdělávání („ne-dospělí“ účastníci)	Počáteční vzdělávání („ne-dospělí“ účastníci)
Formální vzdělávání		
Základní, střední, vyšší odborné a vysoké školy	Školy základní až vysoké (méně časté; ZŠ zatím zřídka)	Školy základní až vysoké (pro tuto skupinu v ČR výjimečné)
Neformální vzdělávání		
Školy (mimo základní činnost) a školská zařízení Ziskové a neziskové vzdělávací organizace (volnočasové aktivity)	Soukromé komerční vzdělávací instituce Zaměstnavatelé Neziskové organizace Profesní komory, asociace Školy	Soukromé komerční vzdělávací organizace Neziskové organizace Školy

Zdroj: Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková (2015, s. 15) – upraveno a doplněno

V souladu s výše uvedenými skutečnostmi je pak nesmírně obtížné specifikovat, jaká koncepce převažuje ve vzdělávání klíčových pracovníků vzdělávacích organizací. To znamená, jaké je celkové pojetí tohoto vzdělávání, jaké postavení má vzdělávání pracovníků v různých typech vzdělávacích organizací, jaké jsou jeho převažující cíle a používané postupy.

Za obecné předpoklady zajištění efektivity rozvoje pracovníků z perspektivy pracovní organizace jsou obvykle považovány:

- aplikace strategického přístupu ke vzdělávání;
- analýza potřeb výcviku a rozvoje na úrovni jednotlivců, týmů, organizace, s využitím technik strategické analýzy, která zahrnuje i faktory mimo organizaci, s významným vlivem na její fungování;
- stanovení cílů rozvoje pracovníků pro následující období již ve fázi plánování;
- zajištění žádoucích účinků kontinuálně a systematicky plánovaných a prováděných vzdělávacích akcí a vhodně zvolených prostředků rozvoje;
- průběžný monitoring;
- měření a systematické vyhodnocení míry žádoucí shody mezi záměry a efekty/dosaženými cíli rozvoje

(podrobněji například Tureckiová, 2009, Bartoňková, 2010, Vodák a Kucharčíková, 2011).

Cyklický proces rozvoje pracovníků tvoří v praxi inovativních organizací součást personálního systému organizace, aktuálně označovaného jako proces řízení a vedení lidí (people management). Úspěšná aplikace konceptu people managementu na úrovni strategického řízení a vedení vzdělávací organizace vyžaduje propojení nejvýznamnějších personálních funkcí, mezi které patří i rozvoj pracovníků, a kombinaci systematického a systematického přístupu na úrovni rozvoje organizace i jejích členů. Tento přístup musí vycházet z poslání a strategie vzdělávací organizace a zohledňovat vnitřní a vnější prostředí (podrobněji Šikýř, 2014). Mezi nejznámější a v praxi nejpoužívanější modely strategického řízení a vedení lidí (označované také ve shodě s původní strategickou koncepcí personální práce jako řízení lidských zdrojů) patří: model shody/michiganský model, harvardský model, model řízení podle kompetencí a evropský model (ibid; model řízení podle kompetencí /*competency-based management, management by competencies*/ je dále popsán v aplikaci na vzdělávání a rozvoj pracovníků také v publikacích Tureckiová, 2009 nebo Bartoňková, 2010).

2. Cíle, metody a dílčí výsledky výzkumného záměru

V tomto příspěvku jsou dále prezentovány dílčí výstupy výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na aplikaci strategického přístupu k řízení a rozvoji pracovníků vzdělávacích organizací. Šetření probíhalo cirkulárně od akademického roku 2014-2015 (zpracovány jsou výsledky do roku 2017 včetně).

Prezentované šetření je součástí longitudiálního výzkumu, jehož cílem je konceptualizace pojetí a vymezení specifik procesů řízení/vedení a rozvoje pracovníků vzdělávacích organizací v České republice. Šetření probíhají na úrovni strategického řízení vzdělávacích organizací sumárně, dále dle typů vzdělávacích organizací (dosavadní členění na management škol a školských zařízení a na management vzdělávání dospělých) a následně se zaměří na makroúrovni managementu vzdělávání.

V rámci výzkumu je využívána kvantitativní i kvalitativní metodologie (smíšený design, *mixed methods design*). Pro výzkum byly stanoveny výzkumné otázky a hypotézy. V popisovaném a analyzovaném výzkumném šetření byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Hlavní výzkumnou metodou byla metoda dotazování (techniky: moderovaná diskuse, individuální rozhovory a ohniskové skupiny).

Uvedené fáze výzkumu se postupně zúčastnilo 174 informantů (dále označováni také jako respondenti) ze skupiny manažerů a budoucích vedoucích pracovníků vzdělávacích organizací a pracovníků/specialistů vzdělávacích organizací, které poskytují formální a neformální vzdělávání, v typech počátečního a dalšího vzdělávání. Jednalo se o studenty oboru Management vzdělávání (navazujícího magisterského studijního oboru, realizovaného v rámci studijního programu Specializace v pedagogice na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy). Vzhledem k charakteru výběrového souboru se jednalo ve 100 % o vysokoškolsky vzdělané osoby, 67 % respondentů reprezentovalo segment škol a školských zařízení, podíl žen mezi respondenty šetření byl 82 %.

Na základě zjištění výzkumného šetření lze konstatovat, že informanti ve své praxi využívají/v organizacích jsou využívány dva ze zde výše uvedených strategických modelů people managementu. Konkrétně se jedná o:

- model řízení podle kompetencí, který je aplikován přednostně v praxi škol a školských zařízení,
- model shody, který je podle vyjádření respondentů používán asi jen ve 20 % vzdělávacích organizací, častěji pak v těch, které se zabývají vzděláváním dospělých.

Další modely strategického řízení a rozvoje pracovníků respondenti buď neznali, případně jejich využití nebylo koncepční.

Z dalších konceptů, které naplňují charakteristiky strategického přístupu k řízení a vedení lidí ve vzdělávacích organizacích a které zároveň spoluutvářejí strategii rozvoje pracovníků vzdělávacích organizací, respondenti uvedli v sestupném pořadí četností následující tři/čtyři možnosti:

- kontinuální profesní rozvoj pracovníků (převaha respondentů ze segmentu škol a školských zařízení),
- plánování nástupnictví (respondenti ze skupiny komerčních organizací vzdělávajících dospělé),
- diversity management/age management (respondenti z obou skupin, kteří se danou problematikou profesně zabývají, případně řízení rozmanitosti/s ohledem na věk aktuálně zavádějí do praxe řízené organizace).

Šetření se zabývalo také předpoklady a překážkami úspěšné aplikace strategického přístupu k řízení a rozvoji pracovníků vzdělávacích organizací. Jednotlivé položky byly nejprve zapisovány, následně účastníky ohniskových skupin sdruženy do klastrů a poté seřazeny sestupně dle významnosti a četnosti. Přehled nejvýznamnějších z nich, na kterých se shodli účastníci ohniskových skupin, je uveden v tabulce 2.

Tabulka 2:

Předpoklady strategického přístupu	Překážky strategického přístupu
Sociokulturní, ekonomické a legislativní podmínky	Nedostatek kvalifikovaných pracovníků a uchazečů o zaměstnání
Koncepce efektivního řízení a vedení vzdělávací organizace	Stárnutí pedagogických a vedoucích pedagogických pracovníků
Znalost koncepce a využití strategického řízení a strategického přístupu k práci s lidmi	Financování vzdělávání a tržní podmínky
Kompetentní rozhodovatelé a efektivní rozhodovací proces	Legislativa
Velikost, vlastnická a organizační struktura vzdělávací organizace	Chybějící systém profesního rozvoje na makroúrovni managementu vzdělávání
	Nedostatky v hodnocení a evaluaci

Zdroj: vlastní zpracování

4. Diskuze dílčích výsledků a závěr

Dosavadní výsledky šetření potvrzují hegemonii modelu řízení podle kompetencí také v praxi vzdělávacích organizací. Podle vyjádření respondentů šetření souvisí jeho dominantní postavení krom jiného rovněž se skutečností, že s pojmem kompetence pracuje odborná pedagogická a andragogická literatura, kompetence jsou klíčovou oblastí výstupů formálního vzdělávání a rovněž praxe usiluje o vytvoření a aplikaci funkčních modelů kompetencí pracovníků a vedoucích pracovníků vzdělávacích organizací. Se strategickým přístupem k řízení organizace, včetně rozvoje jejích klíčových pracovníků, bezprostředně souvisí i model shody. Toho jsou si vědomi i respondenti šetření, kteří uvedli, že tento model je využíván v praxi vzdělávací organizace, v níž pracují.

Respondenty dále uvedené přístupy, vedoucí k efektivitě a kvalitě řízení a vedení pracovníků vzdělávacích organizací, to je kontinuálně probíhající rozvoj pracovníků a plánování nástupnictví v klíčových pozicích v organizaci, jsou současně i odbornou literaturou považovány za komponenty strategického přístupu k rozvoji pracovníků (strategie rozvoje lidských zdrojů). Disproporce využívání obou konceptů v praxi různých typů vzdělávacích organizací je dána nejen charakteristikou výzkumného souboru, ale pravděpodobně také respondenty uvedenými předpoklady a překážkami aplikace strategického přístupu k řízení a rozvoji pracovníků vzdělávacích organizací. Respondenty dále diversity managementu, jejíž součástí je i problematika age managementu, vstupuje do povědomí vedoucích pracovníků vzdělávacích organizací postupně. Současně se jedná o významný trend řízení a vedení pracovníků, který reflektuje kontext společenských změn a ovlivňuje procesy rozvoje a učení se na pracovišti i mimo pracoviště.

Rozvoj pracovníků a přístupy k němu patří tradičně ke sledovaným personálním a manažerským činnostem v různých typech pracovních organizací. Pro management vzdělávání a andragogiku jako jeho teoretickou základnu je nezbytné zabývat se roz-

pracovním teorií a strategií managementu vzdělávacích organizací a managementu vzdělávání na úrovni celé vzdělávací soustavy. Současně s tím je třeba věnovat dále pozornost koncepci rozvoje a vhodným přístupům k rozvoji pracovníků, které by respektovaly specifika a význam uvedeného typu institucí ve společnosti a v jejím predikovaném vývoji.

Literatura

- Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti.* (2017). Dostupné z http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2018/01/-Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA-_2017.pdf.
- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J. (Ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdelanost*. Praha: Wolters Kluwer.
- Strategie celoživotního učení* (2007). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 - Strategie vzdělávání 2020.* (2014). Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.
- Šikýř, M. (2014). *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing.
- Trojan, V., Tureckiová, M., Trunda, J. & M. Dvořáková. (2015). *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Trojan, V. (2017). *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Tureckiová, M. (2009). *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J. & M. Tureckiová. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J. (Ed.). (2017). *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult Education 2016 – bases and inspiration for theory and practice : proceedings of the 6th International Adult Education Conference, 13-14th December 2016 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Vodák, J. & A. Kucharčíková. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků... (online). Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38840/>.
- Vzdělávání dospělých v České republice – 2016.* (online). Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* (online) Dostupné z: <https://www.zkola.cz/management/prehledpre-dpisu/zakony/Strank-y/%C3%9Apln%C3%A9-zn%C4%9Bn%C3%AD-z%C3%A1kona-%C4%8D.-563-2004-Sb.,-o-pedagogick%C3%BDch-pracovn%C3%ADc%C3%AD-ch.aspx>.

Text je dílčím výstupem projektu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s názvem Progres Q 17 (2017–2021): Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu.

Kontaktní údaje:

PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova

Magdalény Rettigové 4

116 39 Praha 1

České republiky

E-mail: michaela.tureckiova@pedf.cuni.cz



Jaroslav Veteška (ed.)

Vzdělávání dospělých 2017 – východiska a inspirace pro teorii a praxi

Adult Education 2017 – bases and inspiration for theory and practice

Sborník ze 7. mezinárodní vědecké konference Vzdělávání dospělých 2017
konané v Praze 11. a 12. prosince 2017

Proceedings of the 7th International Adult Education Conference,
11-12 November 2017, Prague, Czech Republic

Cover design:

SV, spol. s r. o.

© Jaroslav Veteška, 2018

© Česká andragogická společnost, 2018

Vydavatel:

Česká andragogická společnost, 2018

Praha

www.candrs.cz

ISBN 978-80-906894-2-8