

e-PEDAGOGIUM

1. mimořádné číslo/2010

Nezávislý odborný časopis
určený pedagogickým pracovníkům
všech typů škol

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Adresa on-line časopisu: <http://epedagog.upol.cz>

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předsedkyně redakční rady: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Jména recenzentů budou zveřejněna v posledním čísle daného ročníku časopisu.

ISSN 1213-7758 tištěná verze

ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

Festival vzdelávání dospělých AEDUCA 2009	7
---	---

Role poradenství v dalším vzdělávání

Celoživotní poradenství jako učební příležitost pro dospělé.....	11
<i>Lenka Hloušková</i>	

Zaměstnavatelé, vzdělavatelé a poradci: informace a poradenské služby chybějící v dalším profesním vzdělávání	23
<i>Markéta Pencová</i>	

Poradenstvo ako nástroj rozvoja človeka v službách pre dospelých	34
<i>Lea Šírová</i>	

Aktuální otázky řízení kvality škol a školských zařízení

Manažérstvo kvality vo vzdelávaní.....	47
<i>Alexandra Arendášová</i>	

Nový kariérový systém pedagogických zamestnancov na Slovensku a zvyšovanie kvality školy	53
<i>Simoneta Babiaková</i>	

Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky.....	62
<i>Iveta Bednaříková</i>	

Ekonomia vzdelávania z hľadiska vzdelávania dospelých.....	78
<i>Miriam Bitterová</i>	

Riadiaca prax v stredných školách a vplyv zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školského zákona) a o zmene a doplnení niektorých zákonov na jej kvalitu.....	85
<i>Dana Čuláková</i>	

Celoživotné vzdelávanie a trh práce	97
<i>Jozef Habánik</i>	

Kontradikcie hodnotenia atribútov riadenia škôl.....	103
<i>Alena Hašková</i>	

Strategie, procesy a rizika jako klíčová kritéria pro hodnocení systému řízení univerzity	118
<i>Tomáš Kafka</i>	
Kompetentní autoevaluace – součást kvality školy	128
<i>Juraj Kalnický</i>	
Slučování jako nový jev v řízení a vedení školy	136
<i>Irena Lhotková</i>	
Niektoré výsledky výskumov školského manažmentu realizované na Ústave technológie vzdelávania Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre	154
<i>Zdeněk Obdržálek – Mária Pisoňová</i>	
Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence	167
<i>Václav Trojan</i>	
Edukačný manažment a jeho miesto v školskom manažmente	183
<i>Mária Uhereková</i>	
Externí prvek v interní evaluaci školy.....	197
<i>Jana Vašátková, Michaela Prášilová</i>	

PR vzdělávacích institucí a škol

Komunikační možnosti kateder vysokých škol a jejich aplikace v příkladech katedry rekreologie	213
<i>Lenka Bartková</i>	

Atraktivní vzdělávání pro dospělé v kulturních institucích

Knihovna Karla Dvořáčka ve Vyškově – komunitní centrum pro vzdělávání dospělých.....	235
<i>Zdeňka Adlerová</i>	
Přednáškové cykly a další formy vzdělávání dospělých ve Hvězdárně a planetáriu Johanna Palisy VŠB – TU Ostrava	243
<i>Ivana Češková, Tomáš Gráf</i>	

Botanická zahrada Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci pro vzdělávání předškolní a školní mládeže, studentů a dospělých	255
<i>Eva Křístková, Aleš Lebeda</i>	
Andragogicko-sociálne dilemy edukácie Rómov v Slovenskej republike.....	265
<i>Tibor Loran</i>	
Institucionalizované vzdělávání dospělých z hlediska sociologického	275
<i>Helena Kubátová</i>	
Ovlivňování postojů - Dilema institucionalizovaného vzdělávání dospělých.....	298
<i>Dana Pokorná</i>	

Spolupráce zaměstnavatelů a vzdělávací sféry – uplatnitelnost absolventů

Praxe ve firmách jako způsob řešení nezaměstnanosti	309
<i>Sylvie Navarová</i>	
Spolupráca medzi ÚTV PF UKF v Nitre a MPSVaR SR pri zabezpečovaní e-vzdelávania riadiacich zamestnancov ÚPSVaR	320
<i>Mária Pisoňová - Marcela Červeňanská - Peter Brečka</i>	

FESTIVAL VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH AEDUCA 2009

Jak dál ve společnosti znalostí?

Současná společnost je definována jako společnost přecházející od informační společnosti ke společnosti znalostí. Lidský kapitál představuje hodnotu, jejíž cena narůstá s tím, jak je využíván. Úspěšné organizace staví na myšlence, že lidský kapitál je hlavní konkurenční výhodou firmy a že je nutno ho neustále rozvíjet.

Petr Senge popisuje učící se organizaci jako takovou, kde lidé nepřetržitě zvyšují svou schopnost dosáhnout výsledků, které si stanovili. Taková organizace podporuje nové způsoby myšlení, ambice jsou kolektivní a lidé se trvale učí.

Celoživotní vzdělávání však není spojeno pouze se získáváním znalostí a dovedností, ale také se změnou postojů a hodnot. Jsme tak na počátku nové společnosti, společnosti hodnot a moudrosti.

J. Cowper řekl: „Vědění je hrdé, že zná tolik, moudrost je skromná, že nezná víc“.

Jak to ovšem vypadá v současné době, kdy krize zasáhla většinu odvětví lidské činnosti? Firmy propouštějí zaměstnance, zkracují pracovní doby, snižují náklady na rozvoj a vzdělávání zaměstnanců. Lze pak ještě mluvit o rozvoji a vzdělávání pracovníků, o učící se organizaci a učící se společnosti? Zjistěte víme, že právě krize je iniciátorem změn vedoucích k ozdravení, k zefektivnění fungování podniků a firem a že by její důsledky měly vést firmy k intenzivnější podpoře rozvoje lidských zdrojů. Ale je tomu skutečně tak? Opravdu si firmy v této souvislosti uvědomují význam rozvoje lidských zdrojů?

V této situaci se uskutečnil 5. ročník Festivalu vzdělávání dospělých AEDUCA 2009, který byl zaměřen na rozvoj myšlenky propagace a významu vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání. Motto tohoto ročníku má vyjadřovat právě reakci na současnou krizi: „Být viděn a dát o sobě vědět“.

Festival vzdělávání dospělých AEDUCA 2009 opět vytvářel prostor pro prezentaci vzdělávacích institucí a jejich programů, pro inspiraci příklady dobré praxe a pro diskuzi v rámci odborných konferencí nad aktuálními problémy vzdělávání dospělých. Ve formě otevřených seminářů ukázal veřejnosti, že vzdělávání může být i zajímavé a zábavné.

A co přinesl jubilejní pátý ročník Festivalu vzdělávání dospělých AEDUCA 2009 nového?

Změnila se strategie festivalu. Festival vzdělávání dospělých AEDUCA 2009 přestal být jednorázovou a regionální akcí, ale stal se průběžnou celostátní propagací vzdělávání dospělých.

Festival vzdělávání dospělých AEDUCA 2009 byl zahájen v červnu představením a slavnostním zahájením v Parlamentu České republiky, které mělo za cíl propagovat myšlenky celoživotního vzdělávání a vzdělávání přímo v místě, kde se sbíhají nitky správy věcí veřejných. Odborná část letošního ročníku proběhla tradičně v Uměleckém centru Univerzity Palackého v Olomouci a obsahovala odborné konference, otevřené semináře a prezentaci programů vzdělávání dospělých a projektů rozvoje lidských zdrojů. Závěr Festivalu vzdělávání dospělých AEDUCA 2009 se uskutečnil v říjnu ve Znojmě, městě vinných sklepů, kde byly vyhlášeny výsledky soutěžní přehlídky vzdělávacích rozhlasových, televizních a multimediálních pořadů a došlo i na ochutnávání dobrého vína.

V současné době je připraven nový ročník Festivalu vzdělávání dospělých AEDUCA 2010. Doufáme, že vás naše nabídka odborného programu zaujme a že se setkáme na 6. ročníku Festivalu vzdělávání dospělých AEDUCA.

RNDr. Ing. Lenka Cimbáliková

ředitelka Festivalu vzdělávání dospělých AEDUCA 2009

ROLE PORADENSTVÍ V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ

CELOŽIVOTNÍ PORADENSTVÍ JAKO UČEBNÍ PŘÍLEŽITOST PRO DOSPĚLÉ

Lifelong Guidance as a Learning Opportunity for Adults

LENKA HLOUŠKOVÁ

Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta Masarykovy univerzity
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
hlouskov@phil.muni.cz

Abstrakt

Příspěvek vychází z empirických dat sebraných standardizovanými rozhovory (dotazníkem) na reprezentativním vzorku dospělé populace ve věku 20–65 let v roce 2005. V příspěvku sleduji otázku, jestli čeští dospělí vyhledávají pomoc v různých oblastech svého života a vytvářejí si tak další učební příležitost v rovině informálního učení. Pozornost je věnována i tomu, jak vyhledávání nebo nevyhledávání pomoci souvisí s účastí a s plánováním účasti na dalším vzdělávání dospělých.

Abstract

The contribution stems from empirical data collected via standardized interviews (a questionnaire) from a characteristic sample of adult population aged from 20 to 65 in year 2005. I follow the question if Czech adults look for help in different areas of their lives and thereby create another learning opportunity in the scope of informal learning in this contribution. The attention is also paid to the fact how looking for, or not looking for help, is related to participation and planning of participation in further education at the same time.

Klíčová slova

Celoživotní poradenství, učební příležitost, další vzdělávání dospělých, informální učení.

Key words

Lifelong guidance, learning opportunity, further education of adults, informal learning.

Úvod

Poradenství jako aktuálně zdůrazňovaná a podporovaná aktivita spojená se vzděláváním dospělých¹ je v soudobých dokumentech EU i ČR nahlížena jako podpůrná aktivita, která má přispět k tomu, aby se koncept celoživotního učení uvedl do praxe (např. Draft, 2004, Improving, 2005, Akční plán, 2007, Strategie, 2007). V realitě poradenských služeb je tato podpůrná role naplňována prostřednictvím informování dospělých o vzdělávací nabídce, oslovování vybraných skupin dospělých za účelem zvýšení jejich vzdělání, odstraňování vzdělávacích bariér, zvyšování motivace dospělých k učení a vzdělávání, zpřístupňování validace a uznávání výsledků dosavadního učení a vzdělávání.

V souvislosti s prosazováním konceptu celoživotního učení (jehož je vzdělávání dospělých nedílnou součástí) se v poradenství objevuje nový pojem – celoživotní poradenství (*lifelong guidance*). Celoživotní poradenství vychází z předpokladu, že vzdělávání, odborná příprava i zaměstnání mohou poskytovat učební příležitosti, které by měl každý člověk umět využívat podle svých potřeb v průběhu celého života. Proto je celoživotní poradenství vymezováno jako soubor činností, které mají umožnit občanům jakéhokoliv věku a v jakékoli fázi jejich života identifikovat své schopnosti, kvalifikaci a zájmy, aby mohli provádět smysluplná rozhodování v oblasti vzdělávání, učení se a zaměstnání a aby mohli určovat (řídít) své vlastní cesty všude tam, kde jsou tyto schopnosti a kvalifikace získávány a/nebo využívány (Improving, 2005, s. 11).

Vzdělávací role celoživotního poradenství

Celoživotní poradenství, stejně tak jako jiné typy poradenství, plní podpůrnou roli ve vztahu k celoživotnímu učení. Kromě toho je ale zaměřeno i na rozvoj kompetencí celoživotního učení a specificky pak na kompetenci řídit a plánovat svůj profesní růst a vzdělávání (*career management skills*)² (Improving, 2005, Bubíková a kol., 2006, Doporučení, 2006, McCarthy, 2008). Tím se tradiční podpůrná role poradenství rozšiřuje o vzdělávací roli a od celoživotního poradenství se očekává, že bude v průběhu poskytování poradenské

¹ V české terminologii se v souvislosti se vzděláváním dospělých nejčastěji píše o profesním nebo kariérovém poradenství. V anglické terminologii se objevují pojmy jako např. educational guidance, career guidance/counselling, vocational guidance, advising, occupational guidance/counselling.

² Kompetence kariérového managementu jsou rozpracovány např. v dokumentech US National Career Development Guidelines, 1988, Canadian Blueprint for Life/Work Designs, 2002, Australian Blueprint for Career Development: Trial version, 2003, Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong strategies, 2008.

služby probíhat učení, které rozvíjí znalosti, dovednosti a kompetence z hlediska osobního, občanského a sociálního rozvoje a uplatnitelnosti jedince na trhu práce (srov. European report, 2002).

Vzdělávací role celoživotního poradenství není v dostupných dokumentech vymezena přesně, ale z cílů a principů celoživotního poradenství (Improving, 2005) lze vyvodit, že obsahem této role bude: rozšíření dovedností a kompetencí, řízení rozvoje jedince, podpora změny postojů, znalostí a dovedností, které jsou potřebné k aktivaci zdrojů k učení a vzdělávání, rozvoj osobních zdrojů ve vztahu k trhu práce (flexibilita, mobilita, schopnosti k soukromému podnikání), vzdělávání v oblasti řízení a plánování učení a dalšího vzdělávání (srov. Sultana, 2004).

Metodologie zkoumání potenciálu vzdělávací role celoživotního poradenství ke vzdělávání dospělých

Vzhledem k tomu, že v českém kontextu je poradenství vnímáno výhradně jako podpůrný mechanismus dalšího vzdělávání dospělých (např. Dlouhodobý, 2007, Strategie, 2007), zajímá mě, jestli u českých dospělých – klientů celoživotního poradenství – existuje potenciál pro naplňování vzdělávací role celoživotního poradenství. Tuto širokou a zastřešující otázku pro účely tohoto příspěvku zúžím pouze na to, **jestli čeští dospělí vyhledávají pomoc v různých oblastech svého života a jak tato aktivita souvisí se vzděláváním dospělých**. Dovednost vyhledávat pomoc je užitečná nejen v běžném životě plném „aktuálních nástrah“, ale usnadňuje i přístup jedince k jiným učebním či vzdělávacím příležitostem, čímž si každý sám vytváří prostor pro svůj další rozvoj. Z uvedeného důvodu považuji dovednost vyhledávat pomoc za jednu z dovedností řízení svého rozvoje (konkrétně řízení a plánování kariéry).

Při zkoumání otázky, jestli dospělí ve svém životě vyhledávají pomoc, vycházím z předpokladu, že různé oblasti života dospělých vytváří situace, jejichž základním rysem je novost či problémovost, která u jedince stimuluje úsilí, aby novost či problémovost situace eliminoval a mobilizoval své zdroje k vyřešení či zvládnutí situace. Každá taková situace je učební příležitostí ve smyslu informálního učení³, jak zvládnout danou situaci (problém) a současně i příležitostí k tomu, aby se dospělý naučil vyhledávat pomoc. Právě úsilí, které jedinec vyvíjí pro zvládnutí situace, v tomto příspěvku ztotožňuji s vyhledáváním pomoci. Vyhledávání pomoci současně považuji za signál toho, že dospělí aktivují své

³ Jednotlivá vymezení informálního učení pro účely výzkumu uvádějí Rabušicová, Rabušic (2008).

zdroje pro další učení, umí si vytvořit učební příležitost pro získání nebo rozvíjení dovednosti vyhledat pomoc a umí si zpřístupnit možnosti dalšího vzdělávání. Jednotlivé oblasti života dospělých, které vytvářejí potenciální učební situace, pojmenovávám podle základních sociálních rolí (role pracujícího, uživatele volného času, člena rodiny, občana), o nichž se dá říci, že ve své šíři pokrývají základ života dospělých. Role pracujícího se vztahuje k výdělečnému způsobu života. Role člena rodiny je výrazem manželských a rodičovských vztahů. Role občana reprezentuje uplatňování občanských práv a povinností a role uživatele volného času vyjadřuje souhrn sociálních, kulturních i sportovních aktivit, které člověk dělá „jen tak pro radost“ (srov. Titmus, 2001).

Na výše uvedené otázky budu odpovídat prostřednictvím sekundární analýzy dat z dotazníku *Vzdělávání dospělých 2005*⁴ a využiji k tomu analýzu dotazníkové otázky „*Kde nebo u koho hledáte pomoc, když potřebujete poradit v záležitostech týkajících se různých oblastí vašeho života – práce, rodiny, volného času a občanských záležitostí*“. U této dotazníkové otázky bylo respondentům nabídnuto několik konkrétních aktivit a respondenti odpovídali výběrem z uvedených možností. Pro účely tohoto příspěvku jsem nabídnuté možnosti kategorizovala pouze do dvou základních kategorií: hledá pomoc × nehledá pomoc. Kategorii „hledá pomoc“ tvoří tyto možnosti: odborná pomoc⁵ (*odborník; přednáška*), tradiční média (*televize; knihy a časopisy*), „nové médium“ = *internet* a sociální síť jedince (*příbuzní a známí; někdo mladší*). Uvedené možnosti představují nejen různé možnosti, kde se dospělí mohou informálně učit, ale odrážejí i rozmanitost způsobů poskytování poradenských služeb, které samy o sobě mohou být považovány také za učební příležitost. Kategorie „nehledá pomoc“ představuje odpověď: *poradím si sám*⁶.

⁴ Dotazníkové šetření bylo realizováno na jaře roku 2005 v rámci projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje* (reg. č. IJ 017/04-DP2). Sběr dat provedla agentura SC&C metodou náhodného pravděpodobnostního výběru (náhodné procházky s Kishovými tabulkami) na populaci ČR ve věku 20–65 let za použití standardizovaných rozhovorů. Celkem bylo sebráno 1413 dotazníků. Návratnost činila 49 %. Výběrový soubor je plně reprezentativní pro populaci ČR daného věkového rozpětí.

⁵ Kurzívou jsou uvedena přesná znění nabídnutých možností u zmiňované dotazníkové otázky a jednotlivé možnosti jsou odděleny středníkem.

⁶ Z hlediska vymezení celoživotního poradenství by tato odpověď představovala ideální výsledek působení celoživotního poradenství, ale v realitě spíše vyjadřuje, že lidé pomoc nehledají. Můžeme pouze spekulovat o tom, jestli ti, kteří takto odpovídají, mají relevantní informace a dovednosti k tomu, aby si poradili sami.

Kdo hledá pomoc?

Na základě sebraných empirických dat mohu konstatovat, že tendenci vyhledávat pomoc mají muži i ženy přibližně stejnou. Z tabulky 1 je ale patrné, že počet těch, kteří pomoc vyhledávají, a těch, kteří pomoc nevyhledávají, není ve všech oblastech života dospělých stejný. Zatímco v oblasti práce a občanského života vyhledává pomoc většina z nás, v oblasti rodinného života a volného času vyhledává pomoc zhruba každý druhý dospělý. Pokud by tedy platil předpoklad o tom, že vyhledávání pomoci je reakcí na rozmanitost a složitost současné doby, pak by uvedené nálezy mohly znamenat, že za nejsložitější považují čeští dospělí oblast občanského života. Uvedené nálezy ale svědčí i o tom, že čeští dospělí mají tendenci zvládat „problémy“ v oblasti práce a občanského života prostřednictvím učení. V těchto dvou oblastech si dospělí nejčastěji vytvářejí nové učební příležitosti pro svůj rozvoj a z toho usuzuji, že v oblasti práce a občanského života má celoživotní poradenství relativně značný potenciál naplnit i svoji vzdělávací roli.

Dále se ukázalo, že ti, kteří pomoc vyhledávají v jedné z oblastí života, statisticky významně častěji vyhledávají pomoc i v jiné oblasti⁷. To znamená, že v populaci českých dospělých jsou tací, kteří vyhledávají pomoc bez ohledu na to, v jaké oblasti života se „problém“ objeví, a vedle nich jsou tací, kteří „bez ohledu na problém“ spoléhají sami na sebe (nehledají pomoc). Tento empirický nález jen potvrzuje tezi, že dovednost vyhledávat pomoc je přenositelná z jedné oblasti života dospělých na jinou oblast. Otázkou však zůstává: co vede ty, kteří v různých situacích spoléhají sami na sebe, k tomu, že pomoc nevyhledávají.

Tab. 1: Tendence ve vyhledávání pomoci (validní %)⁸

	Oblast práce	Občanský život	Rodinný život	Oblast volného času
Hledá pomoc	75 %	81 %	53 %	57 %
Nehledá pomoc	25 %	19 %	47 %	43 %

(Zdroj: Hloušková, 2008, s. 301)

⁷ Na hladině významnosti 0,00 nabývá Phi hodnot od 0,21 mezi rodinným a občanským životem; volným časem a oblastí práce, přes Phi = 0,24 u oblasti práce a rodinného života, Phi = 0,26 u oblasti práce a občanského života, k Phi = 0,37 v oblasti rodinného života a volného času.

⁸ Validní procenta nezohledňují počet odpovědí: *netýká se, neodpověděl*. Kategorie „nehledá pomoc“ tedy představuje potřebu, která je uspokojována vlastními silami – *poradím si sám*.

Když jsem sledovala vyhledávání/nevyhledávání pomoci v souvislosti s věkem, pak se ukázalo, že ve věkové kategorii 20–39 let převažují ti, kteří pomoc vyhledávají, nad těmi, kteří pomoc nehledají, a to bez ohledu na oblast života dospělých. Z tabulky 2 se zdá, že s přibývajícím věkem klesá tendence dospělých pomoc vyhledávat. Statisticky významný rozdíl mezi těmi, kteří pomoc vyhledávají, a těmi, kteří pomoc nevyhledávají, se z hlediska věku potvrdil pouze u oblasti práce. V oblasti práce je ve věkové kategorii 60–65 let statisticky významně méně těch, kteří vyhledávají pomoc, než ve věkové kategorii 20–39 let. Z této věkové kategorie (20–39 let) nejčastěji vyhledávají pomoc mladí ve věku 20–29 let. Když přihlédneme k tomu, že většina dospělých ve věku 20–29 let vstupuje na trh práce (už je na trhu práce) a naopak dospělí ve věku 60–65 let obvykle z trhu práce odcházejí (jsou mimo trh práce), zdá se, že vyhledávání/nevyhledávání pomoci se v oblasti práce vztahuje k uplatnění na trhu práce.

Uplatnění na trhu práce zřejmě u mladých dospělých stimuluje potřebu vyhledávat pomoc, kterou uspokojují prostřednictvím informálního učení nebo účasti na vzdělávání⁹. Analogicky k tomu lze předpokládat, že uplatnění na trhu práce stimuluje mladé dospělé k vytváření si nových učebních příležitostí pro svůj rozvoj a zpřístupňování možností dalšího vzdělávání.

⁹ Motivace vztažená k uplatnění na trhu práce dominuje u formálního vzdělávání (65 % z těch, kteří se po určité časové prodlevě vrátili do formálního vzdělávání, uvádějí, že k návratu do školy je dovedly pracovní motivy). Stejně tomu je i v případě neformálního profesního vzdělávání. V dalších oblastech neformálního vzdělávání (kurzy zaměřené na práci s počítačem, jazykové vzdělávání, vzdělávání zaměřené na osobnostní rozvoj, občanské vzdělávání, rodinné i volnočasové vzdělávání) dospělí častěji uváděli mimopracovní motivaci, která je vedla k účasti na vzdělávání (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008).

Tab. 2: Vyhledávání pomoci podle věku

	Věk	20–39 let	40–59 let	60–65 let	Celkem
Oblast práce	Hledá pomoc	79 %	75 %	58 %	75 %
	Nehledá pomoc	21 %	25 %	42 %	25 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %
Občanský život	Hledá pomoc	85 %	80 %	75 %	81 %
	Nehledá pomoc	15 %	20 %	25 %	19 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %
Rodinný život	Hledá pomoc	60 %	49 %	48 %	53 %
	Nehledá pomoc	40 %	51 %	52 %	47 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %
Oblast volného času	Hledá pomoc	60 %	55 %	53 %	57 %
	Nehledá pomoc	40 %	45 %	47 %	43 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %

(Zdroj: Hloušková, 2008, s. 303)

Vztahy mezi vyhledáváním pomoci a vzděláváním

Nyní zaměřím svou pozornost na vztahy mezi vyhledáváním pomoci a vybranými vzdělávacími charakteristikami dospělých. Přitom předpokládám, že vyhledávání pomoci bude mít vztah k dosaženému vzdělání, k účasti na formálním i neformálním vzdělávání a k plánování účasti na dalším vzdělávání, a to ve smyslu, že ti, kteří pomoc vyhledávají, jsou vzdělanější a současně i aktivnější v účasti¹⁰ a plánování účasti na dalším vzdělávání.

Vztah mezi vyhledáváním pomoci a dosaženým vzděláním

V oblasti občanského života, rodinného života a oblasti volného času není z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání rozdíl mezi těmi, kteří pomoc vyhledávají, a těmi, kteří pomoc nevyhledávají. Statisticky významný rozdíl se však prokázal v oblasti práce¹¹. V oblasti práce vyhledávají pomoc častěji středoškoláci a vysokoškoláci než lidé vyučení a se základním vzděláním.

¹⁰ Statisticky významná souvislost mezi dosaženým vzděláním a účastí na kurzech neformálního vzdělávání je prokázána (Rabušicová, Rabušic, 2008).

¹¹ Cramerovo V = 0,24 na hladině významnosti 0,00.

Vztah mezi vyhledáváním pomoci a účastí na dalším vzdělávání

Další vzdělávání dospělých vymezují jako účast na kurzech neformálního vzdělávání v posledních 12 měsících¹² a návrat do formálního vzdělávání po určité časové prodlevě. Přitom platí, že ti, kteří se neúčastní žádných kurzů neformálního vzdělávání a od ukončení formálního vzdělávání se už do školy nevrátili, zpravidla pomoc nevyhledávají. Zaměřím-li se podrobněji na jednotlivé oblasti života dospělých, pak v oblasti práce se ukázalo, že ti, kteří pomoc nevyhledávají, se neúčastní žádných kurzů neformálního vzdělávání, a ti, kteří pomoc vyhledávají, se zpravidla účastní dvou a více kurzů neformálního vzdělávání ročně¹³. Obdobně (i když ne statisticky významně) to platí i v oblasti občanského života. Naopak tomu je v oblastech rodinného života a volného času. V těchto dvou oblastech je vyhledávání pomoci pravděpodobně ovlivněno jinými než vzdělávacími charakteristikami dospělých.

Zdá se tedy, že můžeme vyčlenit skupinu vzdělaných a vzdělávajících se, která tím, že vyhledává pomoc v oblasti práce (částečně i v oblasti občanského života), stimuluje své zdroje k učení a dokáže si vytvářet učební příležitosti ke svému rozvoji. Vedle nich existují dospělí s nižším dosaženým vzděláním, kteří zpravidla neparticipují na dalším vzdělávání, a pro ně je typické, že pomoc v oblasti práce nevyhledávají.

¹² Účast na kurzech neformálního vzdělávání je vyjádřena tzv. sumačním indexem, kde 0 představuje neúčast na žádném z následně uvedených kurzů a maximální hodnota 6 vyjadřuje účast na šesti typech kurzů. Čeští dospělí se účastnili maximálně šesti typů kurzů ze sedmi nabídnutých v dotazníku. Jedná se o následující typy kurzů: *kurzy vztahující se k náplni práce; kurzy cizích jazyků; kurzy práce s počítačem; kurzy týkající se osobnostního rozvoje; kurzy týkající se rodičovství, partnerských vztahů a výchovy dětí; kurzy týkající se trávení volného času; kurzy týkající se záležitostí občanského života.*

¹³ Cramerovo $V = 0,22$ na hladině významnosti 0,00.

Tab. 3: Vyhledávání pomoci a účast na kurzech neformálního vzdělávání

Účast na kurzech neformálního vzdělávání		Žádný	Jeden	Dva	Více	Celkem
Oblast práce	Hledá pomoc	68 %	80 %	90 %	94 %	75 %
	Nehledá pomoc	32 %	20 %	10 %	6 %	25 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Občanský život	Hledá pomoc	77 %	84 %	91 %	95 %	81 %
	Nehledá pomoc	23 %	16 %	9 %	5 %	19 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Rodinný život	Hledá pomoc	51 %	54 %	57 %	59 %	53 %
	Nehledá pomoc	49 %	46 %	43 %	41 %	47 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Oblast volného času	Hledá pomoc	52 %	63 %	63 %	73 %	57 %
	Nehledá pomoc	48 %	37 %	37 %	27 %	43 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Vztah mezi vyhledáváním pomoci a plánováním účasti na dalším vzdělávání

Plánování účasti na neformálním vzdělávání se v dotazníku vztahovalo k následujícímu roku (tj. roku 2006). Opět jako v předcházejících případech se prokázal statisticky významný rozdíl mezi těmi, kteří pomoc vyhledávají, a těmi, kteří pomoc nevyhledávají, pouze v oblasti práce¹⁴. Ti, kteří pomoc nevyhledávají, neplánují účast na kurzech neformálního vzdělávání, a ti, kteří pomoc vyhledávají, zpravidla plánují účast na jednom kurzu v rámci neformálního vzdělávání. V ostatních oblastech života dospělých není rozdíl mezi uvedenými skupinami dospělých patrný¹⁵.

Kromě plánování účasti na neformálním vzdělávání v nejbližším časovém horizontu jsem se zaměřila i na vzdělávací plány¹⁶ v dlouhodobější perspektivě. Z tabulky 4, která zachycuje plán vrátit se do formálního vzdělávání a počet

¹⁴ Cramerovo $V = 0,22$ na hladině významnosti 0,00.

¹⁵ V oblasti občanského života Cramerovo $V = 0,17$; v oblasti rodinného života Cramerovo $V = 0,10$; v oblasti volného času Cramerovo $V = 0,14$ a to vždy na hladině významnosti 0,00.

¹⁶ Vzdělávací plány představují sumační index následujících plánů: *zvýšit si kvalifikaci; přihlásit se do nějakého vzdělávacího kurzu; naučit se lépe vycházet s lidmi; naučit se něco nového.*

vzdělávacích plánů na nejbližší tři roky od roku sběru dat (tj. pro rok 2008), je zřejmé, že je nepatrně více těch, kteří pomoc hledají a současně uvažují o tom, že se budou dále vzdělávat. Vzdělávací plány pro nejbližší tři roky má přibližně polovina dospělé populace (57 %), ale rozdíl mezi těmi, kteří pomoc hledají, a těmi, kteří pomoc nehledají, není v žádné z oblastí života dospělých statisticky významný.

Tab. 4: Vyhledávání pomoci a plánování účasti na vzdělávání

Plánování účasti na vzdělávání		Chce studovat	Nechce studovat	Má alespoň jeden plán	Nemá žádné plány
Oblast práce	Hledá pomoc	88 %	72 %	78 %	70 %
	Nehledá pomoc	12 %	28 %	22 %	30 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %
Občanský život	Hledá pomoc	94 %	79 %	83 %	77 %
	Nehledá pomoc	6 %	21 %	17 %	23 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %
Rodinný život	Hledá pomoc	58 %	52 %	54 %	51 %
	Nehledá pomoc	42 %	48 %	46 %	49 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %
Oblast volného času	Hledá pomoc	66 %	55 %	60 %	53 %
	Nehledá pomoc	34 %	45 %	40 %	47 %
<i>Celkem</i>		100 %	100 %	100 %	100 %

Závěr

Ve sledovaných charakteristikách se opakovaně objevovala statisticky významná souvislost mezi vyhledáváním pomoci v oblasti pracovního života a vzděláváním dospělých, což jen dokládá, že celoživotní poradenství má velmi blízko ke kariérovému poradenství. Tuto souvislost lze považovat za určitou výzvu k projasnění vazeb mezi celoživotním a kariérovým poradenstvím.

Když shrnu všechny uvedené empirické nálezy, pak se zdá, že poradenství jako učební příležitost pro svůj rozvoj vnímají ti, kteří hledají pomoc v oblasti práce, tj. mladí dospělí (zejména ve věku 20–29 let), dospělí s vyšším dosaženým vzděláním, kteří se účastní a v nejbližší době plánují účast na kurzech v rámci neformálního vzdělávání. Pro uvedené skupiny dospělých se rezervou

celoživotního (nebo kariérového) poradenství jeví spíše nabídka aktivit, které by podpořily rozvoj dovedností plánovat a řídit své vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že pomoc v oblasti pracovního života nevyhledávají starší dospělí (60–65 let) a dospělí se základním vzděláním nebo vyučením, stojí za úvahu, jak by mělo celoživotní poradenství oslovit tyto skupiny dospělých. Zdá se, že by u těchto skupin dospělých mělo celoživotní poradenství uplatnit nejen svou podpůrnou, ale i vzdělávací roli, a to s cílem umožnit dospělým zažít pocit, že vzdělání není pouze utilitárním nástrojem pro uplatnění na trhu práce, ale zejména prostředkem osobního rozvoje, který může jedinci přinést radost a užitek i v mimopracovních oblastech života.

Literatura

Akční plán vzdělávání dospělých. K učení je vždy vhodná doba. [online] Komise evropských společenství. 27. 9. 2007. [cit. 2009-06-10].

Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_cs.pdf

BUBÍKOVÁ, M., HYŤHA, P., VICENIKOVÁ, T. *Otázky a přístupy v celoživotním kariérovém poradenství v komparativním pohledu, aktuální témata jeho dalšího rozvoje.* Praha: NUOV, 2006. 52 s.

Career guidance: a handbook for policy makers. [online] Paris: OECD, 2004 [cit. 2008-03-21]. Dostupné z: <http://oecdpublications.gfi-nb.com/cgi-bin/OECDBookShop.storefront/EN/product/912004011P1>

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha: MŠMT, 2007

Doporučení evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. [online] (2006/962/ES) [cit. 2007-02-13]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/soubor/01140.pdf>

Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. [online] Brusel, 2004. [cit. 2007-02-12] Dostupné z: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf

European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. [online] Brusel: Evropská komise, 2002, 95 s. [cit. 2007-02-12]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf

HLOUŠKOVÁ, L. Poradenství ve vzdělávání dospělých aneb nechají si lidé poradit? In RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. (eds.) *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice.* Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 289–318.

- Improving lifelong guidance policies and systems*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. 35 s. [online] Český překlad [cit. 2008-03-21]. Dostupné z: http://www.ipp.cz/studie/koncepcce/czv/doc/celozivotni_poradenstvi_final_version.pdf
- Indicators and benchmarks for lifelong guidance*. Draft final report. [online] CEDEFOP, 2005 [cit. 2008-03-21]. Dostupné z: http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Guidance/expertgroup/thematic_project.asp.
- McCARTHY, J. *Lifelong guidance systems: common european reference tools*. Příspěvek prezentovaný na schůzce ELGPN peer learning aktivity WP2. Praha, 2008.
- Národní zpráva o pokroku implementace Rezoluce Rady Evropy o posilování politik, systémů a praxe na poli celoživotního poradenství v Evropě z května 2004*. [online] Praha, 2006 [cit. 2008-03-21]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/spps/publikace2005.htm#zprava>
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002, s. 237.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L., ŠEĐOVÁ, K. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. (eds.) *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 97–112.
- TITMUS, C. J. Adult education: concepts and principles. In TUIJNMAN, A. C. (ed.) *International encyclopedia of adult education and training*. Pergamon, 1996, s. 9–17.
- Strategie celoživotního učení ČR*. [online] Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2008-03-21]. Dostupné z: http://msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf
- SULTANA, R. G. *Guidance policie in the knowledge society. Trends, challenges and responses accross Europe*. CEDEFOP, 2004. 133 s.

ZAMĚSTNAVATELÉ, VZDĚLAVATELÉ A PORADCI: INFORMACE A PORADENSKÉ SLUŽBY CHYBĚJÍCÍ V DALŠÍM PROFESNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Employers, Educators and Guidance Practitioners: Information and Guidance Services Missed in Further Professional Education

MARKÉTA PENCOVÁ

Národní vzdělávací fond, o.p.s. – Středisko podpory poradenských služeb
Opletalova 25, 110 00 Praha 1
pencova@nvf.cz, spps@nvf.cz

Abstrakt

V článku je představena část výsledků exploračního kvalitativního šetření menšího rozsahu, které se soustředilo na tři skupiny aktivní v dalším profesním vzdělávání: zaměstnavatele, vzdělavatele a poradce. Text shrnuje získané poznatky o informacích a poradenských službách v oblasti DPV, které příslušníci těchto tří skupin v ČR postrádají. Rovněž jsou představeny zjištěné rozvojové potřeby poradců (oblasti, ve kterých by se poradci rádi vzdělávali, a jejich pojetí „smysluplné“ profesní organizace poradců). Text nabízí přehled o nedostacích, které bude nutné postupem času odstraňovat, chceme-li, aby se DPV rozvíjelo.

Abstract

The article presents a part of results of a small explorative qualitative research focused on three groups from further professional education: employers, educators and guidance practitioners. The text summarizes knowledge about information and guidance services in further professional education, which are insufficient or non-existent in the Czech Republic. Also the identified development needs of guidance practitioners are shortly described (topics, which the guidance practitioners need to study and a conception of professional corporation „meaningful“ for guidance practitioners). The text offers the review of deficiencies, which have to be repaired to let the further professional education grow and develop itself.

Klíčová slova

Poradenství, poradce, další profesní vzdělávání, vzdělávání dospělých, kvalitativní výzkum, informační potřeby, poradenské potřeby, vzdělávací potřeby, profesní sdružení.

Key words

Guidance, counseling, guidance practitioner, counselor, further professional education, adult education, qualitative research, guidance needs, information needs, education needs, professional corporation

Šetření informačně poradenských potřeb v dalším profesním vzdělávání

V tomto článku vás seznámíme s některými výsledky kvalitativního šetření, které provedl Národní vzdělávací fond, o.p.s. – Středisko podpory poradenských služeb (dále jen NVF – SPPS) pro účely projektu „Informačně poradenský systém“. Tento projekt probíhal od března 2007 do srpna 2008, jeho zadavatelem bylo Ministerstvo práce a sociálních věcí a financován byl ze zdrojů Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu ČR. Projekt realizovalo Konsorcium pro Informačně poradenský systém (KPMG Česká republika, s.r.o.; Gradua-CEGOS, s.r.o.; OKsystem s.r.o.), NVF-SPPS bylo subdodavatelem.

Cíle výzkumu byly dané potřebami projektu. Zaměřili jsme se především na získání co nejširšího přehledu těch poradenských služeb a informací, které jejich potenciální uživatelé postrádají a které by bylo možné uspokojit v rámci projektu, tj. vytvořit webový portál a služby s ním propojené (takto jsme pro potřeby výzkumu definovali informačně-poradenské potřeby). Šetření jsme rozdělili do tří částí podle tří základních cílových skupin projektu na poradce, vzdělavatele a zaměstnavatele.

Šetření proběhlo jako explorační výzkum formou kvalitativní sondy. Cílem nebylo získat vyčerpávající seznam všech existujících odpovědí na výzkumné otázky, nýbrž orientaci v nejčastěji se vyskytujících informačně-poradenských potřebách tří zkoumaných skupin. Sběr dat se uskutečnil v období od 1. 6. 2007 do 21. 9. 2007 formou polostrukturovaných (expertních) kvalitativních rozhovorů, a to individuálních a skupinových. Celkem jsme realizovali 29 individuálních rozhovorů se zástupci všech tří skupin a 3 skupinové rozhovory s poradci. Výběr vzorku byl cílený, řídili jsme se snahou o zachycení co nejširšího spektra informačně-poradenských potřeb u co nejširšího spektra zástupců všech zkoumaných skupin. Menší rozsah výběru byl vynucen finančním, časovým a personálním omezením šetření daným možnostmi projektu. Navzdory tomu docházelo u všech zkoumaných skupin k teoretickému nasycení vzorku, tj. témata se opakovala, neobjevovaly se nové, dosud neznámé potřeby a informace.

V následujících odstavcích budou představeny ty závěry, které považujeme pro toto setkání za nejzajímavější. Další podrobnosti o šetřeních naleznete v dílčích zprávách z jednotlivých šetření. Tyto zprávy byly východiskem

pro zpracování následujících kapitol (PENCOVÁ, M., MOHAUPT, Z., červenec 2007; PENCOVÁ, M., MOHAUPT, Z., září 2007; PENCOVÁ, M., MOHAUPT, Z., říjen 2007)

Informačně-poradenské potřeby zaměstnavatelů

Zaměstnavatelé, stejně jako ostatní zkoumané skupiny, postrádají podle výsledků šetření úplný, aktuální a spolehlivý zdroj informací z oblasti dalšího profesního vzdělávání (dále jen „DPV“), který by jim pomohl při zajišťování vhodného DPV pro jejich zaměstnance. Zaměstnavatelé by především uvítali spolehlivý a zdarma přístupný seznam poskytovatelů DPV a jejich nabídky vzdělávacích akcí, nejlépe i s hodnocením (např. „hvězdičkováním“, krátkými recenzemi absolventů konkrétních vzdělávacích akcí, event. nějakou objektivnější formou hodnocení garantovanou důvěryhodnou institucí). Tento seznam by měl obsahovat co nejvíce konkrétních informací o českých i zahraničních poskytovatelích vzdělávání i o jejich vzdělávacích akcích. Poradenství k výběru vhodné vzdělávací akce zaměstnavatelé postrádají pouze při neobvyklých či zvláště náročných vzdělávacích akcích, jinak postačí spolehlivé informace.

Z informací o poradenských službách v DPV zaměstnavatelům chybí opět spolehlivý a pokud možno úplný seznam poradenských firem a konzultantů v oblasti RLZ a DPV, včetně např. nabídek personálního auditu a konzultantů pro získávání financí na DPV z fondů EU. Užitečný by byl i „informační servis MPSV“, tedy doporučení, rady a konzultace MPSV v oblasti DPV.

Tato potřeba úzce souvisí s nedostatkem informací o platné legislativě ČR, a to nejen v oblasti DPV. Citelný je nedostatek poradenství a informací např. o platné legislativě, především výklady norem týkajících se DPV (dle zaměstnavatelů chyba státní správy), nových kvalifikačních požadavcích daných novelami zákonů, uznávání kvalifikací mezi státy atd. Finanční zdroje na vzdělávání a poradenství k jejich získání, informace o trendech v oblasti DPV, balíčky informací o personálním auditu a doporučená literatura z oblasti DPV jsou dalšími příklady chybějících informací a poradenských služeb.

Zaměstnavatelé dále postrádají informace a poradenství týkající se jednotlivých profesí, kvalifikačních požadavků na ně kladených a vzdělávacích akcí, které vedou k získání dané kvalifikace a profese. Tyto tři „sady“ informací (profese – kvalifikace – vzdělávací akce) by měly být vzájemně propojeny. Tento problém však řeší hned několik projektů, především NSK1, NSK2 (NSK = Národní soustava kvalifikací, více na www.nuov.cz) a NSP (NSP = Národní soustava povolání, více na www.nsp.cz).

Informačně-poradenské potřeby zaměstnavatelů se však liší v závislosti na velikosti zaměstnavatele. Zatímco velké firmy mají často svůj vlastní systém vzdělávání a nepotřebují tedy nutně pomoc zvenčí, střední a malé firmy ji postrádají.

Pokud by bylo nutné právě popsanou řadu chybějících informací a poradenských služeb z oblasti DPV nějak charakterizovat či shrnout, navrhl bych označit zaměstnavatele za uživatele, konzumenty DPV. Většinu jejich nenaplněných potřeb by totiž bylo možné z této jejich role odvodit.

Z poradenství je pro zaměstnavatele důležité především mít přístup ke kvalitním poradenským službám v oblasti RLZ. Tyto služby jsou poskytovány na komerční bázi a nabídka je široká, chybí však možnost získat informace o kvalitě a konkrétním zaměření těchto služeb. Sami zaměstnavatelé neuvádějí, že poskytují svým zaměstnancům poradenství, a to ani v případech velkých firem s celým oddělením pro vzdělávání.

Informačně-poradenské potřeby vzdělavatelů

Nedostatek informací o klientech a poptávce po DPV (trendy v poptávce po DPV, výběrová řízení, možnosti a potřeby klientů, kontakty na potenciální klienty, konkrétní poptávky), o konkurenci na trhu DPV (co nejkonkrétnější údaje o ostatních vzdělávacích institucích v DPV a jejich nabídkách) a stížnosti na nedostačující možnosti prezentovat vlastní nabídku vzdělávacích akcí jsou typickými informačně-poradenskými potřebami vzdělavatelů. Odráží jejich roli tvůrců a prodejců vzdělávání, ale také poradců pro klienty. S touto rolí souvisí i další informačně-poradenské potřeby:

- *informace o dalších institucích v oblasti DPV* (např. ministerstva – akreditační, granty, veřejné zakázky; profesní sdružení v oblasti DPV – konference, semináře atd.; úřady práce – vypisované poptávky po realizaci rekvalifikací; regionální instituce – např. Centra vzdělanosti);
- *informace o lektorech* (adresář lektorů, jejich CV a reference, profesní sdružení lektorů různého zaměření apod.);
- *informace o akreditacích* (akreditační instituce, podmínky akreditací, návody na získání akreditace atd.);
- *informace o financování DPV* (především o možnostech čerpání z fondů EU);
- *legislativa vztahující se ke vzdělávání* (např. školský a živnostenský zákon, zákon o vzdělávání úředníků, lékařů, učitelů atd.; právní aktuality, rady a informace);
- *databáze školicích prostor;*
- *odborné informace* (příklady dobré praxe, novinky od vydavatelů učebnic, trendy a novinky v DPV atd.);
- *a další.*

Kromě potíží při získávání informací pociťují vzdělavatelé nedostatek možností i při distribuci informací a při výměně informací. Jinými slovy postrádají vhodné příležitosti ke komunikaci s ostatními profesionály v oblasti DPV a s (potenciálními) klienty, především diskusní fóra a inzerce různých typů (kupř. lektori, učebny, volné kapacity v kurzech) – vše pokud možno soustředěné na jednom místě, aktuální a spolehlivé.

Vzdělavatelé jsou aktivní nejen jako „výrobci“ vzdělávací akce, ale také jako poradci pro klienty. Nikdo z oslovených však neuvedl, že by postrádal složitější poradenský nástroj než sofistikované vyhledávání ve spolehlivé, konkrétní a detailní nabídce vzdělávacích příležitostí. Nástroj, který je popsán v předcházející větě, by však byl užitečný pro všechny – pro zaměstnavatele, vzdělavatele, poradce i účastníky vzdělávacích akcí. Nelze jej sice považovat za poradenský nástroj v pravém slova smyslu, je však důležitou podmínkou pro další rozvoj poradenství v DPV a DPV vůbec.

Informačně-poradenské potřeby poradců

Oblast dalšího profesního vzdělávání zahrnuje kromě jeho poskytovatelů a uživatelů také řadu poradenských subjektů, osob a institucí. Ty zaujímají ve sféře DPV jedinečné místo: poskytují informační a poradenské služby potenciálním uživatelům profesního vzdělávání, adeptům osobního a odborného rozvoje. Od těchto poradců jsme zjišťovali nejvíce informací. Stejně jako u ostatních zkoumaných skupin byly předmětem našeho zkoumání jejich informačně-poradenské potřeby (tedy jaké informace a poradenství poradci potřebují ke své práci). Nedostatečně jsou poradci vybaveni poradenskou podporou a informacemi o následujících tématech:

- *profese – kvalifikace – vzdělání* (popisy profesí a jejich uplatnění, vysvětlení anglicky označovaných profesí, kvalifikační požadavky profese, certifikáty, poptávka po profesích, vzdělávací akce vedoucí k profesi, mzdy v profesích, vývojové trendy profesí atd.);
- *vzdělávací akce* (seznam všech vzdělávacích akcí DPV a jejich poskytovatelů, vč. rekvalifikací, možností dokončení neukončeného vzdělání, možností neformálního vzdělání; rating vzdělávacích akcí, informace o uplatnitelnosti vzdělání na trhu práce atd.);
- *legislativa související s DPV a poradenstvím pro DPV*;
- *financování DPV* (pro sociálně slabé, bankovní produkty, ESF);
- *návody pro klienty* (např. jak si doplnit maturitu atp.);
- *metodiky pro poradce* (jak pracovat s multizájmovými studenty, s klienty se specifickými potřebami, jak pracovat s individuálním vzdělávacím plánem);

- *testy* (garantované testy on-line pro kariérové poradenství a profesní diagnostiku; srozumitelné informace o možných výstupech testů a použitelnosti jejich výsledků, příprava na testování; testy úrovně znalostí, schopností a dovedností, např. pro jazyky, klíčové kompetence, pozornost atp.);
- *a další.*

Rozvojové potřeby poradců

Součástí projektu bylo i vytvoření vzdělávání pro poradce pro DPV a návrh podoby sítě poradců pro DPV. Za tímto účelem jsme od poradců zjišťovali, v kterých oblastech by se potřebovali, chtěli a mohli vzdělávat. Výsledkem je pestrý seznam různých předmětů a oblastí, ve kterých by se poradci potřebovali dále vzdělávat. Seznam nelze považovat na hotový návrh obsahu vzdělávacího programu, nicméně by se mohl stát jedním z východisek při vytváření vzdělávacích akcí určených pro poradce. Tipy získané od poradců lze rozdělit do tří vzdělávacích oblastí rozpracovaných v Tab. 1.

Tab. 1: Vzdělávací potřeby poradců pro DPV (upraveno podle PENCOVÁ, M., MOHAUPT, Z. (říjen 2008, s. 37–38)

1. Trh práce

- aktuální stav a trendy vývoje trhu práce v ČR – statistiky, prognózy,
- aktuální stav a trendy vývoje trhu práce regionálně (např. hosté z praxe),
- nabídka služeb úřadů práce a personálních agentur.

2. Poradenství

- druhy, metody a techniky poradenského procesu (používané v ČR i v zahraničí, příklady „dobré praxe“),
- diagnostika,
- minimální společný základ poradenské práce (ABC poradenství pro DPV, včetně jednotného pojmosloví),
- vedení rozhovoru,
- rétorika, hlasová výchova,
- identifikace vzdělávacích potřeb klienta,
- posuzování silných/slabých stránek klienta,
- podpora klienta ve vlastním sebepoznávání,
- práce s týmem, vedení týmu, práce se skupinou,
- komunikační trénink,

- používání nástrojů, které pomohou odhadnout osobnost klienta,
- jednání s problematickým klientem,
- zahraniční zkušenosti v poradenství pro DPV
- realita poradenství v ČR: současnost a vývojové trendy poradenství,
- informace o souvisejících institucích v oblasti poradenství pro DPV,
- specifika práce s různými cílovými skupinami (dle sociální situace, úrovně vzdělání, znevýhodnění apod.),
- pravidla pro kariérní růst,
- legislativa v oblasti DPV a její aktuální vývoj,
- probíhající relevantní procesy v oblasti DPV (systémové a rozvojové projekty),
- specifika poradenské práce v různých oblastech (resortech) – personalistika, úřady práce, personální agentury, poradenství ve školství, v sociálních službách apod.,
- zážitkové metody motivace a poradenství k dalšímu rozvoji,
- principy celoživotního vzdělávání (jak se učit, rozvíjet, co pro sebe lze dělat, jak lze těžit z úspěchů apod.),
- etika poradenské práce,
- minimum sociální práce, psychologie, pedagogiky, andragogiky,
- manažerské minimum,
- pravidelná supervize vlastní poradenské práce s klienty.

3. Práce s informacemi

- znalost relevantních webových stránek a portálů (tj. dostupné informační zdroje a práce s nimi),
- orientace v nabídce vzdělávání (EU, ČR, region),
- orientace v popisech profesí, kvalifikačních požadavků a náplni práce jednotlivých profesí,
- tvorba vlastních informačních podkladů a databází,
- práce s informačními zdroji v personalistice (hodnocení zaměstnance, plán odborného rozvoje, popisy práce, kvalifikační profil apod.),
- pokročilá práce s PC (tabulky, databáze, PowerPoint).

Další možnou formou profesního rozvoje je účast na akcích profesního sdružení. Jedním z výstupů projektu byl také návrh vzniku profesního sdružení poradců pro DVP a jeho možné konkrétní podoby. Poradci sami projevíli značný zájem do podobné organizace vstoupit Pro realizaci tohoto návrhu se

však bohužel prozatím nepodařilo vytvořit podmínky. Poradci oslovení v našem šetření měli o jeho poslání jasné představy (viz Tab. 2).

Tab. 2: Souhrn požadavků a očekávání poradců od sítě poradců pro DPV – profesní organizace (upraveno podle PENCOVÁ, M., MOHAUPT, Z. (říjen 2007, s. 40)

-
- Profesní organizace umožní *definovat roli poradce pro DPV* (pojem, náplň činnosti, formální kompetence, možnosti rozvoje a profesního uplatnění, srozumitelnost role poradce pro DPV pro klienty – tj. co jim mohou jako poradce reálně nabídnout; vymezení hranic oboru);
 - profesní organizace umožní *propagaci profese* a podpoří její společenské uznání a užitečnost, podpoří práci poradců;
 - profesní organizace umožní *společné setkávání a informování* o vývoji profese, výměnu zkušeností a šíření příkladů dobré praxe, vzájemnou inspiraci sdílením rozdílných požadavků od klientů (tzn. může podpořit synergický efekt) – společná kolokvia, semináře;
 - profesní organizace umožní *kontakt se zahraničními poradci* a jejich zkušenostmi;
 - profesní organizace bude tvůrcem *etického kodexu* práce poradce pro DPV;
 - profesní organizace definuje *standardy kvality poradenských služeb* (tj. minimální služby poskytované klientům);
 - profesní organizace umožní *zastoupení v akreditačních komisích* a společné žádosti o granty (projekty);
 - profesní organizace může (má) být *garantem kvality* poskytovaných poradenských služeb a udílet certifikát o dosažené kvalifikaci poradce;
 - profesní organizace podporuje a zabezpečuje *celoživotní vzdělávání poradců* (nejlépe bezplatného);
 - potřeba *supervize* poradenské práce (Bálintovské skupiny apod.);
 - profesní organizace zajistí nabídky tuzemských i zahraničních *stáží* pro poradce DPV;
 - profesní organizace poskytne *kontakty* na další instituce v oblasti poradenství;
 - členství v síti podpoří získání odborné *prestiže*;
 - možnost *prezentovat práci konkrétní organizace*, v níž poradce pro DPV působí.
-

Z výše uvedeného vyplývá, že v oblasti vzdělávání pro poradce v oblasti DPV a vzdělávání dospělých vůbec jsou v ČR značné rezervy: nejsou vhodně a dostatečně pokryty mnohé základní vzdělávací potřeby, neexistuje ani studijní program pro tuto skupinu poradců. Potíže mají poradci i s nalezením základních informací typu „přehledy kompletních a spolehlivých vzdělávacích příležitostí pro dospělé“, které jsou pro jejich práci základním nástrojem.

Shrnutí

Porovnáme-li informačně-poradenské potřeby všech tří skupin, dospějeme k závěru, že velká část jejich potřeb je společná všem třem skupinám. Vzdělavaatelé navíc postrádají některé informace nutné pro přípravu vzdělávacích akcí a poradci by uvítali informace a služby poskytované profesním sdružením (viz Tab. 3).

Tab. 3: Stručný přehled informačně-poradenských potřeb zaměstnavatelů, vzdělávatelů a poradců v oblasti DPV (upravený výstup projektu Informačně poradenský systém)

Typ požadavku (stručně)	Zaměstnavatelé	Vzdělavatelé	Poradci
Podrobné informace o vzdělávací akci	ANO	ANO	ANO
Podrobné informace o vzdělávacích institucích (školy, ostatní instituce, lektori)	ANO	ANO	ANO
Informace o dalších institucích v oblasti DPV	ANO	ANO	ANO
Informace o profesích (popisy, požadavky, poptávka)	ANO	ANO	ANO
Novinky v oblasti DPV	ANO	ANO	ANO
Legislativa v oblasti DPV	ANO	ANO	ANO
Finanční zdroje k DPV	ANO	ANO	ANO
Kontakty na poradce DPV	ANO	ANO	ANO
Metodiky pro poradce	ANO	ANO	ANO
Návody pro uživatele	ANO	ANO	ANO

Typ požadavku (stručně)	Zaměstnavatelé	Vzdělavatelé	Poradci
Interakce (diskusní skupiny apod.)	ANO	ANO	ANO
Možnosti inzerce (elektronická aukce apod.)	ANO	ANO	ANO
Informování o novinkách	ANO	ANO	ANO
Možnost stahovat nabídku DPV do intranetu	ANO	ANO	ANO
Akreditace akcí DPV (podmínky, seznamy apod.)		ANO	
Dostupné školicí prostory		ANO	
Informace o poptávce po DPV		ANO	
Burza lektorů		ANO	
Možnost nabízet vlastní akce DPV		ANO	
Služby profesního sdružení poradců			ANO
Příležitosti vzdělávání se v poradenství			ANO

Vypovídací hodnota právě představených výzkumných výsledků je omezena praktickým zaměřením výzkumu na podporu projektu *Informačně poradenský systém*. Je tedy třeba mít při jejich posuzování na mysli, že jsme s komunikačními partnery při rozhovorech vlastně společně sestavovali model „užitečného informačně-poradenského systému pro DPV“. Navzdory tomuto omezení však předložené výsledky ilustrují stav poradenství v DPV a naznačují, které poradenské služby a informační zdroje jejich potenciální uživatelé nejvíce postrádají. Napovídají také, jak by bylo možné tyto nedostatky řešit.

Literatura

- FLICK, U., et al. *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 2. Originalausgabe Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 2003. 768 s.
- PENCOVÁ, M., MOHAUPT, Z. *Poradenství pro další profesní vzdělávání – zkušenosti z projektu*. Pro Futuro: bulletin pro podporu a rozvoj lidských zdrojů, 2008, no. 5, s. 10–11. Dostupné z: http://www.nvf.cz/profuturo/2008_5/2008_5.pdf

- PENCOVÁ, M., MOHAUPT, Z. *Šetření informačně poradenské činnosti vzdělávacích pracovišť a jejich potřeb – kvalitativní sonda*. Praha: nezveřejněná zpráva pro projekt Informačně poradenský systém. Září 2007. 34 s.
- PENCOVÁ, M., MOHAUPT, Z. *Šetření informačně poradenských potřeb a činností poradenských pracovišť – kvalitativní sonda*. Praha: nezveřejněná zpráva pro projekt Informačně poradenský systém. Říjen 2007. 44 s.
- PENCOVÁ, M., MOHAUPT, Z. *Šetření informačně poradenských potřeb zaměstnávatelů (kvalitativní sonda)*. Praha: nezveřejněná zpráva pro projekt Informačně poradenský systém. Červenec 2007. 35 s.
- SILVERMAN, D. *Ako robíť kvalitatívny výskum: Praktická príručka*. Bratislava: Ikar, 2005. 327 s. PEGAS.

PORADENSTVO AKO NÁSTROJ ROZVOJA ČLOVEKA V SLUŽBÁCH PRE DOSPELÝCH

Counselling as a Tool of Development of Human Development in Services for Adults

LEA ŠÍROVÁ

Katedra andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave
Gondova 2, 818 01 Bratislava
sirova@phil.uniba.sk

Abstrakt

V príspevku predstavujeme poradenstvo ako súčasť služieb dospelým. Inštitucionalizácia poradenstva poukazuje na jeho životnosť, opodstatnenie, ale aj potrebu ďalšieho rozvoja. Zdôrazňujeme uplatnenie poradenstva v rôznych oblastiach života dospelého človeka, pri práci s rôznorodými cieľovými skupinami dospelých. Načrtávame skutočnosť, že poradenstvo sa stáva efektívnym vtedy, ak sleduje rozvoj osobnosti dospelého človeka. Uvedenú skutočnosť potvrdzuje záujem andragogiky o poradenstvo a rozvoj andragogického poradenstva.

Abstract

In the following study we describe counselling as a part of services for adults. The institutionalization of counselling indicates its topicality and justification as well as the need to continue its development. We stress the application of counselling in different areas of life of an adult person and during the work with various target groups of adults. We outline the fact that counselling is effective provided if it follows the development of personality of an adult. This fact can be proven by the attention which andragogy pays to counselling and the development of andragogical counselling.

Klíčová slova

Poradenstvo, poradenské služby, druhy poradenských služieb, andragogické poradenstvo, poradenstvo vo vzdelávaní dospelých, rozvoj osobnosti dospelého človeka.

Key words

Counselling, counselling services, types of counselling services, andragogical counselling, counselling in adult education, the development of personality of an adult.

Úvod

V súčasnosti sa na viacerých miestach zdôrazňuje prehlbujúca zložitosť ľudského života a v tejto súvislosti je zrozumiteľná potreba jeho uľahčovania zo strany spoločnosti, ktorá je miestom uplatnenia dospelého človeka a súčasne zdrojom náročných podmienok. Dochádza k rozvoju systému služieb určených pre dospelých, vrátane sociálnych služieb. Služby sú definované ako organizované práce pre obyvateľstvo, predstavujú činnosť inštitúcie zacielenú na vymedzené spoločenské potreby (Služba).

Samostatnou a špecifickou skupinou služieb pre dospelých sú **poradenské služby**. Sledujeme rozvoj rozmanitých druhov poradenských služieb z kvalitatívneho aj kvantitatívneho hľadiska – zdravotné, psychologické, partnerské, manželské, sexuálne, rodinné, rodičovské, rozvodové, personálne, profesijné, kariérne poradenstvo, poradenstvo pre voľný čas, sociálne, občianske, právne, finančné poradenstvo a iné. Poradenské služby chápeme ako organizované a inštitucionalizované **činnosti pomoci** dospelému človeku, ktoré reagujú na potreby človeka a spoločnosti. Ide o služby, ktoré za predpokladu aktívnej účasti jednotlivca napomáhajú jeho adjustáciu, predchádzanie a riešenie individuálnych i spoločenských problémov.

Východiskom rozvoja poradenstva pre dospelých je **konceptia celoživotného poradenstva** ako pomoci jednotlivcovi na jeho „životnej ceste“. Š. Švec (2008, s. 61) zdôrazňuje to, že celoživotné poradenstvo predstavuje proces pomoci jednotlivcom a skupinám porozumieť a prekonávať adjustačné problémy a o záťahovom usmerňovaní (študijného, občianskeho, profesijného, manželského, rodičovského a iného) biopsychického a sociálneho vývinu na ich životnej ceste v jednotlivých fázach životného cyklu.

Poradenstvo – predmet pozornosti andragogiky

Na poradenstvo ako predmet záujmu andragogiky v poňatí českej a slovenskej koncepcie andragogiky upriamujú pozornosť napr. V. Jochmann (1994), Š. Švec (2004), V. Prusáková (2005). Rôznorodosť života človeka sa prejavuje aj v nutnej diferenciácii andragogickej intervencie, v hľadaní čo najoptimálnejších spôsobov práce s dospelým človekom, pomoci v jeho živote.

V. Jochmann (1994, s. 18) v rámci svojej koncepcie integrálnej andragogiky vymedzuje rozmanité oblasti vedenia ľudí a všestrannej starostlivosti o človeka, vrátane poradenstva rozličného druhu. Š. Švec (2004, s. 18) v súvislosti s diferenciáciou predmetu skúmania andragogiky, adultnou edukáciou (výchovou), pripomína, že jej súčasťami sú inštitucionalizované a profesionalizované činnosti, vzdelávacia a výcviková výučba dospelých, výchovno-sociálna starostlivosť

o dospelých a poradenská služba pre dospelých. V. Prusáková (2005, s. 20–21) ozrejmuje, že pojem edukácia dospelých tvorí základ pre vyjadrenie vlastného poľa skúmania andragogiky – výchovy, vzdelávania, poradenstva pre dospelých. Ďalej vysvetľuje (2005, s. 31), že andragogika ako veda o výchove a vzdelávaní dospelých, ktorá sa orientuje na všetky edukačné formy, metódy a prostriedky pomoci dospelému človeku, v sebe nevyhnutne integruje aj oblasť poradenstva.

Doposiaľ nie presne zodpovedanou otázkou zostáva, v čom spočíva andragogický rozmer poradenstva. Len v malom množstve základnej česko-slovenskej andragogickej literatúry nájdeme v súčasnosti dostatočný priestor venovaný analýze poradenstva z andragogického hľadiska a jeho jednotlivým aspektom (napr. Prusáková, 2005; Palán, Langer, 2008). Uvedený priestor dopĺňajú podnetné štúdie venované poradenstvu z andragogického hľadiska (napr. Kliment, 2003; Pirohová, 2007; Machalová, 2008). Chýbajúcim prvkom v uvedenej problematike je zjednocujúci systémový prístup.

Kľúčovou otázkou zostáva samotné vymedzenie poradenstva z andragogického hľadiska, resp. andragogického poradenstva. V tejto súvislosti nachádzame snahy o vymedzenie **andragogického poradenstva** (napr. Kliment, 2003; Pirohová, 2007; Machalová, 2008) a **poradenstva z andragogického hľadiska** (napr. Švec, 2008), pohľad, ktorý v rámci poradenstva identifikuje aj **výchovno-vzdelávacie aktivity** (Švec, 2008), názor, podľa ktorého je **poradenstvo metódou výchovy a vzdelávania** (Gabura, 1995).

Katedra andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského (pracovisko, ktorého členkou je aj autorka) s účasťou riešiteľov z Katedry andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v sérii vedecko-výskumných úloh uvedeného pracoviska riešila v období rokov 2006–2008 vedecko-výskumnú úlohu *Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia a ich výklad* (Acta Andragogica 1). Riešitelia zaoberajúci sa otázkou druhov a foriem andragogického pôsobenia identifikovali **poradenstvo ako druh andragogického pôsobenia** (vedľa výchovy a vzdelávania) (Prusáková, 2008, s. 19) a **sociálno-andragogické poradenstvo ako druh poradenstva** (Machalová, 2008, s. 65).

Výsledky skoršieho výskumu Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave realizovaného v rokoch 1996–1998 so zameraním na profesijné kompetencie pracovníkov vo výchove a vzdelávaní dospelých poukázali na miesto poradenskej činnosti medzi základnými pracovnými činnosťami andragógov vo všetkých troch oblastiach andragogickej praxe – profesijnej, kultúrnej aj sociálnej – a na potrebu orientácie obsahu vysokoškolskej prípravy andragógov na oblasť poradenstva (Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých, 1999).

P. Kliment (2003, s. 239) tvrdí, že na akýkoľvek druh profesionálneho poradenstva **určeného dospelému jednotlivcovi** možno nazerať ako na andragogické poradenstvo. Výsledná podoba procesu pomoci je totiž určená nielen povahou a obsahom riešeného problému, ale aj osobnosťou dospelého človeka, ktorý do vzťahu pomoci vstupuje ako klient. Vzniká tak dojem, že akýkoľvek druh poradenstva predstavuje poradenstvo andragogické, a to predovšetkým z dôvodu, že je určené dospelému klientovi.

I. Pirohová (2007, s. 91) vymedzenie andragogického poradenstva upresňuje nielen tým, že je určené dospelému jednotlivcovi, ale aj tým, že ide o **špecifickú formu pomoci klientovi v problémových situáciách (ak je možná intervencia edukáciou, vzdelávaním), v učení sa, v uspokojovaní vzdelávacích potrieb klienta, v jeho sebarealizácii**. V tejto súvislosti uvádza, že andragogické poradenstvo je skôr súčasťou kariérového poradenstva, poradenstva pre nezamestnaných, poradenstva súvisiaceho s orientáciou v trávení voľného času, života v komunite, uspokojovaním vzdelávacích potrieb záujmovým a občianskym vzdelávaním.

M. Machalová (2008, s. 63–64) dopĺňa, že v súčasnej dobe a spoločenskej situácii charakterizovanej rôznorodosťou spoločenských problémov, pod tlakom zmien v spoločenskom i osobnom živote sa do popredia dostávajú **služby pomoci, ktoré podporujú vzdelávanie a učenie sa dospelých**, pričom zvláštnu pozornosť si zasluhuje andragogické poradenstvo. Andragogickým poradenstvom sa **sleduje pomoc dospelým vyrovnáť sa s výzvami života, s problémami pri zvládaní náročných situácií, s okolnosťami uskutočnenia životných vývinových a rozvojových úloh**.

M. Machalová (2008, s. 66) pokračuje vo svojich úvahách aj ďalej a predostiera tri druhy andragogického poradenstva, a to na základe toho, že poradenstvo sa môže uplatniť v troch oblastiach, ktoré korešpondujú s koncepciou andragogiky, a jej troch subsystémov profesijnou, sociálnou a kultúrnou andragogikou:

- a) V oblasti profesijného života dospelých ako **profesijno-andragogické poradenstvo** v prieniku s profesijným poradenstvom. Toto poradenstvo sa týka voľby, udržania, zmeny profesie (resp. zamestnania) a vzdelávania na trhu práce.
- b) V oblasti sociálnych podmienok a životných situácií dospelých ako **sociálno-andragogické poradenstvo**. V tomto poradenstve sa kladie dôraz na sociálnu funkciu vzdelávania dospelých v prieniku so sociálnym poradenstvom a praktickou sociálnou prácou.
- c) V oblasti záujmovo seberealizačných aktivít dospelých ako **kultúrno-záujmové andragogické poradenstvo** v prieniku s informačným poradenstvom v oblasti kultúry a osvetu.

Poradenstvo **z andragogického hľadiska** predstavuje Š. Švec (2008, s. 61–62) ako špecializáciu andragogickej práce, polydisciplinárny odbor edukačnej profesie, štúdia a vedy o pomoci jednotlivcom a skupinám na ich životnej ceste v jednotlivých fázach životného cyklu. Autor ďalej upozorňuje aj na to, že **poradenská služba zahŕňa** okrem poskytovania diagnostických a prognostických informácií, profylaktických a terapeutických rád a pokynov, riešenia problémov, povzbudení, poučení a odporúčaní, orientačných konzultácií a diskusií, aj **výchovno-vzdelávacie a výchovno-výcvikové opatrenia a iné edukačné aktivity**.

J. Gabura (1995, s. 13) pri vysvetľovaní možností poradenstva zdôrazňuje, že užitočnejší je širší pohľad na poradenstvo (nielen ako poskytovanie rád a návodov ako jediný možný spôsob práce), ktorý poradenstvo chápe ako **metódu výchovy a vzdelávania**, ako metódu pomoci človeku pri riešení problémov a pri hľadaní nových primeranejších foriem života.

Poradenstvo ako nástroj rozvoja dospelého človeka

Pridanou hodnotou poradenskej pomoci je podľa nás **rozvoj osobnosti dospelého človeka**, aktuálne ako závažný predpoklad riešenia problému a perspektívne v prospech dosiahnutia a udržania duševného a telesného zdravia dospelého človeka, jeho sociálnej adjustácie a sebarealizácie. Ide o skutočnosť, ktorá je známa, ale častokrát v praxi poradenských služieb málo vedomá.

V zmysle rozvoja osobnosti dospelého človeka má poradca pred sebou predstavu dospelého človeka s konkrétnymi vlastnosťami, ktoré prispievajú k adekvátnemu zvládaniu života. Medzi kľúčové určite patria **autonómnosť dospelého človeka, rozhodnosť, zodpovednosť, aktívny prístup k sebe a k životu**, ktorý primárne v sebe zahŕňa adekvátnu starostlivosť o seba a o druhých. J. Pelikán (2007) pomenováva medzi osobnostnými charakteristikami človeka dôležitými pre jeho uplatnenie v živote sedem integrujúcich vlastností osobnosti, medzi nimi aj adekvátnu sebareflexiu, aktívnu životnú pozíciu a zmysel pre zodpovednosť. **Adekvátna sebareflexia** je podľa autora pre človeka dôležitá preto, aby pochopil svoje možnosti, aby sa stal subjektom vlastného konania, samostatnou osobnosťou. **Aktívna pozícia v živote** predpokladá schopnosť orientácie v nových situáciách, pripravenosť ich riešiť, zahŕňa citlivé vnímanie okolitého sveta a reakcie naň. Obidve charakteristiky sú prepojené so **zmyslom pre zodpovednosť**. M. Machalová (2008, s. 67) vidí zmysel andragogického poradenstva vo vedení dospelých k aktivite, autonómnosti, samostatnosti, zodpovednosti pri zvládaní životných úloh – pomoc k svojpomoci.

Východisko nášho chápania poradenstva je v **koncepcii humanistického poradenstva**, ktoré zdôrazňuje jeho **rozhvíjajúce ciele**, zdôrazňuje nutnosť aktivizovať

vnútorné osobnostné potenciály v človeku, rozvíjať jeho sebauvedomenie, vnútornú autonómiu, zodpovednosť za vlastné rozhodnutia a voľby, rozvíjať vlastnú budúcnosť a vedieť revidovať životnú cestu v ktorejkoľvek fáze. Výhodou humanisticky orientovaného poradenstva je porozumenie špecifickosti úloh, situácií, problémov, životných cieľov, hodnotového zamerania človeka. Poradenstvo aktivizuje kreatívny proces v živote človeka v záujme jeho sebauskutočnenia, sebaaktualizácie, sebauplatnenia a sebaaprekonávania (Koščo a kol., 1987, s. 22–24).

Poradca je ten, ktorý **facilituje, umožňuje, uľahčuje** niečie, **klientove učenie sa**. Ide o termíny humanistickej didaktiky pre označenie učiteľa, vychovávateľa, poradcu, ktorý citlivo, empaticky a tvorivo napomáha niekomu cieľavedome a samostatne učiť sa, rozvíjať a sebazdokonaľovať (Švec, 2008, s. 114). Slovom J. Gaburu (1995, s. 13) poradenstvo predstavuje vzťah pomoci, pričom poradca má snahu podporiť rast, rozvoj, zrelosť a lepšie uplatnenie klienta, aby sa efektívnejšie orientoval vo svete a vyrovnával so životom.

Samotný proces poradenskej práce by mal uľahčovať aj aktívny prístup klienta, ktorý z vlastného presvedčenia vyhľadáva pomoc a dobrovoľne vstupuje do poradenského procesu. Zmenu vzťahu dospelého človeka k poradenstvu z dôvodu prehlbujúcej sa zložitosti života predpokladá aj Z. Palán (2007, s. 68). Akceptované bude tzv. **aktívne poradenstvo** vyhľadávané klientmi, ktorí potrebujú poradiť. V tejto súvislosti predpokladá vznik všestranne komunikačne dostupných poradenských sietí, call centier, centier bilančnej diagnostiky.

Podstatu poradenskej práce vidíme v analýze predloženej situácie a projektovaní jej riešenia. Len v krátkosti si pripomenieme ich podstatu. **Analýza a posúdenie problému, ktorý prináša klient**, odкрýva vlastnosti danej situácie (problému), príčiny vzniku, priebeh, vývin, možné dôsledky. Umožňuje klientovi bližšie sa oboznámiť s vlastnosťami situácie, porozumieť jej, nahliadnuť na situáciu a problém z novej širšej, doplnenej perspektívy, získať kontakt s danou situáciou, overiť si správnosť svojho videnia problému. V tejto súvislosti J. Gabura (1995, s. 52) hovorí o použití **anamnézy problému klienta** ako diagnostického nástroja. Poradca zisťuje históriu problému a jeho etiológiu. Pre poradcu je dôležité zistenie, čo klient v prospech riešenia problému už podnikol.

Projektovanie riešenia predloženej situácie, problému v spolupráci s klientom znamená vymedzenie návodov na riešenie, alternatív riešenia. Poradca vedie klienta k uvedomeniu si a prijatiu zodpovednosti za vzniknutú situáciu, problém, k preskúmaniu vnútorných prekážok, ktoré prispeli k danej situácii a k možnému aktívnemu ovplyvneniu danej situácie zo strany klienta vlastným rozhodnutím, k zváženiu dôsledkov vybraného riešenia.

Ak hovoríme o pridanej hodnote poradenstva, ktoré zvyšuje jeho efektívnosť, o rozvoji osobnosti dospelého človeka, je potrebné zdôrazniť, že počas celého priebehu poradenskej práce, aj pri analýze problémovej situácie, aj v projektovaní jej riešenia, je úlohou poradcu podporovať, aktivizovať, motivovať a podnecovať klienta k sebarozvoju ako závažnému predpokladu efektívneho priebehu poradenskej práce, riešenia problému, zvládnutia situácie, pozitívnej zmeny v živote. Znamená to, že samotná kvalita poradenskej práce, zásady, na ktorých je postavená, slúžia k rozvoju pozitívnych charakteristík človeka, ktoré sú významné z hľadiska riešenia problému a uplatnenia v živote (napr. samostatnosť, rozhodnosť, zodpovednosť, aktívny prístup).

Podstata poradenskej práce v našom ponímaní sa prelína s vymedzením základného rámca systematického procesu práce s klientom podľa Z. Palána a T. Langeru (2008, s. 173). Autori vymedzujú v tejto súvislosti diagnostiku individuálnej situácie klienta, stanovovanie a prejednávanie alternatív riešenia tejto situácie a konkrétne opatrenia a činnosti smerujúce k odstráneniu či aspoň zmierneniu problému klienta. Rovnako sa zmienili autori (2008, s. 172) v rámci poradenskej intervencie vyjadrujú o motivácii, aktivizácii a podpore klienta, a síce ako o podstatných zásadách poradenskej intervencie.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že vo vnútri poradenskej práce má svoje kľúčové miesto aj **vedenie**. Poradca **vedie svojho klienta k rozvoju jeho osobnosti**, k pozitívnej zmene v jeho vlastnostiach (vedomostiach, schopnostiach, zručnostiach), podnecuje jeho učenie sa v záujme riešenia problému a uplatnenia v živote. Znamená to, že jednou zo základných vlastností poradenstva je, že prispieva k rozvoju osobnosti dospelého človeka, k pozitívnej zmene v jeho vlastnostiach. Uvedenú skutočnosť musí mať na zreteli poradca, resp. má sa odraziť v charaktere poradenskej práce a v princípoch, na ktorých je poradenská práca postavená, v cieľoch, ktoré sleduje, v uplatňovaných formách a metódach. Z uvedeného sa profilujú otázky, ktoré si má klásť andragogika pri skúmaní poradenstva.

Druhy poradenských služieb

Z praxe poradenských služieb je zrejmé, že poradenskú pomoc vyhľadávajú tí, ktorí sa ocitli v nejakej problémovej situácii a svojpomoc nepostačuje na riešenie problému.

Ľudia obyčajne v stave záťažových situácií (problémových situácií) uplatňujú najčastejšie tri základné stratégie ich zvládania. Jednou z nich je aj **stratégia vyhľadávania sociálnej podpory, rady, poradenia** alebo jednoduchého ľudského

kontakty. Uvedenú stratégiu dopĺňa **inštrumentálna stratégia**, ktorá znamená aktívne riešenie zamerané na problém, a **stratégia vyhýbania sa** fyzicky i psychicky (Machalová, 2006, s. 151).

Psychologický pohľad na problémové situácie prináša M. Machalová (2006, s. 42, pozri s. 41–45), podľa ktorej celoživotný vývin predstavujú konkrétne situácie životnej cesty jednotlivca. Prežívané životné situácie sú spojené aj s možnými problémami. Stávajú sa tak výzvou pre zvládanie (čo je úloha pre jednotlivca) a pre pomoc a vedenie (čo je úloha vzdelávania, poradenstva).

Inak povedané, problémy, ktoré človek v období dospelosti rieši, sa dotýkajú základných oblastí jeho života a korešpondujú so základnými rolami, ktoré dospelý človek vo svojom živote zastáva (pozri napr. Bližkovský, 1992, s. 129–130, sociologický pohľad). Uvedené problémy sa viažu na osobný, partnerský, rodinný, profesijný, voľnočasový aj občiansky život dospelého človeka:

- **Osobný život** – napr. problémy zdravotné, psychické a pod.
- **Partnerský život** – napr. sexuálne problémy, partnerské problémy, problémy súvisiace s rozchodom, so spolužitím s rodičmi partnera a pod.
- **Rodinný život** – napr. problémy súvisiace s rozvodom partnerov, problémy súvisiace s nezamestnanosťou člena rodiny, s násilím v rodine, so závislosťou člena rodiny, problémy súvisiace s problémovou výchovou detí a pod.
- **Profesijný život** – problémy vyplývajúce z nezamestnanosti, zmeny zamestnania, cestovania za prácou, nástupu matiek po materskej dovolenke do pracovného procesu, nerovného prístupu na trhu práce, umiestňovania zdravotne postihnutých na trhu práce, návratu odsúdených po výkone trestu odňatia slobody alebo abstínujúcich drogovu závislých na trh práce a pod.
- **Voľnočasový život** – napr. problémy so zmysluplným využívaním voľného času, možnosťami voľnočasových aktivít a pod.
- **Občiansky život** – napr. problémy súvisiace so sociálnym zabezpečením, finančné problémy, susedské problémy, problémy súvisiace s migráciou, problémy vyplývajúce zo spolužitia s menšinami a pod.

Z uvedených oblastí môžeme následne odvodiť aj druhy poradenských služieb a súčasne sa nám zreteľnejšie definujú aj cieľové skupiny, pre ktoré sú poradenské služby určené. V praxi uvedených druhov poradenských služieb sledujeme ich rozdielny vývoj. V Tabuľke 1 načrtávame základné druhy poradenských služieb (pozri Tab. 1).

Na tomto mieste sa otvára otázka, kde sa medzi vymedzenými druhmi poradenských služieb nachádza andragogické poradenstvo. Na základe toho, čo uvádzame v predchádzajúcej časti príspevku, andragogické poradenstvo sa

najčastejšie chápe ako poradenstvo vo vzdelávaní dospelých a tradične sa viaže na profesijný život dospelého človeka. Prax ukazuje, že poradenstvo v profesijnom vzdelávaní má relatívne samostatné postavenie v rámci profesijného poradenstva, resp. kariérneho poradenstva, poradenstva pre zamestnancov, poradenstva pre nezamestnaných. Postupne sa bude rozširovať na celú oblasť vzdelávania dospelých. Na základe vyššie uvedeného si dovoľíme tvrdiť, že aj pri riešení ďalších problémov života dospelého človeka zohráva významnú úlohu edukačná intervencia. V príspevku načrtávame širší pohľad na andragogické poradenstvo. Prijateľnejší je pre nás koncept, podľa ktorého je andragogické poradenstvo súčasťou poradenstva akéhokoľvek druhu v tom zmysle, že úlohou poradenstva akéhokoľvek druhu je prispievať k rozvoju osobnosti dospelého človeka, podnecovať klientove učenie sa v prospech efektívnejšieho uplatnenia v jednotlivých oblastiach jeho života. V praxi by to znamenalo, že poradca v ktorejkoľvek oblasti poradenských služieb by mal disponovať aj andragogickým portfóliom vedomostí a zručností.

Tab. 1: Druhy a cieľové skupiny poradenských služieb

Základné oblasti života dospelého človeka	Druhy poradenských služieb	Cieľové skupiny
Osobný život	zdravotné, psychologické, sociálne, špeciálne poradenstvo	dospelí so zdravotnými, psychickými problémami, so zdravotným postihnutím, seniori
Partnerský život	partnerské, sexuálne, predmanželské poradenstvo	životní partneri
Rodinný život	manželské, sexuálne, rodinné, rodičovské, rozvodové, porozvodové poradenstvo	manželia, rodičia, rodina, náhradní rodičia, pestúni, rozvádžajúci sa, rozvedení
Profesijný život	profesijné, kariérne poradenstvo, personálne poradenstvo, poradenstvo pre nezamestnaných, poradenstvo vo vzdelávaní	zamestnanci, nezamestnaní
Voľnočasový život	poradenstvo pre voľný čas	užívatelia voľného času
Občiansky život	sociálne, občianske, právne, ekologické, finančné poradenstvo	občania, spotrebiteľia, prisťahovalci, prepustení z výkonu trestu odňatia slobody, bezdomovci

Záver

Príspevkom by sa autorka rada pripojila do diskusie k profilovaniu andragogického poradenstva. Andragogika nemá v záujme zasahovať v otázke poradenstva do poľa iných vedných oblastí. Rovnaký predmet záujmu vidí vlastnými očami a jej úlohou je prispieť k zefektívneniu poradenskej práce. V rámci množstva úloh vytvorenia efektívneho systému poradenských služieb vidíme úlohy aj pre andragogiku. Prezentujeme názor, podľa ktorého je poradenstvo nástrojom rozvoja osobnosti dospelého človeka v záujme jeho uplatnenia v živote.

Literatúra

- ACTA ANDRAGOGICA 1. Zborník príspevkov výskumného projektu grantovej úlohy VEGA MŠ SR č. V-06-434-00 Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia a ich výklad. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 157 s.
- BLIŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium servis, 1992. 303 s.
- GABURA, J. Poradenský proces. In GABURA, J., PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. s. 13–101.
- JOCHMANN, V. Integrální andragogika. In *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. s. 15–21.
- KLIMENT, P. Poradenství jako součást formálního curricula studijního oboru andragogika. In *Kurikulum andragogiky*. Sborník. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 237–240.
- KOŠČO, J. a kol. *Poradenská psychologie*. Bratislava: SPN, 1987. 446 s.
- MACHALOVÁ, M. Andragogické a sociálno-andragogické poradenstvo v kontexte celoživotného učenia sa a vzdelávania. In *Acta Andragogica 1*. Zborník príspevkov výskumného projektu grantovej úlohy 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. *Psychologie vo vzdelávání dospělých*. 2. vyd. Bratislava: Gerlach Print, 2006. 224 s.
- PALÁN, Z. *Další vzdělávání ve světě změn*. Praha: Univerzita Jana Amosa Komenského, 2007. 72 s.
- PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amosa Komenského, 2008. 183 s.
- PELIKÁN, J. *Hledání téžistě výchovy*. Praha: Univerzita Karlova Nakladatelství Karolinum, 2007. 175 s.

- PIROHOVÁ, I. K andragogickému poradenstvu. In *Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: další vzdělávání na vysokých školách*. Sborník. Praha: Mowshe s.r.o., 2007. s. 90–95.
- Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie. Ed. Perhács, J. Bratislava: FF UK, 1999. 116 s.
- PRUSÁKOVÁ, V. Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia v subsystéme profesijná andragogika. In *Acta Andragogica 1*. Zborník príspevkov výskumného projektu grantovej úlohy VEGA MŠ SR č. V-06-434-00 Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia a ich výklad. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. s. 17–28.
- PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print, 2005. 120 s. Služba. *Elektronický lexikon slovenského jazyka* [online].
Dostupné z: <http://www.slex.sk/index.asp>
- ŠVEC, Š. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2008.
- ŠVEC, Š. *Predmet andragogiky a predmetová diferenciacia*. In *Vzdelávanie dospelých*, roč. 9, č. 4, 2004, s. 14–23.

AKTUÁLNÍ OTÁZKY ŘÍZENÍ KVALITY ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ

MANAŽÉRSTVO KVALITY VO VZDELÁVANÍ

Quality Management in Education

ALEXANDRA ARENDÁŠOVÁ

Ústav priemyselného inžinierstva, manažmentu a kvality
Materiálovotechnologická fakulta so sídlom v Trnave
Paulínska 16, 917 24 Trnava
alexandra.arendasova@stuba.sk

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá manažérstvom kvality v školstve. V rámci filozofie modelu TQM opisuje štyri prvky, ktoré sú dôležité z pohľadu TQM pre kvalitu vyučovacieho procesu. Jedným zo spôsobov, ako uspieť na trhu vzdelávania medzi školami, je zavedenie systému manažérstva kvality do škôl.

Abstract

The submission deals with the managing of quality in education. Within the philosophy of model TQM describes four elements, which are important from perspective TQM for the quality of educational system. The one of ways for succeed in the trade of education between schools, is establishing the system of managing of quality at the schools.

Kľúčové slová

Kvalita, vyučovací proces, manažérstvo kvality.

Key words

Quality, educational system, quality management.

Úvod

Záujem o kvalitu v oblasti vzdelávania je v poslednom čase dosť veľký. Vo viacerých krajinách (Rakúsko, Maďarsko a iné) sa evaluácia kvality už právne zakotvila v oblasti vzdelávania. Veľa škôl začalo experimentovať so zavádzaním modelov ako TQM, EFQM, ISO 9000 z priemyslu do oblasti školstva. Prvoradým záujmom každej školy by malo byť poznanie očakávaní, potrieb a želaní žiakov, študentov, a to na základe presných a spoľahlivých údajov, a nie iba na základe intuície a skúseností učiteľov. To si vyžaduje pravidelnú spätnú väzbu

(získovanie postojov žiakov k výučbe, ku škole, získavanie vedomostí, zručností a schopností žiakov). Jedným zo spôsobov zvyšovania kvality vzdelávania je vybudovanie systému manažérstva kvality na základe noriem rady ISO 9000 a filozofie TQM. Mal by byť kladený dôraz na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu, aby absolventi škôl boli dobre pripravení a spĺňali požiadavky budúcich zamestnávateľov.

Manažérstvo kvality

Podľa Dubs (2005) je manažérstvo kvality dynamický vzťah. Predstavuje analýzu faktorov a výsledkov vo všetkých oblastiach vzdelávania. Na základe tohto systematického vzťahu môžu jednotlivé školy podniknúť samotné opatrenia k zlepšeniu kvality na škole.



Obr. 1: Model zostavenia manažérstva kvality (základná forma MK)
(Dubs, 2001)

Manažérstvo kvality na škole predstavuje systematický proces, s ktorým možno zabezpečiť zlepšenie pedagogickej kvality. Jeho cieľom je rozvoj kvality alebo zabezpečenie kvality, pričom oba tieto pojmy majú rovnaký význam.

Pri interne koncipovanom manažérstve kvality rozvíja škola alebo skupina v škole koncept manažérstva kvality v rámci štátnej koncepcie manažérstva kvality. Pri externe koncipovanom manažérstve kvality rozvíja koncepciu manažérstva kvality štátny školský dozor, školský úrad. Tento model manažérstva kvality môžu jednotlivé školy rozvíjať.

Pri manažérstve kvality školy sa odporúča rešpektovať princípy TQM a to najmä: orientácia na zákazníka, orientácia na procesy, princíp rozhodujúcej úlohy vedenia v manažérstve kvality, princíp rozvíjania znalostí a zapojenia každého zamestnanca, princíp tímovej práce a spolupráce, princíp permanentného zlepšovania, inovácie.

Vzájomné vzťahy modelov TQM, EFQM a ISO 9000

Albert (2002) uvádza, že všetky tri modely vychádzajú zo základnej filozofie TQM a v centre ich pozornosti je rozvoj organizácie a rozvoj ľudských zdrojov. Model výnimočnosti EFQM pritom kladie hlavný dôraz na vnútorné hodnotenie (samohodnotenie) školy ako organizácie. V centre pozornosti ISO 9000 je štandardizácia procesov. Snaží sa o sprehľadnenie činnosti, o zavedenie poriadku v organizácii.

Kedy ktorý systém voliť?

V prípade, že hlavným cieľom školy ako organizácie je vyhovieť požiadavkám a očakávaniam partnerov, volíme TQM. EFQM volíme vtedy, keď okrem orientácie na zákazníka a permanentného zlepšovania procesov sa škola uchádza aj o Cenu kvality. Keď hlavným cieľom školy ako organizácie je zabezpečenie vypočítateľnosti procesov a ustálenej kvality výstupov, potom volíme systém, ktorý reguluje procesy, t.j. ISO 9000. Tento systém umožňuje aj vonkajšiu akreditáciu – získanie certifikátu za kvalitu.

Pisoňová, Pisoň (2008) uvádzajú, že pre zvyšovanie kvality služieb môžeme využívať rôzne modely kvality (napr. Q4, GAP, AIM), ktoré opisujú procesy a vznik služby ako komparáciu zámerov, možností, očakávaní a požiadaviek. Tieto modely môžu byť užitočné pri konštruovaní konkrétneho systému manažérstva kvality a sú kompatibilné s normami radu ISO 9000 aj systémom TQM.

Model 4Q – je výhodný a využiteľný v oblasti koncepčného plánovania škôl a školských zariadení, najmä pri tvorbe a implementácii inovovaných a nových kurikul v oblasti edukačného procesu s dôrazom na zabezpečenie vhodných zdrojov (ľudských, finančných, didaktických, atď.).

Model GAP – je vhodný využiť v oblasti uskutočňovania analýz na makro aj mikroúrovni riadenia škôl a školských zariadení, napr. pri posudzovaní opodstatnenosti študijných programov na vysokých školách, alebo učebných odborov na stredných školách. Práve metodika rozborov by mala priniesť príslušnému manažmentu výsledky alebo informáciu či ich výstupy (žiak, študent, resp. jeho vedomosti, zručnosti a skúsenosti) postačujú pre tzv. „vonkajší pracovný svet“.

Model AIM – je plne využiteľný v podmienkach školskej praxe, pretože správanie a očakávania zákazníkov, ktorými sú v našom prípade žiaci, resp.

ich zákonní zástupcovia, budúci zamestnávateľia absolventov škôl a pod., sú pre poskytovateľov vzdelávacích služieb veľmi dôležité. Získaním potrebných informácií školy korigujú, resp. dopĺňajú svoju ponuku vzdelávacích služieb, čím sa snažia vyhovieť a uspokojiť potreby svojich zákazníkov.

Manažérstvo kvality vyučovacieho procesu

Pre kvalitu vyučovacieho procesu sú podľa Tureka, Alberta (2005) najdôležitejšie z pohľadu TQM tieto štyri prvky:

- orientácia na spokojnosť zákazníkov,
- orientácia na vyučovací proces,
- kontinuálne zlepšovanie vyučovacieho procesu,
- vytvorenie priaznivej klímy na vyučovaní.

Orientácia na spokojnosť zákazníkov – kvalita vyučovacieho procesu spočíva najmä v dosiahnutí vytýčených cieľov vyučovania, splnení vzdelávacích štandardov a požiadaviek ostatných zákazníkov, najmä dosiahnutie spokojnosti žiakov a ich rodičov.

Orientácia na vyučovací proces – ak sa zistia neuspokojivé výsledky vyučovania a až potom sa začne robiť náprava, býva to spravidla už neskoro. Oveľa účinnejšie je nedostatkom predchádzať, ako ich dodatočne naprávať. Preto sa v TQM i v ostatných systémoch manažérstva kvality odporúča sústrediť sa na kvalitu vyučovacieho procesu. Učitelia by mali poznať najnovšie informácie, trendy, inovácie z oblasti pedagogiky, psychológie, metodiky vyučovania jednotlivých predmetov i ďalších vedných disciplín a samozrejme i v obsahu predmetov, ktoré vyučujú, a tieto inovácie vo vyučovacom procese aj aplikovať. To si vyžaduje systematické a pravidelné ďalšie vzdelávanie učiteľov, ich odborný a profesijný rast. Učitelia by mali realizovať vnútornú spätnú väzbu smerom k žiakom, aby vedeli, či to, čo robia (napr. riešia nejakú úlohu), robia správne, a ak nie, v čom robia chyby a ako majú tieto chyby odstrániť. Okrem vnútornej spätnej väzby by mali realizovať aj vonkajšiu spätnú väzbu smerom k učiteľovi, aby aj učiteľ vedel, či žiaci robia to, čo robíť majú, či to robia správne, a ak nie, aby učiteľ mohol reagovať. Je potrebné realizovať normatívne hodnotenie, ktorého cieľom nie je klasifikácia, ale zistenie, či sa žiaci správne učia, a v prípade, že nie, adekvátne reagovať. Treba zintenzívniť priebežné skúšanie, ktoré môže pomôcť zabezpečiť, aby sa žiaci pravidelne, systematicky učili. Ak si niektorý žiak (skupina žiakov) neosvojil učivo na požadovanej úrovni, je potrebné organizovať doučovanie.

Kontinuálne zlepšovanie vyučovacieho procesu – kontinuálne zlepšovanie vyučovacieho procesu vyžaduje predovšetkým od učiteľov, aby sa neustále zamýšľali, analyzovali a hodnotili vlastnú prácu a snažili sa ju skvalitňovať.

Neodmysliteľnou súčasťou práce učiteľa by mal byť systematický prístup nazývaný **PDCA cyklus**. Tento cyklus pozostáva zo štyroch etáp:

1. Plánovanie činnosti zameranej na skvalitnenie vyučovania (plánovanie postupu overovania a zavádzania nejakej inovácie, hoci aj malej).
2. Realizácia plánu na vyučovaní.
3. Hodnotenie činnosti pomocou adekvátnych metód a techník.
4. Analýza, reflexia, hodnotenie výsledkov činnosti, čoho výsledkom je nový plán činnosti.

Dôležité pri uskutočňovaní PDCA cyklu je to, že inovácia, ktorá sa osvedčila, sa stane bežnou súčasťou výučby (štandardným postupom) a skúša sa nová inovácia.

Pri aplikácii PDCA cyklu učiteľ v podstate realizuje *akčný výskum*, ktorý je súčasťou vyučovacieho procesu. Akčný výskum prináša učiteľovi väčšie uspokojenie z práce, učiteľ pri ňom odborne rastie, stáva sa lepším učiteľom, rozvíja sa jeho kritické myslenie. Akčný výskum je zameraný priamo na vylepšovanie, skvalitňovanie, pozitívne ovplyvňovanie pedagogickej praxe, t.j. na okamžité, bezprostredné využitie jeho výsledkov.

Vytvorenie priaznivej klímy vo vyučovacom procese – na dosiahnutie vysokej kvality vyučovania je nevyhnutné, aby učitelia vytvorili priaznivú klímu. Učiteľ by mal pravidelne zisťovať klímu vo vyučovacom procese predmetov, ktoré vyučuje, mal by permanentne vykonávať reflexiu svojej práce a pravidelne vykonávať sebahodnotenie.

Záver

Podľa doterajších skúseností našich susedov z Rakúska a Maďarska je vidieť pozitívne výsledky vo zvyšovaní kvality na školách. Zavedením modelov EFQM, TQM, ISO 9000 do škôl má vplyv na zvýšenie efektívnosti nielen pedagogického procesu, ale aj všetkých ostatných manažérskych a podporných procesov. Cesty vedúce k zavedeniu a uplatneniu jednotlivých modelov do škôl nie sú vôbec jednoduché, a aj ich časový horizont je pri realizácii zdĺhavý, ale ich výsledkom bude zlepšenie pracovných procesov na škole a spokojnosť partnerov.

Literatúra

- ALBERT, A. *Rozvoj kvality v škole*. 1. vydanie 2002, Bratislava: MPC, 2002. ISBN 80-8052-1662.
- DUBS, R. Qualitätmanagement an Schulen Bestandsaufnahme und ein Modell für Schulen. In *Erziehung und Unterricht*. roč. 7-8/2001. Wien. ISSN 0014-0325.
- DUBS, R. *Die Führung einer Schule*. Zürich. 2005 s. 500. ISBN 3-515-087613.
- PISOŇOVÁ, M. – PISOŇ, J. Význam manažérstva v školstve. In *Manažment školy v praxi*. č. 5, Bratislava: IURA EDITION, 2008. s. 21-23. ISSN 1336-9849.
- TUREK, I. – ALBERT, S. *Kvalita školy*. Bratislava: STU, 2005. s. 128. ISBN 80-227-2274-X.

NOVÝ KARIÉROVÝ SYSTÉM PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV NA SLOVENSKU A ZVYŠOVANIE KVALITY ŠKOLY¹

New Career System of Educators in Slovakia and Increase of School Quality

SIMONETA BABIAKOVÁ

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
sbabikova@pdf.umb.sk

Abstrakt

Zákon o pedagogických zamestnancoch po mnohých rokoch rieši postavenie učiteľov na Slovensku v rámci ich povolania, ale aj v rámci celej spoločnosti. Predkladaná právna norma je jedným z pilierov reformných zmien vo vzdelávaní, pretože pedagógovia sú rozhodujúcim článkom školskej reformy. Zákon zavádza nový kariérový systém pedagogických zamestnancov, ktorý je postavený na dvoch kariérových cestách. Určuje kariérové stupne a kariérové pozície. Zaoberá sa aj povinnosťami a právami súvisiacimi s kontinuálnym profesijným vzdelávaním učiteľov, princípmi hodnotenia a odmeňovania učiteľov. Je reálna nádej, že plánovanie profesijného rastu pedagogických zamestnancov, ich kontinuálne profesijné vzdelávanie spolu s kurikulárnou reformou prinesú na Slovensku pozitívne zmeny v kvalite školy. K tomu môže prispieť aj výskum pedagogických činností učiteľov v reálnej pedagogickej praxi.

Abstract

After many years the act on educators solves the situation of teachers in Slovakia within their profession and also within the whole society. The submitted precept of law is one of the reform pillars because pedagogues are a determining factor of the educational reform. The act implements the new career system of educators – based on two career ways. It determines career levels and career ranks. It deals also with responsibilities and rights related to continual professional education of teachers, to principles of evaluation and remuneration of teachers. There is a real chance that the planning of pedagogic employees' professional growth, their continual professional education together with the curricular reform will bring positive changes in

¹ Príspevok vznikol ako jeden z výstupov projektu VEGA č. 1/0593/08 „Profesia učiteľa v elementárnom vzdelávaní – profesiografia a profesiogram“

school quality to Slovakia. Also the research of pedagogic activities of teachers in real pedagogical practice can contribute to this.

Kľúčové slová

Kariérový systém pedagogických zamestnancov na Slovensku, kariérové stupne, kariérové pozície, profesijné štandardy, výskum profesijných činností, kontinuálne profesijné vzdelávanie, druhy a formy kontinuálneho vzdelávania.

Key words

Career system of educators in Slovakia, career levels, career ranks, professional standards, research of professional practice, continual professional education, types and forms of continual education.

Úvod

Návrh zákona o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov schválila Národná rada SR 24. júna 2009 a prezident SR Ivan Gašparovič ho podpísal 17. júla 2009. Do účinnosti vstúpi 1. novembra 2009, s výnimkou niektorých ustanovení. Schválený Zákon o pedagogických zamestnancoch po mnohých rokoch rieši postavenie učiteľov na Slovensku v rámci ich povolania, ale aj v rámci celej spoločnosti. Predkladaná právna norma je jedným z pilierov reformných zmien vo vzdelávaní, pretože pedagógovia sú rozhodujúcim článkom školskej reformy. Transformácia slovenského školstva vyžaduje od predstaviteľov štátnej školskej politiky, školskej správy, riaditeľov škôl a učiteľov zaoberať sa aj otázkou kontinuálneho profesijného vzdelávania učiteľov. Bez kontinuálneho vzdelávania učiteľov by sa nedala realizovať transformácia školstva, učiteľ by nebol schopný vyrovnávať sa s hektickými premenami v spoločenskom a hospodárskom rozvoji v súvislosti s výchovou novej generácie žiakov. Mám na mysli najmä rozvoj nových profesijných kompetencií a trvalý osobnostný rozvoj učiteľa. Učitelia na Slovensku si doposiaľ zväčša sami, so súhlasom riaditeľa školy vyberali vzdelávanie z dostupnej ponuky vzdelávacích podujatí organizovaných inštitúciami mimo školy. Výber vzdelávacích aktivít bol živelný, získané vedomosti a zručnosti učiteľa vnášali do edukačného procesu väčšinou v rozsahu vlastnej triedy alebo školy bez súvislosti so strategickými cieľmi školy. Vzdelávanie nemalo dopad na ich kariérový postup.

Z výskumu názorov učiteľov primárneho vzdelávania, realizovaného v roku 2005 vyplynulo, že len 35 % zo 685 respondentov si myslí, že ďalšie vzdelávanie je asi zohľadnené v systéme ich hodnotenia a odmeňovania. 65 % respondentov

je presvedčených, že zohľadnené nie je. Až 80 % respondentov si myslí, že nový kariérový poriadok učiteľov by bol spravodlivý, keby zohľadňoval všetky formy ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré absolvovali. Väčšina (65 %) respondentov si myslí, že ďalšie vzdelávanie učiteľov sa má prejavovať najmä vo zvýšení tarify platy. Väčšina (62 %) respondentov vníma svoje ďalšie vzdelávanie ako potrebu. Z výskumu je zrejmé, že učitelia doposiaľ neboli spokojní s uznávaním ďalšieho (kontinuálneho profesijného) vzdelávania, ktoré zväčša nebolo zohľadnené v ich kariérovom postupe. (Babiaková, 2007, s. 32)

1 Kariérový systém pedagogických zamestnancov na Slovensku

Zákon o pedagogických zamestnancoch zavádza nový kariérový systém pedagogických a odborných zamestnancov. Kariérový systém je súbor pravidiel ustanovených na zaradenie pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca do kariérového stupňa a do kariérovej pozície. Je postavený na dvoch kariérových cestách. Služobný stupeň kariérového poriadku sa nazýva kariérový stupeň a vyjadruje mieru preukázateľného osvojenia profesijných kompetencií v rôznych oblastiach výkonu profesie, ktoré pedagogický zamestnanec získa prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebvzdelávania. Autori koncepcie navrhli nasledovné kariérové stupne:

1. stupeň – začínajúci pedagogický zamestnanec: je zodpovedný za svoju adaptáciu na výchovno-vzdelávací proces v prvom pracovnom pomere, v ktorom bude vykonávať pedagogickú činnosť. Adaptačné vzdelávanie ukončuje do dvoch rokov.

2. stupeň – samostatný pedagogický zamestnanec: je zodpovedný za kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu v triede a musí mať ukončené adaptačné obdobie.

3. stupeň – pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou: je zodpovedný za pedagogické inovácie v triede. Po preukázaní učiteľských kompetencií, vykonaní atestačnej skúšky splní podmienku postupu do vyššej platovej triedy, zvýšenie tarify platy.

4. stupeň – pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou: je zodpovedný za rozvoj a tvorbu pedagogických inovácií v teórii a praxi školy, škôl v regióne.

Kariérová pozícia je vyjadrená popisom práce pedagogického zamestnanca, profesijným štandardom, právami, povinnosťami, predpokladmi a podmienkami výkonu profesie.

Pedagogický zamestnanec špecialista: je zodpovedný za výkon špecializovanej funkcie. Podmienkou výkonu je ukončenie adaptačného procesu. Učiteľ

špecialista absolvuje akreditované špecializačné vzdelávanie koncipované modulárnym spôsobom. Pedagogickým zamestnancom špecialistom je:

- triedny učiteľ,
- výchovný poradca,
- kariérový poradca,
- uvádzajúci pedagogický zamestnanec,
- vedúci predmetovej komisie, vedúci metodického združenia alebo vedúci študijného odboru,
- iný zamestnanec vykonávajúci špecializované činnosti určené zamestnávateľom.

Vedúci pedagogický zamestnanec: je zodpovedný za výkon riadiacej funkcie. Podmienkou je absolvovanie 1. atestácie. Učiteľ absolvuje funkčné vzdelávanie koncipované modulárnym spôsobom.

Vedúcim pedagogickým zamestnancom je:

- riaditeľ,
- zástupca riaditeľa,
- hlavný majster odbornej výchovy,
- vedúci vychovávateľ,
- vedúci odborného útvaru,
- ďalší pedagogickí zamestnanci ustanovení vo vnútornom predpise zamestnávateľa.

(Podľa Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M., 2006, s. 102–104)

Profesijný štandard

Jedným zo zásadných problémov profesionalizácie učiteľov je otázka štandardizácie verzus autonómie učiteľskej profesie. Po liberálnej „vlne“ 90 rokov vedúcej niekedy až k „bezbrehnej“ autonómii s jej negatívnymi dôsledkami, napr. na kvalitu učiteľskej prípravy, prevláda v súčasnosti potreba jasne popísať podstatné charakteristiky učiteľskej profesie, vymedzením kľúčových kompetencií a špecifických spôsobilostí. (Kasáčová, B.- Valica, M., 2008)

Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon profesie pedagogického zamestnanca. Je pilierom profesionalizácie pedagogických zamestnancov, z ktorého vychádza profil absolventa vysokej školy, profesijný a kariérový rast a kritériá hodnotenia a odmeňovania pedagogického zamestnanca. Je kritériom kvality výchovno-vzdelávacích programov škôl a školských zariadení. Vyjadruje sa v systéme

preukázateľných kompetencií. Profesionálny štandard pedagogického zamestnanca vychádza z kompetenčného profilu absolventa vysokej školy a je vytvorený pre každú kategóriu pedagogického zamestnanca. Je tvorený kľúčovými kompetenciami a špecifickými spôsobilosťami. Špecifické spôsobilosti sú v štandarde formulované ako vedomosti, zručnosti a postoje. Každý kariérový stupeň a každá kariérová pozícia pedagogického zamestnanca má vytvorený vlastný profesionálny štandard. Kompetenčný profil každého štandardu sleduje tri dimenzie:

1. Dimenzia *Žiak*.
2. Dimenzia *Edukačný proces*.
3. Dimenzia *Sebarozvoj učiteľa*.

Rámcové profesionálne štandardy boli tvorené skupinami expertov poverených MŠ SR od roku 2005 do roku 2008. V pracovných tímoch neboli len vysokoškolskí učitelia ako predstavitelia akademického pohľadu, ale aj metodici a učitelia z praxe, aby pri tvorbe profesionálnych štandardov boli akceptované názory teoretikov aj praktikov. Tvorbe profesionálnych štandardov nepredchádzal žiadny empirický výskum profesie. Takýto výskum by mohol byť prospešný preto, aby sa teoretické úvahy a závery porovnali s pedagogickou realitou. Analýzou konkrétnych profesionálnych činností učiteľa sa v súčasnosti zaoberá profesiografia učiteľského povolania, ktorá odhaľuje, v akom čase, s akou záťažou ich učiteľ vykonáva a aká je miera jeho odbornosti. Za základné metódy profesiografie sú považované autodeskripcia profesionálnych činností, dotazníková metóda, pozorovanie, rozhovor, a iné.

2 Výskum profesionálnych činností učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania

Keďže doposiaľ nebol na Slovensku realizovaný žiadny výskum profesionálnych činností učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania v reálnej pedagogickej praxi, na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici sú v súčasnosti realizované dva projekty, ktorých cieľom je výskum profesionálnych činností učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania. Jedná sa o projekt s medzinárodnou slovensko-česko-poľskou účasťou *APVV-0026-07 Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí* a projekt *VEGA č. 1/0593/08 „Profesia učiteľa v elementárnom vzdelávaní – profesiografia a profesiogram“*. Vedúcou riešiteľkou projektov je doc. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc., ktorá zdôvodňuje zameranie výskumu tým, že učitelia preprimárneho a primárneho vzdelávania sú marginalizovanou skupinou výskumov. Jedným

zo zámerov výskumu je aj snaha spoznať a dokázať „expertnosť“ týchto dvoch profesií a podrobne ich popísať.

Vlastné snímanie profesijných činností (autoobservácia) sa realizuje na základe hárku pre profesiografiu a na základe dôsledného zaznamenávania snímky pracovného dňa. V projekte APVV-0026-07 sú profesijné činnosti učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania zoradené v hárkoch pre profesiografiu do nasledovných kategórií:

- A Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou;*
- B Ostatné činnosti súvisiace s edukáciou;*
- C Činnosti vyplývajúce z iných funkcií učiteľa;*
- D Vzdelávanie a sebazvdelávanie;*
- E Mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s profesiou.*

Pri tvorbe výskumných nástrojov vychádzal výskumný tím z kompetenčného profilu rámcového profesijného štandardu učiteľa preprimárneho a primárneho vzdelávania. Po vyškolení probandov sa výskum realizuje v troch obdobiach školského roka. Následne sa výsledky výskumu štatisticky a kvalitatívne spracujú, prebehne interpretácia a komparácia výsledkov výskumu a nakoniec publikovanie. Výsledky výskumu môžu byť inšpiratívne aj pre pedagogickú prax, pretože tvorba školských vzdelávacích programov v nových podmienkach slovenskej školy si vyžaduje pravidelnú autoevalváciu školy založenú na vlastných kritériách hodnotenia školy. V nových štátnych vzdelávacích programoch pre preprimárne, primárne a sekundárne vzdelávanie (ISCED 0, 1, 2) je formulovaná požiadavka na zavedenie systému kontroly a hodnotenia žiakov a zamestnancov školy. Práve na základe analýzy profesijných činností svojich učiteľov, vychádzajúc z cieľov školy a školských vzdelávacích programov, môžu materské, základné a stredné školy vypracovať školské profesijné štandardy, ako východisko pre vlastný systém hodnotenia a odmeňovania učiteľov, pre plánovanie ich ďalšieho profesijného rastu a východisko pre zvyšovanie kvality školy. Školské profesijné štandardy by mali vychádzať z profesijných činností učiteľov školy a z rámcových profesijných štandardov. Učitelia si na základe profesijnej reflexie, spätnej väzby od žiakov, rodičov a na základe hodnotenia, ktoré im poskytne vedenie školy, môžu plánovať svoj profesijný rozvoj. Osobnostné, sociálne a odborné kompetencie môžu rozvíjať prostredníctvom rôznych druhov kontinuálneho profesijného vzdelávania, ktoré sa bude podľa novej navrhovanej vyhlášky MŠ SR riadiť kreditovým systémom.

3 Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov na Slovensku

Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov musí nadväzovať na potreby spoločnosti, školy a jednotlivca. Je potrebné myslieť na profesijný a kariérový rast aj z hľadiska formálneho vzdelávania učiteľov. Máme na mysli vzdelávanie učiteľov vo vlastnej škole („Učiaci sa škola“), ale aj inštitucionalizované formy kontinuálneho profesijného vzdelávania. Môžu ich ponúkať a zabezpečovať špeciálne inštitúcie pre kontinuálne vzdelávanie (regionálne metodicko-pedagogické centrá v Bratislave, Banskej Bystrici, Nitre, Žiline, Trenčíne, Prešove, Košiciach), ale tiež fakulty univerzít.

Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov sa bude podľa Zákona o pedagogických zamestnancoch a podľa navrhovanej Vyhlášky MŠ SR o kontinuálnom vzdelávaní a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov realizovať prostredníctvom rôznych druhov a foriem vzdelávania.

Navrhované druhy kontinuálneho vzdelávania:

- **adaptačné vzdelávanie** (uskutočňuje sa podľa vzdelávacieho programu adaptačného vzdelávania, ktorý vypracúva zamestnávateľ),
- **aktualizačné vzdelávanie** (obsahom aktualizáčného vzdelávania sú aktuálne poznatky a zručnosti potrebné na udržanie si profesijných kompetencií na štandardný výkon pedagogickej profesie),
- **inovačné vzdelávanie** (obsahom inovačného vzdelávania sú inovácie v aprobačných predmetoch, v študijných odboroch, v pedagogike, v psychológii alebo v ďalších poznatkoch potrebných na výkon činností jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov),
- **špecializačné vzdelávanie** (obsahom špecializačného vzdelávania sú špeciálne poznatky potrebné na výkon špecializovaných činností pedagogického zamestnanca-špecialistu),
- **funkčné vzdelávanie** (obsahom funkčného vzdelávania sú poznatky z oblasti riadenia, pedagogiky a psychológie potrebné na získanie profesijných kompetencií požadovaných na výkon riadiacich činností),
- **kvalifikačné vzdelávanie** (obsahom kvalifikačného vzdelávania sú poznatky potrebné na získanie profesijných kompetencií požadovaných na doplnenie kvalifikačných predpokladov).

Formy kontinuálneho vzdelávania:

- **Prezentačná** (Je formou vzdelávania, kde je učiteľ prítomný na vzdelávaní vo vzdelávacej inštitúcii alebo v škole. Jeho najväčšou výhodou je priamy

kontakt s lektorom, ktorý môže pružne reagovať na vzniknuté situácie vo vzdelávaní.);

- **Dištančná** (Je organizovanou formou vyučovania a učenia, kde študujúci sú oddelení od svojich učiteľov /lektorov, konzultantov/ v čase a mieste, niekedy po celý čas štúdia. Využíva podporu a poradenstvo vzdelávacej inštitúcie. Jeho najvšeobecnejším znakom je vysoká kvalita špecifických študijných materiálov obsahujúcich metodické pokyny pre samostatné štúdium.);
- **Kombinovaná** (Kombinujú sa obidve formy vzdelávania.).

Program kontinuálneho vzdelávania učiteľov musí byť akreditovaný akreditačnou komisiou MŠ SR. Za absolvovanie jednotlivých druhov vzdelávania učители dostanú určitý počet kreditov. Evidenciu kreditov si vedie učiteľ na základe získaných certifikátov. Počet priznaných kreditov zohľadňuje rozsah a náročnosť absolvovaného programu vzdelávania. Pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec je povinný na účely priznania kreditového príplatku alebo vykonania atestácie získať počet kreditov určených všeobecne záväzným právnym predpisom (Vyhláška MŠ SR o kontinuálnom vzdelávaní a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, 2009).

Aby absolvované kontinuálne vzdelávanie malo vplyv na kvalitu školy, je potrebné zosúladiť prihlasovanie na vzdelávanie s potrebami jednotlivca, ale aj s potrebami školy a spoločnosti. O kontinuálnom vzdelávaní učiteľov rozhoduje riaditeľ školy v súlade so strategickými cieľmi školy a v súlade s výsledkami evaluácie a autoevaluácie školy. Len tak je pravdepodobné, že kontinuálne vzdelávanie učiteľov nebude naplňať len ambície učiteľskej kariéry, ale bude sa realizovať v súlade s potrebami pedagogickej praxe a s potrebami zvyšovania kvality konkrétnej školy.

Záver

Zákon o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov vyvolal v súčasnosti na Slovensku veľmi polemické politické, akademické, ale aj laické diskusie. Jeho zástancovia tvrdia, že sa konečne začne riešiť otázka kariéry učiteľov na Slovensku a učители získajú status chránenej osoby. Niektorí jeho kritici sa obávajú toho, že návrh zákona neobsahuje žiadne garantovanie finančných nákladov súvisiacich so zvýšením kariérového stupňa či pozície pedagogických zamestnancov. Po vstupe zákona do platnosti sa pravdepodobne v záujme rozvoja svojej kariéry začne veľký počet učiteľov hlásiť na rôzne formy kontinuálneho vzdelávania, čo môže spôsobiť, že v niektorých vyučovacích dňoch bude na školách nedostatočný počet učiteľov. Zákon sa nezaobera tým,

čo niektorí učitelia urobili pre svoj profesijný rozvoj doposiaľ, neberie do úvahy už absolvované vzdelávania, úspechy učiteľov a ich žiakov na medzinárodných olympiádach a pod.

Čo skutočne nový zákon a kariérový systém pedagogických a odborných zamestnancov na Slovensku prinesie, ukáže budúcnosť.

Literatúra

KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. – PAVLOV, I. – PUPALA, B. – VALICA, M. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus s.r.o., 2006, s.102-104. ISBN 80-89055-69-9

KASÁČOVÁ, B. – VALICA, M.: Návrh profesijných štandardov učiteľov – Učiteľ primárneho vzdelávania. In: *Pedagogické rozhľady*. Banská Bystrica: MPC, roč. 17, č. 3, 2008, Príloha s. 1.

BABIAKOVÁ, S. Názory učiteľov na kontinuálne vzdelávanie – Výskumné zistenia. In *Ako sa učitelia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie usporiadanej MPC v Prešove v spolupráci s Fakultou humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove a Občianskym združením Učenie bez hraníc*. Prešov: Rokus, s.r.o., 2007, s. 32. ISBN 978-80-8045-493-7

Návrh zákona o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2009. Dostupné na <http://www.nrsr.sk>

Návrh Vyhlášky MŠ SR o kontinuálnom vzdelávaní a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, 2009. Dostupné na <http://www.minedu.sk/index>

PROFESIONALISMUS A KVALITA VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY

Professionalism and Academic Teaching Quality

IVETA BEDNAŘIKOVÁ

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
e-mail: iveta.bednarikova@upol.cz

Abstrakt

Príspevek se zabývá konkrétními aspekty a kritérii kvality vysokoškolské výuky v kontextu požadavků na kvalitu vysokoškolského vzdělávání v evropském i národním měřítku. Analyzuje profesi vysokoškolského učitele z činnostního hlediska, vymezuje jeho kompetence. Poukazuje na nezbytnost systematického vzdělávání jako základního předpokladu pro rozvíjení profesionality a pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů.

Abstract

This article deals with particular aspects and standards of the academic teaching quality in the context of requirements on the university education quality in the European and national scale. It analyses the profession of academic teacher from the point of related activities and defines competences. It points out the necessity of systematic education as a basic assumption for the development of the academic teachers' professionalism and the pedagogical competence.

Klíčová slova

Kvalita, kritéria, vysoká škola, vysokoškolské vzdělávání, vysokoškolská výuka, profesionalismus, kompetence, systematické vzdělávání.

Key words

Quality, standards, university, university education, academic teaching, professionalism, competences, systematic education.

Úvod

Ačkoliv se slůvko **kvalita** vysokoškolského vzdělávání dnes a denně skloňuje ve všech pádech, ve skutečnosti je na základě vysokoškolského zákona povinnost dbát na úroveň své činnosti svěřena plně do pravomoci škol samotných. Zákon

o vysokých školách č. 111/1998 Sb. ukládá sice vysokým školám povinnost provádět pravidelně hodnocení činnosti vysoké školy a zveřejňovat jeho výsledky, avšak zpřístupňovat na svých internetových stránkách může vysoká škola pouze ty informace a závěry vnitřního hodnocení, které sama uzná za vhodné. Akreditaci vysokoškolského studia se zabývá akreditační komise jmenovaná vládou, která provádí i pravidelnou evaluaci fakult a oborů obdobného zaměření prostřednictvím komisí expertů (peer evaluation). Práce jejich členů se však orientuje (i v oblasti pedagogické činnosti vysoké školy) především na kvantitativní ukazatele. Průběh vzdělávacího procesu, kvalita výuky, pedagogická kvalifikace ani pedagogické mistrovství, jímž se u nás mohou chlubit mnozí vysokoškolští učitelé, je téměř nezajímá.

Možná právě v tomto přístupu tkví kořeny, proč vysoké školy, ačkoliv si uvědomují nedostatečnou připravenost svých pedagogů na zvýšené nároky vzdělávacího procesu, váhají v tomto směru podniknout jakékoliv zásadní kroky.

Pokusme se oprostit od jakýchkoliv předčasných závěrů a podívejme se na problematiku kvality vysokoškolské výuky jako na výsledek činnosti určité profesní skupiny, u které se předpokládá a očekává pouze kvalita, u které se počítá s tím, že bude nejenom kvalitním zprostředkovatelem vědeckých poznatků v oboru, jež reprezentuje, ale současně i zárukou spokojenosti klientů (studujících) s průběhem výuky i s podporou učení a garantem takových výstupů, takového vzdělání, které absolventům zaručí nejenom vysoký stupeň poznání, ale i prakticky využitelné znalosti a šanci širokého uplatnění na trhu práce.

Problém kvality a vysoké školy

V komerčním světě je stále více akceptováno, že kvalita produkce nebo služeb nemůže být udržována pouze vnějšími tlaky nebo zevnitř, z vrcholu organizace. Proto je vůdčí zásadou (TQM) totálního řízení kvality neboli komplexního řízení jakosti úplná povinnost všech členů organizace zachovávat kvalitu, přestože bude vždy existovat potřeba určitého vnějšího tlaku, který by zajišťoval pokračování tohoto závazku.

Pojem závazek nebo povinnost se týká všech, kteří pokračují v profesi těch, kteří jsou na ní zaangažováni a akceptují plnou odpovědnost za svoji profesionální práci.

V praxi, v univerzitní výuce je toto mnohdy zjednodušováno ze tří odlišných důvodů:

1. Kritéria kvality nebyla adekvátně identifikována a ani není jednoduché a nekontroverzní je stanovit.

2. Vysokoškolští učitelé cítili v minulosti svoji odpovědnost spíše ve svém vztahu k profesionálním sdružením než ke svým studentům a organizaci, ve které pracovali.
3. Existuje značná pochybnost, zda ti, kteří se věnují univerzitní výuce, mohou být v opravdovém smyslu označováni za profesionály.

Toto jsou slova profesora Lewise Eltona (1992) z Velké Británie tak, jak je formuloval v úvodu své stati „Quality Enhancement and Academic Professionalism“ (Zvyšování kvality a profesionalita vysokoškolského vzdělávání nebo Posílení kvality a vysokoškolská profesionalita).

Podobný problém (problém kvality), který již několik let více i méně úspěšně řeší ve Velké Británii, je od roku 1989 stále více aktuálním i u nás. Naše situace je však mnohem složitější a komplikovanější, protože naše vysoké školství prošlo za posledních 20 let bouřlivým vývojem, radikálními změnami a je neustále ovlivňováno mnoha dalšími faktory.

Vysoké školy se osamostatnily, autonomie a samospráva vysokých škol přinesla mnohé výhody, ale i problémy. Mnoho studijních oborů bylo zrušeno, jiné často duplicitně a nekontrolovatelně vznikaly, zvýšená pozornost byla věnována na vysokých školách organizaci studia a otázkám akademických svobod. Diverzifikace školství vnesla i na akademickou půdu problém konkurence a nedořešené finanční problémy vysokých škol spíše odradily zejména mladé, začínající vysokoškolské učitele od akademické kariéry. Změněná celospolečenská situace si vyžádala zásahy do koncepce studijních programů. Změny na trhu práce a nové požadavky kladené zaměstnavateli na absolventy vysokých škol si vynutily i na akademické půdě větší zájem o problémy praxe. A možnost vycestování do zahraničí vedla často k nekritickému přebírání zahraničních modelů a vzorů.

Dnešní situace je již poněkud stabilizovaná, ale problémy přetrvávají, zejména ty finanční. Vysokoškolský zákon, který byl po různých peripetiích v roce 1998 schválen, přinesl řadu pozitivních legislativních změn, ale profese vysokoškolského učitele není doposud dostatečně oceněna. Je na místě v této situaci, kdy vysoké školy neustále zápasí o každého kvalifikovaného odborníka, mluvit o kvalitě? Některým vysokým školám tento termín nedělá starosti, jiné si uvědomují vysokou náročnost profese vysokoškolského učitele a nesmírnou odpovědnost vysokých škol za výchovu a přípravu mladé generace pro náročné požadavky trhu práce. Zkušenosti z praxe ukazují, že právě zmiňované „osvědčené“ vysoké školy mají budoucnost a šanci obstát v silné konkurenci a v příštích „bojích“ o kvalitní studenty.

Kvalita je pojem, kterým se systematicky zabývají mnohé vysokoškolské systémy na celém světě. Od počátku 80. let diskuse na toto téma nabírají na intenzitě i významu. Například v USA se řada vlád jednotlivých států snaží zvýšit kvalitu vysokých škol hodnocením jejich výsledků. Ve Velké Británii sir Joseph Keith prohlašuje v roce 1984, že hlavním cílem vysokého školství musí být „kvalita“ a „hodnota peněz“. Ve Francii je v témže roce zřízen Národní výbor pro hodnocení a v Holandsku o rok později publikován dokument nazvaný Vysoké školství: Autonomie a kvalita. Také další země vyvíjejí kroky vedoucí k vytvoření systému kontroly kvality (Váňová, 1995, s. 175-176).

Proměny vysokoškolských systémů v posledních 10 letech v rámci Evropy přinášejí nové trendy, ke kterým patří i internacionalizace vysokého školství. S tím souvisí i vzrůstající požadavky na zabezpečování kvality vysokoškolského vzdělávání. V evropském měřítku vystupuje v této oblasti jako uznávaná a 21 zeměmi akceptovaná autorita Evropská asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQUA).

V červnu 1999 se sešlo 31 ministrů zodpovědných za vysoké školství z 29 evropských zemí v Boloni, kde podepsali deklaraci o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010, tzv. **Boloňskou deklaraci**. Přijali tak program, který se stal akčním plánem rozvoje vysokého školství v Evropě do roku 2010. Evropským zemím se otevřela možnost využít jedinečnosti svých vzdělávacích systémů a vytvořit z nich systém evropský. Podrobněji viz: <http://www.bologna.msmt.cz/>.

V rámci zmíněného Boloňského procesu vypracovala ENQUA *Standardy a pravidla pro zajišťování kvality v evropském vysokoškolském prostoru* (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). Tento dokument schválil Evropský parlament a Rada v únoru 2006, včetně doporučení, aby v evropské dimenzi vysokoškolského vzdělávání každá z členských zemí vytvořila přísný systém zabezpečení kvality institucí terciárního vzdělávání.

Metodiku komplexního hodnocení kvality vysokých škol u nás zpracovalo CSVŠ (Centrum pro studium vysokého školství v Praze) jako příspěvek k vytváření národních standardů zajišťování kvality činností vysoké školy ve smyslu priorit Boloňského procesu

Řada vysokých škol se touto metodikou již nechala inspirovat, další využívají při vytváření vnitřního systému zajištění kvality publikované evropské standardy, které vysokým školám nabízejí podněty a východiska, jejichž naplňování bude nesporně v blízké budoucnosti základní podmínkou pro uznávání národních vysokoškolských institucí v rámci evropského vysokoškolského prostoru.

Podrobněji se problematikou hodnocení kvality vysokých škol v kontextu zahraničních trendů i v domácí situaci věnuje zvláštní číslo časopisu AULA 2006.

Jednou z příčin současného sledování kvality vysokých škol je celková ekonomická situace. Vlády na celém světě požadují od vysokoškolských institucí, aby efektivněji využívaly dotací, které jsou jim poskytovány. Omezení finančních zdrojů nutí vládní představitele mnoha vyspělých států ke změně politických priorit, které musí reagovat na měnící se demografickou situaci a reálné problémy vlastní země. Prodlužování lidského věku a stárnutí obyvatelstva nutí vládní garnitury přenášet pozornost z oblasti školství spíše do sféry zdravotnictví, sociální péče a důchodového zabezpečení. To vyvolává jistá rozpočtová omezení vysokého školství a požadavek, aby se vysoké školy staly mnohem efektivnějšími. Tudíž musí produkovat stejné množství absolventů jako dříve, ale levněji, musí snížit počet neúspěšných studentů a také průměrnou délku studia.

Tento trend se dotýká i našeho vysokého školství. Je zřejmé, uvádí Šíma (2006, s. 12), že odpovědnost za kvalitu ve vysokém školství přechází stále více na instituce samotné. Role státu jako určujícího aktéra sice zůstává zachována, ale důraz se přenáší z vnějšího hodnocení (např. akreditací) na hodnocení vnitřní. Kvalita v tomto kontextu systémového pohledu může být tak chápána jako výsledek interakce aktérů či prvků systému.

Závisí na schopnosti jednotlivých vysokých škol, do jaké míry se jim podaří začlenit strategii kvality do institucionálního rozvoje a jak se vypořádají s problematikou evaluace a kontroly, která se týká všech aktivit (výzkumu, výuky, vztahů, vnějších služeb, jejich metod, organizace a řízení).

Pouze snaha o dosažení srovnatelné kvalitativní úrovně evropských vysokých škol povede ke zlepšení vnitroevropské mobility, sladění výukových programů, vzájemnému uznávání diplomů a rozšíření všestranné spolupráce.

Na problém kvality ve vysokém školství neustále poukazují i experti Rady Evropy a také Konference rektorů evropských univerzit (CRE – Conference permanente des recteurs, président et vice-chanceliers), která má za úkol informovat své členy i ostatní univerzitní funkcionáře o vývoji evropské akademické politiky, zastupovat univerzitní zájmy u nevládních i vládních organizací zabývajících se vysokoškolským vzděláváním v Evropě a poskytovat služby v oblasti řízení a institucionálního vývoje. Problematice řízení lidských zdrojů a zajišťování kvality byla věnována pozornost již na budapeštském shromáždění v roce 1994. Z jeho závěrů vyplývá, že přes všeobecné povědomí o tom, že úspěšnost jakýchkoliv změn závisí především na kvalifikovanosti lidí, kteří je provádějí, je

příprava a rozvoj učitelů a jiných zaměstnanců vysokých škol všeobecně zanedbávána a má malou prestiž. Většina pracovníků vysokých škol nemá žádnou specifickou odbornou přípravu pro výkon určité funkce. Také výběrová řízení vysokoškolských pracovníků všech kategorií se nepřizpůsobila novým podmínkám. K uskutečnění europeizace v akademické sféře je v první řadě třeba, aby učitelé pochopili nutné změny a byli ochotni se dále odborně rozvíjet. Europeizovat univerzitu předpokládá v první řadě společným úsilím zajistit její kvalitu (Váňová 1995, s. 173-177).

Podíváme-li se na dříve zmiňované Standardy a pravidla ENQA (Evropské asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství) tak, jak je uvádí ve svém přehledu Šíma (2006), konkrétně na oblast a) Evropské standardy a pravidla pro vnitřní a vnější hodnocení a zajištění kvality v rámci institucí terciárního vzdělávání, neunikne nám, že se v bodě **1.4 Zajištění kvality vyučujících** problematice pedagogické práce již pozornost věnuje. Lze tudíž konstatovat, že se vývoj v této oblasti od budapeštského shromáždění přece jenom posouvá kupředu. V materiálu se uvádí, že by vysokoškolské instituce měly mít stanovené způsoby, jak zajistit, že jsou vyučující pro tuto činnost kvalifikováni a schopni ji vykonávat. Tyto způsoby by měly být k dispozici těm, kdo provádějí vnější hodnocení, a vše by mělo být komentováno v jejich zprávách. Přitom je důležité, aby vyučující měli:

- úplnou znalost a porozumění předmětu, který učí,
- nezbytné schopnosti a zkušenosti pro účinné předávání svých znalostí a porozumění studujícím v celé řadě výukových kontextů,
- přístup ke zpětné vazbě za svůj výkon,
- příležitost rozvíjet a rozšiřovat své učitelské schopnosti.

Domníváme se, že právě zmíněný poslední bod je kamenem úrazu většiny našich vysokoškolských institucí, ačkoli díky finančním zdrojům z Evropské unie (např. Programu Phare) a Evropského sociálního fondu se i v této oblasti iniciovalo několik velice úspěšných vzdělávacích projektů (např. projekt Univerzity Palackého v Olomouci „Příprava realizátorů distančního vzdělávání“ (2000–2003) nebo Centra pro studium vysokého školství v Praze (CSVŠ) – „Vysokoškolská pedagogika“ (2006-2007)).

Je vysokoškolský učitel netrénovaná profese?

Je evidentní, že otázka kvality vysoké školy je neoddelitelně spjata s kvalitou její výuky a výchovně-vzdělávací prací vůbec. Podívejme se proto na problém kvality výuky poněkud blíže.

Elton a mnoho dalších odborníků v této oblasti dává do souvislosti problém kvality výuky s problematikou profesionalismu a činnosti jejího subjektu.

Profese vysokoškolského učitele je opravdu nesmírně náročná a odpovědná. Jak říká Elton (1992), v univerzitách jsme zainteresovaní ve dvou ústředních aktivitách, ve výuce a výzkumu. Akademické přístupy a praktiky jsou v těchto dvou aktivitách dosti odlišné a uvnitř běžné akademické kultury je mnohem lehčí identifikovat kvalitu a profesionalismus ve výzkumu než ve výuce.

Profese vysokoškolského učitele v sobě zahrnuje řadu kvalit, které jsou předmětem zkoumání a diskusí. Jde o požadavky toho, co má vysokoškolský učitel znát, co má umět, ale také jakým má být. Nejvýstižněji vyjadřuje tyto atributy termín *kompetence* (způsobilost, oprávněnost, povolání).

Kompetence vysokoškolského učitele

Podíváme-li se na profesi vysokoškolského učitele z činnostního hlediska, zjistíme, že ji charakterizují tři druhy činností, to znamená i tři druhy profesionálních kompetencí: vědecko-výzkumná, pedagogická kompetence a kompetence pro řídicí a organizační činnost.

Vědecko-výzkumná kompetence je všeobecně považována za hlavní znak odlišující učitele na vysoké škole od učitelů ostatních stupňů škol. Od učitele vysoké školy se totiž vyžaduje, aby nejenom dobře ovládal vědecký obor, kterému vyučuje, ale aby také disponoval vědeckou erudicí a metodologií výzkumné práce, jež se vztahuje ke znalosti vědního oboru, v němž působí. Vědecko-výzkumná činnost zahrnuje kromě vlastní badatelské činnosti také činnost koncepční, publikační i administrativní, patří k ní i účast na vědeckých konferencích, seminářích, sympóziích a dalších akcích tohoto typu, které jsou většinou spojeny i s prezentací výsledků vědecko-výzkumné práce.

Vědecko-výzkumná kompetence vysokoškolského učitele je složka nesmírně důležitá, ale v profesi vysokoškolského učitele není jediná. I když se objevují tendence preferovat ji jako jediný předpoklad učitelské úspěšnosti, praxe ukazuje, že ne každý, kdo je vynikajícím odborníkem, vědcem, je také vynikajícím učitelem. Bohužel na mnohých vysokých školách se tato skutečnost ne vždy akceptuje.

Efektivní vedení výuky a její hodnocení tkví především v *pedagogické kompetenci*. Být kompetentní v pedagogické práci znamená splňovat předpoklady na její vykonávání, být v ní úspěšný, umět ji vykonávat účinně a zároveň si uchovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.

Kromě pedagogických vědomostí a dovedností lze zahrnout do pedagogické kompetence i znalosti z psychologie, sociologie, managementu, rétoriky, sociální komunikace, ale i dalších disciplín, které vysokoškolský učitel uplatňuje při vedení studentů i při řešení pedagogických problémů.

Většina pedagogů se shoduje v tom, že do pojmu pedagogická kompetence je nutno zahrnout i pedagogické zkušenosti, specifický styl výuky každého učitele neboli pojetí vysokoškolské výuky.

Součástí pedagogické kompetence by měla být i reflexivní kompetence, která vypovídá o tom, jak je učitel schopen diagnostikovat vlastní pedagogickou činnost, hodnotit své pedagogické jednání tak, aby tyto poznatky dokázal využít při zkvalitňování své pedagogické práce.

Důležitou složkou profesionality vysokoškolského učitele je *i kompetence pro řídicí a organizační činnost*, která je často spojena s výkonem určité akademické funkce. Ta přináší i požadavky na řídicí a kontrolní činnosti, které samozřejmě souvisejí i s koncepční, evaluační a administrativní prací.

Rostoucí požadavky na kvalitu vysokoškolského vzdělávání a na efektivitu práce vysokoškolského učitele zvýrazňují důležitost zejména často opomíjené pedagogické kompetence vysokoškolského učitele. Význam, který i ve vysokoškolském vzdělávání nabývá restaurace obecných lidských hodnot a etických norem, podtrhuje také lidskou dimenzi osobnosti učitele a jeho výchovné působení.

Vzdělávání uvnitř profese – předpoklad dodržování kritérií kvality

Jak je vidět, požadavky na vědecko-výzkumnou, pedagogickou a řídicí činnost vysokoškolského učitele předpokládají vysokou profesionalitu. Také neustále se měnící nároky na učitele vysokých škol vyplývající z celospolečenské situace a nové vysokoškolské legislativy (akreditace studijních programů, evaluace vysokých škol, zvýšený zájem o vysokoškolské vzdělávání, změny ve financování...) vyžadují adaptabilitu, flexibilitu a především kvalitu vysokoškolských učitelů.

Jak však zajistit tuto kvalitu, když samotní vysokoškolské učitelé jsou, jak uvádí Elton (1992), ve srovnávání s jinými profesemi **netrénovanou** profesí, jejíž odbornost je založena většinou úplně na osobní zkušenosti, převážně bezprostředně sdílením této zkušenosti s ostatními nebo učením se od toho, co je známo skrze výzkum? I to je jeden z důvodů mimořádné stability výukových metod ve vysokoškolském vzdělávání po mnoho století.

Ze stanoviska Honzika (1996, s. 76) vyplývá, že vysokoškolský učitel je mnohem více „mistr vědy, výzkumu či aplikace“ než „mistr vzdělávání“. Na rozdíl

od primárního a sekundárního vzdělávání nemá zákonem ani univerzitními směrnici předepsáno povinné pedagogické vzdělání. Hlavní podmínkou jeho působení je zdatnost, orientovaná profesně na předmět výuky, nikoli na vlastní proces výuky. „Dobrý“ učitel pak s nejlepším svědomím využívá při výuce vědomostí a schopností „vrozených“, získaných zkušeností a v nejlepším případě získaných dobrovolným sebevzděláváním v oblasti pedagogiky. Potřeba pedagogicky vyspělejšího a profesionálnějšího profilu vysokoškolského učitele se zvyšuje se stoupajícím počtem a úrovní uchazečů o vysokoškolské vzdělání.

Ačkoliv nás od této citace dělí již 13 let, jsou Honzíkova slova pořád aktuální.

Zkušenosti z praxe ukazují, že naši situaci v oblasti zajištění kvality a vysoké profesionality vysokoškolských učitelů nevyřeší ani princip mobility, úspěšně využívaný v západních systémech, ani uzavírání krátkodobých pracovních smluv, které přináší sociální a odborná rizika. Jedinou cestou je zkvalitňování práce vysokoškolských učitelů prostřednictvím systému dalšího vzdělávání a zdokonalování vycházejícího z potřeb společnosti, vysokých škol a především potřeb učitelů samotných.

Co však má být východiskem takového zkvalitňování, od čeho se odvíjí cesta k profesionalitě vysokoškolského učitele?

Naši britští kolegové vycházejí ze zkoumání univerzitní výuky jako profese. Elton stejně jako Ellis, Lewis, Mande a Lursen se shodují na několika základních kritériích profese všeobecně:

- vlastní disciplína (obor) nebo poznávací základ,
- sbor provozovatelů,
- organizační disciplína,
- uvádění, zácvik (další vzdělávání) a osvědčování členů (udělování licenci),
- komunikační kanály mezi členy,
- odměny a sankce pro členy,
- sebereflexe, vedení k zdokonalování,
- kolektivní hodnocení a zpětná vazba,
- zásady etiky (etický kodex) a povinnost odpovídat se profesi,
- kolektivní povinnost odpovídat se společnosti,
- záruka kvality profese.

Někteří kritikové přidávají k výše uvedeným ještě jedno kritérium:

- schopnost zabezpečit vysoké standardy (úroveň, odměny).

Jak dále uvádí Elton (1992), situace je mnohem horší, když se tato kritéria začnou dotýkat výchovně-vzdělávací práce. Odvolává se na Ashbyho, který si

všiml „kuriozní mezery v postoji k profesi v té části povinností, jež se vztahují k výuce“. V podstatě v ní samotné existuje vlastní disciplína neboli obor, který Němci označují pojmem „Hochschuldidaktik“, tj. vysokoškolská didaktika. Její důležitost si však podle Eltona uvědomuje pouze málo akademických funkcionářů.

Je zřejmé, pokračuje dále Elton, že univerzitní učitelé v současnosti ne-reprezentují profesi. Hlavní problém, který by podle něj mohl být zažehnán velice lehce, je jejich nezáměr o další vzdělávání. Kdyby v tomto bodě, jak zdůrazňuje, nastala změna k lepšímu, mnohé z těch ostatních kritérií pro profesi by se naplnila v patřičném směru. **Žádné jiné profese by neuvažovaly o tom, že by byly schopné dodržovat kritéria kvality bez toho, aby byli jejich členové dále vzdělávání a vedení uvnitř profese.** Ve skutečnosti v posledních několika letech mnozí z akademických funkcionářů veřejně vyhlásují, že nevědí, jak posuzovat kvalitu univerzitní výuky, čímž dávají najevo, že jako vysokoškolští učitelé byli a jsou méně než profesionálové.

Tato kritická Eltonova slova by zajisté našla adresáty i v řadě našich vysokých škol.

Druhou a mnohem vážnější potíž vidí Elton v konfliktu loajalít. Tvrdí, že vysokoškolští učitelé by měli mít dvojí loajalitu. K disciplíně neboli oboru, který reprezentuje to, co učí, a k univerzitní pedagogice, která reprezentuje ty, které učí. První loajalitu, jež se shoduje s jejich principiální vědeckou (výzkumnou) loajalitou, nazývá Elton disciplínou sdružování (styku) a jak říká, tato je všeobecně jejich nejprísrnější a často jediná loajalita. Postavení druhé vidí velice kontroverzně a vyčítá vysokoškolským učitelům, že se často chovají tak, jakoby univerzita byla více pro ně než pro studenty, které učí.

Na tyto uvedené konflikty musí být podle Eltona pamatováno při profesionalizaci univerzitní výuky. A ještě jeden aspekt profesionalismu vidí jako důležitý. Zřetelně, ale zároveň neupřimněji byl vysloven Shawem (1908), který říká, že profese je „spiknutí při zatajování vlastních nedostatků“.

Elton si však zároveň uvědomuje, že jeho úvahy přinášejí určitá protirečení. Při projednávání záruky kvality pro univerzitní výuku totiž vychází ze zásad TQM, že záruka kvality musí být důsledkem profesionalizmu těch, kteří ji poskytují, a pak zjišťuje, že univerzitní učitelé netvoří profesi. Jak tedy vyřešit tuto situaci?

Podle něj praxe ukazuje, že nejprísrnější tlak pro větší profesionalismus vystává z veřejného domáhání se záruky kvality. To je podle něj dialektická situ-

ace, v níž v jakémkoliv čase (tedy kdykoliv) urgency lepší záruky kvality vedou k většímu profesionalismu, který pak vede k lepší záruce kvality.

Kritéria kvality výuky – návrhy z Velké Británie

Úsilí o zkvalitnění vysokoškolské výuky a diskuse o cestách zvýšení kvality vysokoškolských vyučovacích metod probíhá ve Velké Británii již několik let. V říjnu 1992 vznikl tzv. „green paper“ o standardech a vysoké úrovni vysokoškolské výuky („Teaching Standards and Excellence in Higher Education“), který zahájil diskusi a organizační úsilí o dosažení stanoveného cíle.

Jak vyplývá ze statí „Úsilí o zkvalitňování vysokoškolské výuky ve Velké Británii“ Ústavu pro informace ve vzdělávání, zveřejněné v Alfa revue (1993), právě několikrát zmiňovaný Lewis Elton a Patricia Partingtonová, členové speciálního útvaru pro rozvoj a přípravu vysokoškolských učitelů (Universities Staff Development and Training Unit), který podléhá přímo celostátní radě čelných vysokoškolských funkcionářů (Council of Vice-Chancellors and Principals), předložili základní materiál s návrhem praktických postupů pro dosažení stanoveného cíle. V tomto materiálu, jenž má sloužit jako východisko pro další diskusi, se autoři domnívají, že výkon jednotlivého vysokoškolského učitele při výuce nezáleží pouze na jeho individuální práci, ale ve velké míře i na celkových postojích všech vyučujících a na celkovém ovzduší v souvislosti s výukou v příslušném oboru nebo na určité škole. Důležitým činitelem ovlivňujícím kvalitu výuky je i její celkové postavení a proporcionalita ve srovnání s vědeckou a řídicí prací. Jelikož výuka je obecně považovaná za samozřejmou povinnost, kterou lze navíc jen obtížně posuzovat, podrobili autoři tento stav náležitě kritice, zdůraznili nutnost patřičného oceňování výukové činnosti a upozornili na neznalost již poměrně spolehlivých metod měření její kvality. Výsledkem jejich práce je soustava třinácti kritérií, pomocí kterých by měla být zachytitelná kvalita výuky určitého odborného předmětu:

1. Příprava výukového výkonu (určení cíle, zpracování tematiky, volba prostředků).
2. Prezentace učiva (přednáška, práce v menších skupinách, praktická zaměstnání, individuální péče).
3. Přiměřenost učiva (časový zřetel, orientace studijních skupin).
4. Inovace výukových forem (nové vyučovací metody, vyučování ve skupině, vývoj modulů studia).
5. Kontakt se studujícími (přítomnost, poradenské kontakty, motivace).
6. Metody zkoušení (rejstřík zkušebních metod, inovace ve zkušebních technikách).

7. Evaluace vlastní výuky (pravidelné prověřování vlastních postupů a výsledků, posuzování kolegy a studenty, stálé prověřování výukových cílů v oboru).
8. Účast ve studijních a zkušebních komisích, v poradenských grémiích.

Další aktivity související s výukou:

9. Pozvánky na přednášky a semináře.
10. Členství ve společnostech.
11. Poradenská činnost pro jiné univerzity a organizace.
12. Publikace o problematice výuky.
13. Účast na přípravě výukových a studijních materiálů.

Autoři se domnívají, že současně s uplatňováním navrhovaných kritérií by měly být zavedeny i motivační mechanismy pro učitele, a to nejen diferencované finanční, ale zejména ty, které vyzvedávají a oceňují důležitost kvalitní vysokoškolské výuky a jejich realizátorů. Mnohem více by podle nich měly být doceňovány kvalitní výukové texty a pomůcky.

Komplexní přístup a snaha neustále iniciovat zlepšování úrovně výuky vedla zmíněné autory k formulování pětistupňového plánu zavádění konkrétních opatření, jejichž cílem je zvýšení kvality výuky. Obsahem plánu je:

1. stanovení a zlepšení výběrového řízení pro vysokoškolské učitele i jeho kritérií,
2. příprava učitelů na zavedení nových kritérií,
3. speciální příprava pro funkcionáře škol,
4. speciální příprava pro pracovníky jejich organizačních jednotek,
5. speciální pedagogická příprava, aby již přestali být vysokoškolští učitelé poslední profesí bez příslušné odborné přípravy a aby i vysokoškolská výuka měla konečně odpovídající pedagogickou kulturu.

Zahraniční vysokoškolské systémy nejenom ve Velké Británii, ale i v Rakousku, Německu, USA se výukovou činností vysokoškolského učitele systematicky zabývají. I když i v nich převažuje důležitost vědecké a výzkumné práce na vysoké škole, pedagogická kompetence se na rozdíl od našeho přístupu zohledňuje mnohem více. Vyplývá to jak z evaluačních procedur a studentského posuzování výuky na jednotlivých vysokých školách, tak z programů a aktivit, které jsou pro podporu rozvoje pedagogické činnosti učitele nabízeny a realizovány prostřednictvím center pro „Staff Development“ (rozvoj, vzdělávání akademického sboru). Jejich zaměření vychází z potřeby efektivnější činnosti vysokoškolských

učitelů a z pochopení, že k zajištění kvalitního vysokoškolského vzdělávání je nutná i pedagogická kvalifikace vysokoškolského učitele. Její nabývání, rozvíjení a zdokonalování je v uvedených zemích naplní celé řady vzdělávacích akcí, programů, kurzů, seminářů, workshopů, jejichž absolvování se postupně stává pro většinu učitelů samozřejmostí a pro ty začínající často i podmínku pro vstup do profese.

Požadavky na kvalitu pedagogické práce formulují zahraniční experti ve formě kritérií a jsou neoddělitelně spjaty s hodnocením této práce. Pedagogická kompetence pak vyjadřuje naplňování těchto kritérií v náležitém rozsahu. Podrobněji se u nás problematikou vzdělávání akademického sboru a zahraničními systémy Staff Development zabývá Vašutová, Mareš, Švec a další.

Kritéria kvality – „domácí“ inspirace

Uvedená britská kritéria a návrhy mohou být i pro nás hodně inspirativní. Je však třeba si uvědomit, že prosazení jakýchkoliv evaluačních opatření a kroků musí být prováděno velice citlivě, aby tato zkušenost neznechutila, ale přispěla k pochopení, že účinná evaluace nemá směřovat ke vzniku obav o budoucnost vysokoškolských učitelů, jak je to někdy chápáno, ale k poznání existujících nedostatků a nacházení cest jejich nápravy.

„Je nezbytné“, jak říká Mareš (1995, s. 85) „hledat některé další rozumné objektivní parametry hodnocení výuky, protože fakulta svou podstatou nemůže být redukována na objekt, jehož aktuální funkce je popsána pouze scientometrickými a podnikovými kritérii a počtem hodin odučených určitým počtem pedagogů ‚na‘ množině studentů.“

Podmínkami, které jsou nutné pro vznik a vývoj relevantních kritérií posuzování kvality učitelovy práce, se zabývá i Hausenblas (1997, s. 222–224). Tvorbu kritérií kvality, ale i evaluaci samu chápe jako trvalý proces informování učitele, s cílem nikoli pouze konstatovat stav jedné ze složek školského systému, nýbrž především zkvalitňovat vzdělávání. Z kritérii, která nachází v předpokladech i ve vlastních výkonech učitele, lze v práci vysokoškolského učitele aplikovat tyto **požadované kvality**:

- důkladná znalost vlastního oboru i celkový všeobecně-společenskovědní přehled,
- důkladná znalost cílů vzdělávání a jejich souvislostí se životem i potřebami jedince i celé společnosti,

- obeznámenost s metodami výuky a hodnocení studentů, schopnost je prakticky využívat,
- zběhlost v psychologii učení,
- dovednost pracovat s různě disponovanými studenty, schopnost respektovat jejich osobnost i styly učení,
- dovednost využívat všech svých znalostí a zkušeností ve prospěch studentů (umět motivovat, podporovat jejich kvality i sebevědomí, vést k zodpovědnosti),
- schopnost reflexe vlastní i cizí práce a zkušeností, schopnost pracovat sám na sobě,
- schopnost empatie ve vztahu ke studentům ve výuce i mimo ni,
- osobní dovednosti sociální ve styku se studenty, kolegy i na veřejnosti,
- míra učitelovy angažovanosti ve výuce i vůči studentům, ochota a otevřenost k sebevzdělávání.

Aby byly tyto kvality respektovány jako kritéria, musí být zřetelně definovány, pro praxi důležité a málo sporné. Nejvíce se Hausenblas obává reakcí v souvislosti se stanovováním kritérií pro tzv. intuitivní stránky učitelovy činnosti a osobnosti, protože právě ty se nedají veřejně se zárukou komentovat. Přesto se ve výkonu učitele prakticky projevují, ale je nemožné tuto souvislost prokazatelně konstatovat.

Naproti tomu jsou podle Hausenblase určité *projevy kvalit učitelovy práce patrné*:

- **na jeho aktuální činnosti** (jak mluví se studenty, jak podává vysvětlení, jak organizuje práci ve výuce, jak zvládá neklid nebo jak se přizpůsobuje různému tempu práce),
- **na aktuální činnosti a chování studentů** (jak svobodně, sebevědomě, věcně spolupracují, vystupují, pracují, tvoří, hodnotí),
- **na výtvorech učitelových** (např. na jeho přípravách, pomůckách, výzkumné vědecké nebo publikační činnosti),
- **na výtvorech studentů** – portfolia z výsledků práce jedinců i celých skupin,
- kvalitní výsledky práce mohou konstatovat i kolegové-učitelé vyučující stejnou skupinu studentů (např. navazující předmět) nebo zkoušející danou skupinu.

Závěr

V souvislosti s naznačenými kritérii kvality se však před námi otevírá ještě řada dalších otázek. Je kvalitně vedená výuková činnost dostačující zárukou kvalitních vzdělávacích výsledků? Do jaké míry se výchovná činnost promítá do znalostí a schopností studenta? Dokáže každý erudovaný učitel s propracovanou metodikou výuky a dokonalou prezentací výukové látky zaujmout studenty, nadchnout je či získat je pro svůj obor nebo předmět? Mohou mít formální kontakty se studenty, členství učitele ve vědeckých společnostech či bohatý rejstřík zkušebních metod dostatečný vliv na utváření charakteru a kultivaci mladé generace? Není někdy ve školní praxi křída, tabule a hlavně osobnost pedagoga mnohem účinnější než sebelepší didaktická technika nebo inovační tendence?

Odpověď na tyto otázky by nám mohl poskytnout bližší pohled na osobnost učitele, na jeho roli a pozici ve výchovně vzdělávacím procesu. I to je téma, kterým by bylo potřeba se podrobněji zabývat.

Ačkoliv jsme se v tomto příspěvku snažili ukázat především pedagogické priority profese vysokoškolského učitele, neznamená to, že existuje pouze jeden jediný model učitelství, jediný pohled na profesi vysokoškolského učitele a jediná konstrukce jeho kompetencí. Pouze hledání různorodých modelů, přístupů a cest k definování těchto pojmů, jakož i nutnost diskutovat o odlišných pojetích a různorodých přístupech ke kritériím kvality vysokoškolské výuky, nás může přivést při respektování a toleranci názorů jiných k adekvátnímu konsensu.

Vysokoškolský učitel a kvalita jeho práce zůstane však vždy dominantním prvkem ve vysokoškolském systému vzdělávání, který však v důsledku různorodých předpokládaných i neočekávaných změn bude vyžadovat kvalitní přípravu nejen odbornou, vědeckou, ale zvláště pedagogickou a nesporně i technickou.

Kvalitní výběr, pedagogická příprava a další systematické vzdělávání a sebezdokonalování vysokoškolských učitelů se tak stává jednou z rozhodujících oblastí pro řešení složitých problémů vysokoškolského vzdělávání.

Literatura

- Boloňský proces. Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání* [online]. [cit. 2009-07-28]. Dostupné z: <http://www.bologna.msmt.cz/>.
- ELTON, L. Quality Enhancement and Academic Professionalism. *The New Academic*, 1992, vol. 1, no 2, s. 3-5.
- HAUSENBLAS, O. Hodnocení učitelova výkonu: účel, posuzovatelé, kritéria. *Pedagogika*, XLVII, 1997, s. 222-224.

- HONZÍK, J. Trendy vývoje technického vysokoškolského vzdělávání. *Alma Mater*, 1996, č. 2, s. 75–85.
- MAREŠ, J. Sny a skutečnost v lékařském vzdělávání. *Alma Mater*, 5, 1995, č. 1–2, s. 85.
- ŠÍMA, K. Aktivita ENQA a perspektivy konvergence systémů zajišťování kvality v Evropě. *AULA*, 14, 2006, zvláštní číslo, s. 3–12.
- Ústav pro informace ve vzdělávání. Úsilí o zkvalitnění vysokoškolské výuky ve Velké Británii. *Alfa revue*, 3, 1993, č. 2, s. 8–9.
- VÁŇOVÁ, M. CRE – action a aktuální problémy evropské univerzitní politiky. *Alma Mater*, 5, 1995, č. 3, s. 173–177.

EKONÓMIA VZDELÁVANIA Z HĽADISKA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Economy of Education from the Point of View of Adult Education

MIRIAM BITTEROVÁ

Ústav technológie vzdelávania na Pedagogickej fakulte
Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Drážovská 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika
mbitterova@ukf.sk

Abstrakt

V súčasnosti investovanie do rozvoja ľudského kapitálu predstavuje najdôležitejší prvok pri tvorbe a rozvoji spoločensko-ekonomického statusu, lebo stupeň dosiahnutého vzdelania a postavenie na trhu práce priamo úmerne reflektujú výšku príjmov i kvalitu života. Významným prostriedkom na zvyšovanie hodnoty ľudského kapitálu je zvyšovať kvalitu celého školského systému. Keďže vzdelanie je v Európskej únii vysoko cenené ako jeden z hlavných faktorov napredovania a úspechu, je v budúcnosti predpoklad väčšieho rozmachu dištančného vzdelávania a vzdelávania dospelých. Podporuje sa zmysluplnosť učenia s hlavným dôrazom na využitie v praxi a globálne myslenie s lokálnym uplatnením a v rámci celoživotného vzdelávania má tento trend veľké výhody.

Abstract

Nowadays investments in human capital are seen as the main part of economical and social status development. The type of education determines the employee's position on the labour market on which directly depends his/hers income and the quality of life. One way how to improve the value of human labor force is to improve the quality of the educational system. Education is in whole European Union valued as a key factor of success and development. In the future a larger rise distance education and adult education is expected. With this the advisability of teaching with the main accent in praxis on use is supported and global thinking with local application and within lifetime education this trend has big advantages.

Kľúčové slová

Ekonómia vzdelávania, vzdelávanie dospelých, celoživotné vzdelávanie, školský manažment, ľudský kapitál.

Key words

Economy of education, adult education, lifetime education, school management, human capital.

Úvod

V dnešnej dobe ako prostriedok na zvyšovanie hodnoty ľudského kapitálu už neslúži iba základný, stredný či univerzitný školský systém, ale rovnako dôležitú úlohu zohráva aj celoživotné vzdelávanie, ktoré sa odohráva podľa druhu následnej výučby na pôde škôl i firiem, prípadne internetovými e-learningovými aktivitami. Využíva sa na získanie vhodného vzdelania a tým zlepšenie uplatnenia v zamestnaní, zvýšenie príjmov či iných výhod. Okrem celoživotného učenia alebo vzdelávania dospelých sa používajú i pojmy štúdium popri zamestnaní, vzdelávanie pracovníkov v organizáciách, kontinuálne vzdelávanie a výcvik, ako aj dištančné vzdelávanie.

Za ďalšie vzdelávanie a odbornú prípravu dospelých sa považujú všetky druhy vzdelávania a prípravy vzťahujúce sa k určitej profesii, ktoré môžu byť sponzorované verejnoprávnymi inštitúciami, poskytované zamestnávateľom alebo financované samotnými účastníkmi. Investície do vzdelávania zohrávajú významnú úlohu v procese zamestnávania, konkurencieschopnosti a spoločenského začlenenia jednotlivých osôb.

Kľúčové dokumenty EÚ a SR o celoživotnom vzdelávaní

Východiskom pre prípravu dôležitých dokumentov, kde sa zdôraznila potreba vzdelávania, bola už v roku 1995 tzv. **Biela kniha Európskej komisie „Vyučovanie a vzdelávanie – Smerom k učiacej sa spoločnosti“**. K prioritám Európskej únie patrí profesijné vzdelávanie, s ktorým súvisí medzinárodný programový dokument pre rozvoj učenia najmä v dospelom veku – **Memorandum Európskej komisie o celoživotnom vzdelávaní**, ktorý bol prijatý v roku 2000 – (zdroj prekl.: <http://www.minedu.sk>), podľa ktorého výsledky učenia, vzdelávania a rozvoja rozhodujú a stále viac budú rozhodovať o inováciách, ekonomickom raste, prosperite a kvalite života. Uvádzame niekoľko rozhodujúcich a smerodajných myšlienok memoranda (skrátene):

1. Zaručiť všeobecný a neustály prístup k učeniu;
2. Zvyšiť mieru investícií a vyjadriť tak priority u ľudí;
3. Inovovať výučbu a učenie prostredníctvom nových metód pre celoživotné vzdelávanie a učenie;

4. Oceňovať učenie, zlepšiť spôsoby hodnotenia výsledkov najmä neformálneho učenia;
5. Priblížiť učenie k domovu – poskytovať príležitosť k celoživotnému učeniu čo najbližšie k učiacemu sa využívaním metód založených na informačných a komunikačných technológiách.

Podporiť ďalšie vzdelávanie dospelých a rozšíriť možnosti rekvalifikácie predovšetkým strednej a staršej generácie, ktorá sa čoraz ťažšie uplatňuje na trhu práce, si kladie za cieľ návrh **Zákona o celoživotnom vzdelávaní**, ktorý sa v súčasnosti nachádza v medzirezortnom pripomienkovom konaní. Návrh zákona vychádza z vyššie uvedených dokumentov EÚ. Zámer vychádza z Plánu legislatívnych úloh vlády na rok 2009 a nový zákon plánujú prerokovať a schváliť ku koncu roku 2009. Po prijatí by nahradil a rozšíril v súčasnosti platný **Zákon o ďalšom vzdelávaní** z roku 1997. Hlavným cieľom návrhu je vytvoriť predpoklady pre zabezpečenie fungovania ďalšieho vzdelávania ako súčasti celoživotného vzdelávania a zvýšiť jeho kvalitu. Zákon by zriadil novú Akreditačnú komisiu pre ďalšie vzdelávanie, ktorá by posudzovala spôsobilosť vzdelávacej inštitúcie uskutočňovať program ďalšieho vzdelávania a na základe splnenia podmienok by odporučila ministerstvu školstva vydať potvrdenie o akreditácii.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky uvádza: „Podiel dospelých populácie, ktorá sa ďalej vzdeláva, je v porovnaní so štátmi Európskej únie jeden z najmenších.“ Za hlavné prekážky dosiahnutia pokroku v tejto oblasti je považovaná relatívne nízka kvalita programov ďalšieho vzdelávania a neexistencia mechanizmu uznávania výsledkov ďalšieho vzdelávania pre potreby trhu práce. Systém ďalšieho vzdelávania umožní jednotlivcovi aktívne sa podieľať na svojom osobnom rozvoji a tým udržiavať a zvyšovať svoju zamestnateľnosť počas celého aktívneho života v súlade s princípom flexiistoty spočívajúcom v neustálom prispôbovaní sa podmienkam na trhu práce,“ ďalej zdôvodňuje ministerstvo (<http://www.siv.sk/clanky/ministerstvo-chce-zakonom-podporit-dalsie-vzdelavanie-dospelych>).

Návrh zákona zároveň zavádza podporné nástroje na sprehľadnenie a sprístupnenie komplexných informácií o vzdelávacích možnostiach a potrebách pre občanov, aby sa mohli ľahšie zamestnať. Nová právna norma upraví aj vydanie osvedčenia o čiastočnej kvalifikácii a vedenie registra vydaných činností. Ustanovila by tiež proces preskúmania priebehu a výsledku skúšky na overenie odbornej spôsobilosti. Po prijatí by mala začať platiť v januári 2010.

Hlavné aspekty ekonómie celoživotného vzdelávania

Ekonómia vzdelávania je súčasťou ekonómie a zároveň samostatnou vednou disciplínou medzi pedagogikou a ekonomikou, ktorá sa zaoberá optimálnymi ukazovateľmi rozvoja výchovy z ekonomického hľadiska. Kladie si tieto základné otázky: koho vzdelávať, akými metódami a formami vzdelávať, aký obsah vzdelania poskytovať, aké množstvo vzdelania poskytovať, aká časť verejných a súkromných zdrojov má byť použitá na vzdelávanie, ako prijímať rozhodnutia o vzdelávaní. Ekonómia vzdelávania vo svojej podstate zahŕňa dve hlavné problematiky:

- vzťahy medzi vzdelaním – kvalifikáciou ľudí a ich uplatnením na trhu práce;
- záležitosti týkajúce sa financovania školstva a efektívnosti prostriedkov vynakladaných na vzdelávanie.

V súčasnosti investovanie do rozvoja ľudského kapitálu predstavuje najdôležitejší prvok pri tvorbe a rozvoji spoločensko-ekonomického postavenia (statu) jednotlivca, ale aj jednotlivých spoločenských skupín. Stupeň dosiahnutého vzdelania i požadovaných zručností a postavenie na trhu práce priamo úmerne reflektujú výšku príjmov i kvalitu života. Ekonomický rast tak úzko súvisí s pozitívnou synergiou medzi dosiahnutou hodnotou ľudského kapitálu na jednej strane a úspešnou implementáciou novonadobudnutých znalostí na strane druhej.

Ľudia o svojom vzdelaní a pracovnej príprave sa rozhodujú na základe porovnania výnosov a nákladov. Výnosy majú podobu vyššieho príjmu, lepšieho kultúrno-spoločenského postavenia, zamestnaneckého statusu a ďalších nefinančných ziskov jednotlivca, akým je napríklad sebarealizácia. Na druhej strane náklady predstavujú náklady obetovanej príležitosti, teda hodnotu ušlého zisku (čo môžu zarobiť počas doby štúdií a nasledujúceho vzdelávania) v podobe „strateného času“, či dodatočných nákladov spojených s aktivitami, ktoré majú zvýšiť hodnotu osobného kapitálu a tým i lepšej budúcnosti. Investovanie do osobného vedomostného kapitálu by malo byť v konečnom dôsledku prejavom individuálnych rozhodnutí uskutočnených na základe porovnania výnosov a nákladov. Je obvyklým javom, že ľudia majú v priebehu pracovného života niekoľko zamestnaní. Ľudia s vyšším vzdelaním sa vedú lepšie vyrovnávať s rôznym druhom prekážok a so zmenou orientácie pracovného zaradenia ako tí, ktorí túto výhodu nemajú.

Práve celoživotné vzdelávanie umožňuje zmenu orientácie a doplnenie vzdelania tam, kde sa v minulosti nevytvorili podmienky na kvalitné vzdelanie, prípadne je nutné úplne iné zameranie. Vzdelávanie u dospelých možno z národohospodárskeho hľadiska považovať za jednu z najlepších a istým spôsobom

i najlacnejších foriem rozvoja spoločnosti. Každý účastník celoživotného vzdelávania môže za prostriedky spoločnosti (hlavne u nezamestnaných), prípadne za svoje vlastné získať poznatky s potencionálnym celoživotným pozitívnym vplyvom. Získaním nového vzdelania, znalostí, schopností či zručností sa mnohí ľudia v strednom veku naučia kreativite a psychickej odolnosti. Zistia, že si môžu vybrať z viacerých alternatív, nie iba to, čo sa naučili ako študenti a čo robili celý doterajší život. Táto vlastnosť ich viac-menej bude sprevádzať po celý ďalší život a umožní im ľahší pohyb na trhu práce a v spoločnosti.

Väčšina organizácií v Slovenskej i Českej republike si uvedomuje potrebu zvyšovania hodnoty vlastného ľudského kapitálu, t.j. personálu podniku, či už manažérskej, alebo výrobnjej zložky. Na neustále sa meniace trhové prostredie ako aj modifikácie zákonov je potrebné včas a adekvátne reagovať. Profesionálne vzdelávanie zamestnaných je súčasťou personálnej práce a zapadá do predstáv potrieb rozvoja podniku. V súčasnosti ako prostriedok na zvyšovanie hodnoty ľudského kapitálu už neslúži len vyšší či nižší školský systém, rovnako dôležitú úlohu zohrávajú aj rozvojové a tréningové programy rôznych vzdelávacích organizácií zamerané na školenie zamestnancov, ich špecifických kompetencií, zručností a znalostí. Existujú dva základné druhy vzdelávacích programov pre zamestnancov:

- interný – realizovaný priamo na pracovisku,
- externý – realizovaný mimo pracoviska.

Najviac využívané formy vzdelávania na pracovisku sú obohacovanie špecifickej pracovnej činnosti, projektové pracovné tímy, vertikálna i horizontálna rotácia pracovného zaradenia a v manažérskej zložke sa často vyskytuje i koučing. Tieto vzdelávacie aktivity podniky riešia vlastnými školiteľmi (napr. školenie o bezpečnosti práce, o využívaných strojoch, parametroch kvality a pod.), ale nezriedka požívajú i externých vyučujúcich (napr. časový manažment a protistresové techniky, výučba cudzích jazykov, školenia o nových zákonoch a dodatkoch atď.). Z ekonomického hľadiska je pre organizáciu jednoduchšie a výhodnejšie urobiť požadované vzdelávanie priamo na pracovisku, bez potreby zaplatiť zamestnancom úhrady na cestovanie (diéty, cestovné, ubytovanie), ako aj bez zbytočnej straty pracovného času a tzv. prestojov.

Vzdelávanie mimo pracoviska sa zväčša uskutočňuje v podobe povinnej účasti zamestnancov na vzdelávacích kurzoch (niekedy aj viacmesačných či viacročných), alebo odborných seminároch, ktoré organizujú súkromné či štátne vzdelávacie spoločnosti, odborné školy a agentúry. Mnohé organizácie sponzorujú dištančné i ďalšie vyššie štúdium svojich zamestnancov na domácom

i zahraničných univerzitách s cieľom nielen zvýšiť vzdelanosť a využiteľnosť zamestnanca na postup v spoločnosti, ale získať i dobrého školiteľa na interné vzdelávanie.

Viacero zo vzdelávacích programov a projektov súkromných i štátnych organizácií podporuje i Európska únia formou dotácií najmä cez kohézne štrukturálne fondy, konkrétne cez jednotlivé programy Národných strategických rámcov (OP Vzdelávanie, OP Ľudské zdroje a zamestnanosť a ďalšie).

Záver

Vytvorenie vhodných podmienok vzdelávania pre širokú verejnosť je základom adaptačnej stratégie v rýchlo sa meniacom svete a dôležitou podmienkou rozvoja jednotlivých štátov a kohézie ich regiónov. Úspešná národná stratégia rozvoja ľudského kapitálu a tým i spoločnosti, vyžaduje investovať do vzdelávania. Viacerí uznávaní ekonómovia (napr. Kotler, Becker, Sedlák) potvrdzujú skutočnosť, že náklady na vzdelávanie predstavujú relatívne malý objem prostriedkov v porovnaní s tým, čo vytvoria kvalifikovaní ľudia v priebehu celej svojej ekonomickej činnosti. Všetky analýzy príčin chudoby, sociálnej exklúzie a nerovnoprávnosti na trhu práce vychádzajú v prvom rade z nízkej úrovne dosiahnutého vzdelania jednotlivca, jeho nerozvinutých zručností a nízkej kvalifikácie, až potom z miesta bydliska a pod.

Ako už bolo viackrát v článku uvedené, vzdelaní ľudia sa dynamickejšie a účinnejšie realizujú v ekonomickom a sociálnom živote spoločnosti a súhlasíme s vyjadrením viacerých orgánov vzdelávacej a sociálnej politiky, na národnej i medzinárodnej úrovni, že vzdelávanie jedinca nemá končiť tým, že absolvuje určitý stupeň strednej i vysokej školy, ale že sa musí vzdelávať aj neskôr a neprestajne v priebehu všetkých etáp života.

Literatúra

- BITTEROVÁ, M. *Vplyv projektového manažmentu škôl na ekonomiu vzdelávania*. In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie MEDACTA Veda – Technika – Vzdelávanie konanej 26.-27. novembra 2008 v Nitre, 2. diel; Vyd. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta 2008. ISBN 978-80-8094-203-8; s. 46-50
- LANČARIČ, D. – FRÁTEROVÁ, Z. *Manažment zmien v škole*. In: Trendy ve vzdělávání 2008, Monografie z medzinárodni konference. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7220-311-6; s. 143-146.

- MNÍCH, J. - BITTEROVÁ, M. *Elektronické vzdelávanie - významný prvok v rámci dištančného spôsobu vzdelávania*. In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie „Perspective in education process at universities with technical orientation in Visegrad countries“ (PEPTO), 17.-19. september 2008, Nitra: SPU, 2008. – ISBN 978-80-552-0148-1; s. 142-146
- OBDRŽÁLEK, Z. - POLÁK, J. Aktuálne otázky školského manažmentu, UKF PF UTV Nitra 2007; Vyd. Michala Vaška Prešov; ISBN 978-80-8094-087-4
- PISOŇOVÁ, M. Teória a prax efektívneho sebariadenia: Tvorba osobných cieľov a organizácia času. Nitra: UKF, 2009. s. 141. ISBN 978-80-8094-469-8
- VESELKOVÁ, J. A tanárképzés innovációs trendjei Szlovákiában. In: *Agria Media 2008*. Eger EKF Líceum Kiadó, 2009, s. 108-113. ISBN 963-947
- Memorandum Európskej komisie o celoživotnom vzdelávaní/Ministerstvo školstva SR [online]. Publikované 30.10.2000 Dostupné z: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf
- Slovenský inštitút vzdelávania: *Ministerstvo chce zákonom podporiť ďalšie vzdelávanie dospelých* [online]. Publikované 28.07.2009 [cit. 30-07-2009]. Dostupné z: [http://www.siv.sk/clanky/ministerstvo-chce-zakonom-podporit-dalsie-vzdelavanie-dospelych./](http://www.siv.sk/clanky/ministerstvo-chce-zakonom-podporit-dalsie-vzdelavanie-dospelych/)

**RIADIACA PRAX V STREDNÝCH ŠKOLÁCH A VPLYV ZÁKONA
Č. 245/2008 Z. Z. O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ
(ŠKOLSKÉHO ZÁKONA) A O ZMENE A DOPLNENÍ
NIEKTORÝCH ZÁKONOV NA JEJ KVALITU**

**Principalship at Secondary Schools and Influence of Act No. 245/2008 Coll.
on Upbringing and Education (the School Act) and on Changes and Amend-
ments to Some Acts as Amended on Quality of Principalship**

DANA ČULÁKOVÁ

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky
Stromová 1
813 30 Bratislava
Slovenská republika
dana.culakova@minedu.sk

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na ustanovenia zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktoré súvisia s obsahom, formami a organizáciou výchovy a vzdelávania v stredných školách. Osobitná pozornosť sa venuje zmenám v druhoch stredných škôl a ich charakteristike, zmenám v stupňoch vzdelania a zavedeniu štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu, podľa ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v stredných školách. V príspevku sa venuje pomerne veľká pozornosť ustanoveniam, ktoré sa týkajú ukončovania štúdia na stredných školách.

Abstract

The aim of the contribution is to point out provisions of Act No. 245/2008 Coll. on Upbringing and Education (the School Act) and on changes and amendments to some Acts as amended, form and organization of upbringing and education in secondary schools. Particular attention is paid to changes in types of secondary schools and their characteristics, changes in levels of education and the introduction of a national educational program and school educational program, under which it is pursued education and training in secondary schools. In this article, relatively close attention is paid to provisions relevant to the fulfillment of the completion of study at secondary schools.

Klíčová slova

Zákon č. 245/2008 Z. z., stredná škola, vzdelávanie, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, ukončovanie štúdia, riaditeľ

Key words

Act No. 245/2008 Coll., secondary school, education, national educational program, school educational program, the completion of study at secondary schools, headmaster.

Úvod

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „zákon č. 245/2008 Z. z.“), ktorý schválila Národná rada Slovenskej republiky uznesením č. 867 dňa 22. mája 2009, nadobudol účinnosť 1. septembra 2009. Ustanovili sa ním najmä princípy, ciele, podmienky, rozsah, obsah, formy a organizácia výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach, stupne vzdelania, prijímanie na výchovu a vzdelávanie, ukončovanie výchovy a vzdelávania, dĺžka a plnenie povinnej školskej dochádzky, sústavu škôl a školských zariadení, práva a povinnosti škôl a školských zariadení a práva a povinnosti detí a žiakov.

Zákonom č. 245/2008 Z. z. sa zrušilo 39 predpisov, medzi inými aj zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov, vyhláška č. 145/1996 Z. z. o prijímaní na štúdium na stredných školách, vyhláška č. 80/1991 Zb. o stredných školách v znení neskorších predpisov a vyhláška č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 245/2008 Z. z. mení a dopĺňa časť zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, časť zákona č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, mení časť zákona č. 372/1990 Zb. o priestupkoch a dopĺňa časť zákona č. 278/1993 o správe majetku štátu.

Stredné školy a štúdium na strednej škole z pohľadu zákona č. 245/2008 Z. z.

Zákonom č. 245/2008 Z. z. bola ustanovená sústava škôl, ktorú tvoria tieto druhy stredných škôl:

- gymnázium,
- stredná odborná škola,
- konzervatórium.

Gymnázium je všeobecnovzdelávacia, vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá pripravuje žiakov vo štvorročnom, v päťročnom alebo v osemročnom vzdelávacom programe a poskytuje úplné stredné všeobecné vzdelanie. Gymnázia so šesťročným štúdiom, ktoré sa experimentálne overovalo, nie sú definované v zákone č. 245/2008 Z. z. Žiaci, ktorí na nich začali študovať podľa doterajších predpisov, však pokračujú v tomto štúdiu podľa doterajších predpisov až do jeho ukončenia. Vzdelávacie programy gymnázia sú zamerané predovšetkým na prípravu pre štúdium na vysokých školách, môžu pripravovať aj na výkon niektorých činností vo verejnej správe, kultúre a športe.

Stredná odborná škola je vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá pripravuje žiakov v najmenej dvojročnom a najviac päťročnom vzdelávacom programe príslušného odboru vzdelávania a zabezpečuje žiakom teoretické vyučovanie alebo teoretické a praktické vyučovanie. Praktické vyučovanie je neoddeliteľnou súčasťou odborného vzdelávania a prípravy v stredných odborných školách a konzervatóriách, poskytuje žiakom najmä praktické zručnosti, návyky a získanie schopností nevyhnutných pre výkon povolania a pracovných činností. Ak ho nezabezpečuje stredná odborná škola, zabezpečuje ho stredisko praktického vyučovania. Vzdelávacie programy strednej odbornej školy sú zamerané predovšetkým na výkon povolání a odborných činností v národnom hospodárstve, zdravotníctve, verejnej správe, kultúre, umení a v ostatných oblastiach a môžu pripravovať aj na ďalšie štúdium.

Žiak strednej školy môže získať:

- nižšie stredné odborné vzdelanie (nižšie sekundárne) úspešným absolvovaním posledného ročníka dvojročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej odbornej škole alebo úspešným absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v odbornom učilišti, ktorý sa ukončuje záverečnou skúškou,
- stredné odborné vzdelanie (sekundárne) úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej trojročného a najviac štvorročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej odbornej škole, ktorý sa ukončuje záverečnou skúškou,
- úplné stredné všeobecné vzdelanie (vyššie sekundárne) úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej štvorročného a najviac osemročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v gymnázii, ktorý sa ukončuje maturitnou skúškou,
- úplné stredné odborné vzdelanie (vyššie sekundárne) úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej štvorročného a najviac päťročného

vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej odbornej škole, ktorý sa ukončuje maturitnou skúškou,

- vyššie odborné vzdelanie (postsekundárne alebo terciárne) úspešným absolvovaním
 - a) najmenej dvojročného a najviac trojročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej odbornej škole, ktorý sa ukončuje absolventskou skúškou,
 - b) posledného ročníka súvislého šesťročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v konzervatóriu, ktorý sa ukončuje absolventskou skúškou, alebo posledného ročníka súvislého osemročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v tanečnom konzervatóriu.

Výchova a vzdelávanie v stredných školách sa uskutočňuje podľa výchovno-vzdelávacích programov. V súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. vzdelávací program je

- štátny vzdelávací program (ďalej len „ŠVP“), ktorý vymedzuje povinný obsah výchovy a vzdelávania v školách, vydáva a zverejňuje ich Ministerstvo školstva Slovenskej republiky
- školský vzdelávací program, ktorý vydáva riaditeľ

Štátny vzdelávací program vymedzuje všeobecné ciele škôl a kľúčové kompetencie vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania. Je východiskom pre vytvorenie školského vzdelávacieho programu školy, kde sa zohľadnia špecifické regionálne podmienky a potreby.

ŠVP pre všetky typy gymnázií v Slovenskej republike ISCED 3 A – Vyššie sekundárne vzdelávanie vypracoval Štátny pedagogický ústav.

ŠVP pre konzervatória v SR ISCED 5 B – Vyššie odborné vzdelávanie v zmysle § 16 ods. 5 návrhu písm. b) zákona č. 245/2008 Z. z. vypracoval Štátny pedagogický ústav.

ŠVP pre odborné vzdelávanie ISCED 2 C, ISCED 3 A, ISCED 3 C, ISCED 4 A, ISCED 5 B, ktorý určuje zameranie, obsah a výsledky odborného vzdelávania a prípravy pre príslušné skupiny učebných a študijných odborov, v súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. vypracoval Štátny inštitút odborného vzdelávania.

Podkladom pre vypracovanie ŠVP a obsahu vzdelávania na stredných školách bola Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania – ISCED 3 (International Standard Classification of Education), podľa ktorej sa postupuje v Európe a je akceptovaná aj inými medzinárodnými organizáciami UNESCO, OECD. Klasifikácia stredného vzdelávania vyjadruje tabuľka č. 1.

Tab. 1: Klasifikácia stredného vzdelávania

Stupeň	Stupeň školskej sústavy – opis	V slovenskej školskej sústave
ISCED 2	Nižšie sekundárne vzdelávanie – vzdelávanie, ktoré vytvára možnosti pre vstup do vzdelávacích programov na vyšších stupňoch vzdelávania – ISCED 3.	Nižšie sekundárne vzdelávanie je určené pre žiakov, ktorí neabsolvovali subkategóriu ISCED 2A úspešne
ISCED 2C	Nižšie stredné odborné vzdelávanie	
ISCED 3	Vyššie sekundárne vzdelávanie – vzdelávanie, ktoré nasleduje po ukončení nižšieho sekundárneho stupňa pred vstupom do terciálneho stupňa	Do vyššej sekundárnej úrovne sa zaraďujú štvorročné gymnáziá a vyššie ročníky 5 až 8-ročných gymnázií (všeobecné vzdelávanie), stredné odborné školy vrátane vyšších ročníkov konzervatórií – 4. ročník konzervatória a 8. ročník tanečného konzervatória (odborné vzdelávanie)
ISCED 3A	Stredné (všeobecné) vzdelávanie s maturitou (gymnázium) Úplné stredné odborné vzdelávanie s maturitou	
ISCED 3C	Stredné odborné vzdelávanie	
ISCED 4	Postsekundárne neterciárne vzdelávanie, ktoré vytvára možnosti pre vstup do vzdelávacích programov na terciárnych stupňoch vzdelávania – ISCED 5	Do postsekundárnej neterciárnej úrovne vzdelávania sa zaraďuje denné pomaturitné kvalifikačné štúdium
ISCED 4A	Úplné stredné odborné vzdelávanie (Pomaturitné vzdelávanie)	
ISCED 5	Prvý stupeň terciárneho vzdelania – vzdelávanie, ktoré nasleduje po ukončení vyššieho sekundárneho vzdelávania a vykonaní maturitnej skúšky	Do stupňa ISCED 5 sa zaraďuje 6. ročník konzervatória a 8. ročník tanečného konzervatória
ISCED 5B	Vyššie odborné vzdelanie – vzdelávanie s absolútiom	

Všetky vzdelávacie programy sú zverejnené na stránke www.minedu.sk a na stránkach Štátneho pedagogického ústavu (www.statpedu.sk) a Štátneho inštitútu odborného vzdelávania (<http://siov.cmsromboid.sk>).

Štátny vzdelávací program

ŠVP vymedzuje všeobecné ciele škôl a kľúčové kompetencie vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania. Je východiskom pre vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu školy, kde sa zohľadnia špecifické regionálne podmienky a potreby. ŠVP vydáva a zverejňuje Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. ŠVP podľa zákona č. 245/2008 Z. z. obsahuje:

- názov vzdelávacieho programu, ktorý je súčasne názvom odboru vzdelávania; v stredných odborných školách aj názvom skupiny odborov vzdelávania,
- konkrétne ciele výchovy a vzdelávania, ktoré sú v súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z.,
- stupeň vzdelania, ktorý sa dosiahne absolvovaním vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti,
- profil absolventa,
- vzdelávacie oblasti,
- charakteristiku odboru vzdelávania, jeho dĺžku, formu výchovy a vzdelávania a podmienky prijímania uchádzača,
- vzdelávacie štandardy,
- formy praktickej výučby,
- rámcové učebné plány,
- vyučovaci jazyk,
- organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie v jednotlivých formách výchovy a vzdelávania,
- spôsob, podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávanie dokladu o získanom vzdelaní,
- povinné personálne zabezpečenie,
- povinné materiálno-technické a priestorové zabezpečenie,
- podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní,
- osobitosti a podmienky na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, najmä materiálne a personálne, vrátane špeciálnej kompenzačnej, rehabilitačnej, didaktickej a audiovizuálnej techniky vyžadovanej vzhľadom na príslušný druh a stupeň zdravotného postihnutia,

- zásady a podmienky pre vypracovanie školských vzdelávacích programov.
- Štátne vzdelávacie programy pre zdravotnícke študijné odbory obsahujú aj požiadavky zdravotnej spôsobilosti vo vzťahu k príslušnému študijnému odboru.

Pre príslušný odbor vzdelávania je štátny vzdelávací program záväzný pre:

- vypracovanie školského vzdelávacieho programu,
- tvorbu a posudzovanie učebníc, učebných textov a pracovných zošitov,
- hodnotenie škôl a pre hodnotenie výsledkov dosiahnutých deťmi alebo žiakmi.

Školský vzdelávací program

Školský vzdelávací program je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v školách. Každá škola si tvorí vlastný školský vzdelávací program s vypracovaným profilom kompetencií absolventa v súlade s víziou školy. Školský vzdelávací program musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania definovanými v zákone č. 245/2008 Z. z. a s príslušným štátnym vzdelávacím programom. Školský vzdelávací program je založený na rozvíjaní kľúčových kompetencií žiakov, inovovaný podľa daných možností. Vydáva ho riaditeľ príslušnej školy po prerokovaní v pedagogickej rade školy a v rade školy. Školské vzdelávacie programy pre odborné vzdelávanie vydáva riaditeľ príslušnej školy aj po prerokovaní so zamestnávateľom alebo s právnickou osobou, ktorá má pôsobnosť v oblasti odborného vzdelávania a prípravy podľa osobitného predpisu.

Školský vzdelávací program zverejní riaditeľ školy na verejne prístupnom mieste. Zriaďovateľ si ho môže vyžiadať od riaditeľa školy na schválenie.

Školský vzdelávací program obsahuje:

- názov vzdelávacieho programu,
- vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy a vzdelávania,
- stupeň vzdelania, ktorý sa dosiahne absolvovaním školského vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti,
- vlastné zameranie školy,
- dĺžku štúdia a formy výchovy a vzdelávania,
- učebné osnovy,
- učebný plán,
- vyučovací jazyk,
- spôsob, podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávanie dokladu o získanom vzdelaní,

- personálne zabezpečenie,
- materiálno-technické a priestorové podmienky,
- podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a žiakov,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy,
- požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov.

Ak škola vzdeláva začlenené deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vytvára pre ne podmienky prostredníctvom individuálneho vzdelávacieho programu alebo prostredníctvom vzdelávacích programov určených pre školy, ktoré vzdelávajú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. školským vzdelávacím programom môže byť aj medzinárodný program, ktorý sa uskutočňuje po písomnom súhlase ministerstva školstva a je v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania. V Slovenskej republike sa už od roku 1994 poskytuje nadaným slovenským, ale i zahraničným študentom možnosť absolvovať posledné dva roky stredoškolského štúdia vo vysoko náročnom medzinárodne uznávanom preduniverzitnom programe International Baccalaureate (IB). Tento program pripravuje žiakov na štúdium na prestížnych zahraničných univerzitách a absolventom ponúka možnosť získať medzinárodne akreditovaný diplom – International Baccalaureate Diploma – znak náročného a výnimočného bilingválneho štúdia.

Súlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom, cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania ustanovenými zákonom č. 245/2008 Z. z. kontroluje Štátna školská inšpekcia.

Ak ide o novozriaďovanú školu, odborné vypracovanie školského vzdelávacieho programu zabezpečí zriaďovateľ školy a prikladá ho k žiadosti o zaradenie školy do siete škôl a školských zariadení podľa zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Ukončovanie štúdia na stredných školách maturitnou skúškou

Vyhláška č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických

školách bola zákonom č. 245/2008 Z. z. zrušená a ukončovanie štúdia na stredných školách ustanovuje šiesta časť zákona č. 245/2008 Z. z. a vyhláška č. 318/2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách. Štúdium na stredných školách môže byť ukončené záverečnou skúškou, maturitnou skúškou, záverečnou pomaturitnou skúškou a absolventskou skúškou. Podmienky, kedy jednotlivé skúšky môže žiak konať, sú ustanovené v príslušných ustanoveniach zákona.

Zmeny oproti doteraz platným právnym predpisom nastali pri konaní maturitnej skúšky. Žiak, ktorý v príslušnom ročníku ukončuje štúdium maturitnou skúškou v súlade s § 75 zákona č. 245/2008 Z. z., oznámi do 30. septembra triednemu učiteľovi predmety, ktoré si na maturitnú skúšku zvolil. Zmenu predmetov alebo dodatočné prihlásenie žiak písomne oznámi triednemu učiteľovi najneskôr do 15. októbra. Riaditeľ školy môže povoliť iný termín, najneskôr do 31. januára.

Externú časť maturitnej skúšky tvorí písomný test, ktorý zadáva a vyhodnocuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Vykonáva sa v rovnakom čase na celom území Slovenskej republiky. Dozor pri vykonávaní externej časti maturitnej skúšky a oprave testov vykonáva pedagogický zamestnanec, ktorý nie je zamestnancom školy, na ktorej sa externá časť maturitnej skúšky koná.

Písomná forma internej časti maturitnej skúšky je písomný test, ktorý zadáva Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Vykonáva sa v rovnakom čase na celom území Slovenskej republiky.

Žiak môže vykonať v jeden deň internú časť maturitnej skúšky okrem písomnej formy internej časti maturitnej skúšky podľa odseku 5 a praktickej časti odbornej zložky najviac z troch predmetov.

Najdôležitejšie zmeny ustanovené zákonom č. 245/2008 Z. z. a vyhláškou č. 318/2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách:

- žiak môže konať maturitnú skúšku iba z vyučovacích predmetov (okrem výchovných vyučovacích predmetov), ktoré sú uvedené v učebnom pláne školy a v ktorých sa vzdelával,
- zrušili sa úrovne maturitnej skúšky z jednotlivých predmetov (len v prechodnom období si žiak môže zvoliť úroveň B1 alebo B2 z predmetu zo skupiny predmetov cudzí jazyk podľa § 76 ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z.),
- maturitnú skúšku z voľiteľného predmetu alebo dobrovoľného predmetu zo skupiny predmetov cudzí jazyk žiak vykoná na úrovni B1 a má len ústnu formu internej časti,
- jeden z voľiteľných predmetov maturitnej skúšky pre gymnáziá musí byť predmet zo skupiny prirodovedných alebo spoločenskovedných alebo

ostatných predmetov (nemôže to byť predmet zo skupiny predmetov cudzí jazyk), v ktorom mal žiak súčet týždenných hodinových dotácií počas štúdia gymnázia najmenej šesť,

- minimálny počet maturitných заданий z predmetov maturitnej skúšky okrem teoretickej časti odbornej zložky a praktickej časti odbornej zložky je 30,
- maturitné zadania sa nezverejňujú,
- zmenil sa čas určený na vykonanie externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky v niektorých predmetoch a čas určený na prípravu a odpoveď žiaka z ústnej formy internej časti maturitnej skúšky,
- žiak vykoná internú časť maturitnej skúšky okrem písomnej formy a praktickej časti odbornej zložky v priebehu najviac piatich pracovných dní,
- vyhláška definuje, kedy žiak úspešne vykoná externú časť maturitnej skúšky z dobrovoľného predmetu,
- zadania ústnej formy internej časti sa nezverejňujú.

Od 1. septembra 2009 nadobúda účinnosť vyhláška 269/2009 Z. z., ktorou sa mení vyhláška Ministerstva školstva č. 319/2008 Z. z. o uznávaní náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka. Táto vyhláška upravuje podrobnosti o uznávaní náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka a obsahuje zoznam vybraných inštitúcií oprávnených vydávať jazykové certifikáty ako náhradu maturitnej skúšky z cudzieho jazyka.

Žiak, ktorý získal jazykový certifikát vydaný vybranou inštitúciou oprávnenou vydávať jazykový certifikát na úrovni B1 a vyššej úrovni jazykovej náročnosti Spoločného európskeho referenčného rámca pre cudzie jazyky, môže najneskôr do 15. septembra riaditeľ školy písomne požiadať o uznanie príslušného jazykového certifikátu ako náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka, ak:

- jazykový certifikát je vydaný vybranou inštitúciou uvedenou v zozname v prílohe vyhlášky a nebol vydaný skôr ako dva roky pred termínom konania maturitnej skúšky,
- jazykový certifikát potvrdzuje úspešné vykonanie štandardizovanej skúšky pozostávajúcej z ústnej časti a z písomnej časti alebo jazykový certifikát potvrdzuje úspešné vykonanie štandardizovanej ústnej skúšky,
- predloží spolu so žiadosťou overený preklad jazykového certifikátu do slovenského jazyka.

Riaditeľ školy môže uznať ako náhradu maturitnej skúšky z cudzieho jazyka aj jazykový certifikát na vyššej úrovni jazykovej náročnosti, ako je požadovaná úroveň, ak je vydaný vybranou inštitúciou uvedenou v zozname v prílohe vyhlášky.

Žiak, ktorý získa jazykový certifikát v školskom roku, v ktorom koná maturitnú skúšku z predmetu zo skupiny predmetov cudzi jazyk, môže požiadať riaditeľa školy o uznanie jazykového certifikátu najneskôr do 1. marca.

Záver

Zákon č. 245/2008 Z. z. a naň nadväzujúce nižšie právne normy umožňujú riaditeľovi strednej školy pripraviť podmienky na kvalitné a efektívne vzdelávanie žiakov školy. Školský vzdelávací program ako strategický programový dokument školy:

- je vypracovaný pre celé obdobie výučby na škole a nadväzuje na požiadavky štátneho vzdelávacieho programu,
- vytvára podmienky pre osvojovanie obsahu výučby stanoveného v štátnom vzdelávacom programe a tým aj pre získavanie kľúčových kompetencií žiakmi,
- prezentuje profiláciu školy a jej stratégiu,
- definuje profil absolventa školy,
- reflektuje postavenie školy v regióne a jej sociálno-kultúrne prostredie,
- akceptuje regionálne požiadavky a potreby trhu práce,
- vytvára podmienky pre tvorivú prácu učiteľov a využívanie efektívnych foriem
- a metód výučby,
- stanovuje pravidlá a určuje kritériá hodnotenia žiakov,
- vytvára priestor pre hodnotenie činnosti školy,
- tvorí efektívny nástroj na zvýšenie kvality vzdelávania a celého vzdelávacieho prostredia.

Preto verím, že možnosti, ktoré zákon č. 245/2008 Z. z. a naň nadväzujúce nižšie právne normy školám poskytujú, budú využité na zvýšenie kvality poskytovaného vzdelávania.

Literatúra

ČULÁKOVÁ, D. *Výklad vyhlášky MŠ SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia v stredných školách*. In: *Nové právo v školskej praxi*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, 2008. s. D 2.2/1 – 34.

Štátny vzdelávací program ISCED 2, ISCED 3, ISCED 4, ISCED 5. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na <http://minedu.sk>, www.statpedu.sk, <http://siov.cmsromboid.sk>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Vyhláška č. 318/2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách.

Vyhláška č. 319/2008 o uznávaní náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka v znení neskorších predpisov.

BLÁŠKO, M. *Úvod do modernej didaktiky II. ((Manažérstvo kvality v škole, 22 Kvalita školy).* Košice: KIP. TU, 2009. 2. rev. vyd.

Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE A TRH PRÁCE

Life-long Learning and Labour Market

JOZEF HABÁNIK

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky
Stromová 1, 813 30 Bratislava
jozef.habanik@minedu.sk

Abstrakt

Príspevok prináša informáciu o príprave koncepčných, strategických a legislatívnych materiálov v oblasti celoživotného vzdelávania, celoživotného poradenstva v Slovenskej republike. Pozornosť je sústredená hlavne na súvislosti medzi štruktúrou slovenskej ekonomiky, vzdelávacím systémom a meniacim sa trhom práce. Problematiku konkurencieschopnosti slovenskej ekonomiky v súlade s Lisabonskou stratégiou Slovenská republika rieši prijatím samostatného zákona o celoživotnom vzdelávaní a v budúcnosti zákonom o financovaní celoživotného vzdelávania.

Abstract

The paper presents information on a drawing up of conceptual, strategic and legislation documents for life-long learning, life-long advisory in the Slovak Republic.

Attention is focused mainly on relations among the Slovak economical structure, education system and changing labour market. A topic of competitiveness of the Slovak Republic in compliance with the Lisbon Strategy is addressed by adoption of a separate law on the life-long learning and in a future law of the life-long learning financing in the Slovak Republic.

Kľúčové slová

Celoživotné vzdelávanie, celoživotné poradenstvo, poznatková ekonomika, vedomostná spoločnosť, trh práce, kvalifikácia, odborná spôsobilosť, vzdelávacie programy, akreditácia, daňový bonus.

Key words

Life-long learning, life-long counselling, knowledge economy, knowledge community, labour market, qualification, professional skills, training programs, accreditation, tax bonus.

Systém celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike

Slovensko je malá, vysoko otvorená ekonomika proexportne orientovaná a naviazaná hospodárskym rastom a pracovným trhom na exportnú kapacitu dvoch, resp. troch priemyslových odvetví. Z uvedeného dôvodu som presvedčený, že už dnes sme nútení zmeniť štruktúru hospodárskeho rastu od rastu založeného na počte vyčerpávajúcich sa pracovných zdrojov k rastu založenému na princípoch vedomostnej ekonomiky ako strategickej priority; k podpore odvetví s vyššou pridanou hodnotou náročnou na využitie kvalifikovanej a zručnej pracovnej sily v rámci tvoriacej sa učiacej spoločnosti. Náš hospodársky rast musí byť založený na schopnosti vyrábať s vysokou pridanou hodnotou, čo vyžaduje od účastníkov trhu práce pracovať s neustále novými informáciami, produkovať nové poznatky a využívať ich v praxi. Preto udržaniu týchto v Európe ojedinelých výsledkov musí zodpovedať úroveň kvality a dostupnosť celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva pre občanov, ktorí počas svojho aktívneho života budú potrebovať niekoľkokrát zmeniť kvalifikáciu a zamestnávateľov, ktorí produkciu a službami a zavádzaním inovácií vytvárajú nové pracovné miesta, na ktoré potrebujú novo kvalifikované pracovné sily.

Počas českého predsedníctva Rada ministrov, zodpovedných za odbornú prípravu a vzdelávanie, prijala v máji 2009 Strategický rámec pre európsku spoluprácu v odbornej príprave a vzdelávaní; strednodobé priority pre prvý cyklus spolupráce na roky 2009–2011. Nanovo boli definované iné referenčné hodnoty – benčmarky. Referenčné hodnoty sa zakladajú na už existujúcich referenčných hodnotách prijatých v rámci pracovného programu „Vzdelávanie a odborná príprava 2010“. Mali by sa zakladať výlučne na porovnateľných údajoch a zohľadňovať rozdielne situácie v jednotlivých členských štátoch. Nemali by sa považovať za konkrétne ciele, ktoré jednotlivé krajiny majú dosiahnuť do roku 2020. Na základe toho členské štáty v oblasti celoživotného vzdelávania súhlasili s referenčnou hodnotou, podľa ktorej sa hodnota účasti na vzdelávaní dospelých zvyšuje z 12,5 % na 15 %. Do roka 2010 účasť dospelšej pracujúcej populácie (veková skupina 25–64 rokov) v oblasti celoživotného vzdelávania by mala dosiahnuť hodnotu aspoň 12,5 %. Po roku 2010 do roka 2020 by aspoň 15% dospelých malo participovať na celoživotnom vzdelávaní.

Spoločenská potreba celoživotného vzdelávania a celoživotné poradenstvo vyplývajúce zo súčasného hospodárskeho vývoja, ako nástroja zamestnaneckej politiky Slovenskej republiky, vychádza z potreby rozvoja a uznávania zručností a kompetencií občanov jednotlivých členských štátov EÚ, ktoré majú zjednodušiť uznávanie kvalifikácií a uľahčiť mobilitu v oblasti vzdelávania a pracovného

trhu. Vedomosti a zručnosti pod vplyvom informačnej explózie, prenosu poznatkov a inovačných tlakov v priebehu dnes už pomerne krátkeho času (6–8 rokov) cca na 80 % starnú a stávajú sa neaktuálnymi. Preto pre udržateľnú mieru zamestnatelnosti s ohľadom na rast produktivity práce význam celoživotného vzdelávania a poradenstva naberá na intenzite a rozmeroch. Slovenská republika napriek relatívnemu vysokému podielu mladých občanov s ukončeným stredoškolským vzdelaním nedokáže svojim vzdelávacím systémom produkovať v dostatočnej miere pracovníkov, ktorí sa okamžite vedia zaradiť do pracovného procesu. Podiel dospeljej populácie, ktorá sa ďalej vzdeláva, je v porovnaní so štátmi Európskej únie jeden z najmenších. Za hlavnú prekážku dosiahnutia pokroku v tejto oblasti je považovaná absencia legislatívneho rámca pre ďalšie vzdelávanie, uznávanie výsledkov ďalšieho vzdelávania, implementácia Európskeho kvalifikačného rámca a koncepcia celoživotného poradenstva. V snahe prispôbiť sa technologickým zmenám mali by sa odstrániť prekážky v ďalšom vzdelávaní a odbornej príprave. Najmä zamestnávateľi by mali prebrať viac zodpovednosti za odbornú prípravu a motiváciu svojich pracovníkov. Šance vzdelávania starších a mladších pracovníkov sú u nás rovnaké: len každý desiaty zamestnávateľ na Slovensku si myslí, že možnosti vzdelávania starších pracovníkov v porovnaní s mladšími sú horšie. Väčšina zamestnávateľov sa na Slovensku nestotožnila s tvrdením, že starší pracovníci nie sú ochotní sa vzdelávať. Viac ako dve tretiny zamestnávateľov na Slovensku akceptujú dôležitosť prehlbovania a zdokonaľovania odbornej a kvalifikačnej úrovne starších pracovníkov, čo slúži udržiavaniu a zlepšovaniu ich zamestnatelnosti. Cieľom je potreba vytvoriť prostredie na vznik nových a zastrešenie súčasných subsystémov vzdelávania, vzájomne ich otvoriť a prepojiť do funkčných vzťahov tak, aby umožnili všetkým občanom počas aktívneho života získať novú čiastočnú, alebo úplnú kvalifikáciu platnú v celej Európskej únii.

Najvýznamnejšie dokumenty, ktoré spoluutvárajú systém ďalšieho vzdelávania sú „Koncepcia celoživotného vzdelávania v SR“ – prvý dokument definujúci priority a záujmy v oblasti celoživotného vzdelávania, ako aj riadenie procesov ich implementácie v konkrétnych termínoch, a národný projekt „Tvorba, rozvoj a implementácia otvoreného systému celoživotného vzdelávania v SR pre potreby trhu práce“. Projekt bude zavŕšený zákonom o celoživotnom vzdelávaní a o uznávaní výsledkov ďalšieho vzdelávania, ktorý v súčasnom období je v pokročilom štádiu konzultácií, rokovaní so sociálnymi partnermi, regionálnou samosprávou a zástupcami zamestnávateľov.

Celoživotné vzdelávanie zaručí, že predmetnú kvalifikáciu bude možno dosiahnuť pružnými spôsobmi štúdia, vrátane formy nie celodenného riadneho štúdia, ako aj formou pracovných ciest. Úspešná politika celoživotného vzdelávania bude zahŕňať základné zásady a postupy uznávania predchádzajúceho vzdelávania na základe študijných výsledkov bez ohľadu na to, či vedomosti, poznatky, kvalifikácia, zručnosti alebo schopnosti boli nadobudnuté formou formálneho alebo neformálneho štúdia. Usilujeme o to, aby sme tieto rámce uplatňovali a pripravili pre samocertifikáciu voči Rámcu kvalifikácií Európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania do roku 2012. Preto hlavným cieľom návrhu zákona je vytvoriť legislatívne prostredie pre zabezpečenie fungovania ďalšieho – neformálneho vzdelávania ako súčasť celoživotného vzdelávania tak, aby bola zaručená kvalita vzdelávacích inštitúcií a vzdelávacích programov. Zákon zavádza systém uznávania výsledkov vytvorením možnosti vykonať skúšku odbornej spôsobilosti v súlade s Národnou sústavou kvalifikácií. Národná sústava kvalifikácií vzniká na základe odporúčania Európskeho parlamentu a Rady a vychádza z pokroku dosiahnutého v kontexte Bolonského a Kodanského procesu a rozsiahleho procesu konzultácií s verejnosťou. Komisia prezentovala v septembri 2006 návrh na zriadenie Európskeho kvalifikačného rámca, ktorý bude zahŕňať všetky úrovne vzdelávania a prípravy a podporovať mobilitu a celoživotné vzdelávanie. Navrhovaný Európsky kvalifikačný rámec je plne kompatibilný s Rámcom pre kvalifikácie Európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania. Národná sústava kvalifikácií je základom otvoreného systému, kumuluje v sebe zosúladenie výstupov vzdelávacieho systému s potrebami trhu práce a zrovnoprávňuje výstupy z formálneho a ďalšieho vzdelávania. Prostredníctvom inštitútu vykonania skúšky odbornej spôsobilosti sa rozširuje pôsobnosť zákona na možnosť udeliť osvedčenie o nadobudnutí kvalifikácie aj mimo systému formálneho vzdelávania. Návrh zákona sa nevzťahuje na výkon regulovaných povolání, ktoré sú upravené osobitnými predpismi, a na podmienky kariérneho rastu pedagogických zamestnancov.

Významným primárnym prvkom systému ďalšieho vzdelávania sú vzdelávacie inštitúcie a vzdelávacie programy. Právo poskytovať vzdelávanie majú všetky vzdelávacie inštitúcie, ktorých predmetom činnosti sú aktivity priamo súvisiace so vzdelávaním, bez povinnosti akreditácie. Povinnosť akreditácie sa vyžaduje len na vzdelávacie programy, ktoré vedú k rozšíreniu, prehĺbeniu alebo obnoveniu kvalifikácie a nadobudnutiu odbornej spôsobilosti na vykonávanie jednej alebo viacerých pracovných činností v inej profesii ako tej, ktorú žiadateľ získal prostredníctvom počiatočného vzdelávania. Účelom akreditácie

je overenie spôsobilosti inštitúcie lektorsky a materiálno-technicky zabezpečiť uskutočňovanie vzdelávania.

Napriek tomu, že sme posunuli návrh zákona do pokročilejšieho štádia legislatívneho procesu, naďalej prebieha verejná diskusia o tom, či možno neformálnym vzdelávaním získať úplnú alebo čiastočnú kvalifikáciu, a o kreditovom systéme v neformálnom vzdelávaní, ktorý by vytvoril predpoklady na prenos výsledkov neformálneho vzdelávania do formálneho vzdelávania. Zhromažďovanie kreditov za úspešné absolvovanie modulov vzdelávacieho programu by mohlo mať rozhodujúci vplyv v procese vedúcom k získaniu úplnej alebo čiastočnej kvalifikácie. Otvorená je tiež otázka udelenia oprávnenia na vykonanie skúšky na overenie odbornej spôsobilosti. Návrh zákona zatiaľ priznáva toto oprávnenie len školám alebo vysokým školám (v jednom odbore pre jednu školu alebo vysokú školu v príslušnom samosprávnom kraji), ktorým bolo vydané potvrdenie o akreditácii vzdelávacieho programu.

Napriek všetkým pozitívam, ktoré celoživotné vzdelávanie so sebou prináša, ako vysokoškolský učiteľ ekonóm som presvedčený, že ani najlepší systém vzdelávania a poradenstva nemôže byť efektívny bez dobrého financovania. Z viacerých návrhov, ktoré zohľadňovali najmä mieru náročnosti na verejné zdroje, administratívnu náročnosť realizácie, viacdrojovosť, transparentnosť a kontrolovateľnosť miery zneužitia, považujem za najpriechodnejší systém, na ktorom sa budú podieľať viaceré zdroje – verejný rozpočet, zamestnávateľa a účastníci vzdelávania. Z hľadiska širšieho okruhu nástrojov odporúčam zaviesť do praxe daňový bonus za absolvovanie ďalšieho vzdelávania, podporu prostredníctvom Sociálneho fondu, zdroje EÚ a podiel zaplatenej dane na ďalšom vzdelávaní. Daňový bonus si môže uplatniť daňovník v sume zatiaľ stanovenej vo výške 20 % z preukázaných nákladov vynaložených na úspešne ukončené akreditované vzdelávanie a môže si ho uplatniť aj na viac ako jedno akreditované vzdelávanie.

Uvedený finančný systém by nebol úplný, keby neotvoril problém financovania ďalšieho vzdelávania dlhodobo nezamestnaných a občanov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V tomto segmente prijímateľov pomoci je zvyčajne nízka motivácia na získavanie kvalifikácie formou vzdelávania a nízky prah finančného zabezpečenia, ktorý je možný použiť v systéme viacdrojového financovania a daňových bonusov. Preto v tomto prípade považujem za efektívne a priechodné uplatnenie tzv. „vzdelávacích finančných kreditov“, ktoré by sa poskytovali záujemcom finančne odkázaným s príslušnou hodnotou a ktoré by ich držiteľia mohli použiť v príslušných inštitúciách na prefinancovanie časti nákladov na vzdelávanie.

Záver

Hospodárska kríza a reálna situácia na dynamickom trhu práce si z hľadiska zabezpečenia dlhodobej konkurencieschopnosti ekonomiky vyžaduje rovnakú schopnosť reakcie aj od aktérov pôsobiacich vo vzdelávacom prostredí. Ďalšie vzdelávanie a celoživotné poradenstvo budú zárukou nielen prispôsobovania sa potrebám, ale tiež motorom predvídavosti. Cieľom je, aby všetci kľúčoví aktéri tohto procesu včas zmeny pochopili a začali ich uvádzať v širšom meradle do života. Ide o strategickú sociálno-ekonomickú otázku, ktorej riešenie majú v rukách vláda, zamestnávateľia a produktívna pracovná sila.

Zoznam použitej literatúry

- [1] Návrh zákona o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, júl 2009. Nepublikované.
- [2] Koncepcia celoživotného poradenstva v Slovenskej republike. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, marec 2009. Nepublikované.
- [3] Návrh implementácie Európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie v podmienkach Slovenskej republiky. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, október 2008. Nepublikované.
- [4] Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, február 2007. Nepublikované.
- [5] Európska komisia. Smerom k Európskemu priestoru vysokoškolského vzdelávania. In Reagovanie na výzvy v globalizovanom svete. Konferencia európskych ministrov vysokoškolského vzdelávania. Londýn, 17.–18. Máj 2007. Nepublikované.

KONTRADIKCIE HODNOTENIA ATRIBÚTOV RIADENIA ŠKÔL

Contradictions in Assessment of School Management Attributes

ALENA HAŠKOVÁ

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
ahaskova@ukf.sk

Abstrakt

Riadenie škôl si dnes vyžaduje značný rozsah formalizovaného vzdelania. Obsah tohto vzdelávania by sa mal odvíjať od výskumu požiadaviek súčasného školského manažmentu. V príspevku sú prezentované niektoré výsledky dvoch nedávno realizovaných výskumov zameraných na reflexiu uplatňovania riadiacich kompetencií riaditeľmi škôl a na uplatňovanie vedenia ľudí na školách. Výsledky týchto výskumov môžu byť na prvý pohľad vnímané ako kontradiktívne, nie však v rámci participatívneho riadenia škôl.

Abstract

Currently to manage a school requires a great part of formalised education. The content of this education should follow a research aimed at nowadays requirements of school management. The contribution presents some results of two recently carried out research activities, dealing with reflection of applying managerial competences by headmasters and with applying leadership at schools. The research results can be understood as very contradictory but not within the frame of participative school management.

Kľúčové slová

Zložky riadenia školy, riadiace kompetencie, hodnotenie riadiacich kompetencií, vedenie ľudí v školách, vzdelávanie vedúcich pedagogických pracovníkov.

Key words

Components of school management, competences to manage a school, assessment of competences to manage a school, school leadership, school leaders education.

1 Riadenie škôl a požiadavka prepájania výskumu s praxou

Transformačné a reformné procesy uskutočňované v slovenskom a českom školstve v uplynulých dvoch desaťročiach v nadväznosti na predchádzajúce celospoločenské zmeny priniesli so sebou signifikantné zmeny vo vnímaní postavenia učiteľov aj riaditeľov škôl. Spektrum pracovných úloh, s ktorými sa musia jedni aj druhí dokázať vysporiadať, sa neustále rozširuje a podstatne sa mení aj postavenie a úlohy či už učiteľov v triedach (v rámci vyučovacieho procesu) ako aj riaditeľov v školách (v rámci ich riadenia). Rozhodne významnejšou mierou zmien však prechádza vnímanie postu riaditeľov škôl a školských inštitúcií.

Súčasná škola existuje v prostredí, ktoré sa vyznačuje pluralitným, relatívne nestabilným a silno flexibilným charakterom. V tomto prostredí je koordinácia škôl prostredníctvom štandardizovaných postupov značne neefektívna (Lančarič, Fráterová, 2008). Školský manažment musí reagovať na tieto podmienky a odtiaľto sa odvíjajú požiadavky na zabezpečenie adekvátnej prípravy vedúcich pracovníkov. Význam ich vzdelávania zdôrazňujú aj dokumenty Európskej únie.

Riadenie škôl si dnes vyžaduje značný rozsah formalizovaného vzdelania, schopnosti uplatňovať analytické vedomosti, tímovú prácu, tvorivosť a mnohé ďalšie kompetencie. Riaditelia musia vykonávať činnosti, ktoré súvisia nielen so zabezpečením výchovno-vzdelávacieho procesu, s výkonom štátnej správy v školstve v rozsahu stanovených kompetencií, ale aj s plnením ďalších úloh v oblasti personálnych činností (pracovné právo, vzdelávanie, odmeňovanie, sociálna starostlivosť), ekonomických činností (financovanie chodu školy, tvorba rozpočtu školy), majetkovo-právnych činností (správa a ochrana majetku školy), správnych činností (dane z príjmu školy – právnickej osoby) a organizačných činností (organizovanie práce školy). Základné požiadavky na riadiacich pracovníkov v školstve Slavíková (2004, s. 10) sumarizuje do štyroch rovín:

- odbornej (zručnosti, znalosti),
- manažérskej (riadenie školy po stránke organizačnej, administratívnej, ekonomickej, pedagogickej, legislatívnej),
- vedenia ľudí (personalistika, štýly riadenia, motivácia pracovníkov),
- sociálnej (sebahodnotenie, komunikácia, riešenie konfliktov, empatia).

I. Turek (1997, s. 268) sumarizuje činnosti, ktoré má dobrý riaditeľ školy zvládnuť, do siedmich oblastí:

- riadenie a odborný rast učiteľov,
- hodnotenie učiteľov,
- riadenie a podpora vyučovacieho procesu,
- racionálne využívanie zdrojov,

- kontrola kvality,
- koordinácia činnosti učiteľov, žiakov a ostatných zamestnancov školy,
- riešenie problémov.

Príslušné špecifické odborné vedomosti a špeciálne schopnosti získavajú riadiaci pracovníci absolvovaním ďalšieho vzdelávania pre vedúcich pracovníkov škôl a školských zariadení. Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov, ktorým patrí príplatok za riadenie, zabezpečujú najmä metodicko-pedagogické centrá v spolupráci s vysokými školami. Uvedené vzdelávacie inštitúcie ponúkajú rôzne vzdelávacie moduly pre vedúcich pracovníkov – riaditeľov škôl a školských zariadení a ich zástupcov. Otázkou je, či obsah týchto modulov zodpovedá súčasným podmienkam moderného manažmentu a marketingu a súčasným potrebám škôl a či riadiaci pracovníci sú skutočne pripravovaní na uplatňovanie jednotlivých súčastí riadenia priamo v praxi v nových spoločensko-ekonomických podmienkach.

Z výsledkov prieskumu, ktorý v období rokov 2002–2003 realizoval Krajský školský úrad v Nitre (Bezáková, 2004), vyplynulo, že riaditelia škôl a školských zariadení sú za inováciu obsahu vzdelávania riadiacich pracovníkov, pričom podľa nich inovácia obsahu by mala spočívať v povinnej a voliteľnej časti. Povinná by sa mala zamerať na školský manažment a marketing a voliteľná časť by mala byť zameraná na aplikáciu informačných a komunikačných technológií v riadiacej práci.

Určité parciálne teoretické východiská na riešenie otázky zabezpečenia adekvátnej prípravy riadiacich pracovníkov škôl poskytujú výsledky viacerých výskumov (Pol, 2009, s. 3–4). Niektoré výskumy v zahraničí, tzv. focus group, vypracovali univerzálne kompetencie vedúcich pracovníkov. U nás veľmi komplexným širokospektrálnym výskumom v tomto smere bol výskum reflexie riadiacich kompetencií praktizujúcimi riaditeľmi škôl realizovaný Ústavom technológie vzdelávania Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v spolupráci s Ústavom informácií a prognóz školstva. Do určitej miery sa touto problematikou zaoberalo aj niekoľko výskumných úloh KEGA a VEGA realizovaných na ďalších slovenských univerzitách.

Odpovede na otázky, čo sú kľúčové kompetencie a ako ich u riaditeľov rozvíjať, sú východiskovým bodom pre tvorbu stratégie ďalšej odbornej prípravy vedúcich pedagogických pracovníkov. V rámci našich výskumných aktivít sme však narazili na značne kontradiktívne vnímanie postavenia a úloh riadiacich pracovníkov škôl a školských zariadení. Rôzne výsledky hodnotení významnosti jednotlivých zložiek manažmentu škôl sú zreteľné podľa toho, či výskum

vychádzal z výpovedí vedúcich zamestnancov alebo podriadených zamestnancov. V ďalšom sú prezentované niektoré výsledky dvoch ukončených výskumov práve s ohľadom na tieto kontradikcie.

2 Výskum uplatňovania rôznych kompetencií riadiacimi pracovníkmi

V období rokov 2005–2007 Ústav technológie vzdelávania PF UKF v Nitre v spolupráci s Ústavom informácií a prognóz školstva realizoval široko koncipovaný výskum stavu a úrovne školského manažmentu v rámci slovenského regionálneho školstva. Výskum bol ťažiskovo zameraný na účelové (výchovno-vzdelávacie) a predpokladové (personálne, právne, ekonomické, administratívne) riadiace činnosti riaditeľov škôl (Obdržálek, Polák a kol. 2008). Na základe požiadaviek vyplývajúcich zo Zákona 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a v školskej samospráve a na základe výsledkov komparácie obsahu vzdelávania riaditeľov škôl v 15 krajinách, s prihliadnutím na jeho realizáciu hlavne vo Švajčiarsku (Univerzita Sant Gallen), Rakúsku (Pedagogický inštitút vo Viedni) a v Čechách (Pedagogická fakulta UK Praha), výskumný tím identifikoval určité konkrétne kompetencie ako kľúčové pre úspešné riadenie školy, pričom tieto kompetencie boli štrukturované do desiatich oblastí:

- do oblasti riadenia školy ako organizácie,
- do oblasti riadenia pedagogického procesu v škole (pedagogické riadenie školy),
- do oblasti vedenia zamestnancov,
- do oblasti právneho riadenia školy,
- do oblasti ekonomiky a financovania školy,
- do oblasti sebahodnotenia,
- do oblasti vedenia komunikácie,
- do oblasti tvorby a ovplyvňovania školskej klímy,
- do oblasti špecifikovania a zabezpečovania požiadaviek ďalšieho vzdelávania a
- do ďalších oblastí dôležitých pre náležité profesionálne riadenie školy.

Otázkou bolo, do akej miery sú jednotlivé kompetencie, ktoré identifikoval výskumný tím ako súbor poznatkov nevyhnutných ku kvalifikovanému vykonávaniu riadiacej činnosti, v zhode s požiadavkami praxe. Treba však podotknúť, že jednotlivé identifikované kompetencie sa nedajú chápať izolovane, pretože sa mnohonásobne rozličným spôsobom prelínajú (Pisoňová, 2008b). Ako kritérium posúdenia miery nevyhnutnosti disponovania týmito kompetenciami a dôležitosti ich uplatňovania v riadiacej praxi sme zobrali názory praktizujúcich

riaditeľov. O spoluprácu bolo požiadaných 2370 riaditeľov základných a stredných škôl vybraných náhodným stratifikovaným výberom. Finálne sa ich do výskumu zapojilo 1204 (542 mužov, 654 žien, 8 neidentifikovaných). Táto vzorka pozostávala z riaditeľov:

- pôsobiach na rôznych typoch škôl (771 riaditeľov základných škôl, 49 riaditeľov špeciálnych základných škôl, 107 riaditeľov gymnázií, 119 riaditeľov stredných priemyselných škôl, 84 riaditeľov stredných učňovských škôl, 59 riaditeľov stredných združených škôl, 15 riaditeľov špeciálnych stredných škôl),
- s rôznou dĺžkou riadiacej praxe (463 zúčastnených riaditeľov pôsobilo v riadiacej funkcii kratšie ako 5 rokov, 310 riaditeľov malo riadiacu prax 5–10 rokov, 281 riaditeľov bolo s praxou 11–15 rokov, 89 riaditeľov bolo s dĺžkou praxe 16–20 rokov, 50 riaditelia pôsobili celkovo vo výkone riadiacej funkcie dlhšie ako 20 rokov),
- s rôznym zameraním najvyššieho dosiahnutého vzdelania (507 riaditeľov absolvovalo vysokoškolské štúdium humanitného zamerania, 344 riaditeľov absolvovalo vysokoškolské štúdium prírodovedného zamerania, 133 riaditeľov absolvovalo vysokoškolské štúdium technického zamerania, 37 riaditeľov absolvovalo vysokoškolské štúdium ekonomického zamerania a 183 boli absolventmi iných, resp. neudaných fakúlt).

Možno teda konštatovať, že výskum bol realizovaný na reprezentatívnej celoslovenskej vzorke riaditeľov škôl, pričom stratifikovaný výber respondentov uplatňoval jednotlivé stupne a druhy škôl, veľkosť školy a jej zriaďovateľa a lokalizáciu školy v jednotlivých krajochoch.

Všetci respondenti výskumu boli prostredníctvom dotazníka požiadani o vyjadrenie svojich názorov na dôležitosť nami identifikovaných konkrétnych kompetencií spadajúcich do jednotlivých vyššie uvedených oblastí. Vychádzajúc z reflexie vlastného výkonu riadiacej činnosti a vlastných kompetencií respondenti vyjadrovali svoje názory prostredníctvom 9-stupňovej hodnotiacej škály (stupňom 1 označovali nedôležité kompetencie, hodnoty 2–5 prisudzovali menej dôležitým kompetenciám a hodnoty 6–9 priradzovali kompetenciám, ktoré považujú za dôležité až veľmi dôležité pre výkon funkcie riaditeľa školy).

3 Prípadová štúdia uplatňovania vedenia ľudí

Ďalším pomerne rozsiahlym výskumom zameraným na školský manažment bol medzinárodný projekt *The Role of School Leadership in Creating a Learning Environment that is Conducive to Effective Learning with Special Regard to the*

Improvement of the Quality of Teacher Activity (Úloha vedenia ľudí v školách pri vytváraní učebného prostredia podporujúceho účinnosť učebného procesu so špeciálnym zreteľom na zlepšovanie kvality výkonu učiteľov). Tento projekt bol riešený v období rokov 2007–2009 ako spoločné podujatie členských krajín programu *Central European Cooperation in Education for Lifelong Learning* (CECE – Spolupráca krajín strednej Európy v oblasti celoživotného vzdelávania). Členskými krajinami programu CECE je päť krajín strednej Európy: Česká republika, Maďarsko, Rakúsko, Slovenská republika, Slovinsko. Predstavitelia národných ministerstiev školstva týchto krajín v apríli 2007 vo Viedni podpísali spoločné memorandum o vzájomnej spolupráci. Cieľom iniciovanej vzájomnej spolupráce je vytvoriť rámec pre inštitucionálne partnerstvo a multilaterálnu spoluprácu v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy, nakoľko zúčastnené krajiny si uvedomujú strategický význam potreby zabezpečenia kvalitného celoživotného vzdelávania.

Ako vyplýva z názvu projektu, hlavná pozornosť bola venovaná problematike vedenia ľudí v školách (school leadership). Ministerstvá školstva zúčastnených krajín nominovali na riešenie projektu expertov reprezentujúcich výskum a prax školského manažmentu a vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov. Úlohou expertov v prvej fáze bolo pripraviť národné správy popisujúce právne aspekty a strategické zámery výkonu funkcie vedenia škôl a ich uplatňovanie v praxi. V druhej fáze mali za úlohu na základe národných správ spracovať medzinárodnú komparáciu o stave a stratégii rozvoja vedenia ľudí na školách v krajinách strednej Európy.

Najzdĺhavejšou etapou riešenia projektu v konečnom dôsledku nebolo ani samotné spracovanie národných správ či spracovanie komparácie v nich obsiahnutých údajov, ale zostavenie štruktúry správ a vytvorenie súboru otázok, na ktoré tieto správy mali dať odpovede. V súvislosti s riešením tohto bodu bolo prijaté rozhodnutie, že zúčastnení experti za každú krajinu pripravia ako súčasť národnej správy aj dve prípadové štúdie, z ktorých jedna bude analyzovať niektorý z najvýznamnejších aktuálnych projektov venovaných problematike školského manažmentu, resp. vedenia ľudí v školách, a druhá bude venovaná analýze uplatňovania vedenia ľudí v konkrétnej základnej alebo strednej škole.

Za slovenskú stranu predmetom prípadovej štúdie uplatňovania vedenia ľudí bola Základná škola kniežaťa Pribinu v Nitre. Na základe rozhovorov uskutočnených s vybranými členmi učiteľského zboru boli identifikované hlavné silné a slabé stránky manažmentu školy, resp. vedenia ľudí uplatňovaného na škole. Ak porovnáme výsledky, ku ktorým sme dospeli v tejto prípadovej

štúdií, s výsledkami v predchádzajúcom uvádzaného výskumu reflexie kľúčových kompetencií riadiacich pracovníkov v oblasti pedagogického riadenia školy, nachádzame tu zaujímavé kontradiKCie (viď v ďalšom), ktoré sú podľa nás dôsledkom rozdielného pohľadu na výkon riadiacej funkcie zo strany výkonného manažmentu a zo strany jemu podriadených radových členov.

Za jednotlivé krajiny na riešení projektu participovali títo experti:

Česká republika

- Doc. PhDr. Lenka Slavíková, Ph.D., Centrum školského manažmentu, PdF UK, Praha,
- Mgr. Václav Trojan, Ph.D., Gymnázium INTEGRA Brno,
- Mgr. Ilona Šmotlachová, Národní institut pro další vzdělávání, Praha,
- Mgr. Eliška Křížková, Národní institut pro další vzdělávání, Praha.

Maďarsko

- Dr. Gábor Halász, Centrum manažmentu vysokoškolského vzdelávania, Pedagogicko-psychologická fakulta, Univerzita Eötvösa Loránda Budapešť,
- Mária Bognár, Centrum manažmentu vysokoškolského vzdelávania, Pedagogicko-psychologická fakulta, Univerzita Eötvösa Loránda Budapešť.

Rakúsko

- Dr. Michael Schratz, Institut für Lehrerinnenbildung und Schulforschung, Univerzita Leopolda Franzensa, Innsbruck.

Slovenská republika

- Prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc., Pedagogická fakulta UKF Nitra,
- Ing. Vladimír Laššák, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica.

Slovinsko

- Dr. Justina Erculj, Národná škola pre leadership vo vzdelávaní, Fakulta manažmentu, Univerzita Primorska,
- Mgr. Polona Peček, Národná škola pre leadership vo vzdelávaní, Fakulta manažmentu, Univerzita Primorska.

Hlavné výsledky projektu (súhrnná komparatívna správa, národné správy vrátane prípadových štúdií) boli publikované v monografii *The Role of School Leadership in the Improvement of Learning* (2009).

4 Výsledky prezentovaných výskumov so zameraním na ich kontradiKCie

V rámci výskumu zmieňovanom v časti 2 – *Výskum uplatňovania rôznych kompetencií riadiacimi pracovníkmi* bolo v oblasti pedagogického riadenia školy východiskovo ako kľúčových pre kvalifikovaný výkon riadenia školy identifikovaných 10 kompetencií a to:

1. kompetencia realizovať hospitačnú činnosť,
2. kompetencia motivovať zamestnancov k sebahodnoteniu,
3. kompetencia vytvárať tímy a riadiť skupiny,
4. kompetencia vytvárať stratégie rozvoja školy,
5. kompetencia hodnotiť a odmeňovať učiteľov,
6. kompetencia hodnotiť školu,
7. kompetencia inovovať učebné osnovy,
8. kompetencia usmerňovať predmetové komisie,
9. kompetencia vytvárať podmienky na rovnosť príležitostí v prístupe k vzdelaniu,
10. kompetencia tvoriť a konkretizovať ciele výchovy a vzdelávania.

Tieto kompetencie boli a priori označené za významnú súčasť spôsobilosti jednotlivca pedagogicky riadiť chod školy. Následne sa riaditelia škôl – respondenti výskumu na základe svojich názorov a praktických skúseností vyjadrovali, do akej miery považujú uplatňovanie týchto schopností pri riadení školy za dôležité, t.j. v akej miere by sa nimi mal vyznačovať riaditeľ, aby sme ho mohli označiť za spôsobilého pre túto oblasť riadenia.

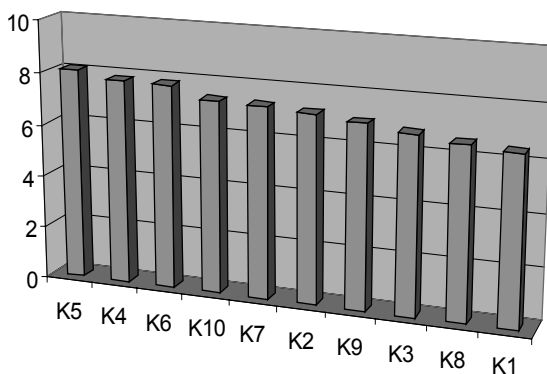
Ako vyplynulo z výsledkov škálovania dôležitosti jednotlivých vytipovaných kľúčových kompetencií spadajúcich do oblasti riadenia pedagogického procesu (viď výsledky uvádzané v tab. 1 a grafe na obr. 1), riaditelia škôl najvyššiu dôležitosť vo svojej práci pripisujú aspektom evaluácie. Z ich pohľadu na vytváraní kvality školy sa najrozhodujúcejšou mierou podieľa úspešné *hodnotenie a odmeňovanie učiteľov* (priemer 8,10) a *hodnotenie školy* (priemer 7,80). Obidve kompetencie získali pomerne vysoký počet hodnotení najvyšším stupňom (9) na použitej 9-stupňovej škále (hodnotenie a odmeňovanie učiteľov – 575 a hodnotenie školy 458).

Tab. 1: Priemerné hodnoty dôležitosti jednotlivých kompetencií z oblasti spôsobilosti pedagogického riadenia školy získané z hodnotení 1204-člennej vzorky praktizujúcich riaditeľov prostredníctvom 9-stupňovej škály

Označenie	Kompetenčné zložky spôsobilosti pedagogického riadenia školy	Priemerné hodnotenie
K1	realizovať hospitačnú činnosť	6,45
K2	motivovať zamestnancov k sebahodnoteniu	7,20
K3	vytvárať tímy a riadiť skupiny	6,80

Označenie	Kompetenčné zložky spôsobilosti pedagogického riadenia školy	Priemerné hodnotenie
K4	vytvárať stratégie rozvoja školy	7,82
K5	hodnotiť a odmeňovať učiteľov	8,10
K6	hodnotiť školu	7,80
K7	inovovať učebné osnovy	7,32
K8	usmerňovať predmetové komisie	6,60
K9	vytvárať podmienky na rovnosť príležitostí v prístupe k vzdelaniu	7,03
K10	tvoriť a konkretizovať ciele výchovy a vzdelávania	7,37

Hierarchia dôležitosti jednotlivých kompetencií z oblasti spôsobilosti pedagogického riadenia školy



Obr. 1: Hierarchické usporiadanie jednotlivých kompetencií K1-K10 (viď tab. 1) z oblasti pedagogického riadenia školy na základe získaných priemerných hodnôt ich dôležitosti

Vysoké ohodnotenie získali názory riaditeľov na *vytváranie stratégií rozvoja školy* (priemer 7,82). Vyše 90 % respondentov ohodnotilo túto činnosť 9. stupňom na škále. To dokazuje, že respondenti – riaditelia škôl – správne chápú význam orientácie manažmentu školy na zabezpečovanie úloh nielen krátkodobého fungovania školy, ale aj jej ďalšieho rozvoja v dlhodobých perspektívach.

V svetle získaných výsledkov hodnotenie a odmeňovanie učiteľov, hodnotenie školy a tvorba stratégie rozvoja školy predstavujú v rámci oblasti pedagogického riadenia školy (t. j. riadenia pedagogického procesu) skupinu najdôležitejších kompetenčných zložiek tejto oblasti (rozpätie priemeru 7,80 – 8,10). Stredné hodnotenie v rámci pásma vysokej dôležitosti dosiahli kompetencie tvorba a konkretizácia cieľov výchovy a vzdelávania, inovácia učebných osnov, motivácia zamestnancov k sebahodnoteniu a vytváranie podmienok na rovnosť príležitostí v prístupe k vzdelávaniu (rozpätie priemeru 7,03–7,37).

V skupine kľúčových kompetencií so stredným hodnotením v rámci pásma vysokej dôležitosti najvyššie ohodnotenie získala kompetencia *tvorba a konkretizácia cieľov výchovy a vzdelávania* (priemer 7,37). 85 % respondentov túto činnosť hodnotí ako dôležitú a necelých 13 % ako menej dôležitú. Najvyšší 9. stupeň hodnotenia k nej uviedlo 377 respondentov.

Pomerne vysoko hodnotili respondenti dôležitosť *vytvárania inovácií učebných osnov* (priemer 7,32), teda úlohy spojené s vytváraním školského kurikula, v ktorom sa uplatňujú osobitosti príslušnej školy, a *motivovanie zamestnancov k sebahodnoteniu* (priemer 7,20). Motivovanie zamestnancov k sebahodnoteniu považujeme za veľmi aktuálnu úlohu súčasného vedenia školy, súvisiacu s uplatňovaním demokratického prístupu k pedagogickému riadeniu školy a vedenia ľudí v škole.

Problematické je posúdenie dôležitosti priradovanej riaditeľmi škôl zložke *vytváranie podmienok na rovnosť príležitostí v prístupe k vzdelávaniu*. Respondenti sa v názoroch na dôležitosť tejto zložky pre oblasť pedagogického riadenia školy dosť rozchádzali a ich hodnotenia boli značne rozptýlené. Rôzne hodnotenia významu tejto sociálnej dimenzie činnosti školy jednotlivými respondentmi súvisia podľa nášho názoru s hodnotovou orientáciou respondentov. Za pozitívum však považujeme, že diverzifikácia názorov je v podstate celá rozložená v pásme *dôležité*. Takisto problematické je zaradenie tejto zložky pedagogického riadenia školy do skupiny kompetencií so stredným hodnotením v rámci pásma vysokej dôležitosti.

Na základe získaných výsledkov všetky sledované zložky riadenia pedagogického procesu na škole môžeme charakterizovať ako dôležité, ale s rôznym

stupňom miery ich dôležitosti. Konkrétne boli identifikované tri skupiny, resp. kategórie kľúčových kompetencií pedagogického riadenia školy v závislosti od ich dôležitosti a to: kategória najdôležitejších kompetencií s najvyšším hodnotením ich dôležitosti pre odbornú spôsobilosť riaditeľa školy (hodnotenie a odmeňovanie učiteľov, hodnotenie školy a tvorba stratégie rozvoja školy), kategória dôležitých kompetencií so stredným hodnotením ich dôležitosti pre odbornú spôsobilosť riaditeľa školy (tvorba a konkretizácia cieľov výchovy a vzdelávania, inovácia učebných osnov, motivácia zamestnancov k sebahodnoteniu a vytváranie podmienok na rovnosť príležitostí v prístupe k vzdelávaniu) a kategória kompetencií na spodnej hranici pásma vysokej dôležitosti (tvorba tímov a riadenie skupín, usmerňovanie predmetových komisií, realizácia hospitačnej činnosti).

Hodnota priemeru dosiahnutého pri posudzovaní dôležitosti kompetencie *vytváranie podmienok na rovnosť príležitostí v prístupe k vzdelaniu* v rámci skupiny kompetencií so stredným hodnotením je najnižšia, konkrétne 7,03. Je otázne, či má byť táto kompetencia charakterizovaná ako dôležitá zložka spôsobilosti riadenia pedagogického procesu so stredným hodnotením dôležitosti (rozpätie priemerov zvyšných zložiek zaradených do tejto kategórie bolo 7,20–7,37) alebo skôr ako zložka spôsobilosti riadenia pedagogického procesu nachádzajúca sa na spodnej hranici pásma vysokej dôležitosti (rozpätie priemerov zvyšných zložiek zaradených do tejto kategórie bolo 6,45–6,80).

Napriek skutočnosti, že *vytváranie tímov a riadenie skupín* a *usmerňovanie predmetových komisií* sú v rámci teórie školského manažmentu označované za kľúčové zložky odborného – pedagogického riadenia školy, pri hodnotení zo strany praktizujúcich riaditeľov škôl boli väčšinou označované za spôsobilosti s najnižším stupňom dôležitosti (priemery 6,80 a 6,60). Je však potrebné uviesť, že názory respondentov na ich význam sú značne rozptýlené.

Realizovanie hospitačnej činnosti ako zložka pedagogického riadenia školy získalo najnižšie hodnotenie (priemer 6,45). Názory na túto činnosť sa veľmi rôznia. Takmer tretina respondentov ich realizovanie považuje za menej dôležité. Hodnotenie vyplýva z časovej náročnosti na túto činnosť, z formalizmu, ktorý vyvoláva tendencia stanoviť počet hospitácií, ktoré by mal riaditeľ realizovať a často z formálneho prístupu k tejto činnosti orientovaného na kvantitu realizovaných hospitácií a nie na následné uplatňovanie kvalitatívneho hodnotenia realizácie a vyhodnotenia úrovne vyučovania.

V ďalšom sa zameriame na výsledky, ku ktorým sme dospeli pri spracovávaní prípadovej štúdie zmieňovanej v časti 3 – *Prípadová štúdia uplatňovania*

vedenia ľudí. Základná škola kniežaťa Pribinu, na ktorej bola príslušná prípadová štúdia spracovávaná, je situovaná v centre mesta Nitra (populácia mesta 88 000 obyvateľov) a navštevuje ju takmer 500 žiakov (21 tried). Žiakmi školy sú deti nielen z centra, ale zo všetkých častí mesta, a navyše veľkú časť žiakov tvoria deti dochádzajúce sem z okolia Nitry (75 % žiakov býva v Nitre, 25 % žiakov dochádza do školy z okolia Nitry). Personál školy pozostáva z 31 učiteľov, 8 vychovávateľiek a 12 administratívno-technických zamestnancov.

Z vyjadrení členov učiteľského zboru nasmerovaných na hodnotenie uplatňovania vedenia ľudí v ich škole vyplynuli nasledujúce silné a slabé stránky manažmentu školy.

Silné stránky:

- prijímanie iniciatív, s ktorými prichádzajú členovia pedagogického zboru,
- zverejňovanie plánov hospitácií,
- príprava plánov hospitácií so zohľadnením aktuálne zavádzaných inovácií do výchovno-vzdelávacieho procesu,
- silne podporované ďalšie vzdelávanie a zvyšovanie kvalifikácie členov pedagogického zboru,
- účasť členov vedenia školy na funkčnom vzdelávaní vedúcich pedagogických zamestnancov,
- vytváranie možností absolvovania výcvikov koordinátorov prevencie drogovej závislosti.

Slabé stránky:

- nedostatok systematického prísunu informácií o možnostiach ďalšieho vzdelávania a nových učebných pomôckach,
- finálne rozhodovanie o umožnení účasti učiteľov a vychovávateľiek v ďalšom vzdelávaní bez ich účasti na rozhodovacom konaní,
- nedostatočné možnosti absolvovania školení zameraných na zvládanie konfliktných situácií v triede a neprispôsobivého správania,
- nedostatočné zdroje na krytie nákladov spojených s účasťou pedagogických zamestnancov na kurzoch ďalšieho vzdelávania organizovaných a poskytovaných rôznymi inštitúciami mimo MPC,
- dominantná orientácia práce Rady školy na riešenie finančných, administratívnych a prevádzkových aspektov fungovania školy, veľmi malá pozornosť venovaná problematike výchovno-vzdelávacieho procesu a kvalite poskytovaného vzdelania ako aj podpore odborného rastu pedagogických pracovníkov,
- slabá účasť Školského parlamentu na riadení rôznych činností školy.

Porovnanie vyššie uvádzaných výsledkov jednotlivých výskumov odhaľuje niektoré značne kontradiktívne vnímanie úloh riadiacich pracovníkov škôl z pohľadu vedúcich zamestnancov a z pohľadu ním podriadených zamestnancov. Prejavuje sa to predovšetkým pri hodnotení kompetenčnej položky súvisiacej s realizovaním hospitačnej činnosti. Ako sme už uviedli, názory riaditeľov na túto činnosť sa veľmi rôznia, ale v globále ju považujú za menej dôležitú a celkovo sa umiestnila na poslednom mieste škálovanej hierarchie. Rozhodne iný pohľad na túto zložku riadenia školy majú radoví zamestnanci. Z ich pohľadu je to činnosť, ktorá významnou mierou ovplyvňuje kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu realizovaného na škole, hodnotia ju ako veľmi dôležitú zložku riadenia chodu školy, ktorá môže patriť medzi jej silné, resp. slabé stránky. Veľmi podnetné v súvislosti s hospitačnou činnosťou je v rámci identifikovaných silných stránok uvádzanie zamerania hospitácií na inovácie aktuálne zavádzané do výchovno-vzdelávacieho procesu. Hospitácie sú veľmi často vnímané a využívané ako nástroj kontrolnej činnosti a formálne napĺňanie tejto činnosti (v zmysle napĺňania požadovaného počtu hospitácií vykonaných riadiacim pracovníkom) výrazne prispieva k ich podceňovaniu. Ako ukazujú výsledky nášho výskumu, učitelia vysoko oceňujú napĺňanie tejto činnosti ako formy vedenia ľudí v školách (súčasť school leadershipu realizovaného aj na nižších úrovniach riadenia školy), ako prostriedok rozvoja kompetencií učiteľov a zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu na škole.

5 Záver

Zistené kontradikcie v hodnotení jednotlivých atribútov riadenia škôl realizovaných jednak zo strany riadiacich pracovníkov a jednak zo strany členov učiteľských zborov nepovažujeme za dôsledok správnosti, resp. nesprávnosti názorov jednej alebo druhej strany. Uvedené skutočnosti treba vnímať v kontexte nie direktívneho, ale participatívneho riadenia. V rámci participatívneho riadenia je otázkou, ako sú delegované jednotlivé kompetencie, kto zabezpečuje výkon ktorých riadiacich funkcií, a teda aj kto by mal disponovať akými spôsobilosťami. V zmysle participatívneho riadenia za vedúcich pracovníkov považujeme aj koordinátorov rôznych projektov, do ktorých sa školy zapájajú, garantov inovačných programov, lektorov alternatívnych školských programov a pod. Z pohľadu radových pracovníkov je dôležitý okamžitý stav a okamžité riešenia situácií vzniknutých na škole. Z ich pohľadu dlhodobé strategické zámery predstavujú druhoradú úroveň dôležitosti, čo však nemôže byť prípad najvyššieho manažmentu, ktorý je zodpovedný nielen za okamžitý stav, ale aj za ďalšiu existenciu a rozvoj ním riadenej inštitúcie. Vedenie ľudí predstavuje

oblasť, na ktorej môže participovať v rôznych smeroch pomerne široký okruh ľudí, nielen členovia najvyššieho manažmentu školy.

Na jednej strane máme teda množstvo úloh a povinností, za plnenie ktorých je zodpovedný riaditeľ školy, a na druhej strane máme prerozdelenie týchto úloh a povinností medzi riaditeľ a ďalšie osoby podieľajúce sa na manažmente školy (a to na rôznych úrovniach, nielen na postoch členov oficiálneho vedenia školy). Práve z tohto prerozdelenia zabezpečovania jednotlivých úloh a povinností riaditeľa školy môže vyplývať určitá "subjektívnosť" hodnotenia dôležitosti jednotlivých atribútov riadenia, ktorá môže byť dokonca kontradiktívna v porovnaní s hodnotením týchto atribútov na riadení "nezainteresovanými" osobami. A následne toto možné prerozdelenie a z neho vyplývajúce rôzne potreby rozvoja jednotlivých kompetencií spôsobilosti riadenia školy by mali byť reflektované aj v ponukách kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov.

Literatúra

- BEZÁKOVÁ, R. *Ďalšie vzdelávanie riadiacich pracovníkov škôl a školských zariadení*. In: Technológia vzdelávania, XII, 04/2004, s. 10–13. ISSN 1335-003X.
- LANČARIČ, D., FRÁTEROVÁ, Z. *Manažment zmien v škole*. In: Trendy ve vzdělávání 2008. Olomouc (CZ): Votobia, 2008. s. 143–146. ISBN 978-80-7220-311-6.
- OBDRŽÁLEK, Z. *Vztah školského manažmentu ku skvalitňovaniu činnosti školy*. In: Technológia vzdelávania, XIV, 07/2006, s. 9–11. ISSN 1335-003X.
- OBDRŽÁLEK, Z., POLÁK, J. a kol. *Příprava školských manažerův jako klíčový předpoklad efektivnosti školy*. Nitra: PF UKF, 2008. 304 s. ISBN 978-80-8094-296-0.
- PISOŇOVÁ, M. *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií*. Nitra: PF UKF, 2008a. 132 s. ISBN 978-80-8094-335-6.
- PISOŇOVÁ, M. *Organizácia práce a času riaditeľa školy*. In: Manažment školy v praxi, roč. 3, č. 3/2008b, s. 2–6. ISSN 1335-003X.
- POL, M. *Proměny v práci a přípravě vedoucích pracovníků škol*. In: Technológia vzdelávania, XVII, 01/2009, s. 3–6. ISSN 1335-003X.
- SLAVÍKOVÁ, L. *Prostupnost akademického a celoživotního vzdělávání v přípravě řídicích pracovníků ve školství*. In: Technológia vzdelávania, XII, 06/2004, s. 9–11. ISSN 1335-003X.

- The Role of School Leadership in the Improvement of Learning: Country Reports and Case Studies of a Central-European Project.* Budapest (H): Tempus Public Foundation, 2009. 270 s.
- TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania.* Bratislava: Metodické centrum, 1997. 80 s. ISBN 80-88796-49-0.
- ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. *Modely riadenia školy.* Bratislava: Metodické centrum, 1992.

STRATEGIE, PROCESY A RIZIKA JAKO KLÍČOVÁ KRITÉRIA PRO HODNOCENÍ SYSTÉMU ŘÍZENÍ UNIVERZITY

Strategy, Processes and Risks as Key Performance Indicators for Assessment of University Management

TOMÁŠ KAFKA

poradce-auditor, kafka@poradce-auditor.cz

Abstrakt

Příspěvek poukazuje na potřebu profesionalizace řízení univerzity, umocněnou zejména rostoucí světovou konkurencí v oblasti terciálního vzdělávání. Jsou zde vymezena klíčová kritéria pro hodnocení kvality systému řízení univerzity, a to na příkladech nejen z českých veřejných a soukromých vysokých škol, ale rovněž i z univerzit ze zahraničí. Systém řízení univerzity je v příspěvku považován za nedílnou součást tzv. "Univerzity Governance".

Abstract

The contribution shows the need of professionalization of university management influenced mainly by growing world competition in the field of tertial education. It defines key criteria of evaluation of quality of the university management system in examples of both Czech and foreign public and private universities. The university management system is regarded as a necessary part of the so-called "University Governance".

Klíčové slova

Řízení univerzity, hodnocení, kvalita vzdělávání, efektivita.

Key words

University management, evaluation, quality o feducation, effectiveness.

Úvod

Tento příspěvek s názvem „Strategie, procesy a rizika jako klíčová kritéria pro hodnocení systému řízení univerzit“ je věnován aktuálním otázkám řízení institucí v sektoru terciálního vzdělávání, tedy zejména otázkám řízení univerzit¹.

¹ Pod pojem „univerzita“ pro zjednodušení v tomto textu zahrnuji rovněž všechny typy vysokých škol dle současně platné příslušné legislativy v ČR a EU.

Jeho cílem je otevřít diskuzi nad potřebami změn v systémech řízení univerzit a představit danou problematiku v co nejobecnějších souvislostech.

Současný stav prohlubující se ekonomické a finanční krize ještě více podněcuje potřebu změn v systémech řízení univerzit, které už samy o sobě jsou dlouhodobě pod tlakem mnoha vnějších okolností. Přestože se již delší dobu nejen na úrovni odborné veřejnosti, ale rovněž i v médiích hovoří o komplexní reformě terciálního vzdělávání v České republice, nelze dnes vysledovat téměř žádný významný posun.

Protože mnohé snahy reformovat celý systém terciálního vzdělávání vyznívají zatím tedy spíše do ztracena, je podle mého názoru na rektorech a vrcholových představitelích jednotlivých univerzit, aby se chopili vlastní iniciativy a restrukturalizovali své instituce tak, aby dosáhli nejen vyšší efektivity a kvality, ale aby nasměrovali své univerzity na cestu k budoucí prosperitě a excelenci.

Univerzity v době ekonomické a finanční krize

Na konci června letošního roku se v Kodani konala konference s názvem „Higher Education at a Time of Crisis – Challenges and Opportunities“², kterou organizovala Kodaňská obchodní škola ve spolupráci s Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Hlavní závěry z konference lze považovat za poměrně předvídatelné a z hlediska budoucího rozvoje za významné.

V první řadě se musí vrcholové představitelé univerzit připravit na obtížnější financování, které spolu s dražšími úvěry může vést, a v České republice jistě povede, v budoucnu k rozpočtovým škrtnům. To vše by mělo tyto vrcholové představitelé univerzit přimět k hledání nových modelů financování, popř. též k určitým změnám v přístupech k výuce skýtajícím potenciál ke zvýšení efektivity.

Druhým závěrem je skutečnost, že tržní dopady hospodářské recese mohou vést a pravděpodobně povedou ke zvýšení poptávky po vyšším vzdělání.

Logická protisměrnost těchto závěrů jednoznačně vede ke zvýšeným tlakům jednak na dostupnost kvalitního vzdělání (pro přípravu globálně konkurenceschopných absolventů) a jednak na globální konkurenceschopnost univerzit samotných.

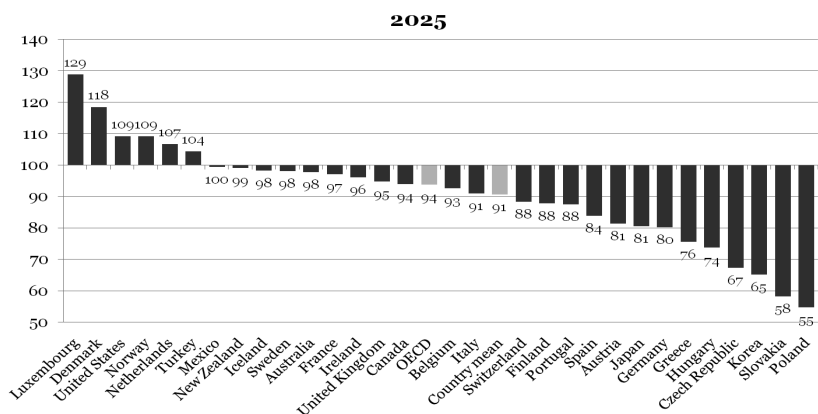
Důsledkem pak je vyšší tlak nejen na kvalitu vzdělávání, vědy a výzkumu apod., ale rovněž na kvalitu samotného systému řízení univerzity. To zvyšuje důraz na hospodárnost a efektivnost vynakládání zdrojů univerzity, na transparentnost systému řízení i na kvalitu řízení jako takového.

² Více naleznete na: http://www.oecd.org/document/10/0,3343,en_33873108_33873309_43253066_1_1_1_1,00.html

Již dnes lze v mnoha člancích, věnovaných problematice řízení univerzit, vysledovat čím dál častěji názor, že je nutné provést rychlou, efektivní a v mnoha směrech zásadní restrukturalizaci systému řízení univerzit³. Současně zde častěji vyvstávají názory, že je ohrožena dominance „západního“ modelu vzdělávání.

Má osobní zkušenost z prostředí univerzit v České republice, kde jsem se minimálně na dvou univerzitách podílel na provedení strategické situační analýzy (jejímž výsledkem byla mj. aktualizace SWOT analýzy), potvrzuje největší vnější hrozbu právě v oblasti financování. Další významnou hrozbou je pak současný demografický vývoj, který jde v České republice proti trendu zvyšující se poptávky po vyšším vzdělávání, čímž může docházet k oslabování této hrozby.

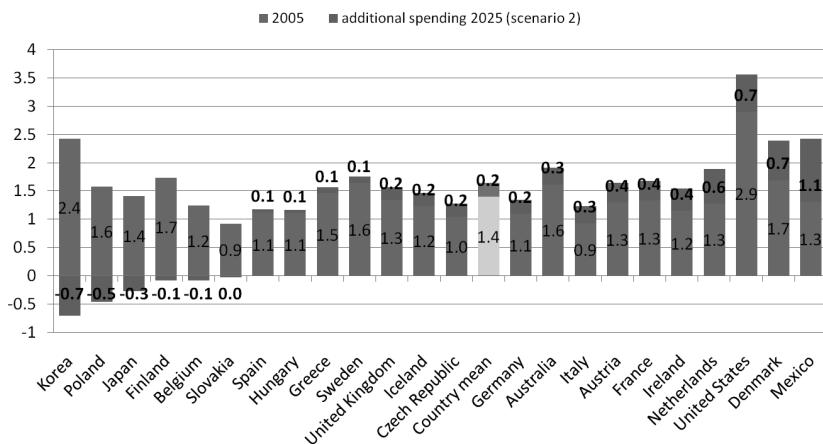
Následující grafy ilustrativně poukazují na rozdíly v demografickém vývoji a v plánovaném financování v zemích, které jsou členy OECD:



Obr. 1: Vývoj populace ve věku 18–25 let v roce 2025 oproti roku 2005 (2005 = 100)

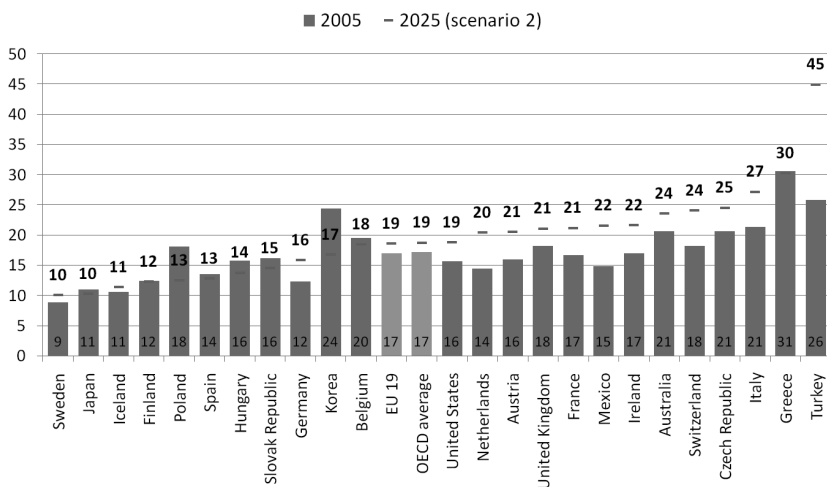
Zdroj: United Nations, Population division (revision 2006)

³ Např. Baty, Phil: Restructure or die, fading chief tells cash-hit universities. The Times Higher Education. 9 July 2009; další články naleznete na: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>



Obr. 2: Prognóza celkových výdajů na terciální vzdělávání v roce 2025 (% z HDP) – scénáře před krizí

Zdroj: OECD, Higher Education 2030, Vol. 1 Demography



Obr. 3: Prognóza změny výdajů na studenta v roce 2025 (% z HDP) – scénáře před krizí

Zdroj: OECD, Higher Education 2030, Vol. 1 Demography

Jaká bude ve skutečnosti realita z hlediska dostupnosti finančních zdrojů pro univerzity, to je otázka. Nicméně se dá očekávat trend, kdy se bude zvyšovat financování pouze vybraných „excelentních“ univerzit, které budou schopné dlouhodobě vykazovat lepší výsledky než ostatní. Univerzitám, které nebudou zařazeny do této skupiny, budou s velkou pravděpodobností finance významně klesat. To vše staví do popředí pozornosti způsoby hodnocení univerzity, resp. přesněji systém hodnocení kvality univerzity.

Hodnocení univerzit

V posledních letech má ve světě stále větší vliv na reálný přístup univerzit k financím, na jejich atraktivitu pro studenty a pro kvalitní pedagogy nezávislé hodnocení a srovnávání indikátorů kvality univerzity.

Prestižní britský časopis The Times Higher Education (THE)⁴ vydává od roku 2004 snad nejsledovanější žebříček univerzit svého druhu: The World University Rankings. Hodnocení se opírá o čtyři pilíře:

- Kvalita výzkumu – zde vystupují indikátory jako národní hodnocení výzkumu, produktivita, citace, významná ocenění, působnost vysoce citovaných autorů, apod.
- Kvalita výuky – přístup školy optikou studenta, indikátory jako např. vhodnost formátu výuky, počet studentů na vyučujícího, průzkumy spokojenosti studentů, apod.
- Zaměstnatelnost absolventa – zde kromě indikátorů hodnotících úspěch v průzkumech zaměstnavatelů, procenta zaměstnaných absolventů či průměrných mezd absolventů hraje roli i připravenost studenta na praktické, společenské a multikulturní aspekty pracovních návyků.
- Mezinárodní spolupráce – zde hraje roli podíl zahraničních studentů a vyučujících, počet výměnných studentů oběma směry, počet a síla mezinárodních partnerství a počet absolventů, kteří ve studiu pokračují v zahraničí.

Pohled na „World University Rankings 2008“ publikovaný 9. října 2008 není z pohledu českých univerzit vůbec příznivý, neboť se mezi 200 nejlépe hodnocenými univerzitami neobjevuje ani jedna. Nejlépe je z našich univerzit hodnocena Univerzita Karlova v Praze, která se objevuje kolem 250. místa.

⁴ Viz materiál australské vlády: DEST, Meeting the Challenges: the Governance and Management of Universities, 2005.

Přestože žebříčku dominují jednoznačně univerzity z anglo-saských zemí (USA - 58, UK - 29, Austrálie - 9), objevují se zde univerzity i ze zemí, řekněme s Českou republikou srovnatelných (Irsko, Dánsko, Belgie, Řecko). Máme v tomto směru tedy jednoznačně co dohánět.

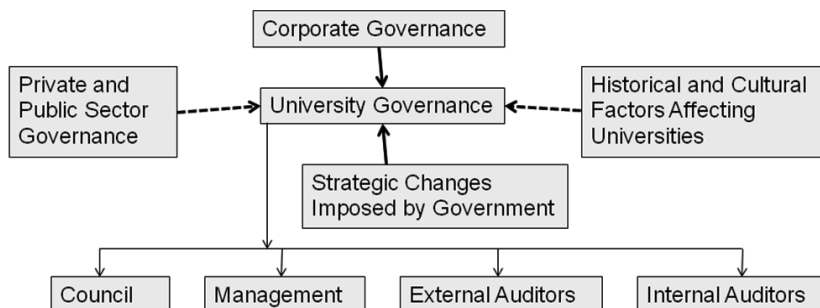
Co udělat pro to, aby se v budoucnu v daném žebříčku mezi 200 nejlepšími univerzitami objevila i některá z České republiky? Mezi odborníky jsou nejčastěji diskutovány dva základní předpoklady:

- zajištění financování (což souvisí mj. s reformou systému financování terciálního vzdělávání v ČR; nelze však danou reformu považovat za jediný krok),
- zásadní reforma systému řízení univerzity (tato reforma bude samozřejmě ovlivněna novou legislativou; ve významné míře však závisí na dané univerzitě).

Se systémem řízení univerzity úzce souvisí koncept Univerzity Governance.

University Governance

Dostupná literatura uvádí, že koncept University Governance (který lze přeložit jako systém správy a řízení univerzity) se opírá o teoretický koncept Corporate Governance v soukromém a veřejném sektoru.



Obr. 4: University Governance v souvislostech

Zdroj: Joe Christopher, PhD Colloquium, Fourth European Academic Conference on Internal Audit and Corporate Governance. Cass Business School, City of London 2006.

Poprvé výše uvedený teoretický koncept a příslušnou související analýzu aplikovali na univerzitní prostředí v USA v roce 2003 Gayle, Tewarie & White, přičemž definovali systém správy a řízení univerzit jako strukturu a proces autoritativního rozhodování o otázkách v rámci univerzity, které jsou významné pro její externí a interní zainteresované subjekty.

Nejčastěji je dnes koncept University Governance aplikován na australských univerzitách, kde je od roku 2005 patrný tlak ze strany vlády na sladění systému správy a řízení univerzit se soukromým sektorem, neboť nový strategický směr univerzit předpokládá jejich fungování jako komplexu víceúčelových obchodních podniků. Tento nový strategický směr byl zaznamenán také v posledním celostátním průzkumu University Governance v Austrálii v roce 1995, který je znám jako Hoareho zpráva. Od Hoareho zprávy došlo k významnému rozšíření role a funkce vyššího vzdělávání, jakož i odpovídající diverzifikaci zdrojů příjmu. Došlo ke snížení příjmů ze státních rozpočtových prostředků a k větší závislosti na komerčních aktivitách, které zahrnují prodej vzdělávacích aktivit, včetně zahraničních programů, poradenství, práv duševního vlastnictví a komercializace výzkumu. Současně se změnou strategického směru univerzit došlo ke změně v požadavcích na odpovědnost vedení školy, kterou zavedly Nelsonovy vládní reformy a které jsou formalizovány zákonem Higher Education Support Act, 2003 (DEST, 2005). To podporuje zjištění Hoareho zprávy (1995), která identifikovala obavu z nedostatku jasného vymezení rolí a odpovědností orgánů univerzity. Doporučila, aby správní rady institucí terciálního vzdělávání měly nejvyšší odpovědnost za strategické směřování a rozvoj univerzity a za externí odpovědnosti managementu, včetně monitorování a kontroly strategických výsledků instituce. Členové správních rad proto čelí zvýšené odpovědnosti za správu univerzity, což regulují směrnice National Governance Protocols for Public Higher Education (Příloha A zákona o terciálním vzdělávání HESA Act 2003), které musí univerzity dodržovat, aby měly nárok na státní příspěvky. Tyto směrnice zavedly pro vedení univerzit podobné povinnosti, jako mají kótované společnosti podle zákona o akciových společnostech. Je zde tedy rozšiřována odpovědnost, která spočívá na univerzitě prostřednictvím členů její správní rady, rektora, vyššího managementu a příslušných pracovníků. Tato odpovědnost musí vést k zavádění přiměřených řídicích procesů. Ve zkratce, univerzita v nových strategických podmínkách musí nalézt strukturu a rámec správy a řízení, pomocí nichž stanoví organizační cíle a prostředky k jejich dosažení, a to profesionálním a kvalifikovaným managementem. Univerzity v Austrálii tak pod tlakem vlády napodobují soukromý sektor, např. je zde nastaven přísnější postup

pro přijímání rozhodnutí a větší pozornost je věnována právní odpovědnosti členů správní rady. Tato další odpovědnost byla uznána rektory univerzit, kteří zahájili program a stali se tak nositeli zlepšování systému University Governance na australských univerzitách.

Kvalita = nedílná součást systému řízení univerzity

Přestože tlak české vlády oproti té australské je o poznání nižší, i v České republice se v poslední době ve strategických dokumentech vydávaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy k terciálnímu vzdělávání (např. Dlouhodobý záměr MŠMT aj.) čím dál častěji objevují pojmy jako kvalita řízení či dokonce excelence. Stejně tak jsou z určitých programů realizovány projekty na odstraňování slabých míst v systémech řízení univerzit.

Pokud bych se měl z pohledu osobní zkušenosti podívat na české univerzity, pak musím konstatovat, že jsou na počátku cesty ke kvalitnímu řízení, chcete-li též excelenci. Univerzity budou muset v budoucnu provést poměrně mnoho změn a úprav ve vlastních systémech řízení, aby obstály v mezinárodní konkurenci.

Za nejvýznamnější oblast pro zlepšení považuji již samotné ujasnění si vlastního poslání a vize – tedy nastavení strategie a z ní vyplývajících priorit a strategických cílů. Vedle toho univerzity mají nemalé rezervy i v segmentaci svých partnerů, zákazníků a v nastavování klíčových výkonnostních ukazatelů.

Téměř na všech univerzitách, které osobně znám, bude do budoucna nutné provést podrobnou analýzu procesů právě ve vazbě na jimi definovanou strategii a vymezené strategické cíle. Daná analýza sama o sobě povede nejen k vyšší kvalitě řízení (po přijetí doporučení z hlediska restrukturalizace systému řízení), ale měla by napomoci úsporám (času i financí) a lepšímu vymezení pravomocí a odpovědností.

Jestliže pak má být systém řízení univerzity dlouhodobě kvalitní, je nutné, aby měl již v sobě zakomponován dostatek kontrolních mechanismů, které budou pravidelně přinášet dostatečné ujištění o přiměřenosti a efektivnosti takového systému. Bez tohoto ujištění, chcete-li nezávislého monitoringu, nelze dlouhodobě kvalitního systému řízení univerzity dosáhnout.

Kritéria, resp. klíčová kritéria pro hodnocení systému řízení univerzity

Již dnes jsou na systém řízení univerzity kladeny českou legislativou určité požadavky, zejména pak s ohledem na finanční řízení a kontrolu čerpání finančních prostředků, též například z fondů EU. Zde se nejčastěji hovoří o následujících kritériích:

- o efektivnosti, účelnosti a hospodárnosti vynakládání finančních prostředků, nebo
- o transparentnosti systému řízení finančních toků (též o „audit trail“, principu „čtyř očí“, aj.), nebo
- o komplexnosti a integritě informací aj.

Problémem je, že v mnoha případech jsou daná kritéria nejen různě chápána, ale rovněž i vykládána. Rozumím tomu, že systém řízení univerzity je složitý, komplexní, specifický aj. – to však neznamená, že kritéria pro jeho hodnocení mají být přinejmenším stejně složitá. Myslím si, že by to mělo být přesně naopak. Kritéria by měla být co nejvíce transparentní a jednoduchá. Méně je v tomto případě podle mého názoru více.

Proto za určitá „souhrnná“ klíčová kritéria pro hodnocení systému řízení univerzity považuji následující:

Kritérium 1: Strategie

Má univerzita zformulována vlastní strategii (misi, vize, strategické cíle, apod.)?

Zohledňuje strategie univerzity její současné a budoucí potřeby?

Má univerzita nastaven systém strategického managementu?

Je na univerzitě jasně vymezen rozdíl mezi strategickým a operativním řízením?

Jak jsou na univerzitě řešeny manažerské dovednosti vedoucích pracovníků?

Kritérium 2: Procesy

Má univerzita zaveden procesní management?

Má univerzita řádně popsány své procesy?

Je na univerzitě formálně vymezen vnitřní řídicí a kontrolní systém?

Jsou v rámci vnitřního řídicího a kontrolního systému na univerzitě identifikována slabá místa?

Jsou v rámci vnitřního řídicího a kontrolního systému na univerzitě popsány kontrolní mechanismy?

Kritérium 3: Rizika

Má univerzita vlastní systém risk managementu?

Jsou identifikována a monitorována klíčová rizika univerzity?

Pracují s riziky pracovníci na všech úrovních řízení univerzity?

Výše uvedený výčet otázek k jednotlivým hodnotícím kritériím je pouze ilustrativní a není úplný. Na základě odpovědí by hodnocená univerzita, resp. její systém řízení, dostal příslušný počet bodů. Dané může sloužit např. benchmarking analýze mezi univerzitami. Myslíte, že by mělo toto hodnocení význam i pro Vaši univerzitu?

Literatura a další zdroje

- [1] CHRISTOPHER, J. Corporate governance within Australian universities and the role of internal audit. City of London 2006. In: PhD Colloquium – Fourth European Academic Conference on Internal Audit and Corporate Governance. London: Cass Business School, 5.–7. 4. 2006.
- [2] KRUSBERG, J. E. Adapting governance, strategies and quality systems at times of crises. Higher Education at a Time of Crises: Challenges and Opportunities 28–30 June 2009 at the Copenhagen Business School.
- [3] PANARETOS, J. The impact of the Economic Crisis on Education at Governmental Level: Centralised vs. Decentralised Educational Systems. Higher Education at a Time of Crises: Challenges and Opportunities 28–30 June 2009 at the Copenhagen Business School.
- [4] <http://www.universitygovernance.edu.au/>
- [5] http://www.oecd.org/document/10/0,3343,en_33873108_33873309_43253066_1_1_1_1,00.html
- [6] http://en.wikipedia.org/wiki/Governance_in_higher_education
- [7] <http://www.timeshighereducation.co.uk/>
- [8] Časopis PORADCE-AUDITOR číslo 3/09, ISSN 1803 5213, <http://www.poradce-auditor.cz>.

KOMPETENTNÍ AUTOEVALUACE - SOUČÁST KVALITY ŠKOLY

Competent Autoevaluation - a Part of School Quality

JURAJ KALNICKÝ

Katedra pedagogiky a andragogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava, Česká republika
e-mail: juraj.kalnicky@osu.cz

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá analýzou výstupů z kvalitativního výzkumu Metodického a evaluačního centra Ostravské Univerzity, který byl realizován v rámci projektů ESF zaměřených na zvyšování kvality základních a středních škol v Moravskoslezském kraji. Výzkum byl primárně zaměřen na kompetentní metodiku autoevaluace a externí evaluace, její osvojování, sekundárně i na provázející aspekty, jakými jsou kupříkladu eticko-didaktické aspekty tohoto novodobého fenoménu edukace.

Abstract

The contribution deals with the analysis of outputs of the qualitative research of the Methodology and Evaluation Centre, Ostrava University. Analysis was carried out within the ESF Projects oriented on the increase of quality of basic and secondary schools in the Moravian-Silesian region. The research was primarily focused on competent methodology of autoevaluation and external evaluation, its adoption, as well as its side aspects, for example ethic-didactic aspects of this new educational phenomenon.

Klíčová slova

Evaluace, vlastní hodnocení školy, autoevaluace, externí evaluace, etický aspekt, didaktický aspekt, mravní postoj, odborná kompetence, profesní odpovědnost.

Key words

Evaluation, internal school auto-evaluation, external evaluation, ethical aspect, didactic aspect, moral attitude, professional competence, professional responsibility.

Úvodem

Každá škola má asi přirozené ambice dosahovat co nejlepších výsledků, chce poskytovat co nejlepší a nejžádanější vzdělávací služby, přičemž chce mít i dobrou pověst na veřejnosti s nálepkou kvality. Kvalitase ale bez plánovitého,

průběžného zdokonalování, ale i sledování, ověřování dosahuje jen velmi těžce. Aby ve školách došlo ke změnám, proces ověřování kvality školy a proces zdokonalování školy by se měl stát každodenní součástí života školy. Za úspěšnou školu je považována ta, jejíž kvalita byla potvrzena externími evaluátory.

Aspekty kompetentnosti či kompetence se evaluace škol dotýkají tedy nejméně ve dvou rovinách, a to za prvé v rovině autoevaluace, tedy interního neboli vlastního hodnocení školy, a za druhé v rovině externí evaluace, tedy vnějšího hodnocení. Jan Průcha, autor známé monografie *Pedagogická evaluace* (1996), ale vlastně i další autoři textů zabývajících se danou problematikou, definuje tyto dva pojmy téměř stejně.

K autoevaluaci uvádějí, že autoevaluace je prováděna pracovníky školy, je zaměřena na hodnocení podmínek vzdělávání, procesů probíhajících uvnitř školy a výsledků vzdělávání.

Cíle autoevaluace si škola stanovuje sama, rovněž tak formy a metody hodnocení, indikátory a kriteria. Sama si určuje, co považuje za kvalitu, tj. ty hodnoty, na které se s ohledem na své priority vyjádřené ve vizi školy zaměří. Nevýhodou autoevaluace je potenciálně možná neschopnost nadhledu při pohledu „zevnitř“ nebo ovlivnění osobními vztahy ve škole.

K externí evaluaci uvádějí, že je realizována většinou na krajské úrovni vzdělávací soustavy s oporou ve školském zákonu, jako součást vytváření krajské strategie a systému zajišťování kvality vzdělávání (krajský evaluační systém); je prováděna odborníky pověřenými zřizovatelem školy, zaměřuje se na celkové fungování systému školy jako instituce, evaluační cíle jsou stanoveny zvnějšku, indikátory a kriteria jsou dány examínátorem nebo zadavatelem evaluace.

Výhodou je, že si hodnotitel udržuje potřebný nadhled nad dílčími aspekty. Nevýhodou je, že externí evaluace někdy nepronikne k samému jádru problému a tím nepostihne všechny příčiny zjištěných jevů. Tím, že se provádí obvykle nárazově, nedokáže také detailně monitorovat dlouhodobý vývoj školy, která většinou nemá ani možnost ovlivnit závěrečnou zprávu, pouze se k ní může vyjádřit.

1 Potřeba souladu všech aspektů

Co se týče prvního případu – autoevaluace, procesuální stránka samotného jejího výkonu, pozůstává z metod a nástrojů zjištění aktuálního stavu a z metod a nástrojů analýzy zjištění a zhodnocení zjištěných faktů, včetně naformulování jisté prognózy udržení kvality nebo jejího zlepšení. Stejně tak v první jako i ve druhé části procesu autoevaluace nacházíme aspekt didaktický i etický.

Mnoho štábů různých institucí, skupin a tréninkových týmů provádělo školení zástupců škol (nebo v optimálním případě jejich celého osazenstva) v posledních dvou letech na zvládnutí evaluace ve smyslu Vyhlášky MŠMT ČR č. 15/2004, která stanovuje zejména 6 povinných oblastí, které mají školy jednou za rok (nebo až za tři roky – dle novely z r. 2009). Chybí tu ale postup, cesta, metodika, jak to všechno provést.

S tím se ale pedagogická praxe rychle vyrovnala. Univerzity, zabývající se doškolováním učitelů, zejména pedagogické fakulty či jejich prodloužené ruce – metodická pracoviště, jakož i přímo řízené instituce ministerstva, krajských úřadů, ale i nezávislé organizace, pružně reagovaly a vyplnily tento zmíněný deficit předmětné vyhlášky konkrétními metodickými materiály. Tyto materiály jsou buďto absolutně originální, nebo vycházejí z doposud aplikovaných metodik hodnocení užívaných dosud v jiných společenských oblastech – např. metodiky ISO, CAF, EFQM, TQM, SWOT apod.

I když byl tím splněn aspekt didaktický, doposud se jen málo ze zmíněných institucí zamýšlelo nad etickým aspektem evaluace, který tady nesporně sehrává jednu z klíčových rolí z hlediska dosažení cíle – zjištění skutečné úrovně kvality té které školy či školského zařízení. Rozhodně by měl být mezi didaktickým a etickým aspektem naprostý soulad. A to nejenom v teorii.

Stačí totiž, aby se např. nějaké vedení školy postavilo k úkolu danému citovanou vyhláškou formálně, tedy nedá nikoho pro výkon autoevaluace ze svých podřízených vyškolit, nebo dokonce o úkolu ani pedagogický sbor neinformuje a „nějakou zprávu z autoevaluace“ zvládne za pár hodin sám ředitel či jeho zástupce, anebo i proškolený hodnotící tým školy určený ředitelem se může pod tíhou bližší neidentifikovatelných motivů vzájemně domluvit na „jistých posunech objektivní skutečnosti“, či na škole dojde k jinému typu vidění reality přes růžová skla „brýlíček chtění“ a problém je na světě. Samozřejmě nemusí být identifikován hned, ale rozhodně je to problém pro samotnou školu, která postupovala podobně neeticky.

Protože přinejmenším škola v uvedeném případě nepočítala s eventualitou, že vyhláška sice nestanovuje zřizovateli školy povinnost externí evaluaci vykonávat, ale takovouhle aktivitu ze strany zřizovatele školy očekává, tedy s možností vnějšího pohledu jiného subjektu na realitu života školy přes vytčené oblasti stanovené vyhláškou 15/2004. Tedy jinými slovy nepočítala s validací konkrétních výsledků, hodnot a zjištění autoevaluace, které obsahuje (nebo by měla obsahovat) každá závěrečná zpráva z autoevaluace školy, včetně konkrétních opatření na udržení zjištěného stavu či zvýšení kvality v jednotlivých bodech jednotlivých oblastí.

Ano, externí evaluace ze strany zřizovatele školy je de facto validací výstupů z autoevaluace školy. Samozřejmě externí evaluaci může kromě zřizovatele (nebo jím pověřeného subjektu) provést i vyšší nadřízený orgán, např. MŠMT, či ČŠI.

Ale i u externí evaluace můžeme nebo vlastně bychom měli taktéž udělat vše pro maximální soulad etických a didaktických aspektů jejího provedení, i když toto bude posunuto převážně do roviny mimoškolní. Půjde o sladění v rámci týmu, který na školu přichází zvenčí.

Kromě dodržování stejných rámců cíle i obsahového zaměření (aby pokrylo diapazon šesti povinných oblastí normou stanovených pro evaluaci) na (věcné – co za oblasti se budou prověřovat, jak se naloží s výsledky; metodologické oblasti – jak se to bude provádět, jakož i v měkkých kompetencích – zvláště procvičení postojů nestrannosti, nezaujatosti a dobrého úmyslu metodicky pomoci) se bude zde jednat i o exaktní prověření evaluačního týmu před výkonem, ale i v průběhu výkonu aktivit. Jde o to, aby se externí evaluace na každé škole prováděla stejně, na základě předem stanoveného objektu, cíle, kroků, pravidel, indikátorů a kritérií a stejně kvalifikovaným evaluačním týmem.

Objektivnost prověření zde můžou vhodně doplnit svými stanovisky pracovníci evaluovaných škol.

2 Výzkumné šetření problému

Metodické evaluační centrum (dále jen MEC) zřízené Ostravskou univerzitou, které vypracovalo a průběžně zdokonalovalo v návaznosti na vyhlášku 15/2004 MŠMT ČR metodiku autoevaluace škol a za podpory několika projektů ESF i prakticky provádělo na základních a středních školách MSK v letech 2006–2008 školení pracovníků (převážně celých školských týmů a převážně přímo v domácím prostředí škol, protože zjistilo nejvyšší kvalitu právě této formy) k efektivnímu provádění autoevaluace.

Navíc MEC na požádání Krajského úřadu MSK v Ostravě vypracovalo i metodiku provádění externí evaluace a provedlo její pilotní ověření na 12 středních školách v MSK.

MEC, vědomo si právě potřeby souladu etických a didaktických aspektů při provádění evaluace škol ve smyslu školního zákona, provádělo souběžně s výše zmiňovanými aktivitami na školách i kvalitativní výzkumné zjišťování naplnění souladu etických a didaktických aspektů evaluace.

2.1 U autoevaluace

MEC zjišťoval tendenci nadhodnocování či podhodnocování úrovně kvality v jisté oblasti škol (quasi míru lži-skóre) na vzorku dvanácti pětičlenných týmů (z 12 ZŠ a SŠ) respondentů metodou srovnání výstupů z vyplněných pracovních sešitů (hodnocení na bázi indikátorů na 4-stupňové škále) s výstupy hodnocení – pod aktivním dohledem instruktorů – metodou řízeného skupinového interview.

Záměrně bylo vybráno 6 skupin se členy v týmech ve věku do 39 let (délka pedagogické praxe 2–16 let) a 6 skupin se členy týmu ve věku od 40 do 60 let (délka pedagogické praxe 15–41 let).

U obou skupin převažovalo zastoupení žen (min. zastoupení 60 % ve skupině).

Byly stanoveny 3 hypotézy.

H1: Všichni respondenti považují evaluaci školy za zbytečnou zátěž bez výrazného efektu pro školu i osobně pro ně samotné.

H2: Všechny skupiny respondentů budou respektovat didaktické postupy metody při vlastním hodnocení školy s významnými výhradami.

H3: U skupin se zastoupením respondentů ve věku od 40 do 60 let bude značně výraznější tendence nadhodnocování úrovně kvality ve všech hodnocených oblastech a podoblastech školy než u skupin se členy v týmech ve věku do 39 let bez ohledu na pohlaví.

Vzhledem k omezení rozsahu příspěvků – stručně zhodnoceno – hypotézy se kupodivu nepotvrdily. Jenom u jedné skupiny (se členy v týmu ve věku do 39 let) se potvrdila zčásti H1, a to ve smyslu, že v autoevaluaci vidí smysl pro školu v možném zvyšování kvality, ale nevidí jej pro osobní profesní růst.

U H2 jenom u tří skupin z dvanácti bylo zaznamenáno několik málo formálních a nevýznamných výhrad vůči metodice autoevaluace.

Co se týče H3, tady všech 12 skupin projevilo mírné podhodnocování, přičemž v 7 skupinách došlo k otevřenému přiznání „taktizování“ – v hrubém smyslu „...dnes si dáme horší hodnocení a bez větší námahy, v příštím roce si zvýšíme hodnocení, aby byl evidentní nárůst kvality...“

Výzkum ale potvrdil, že je vskutku důležité věnovat pozornost souladu etických a didaktických aspektů při realizaci evaluace škol ve smyslu školského zákona a prováděcích předpisů, protože v hodnotících týmech je jistý potenciál „relativní míry lži-skóre“.

2.2 U externí evaluace

Na 8 z 12 středních škol, kde MEC pilotně ověřoval se svými týmy evaluátorů metodiku externí evaluace (školy vybrané nahodilým výběrem), byla zkoumána míra přesnosti hodnocení (nahodnocování či podhodnocování) úrovně kvality jisté oblasti školy.

Byl vybrán vzorek čtyř tříčlenných hodnotících týmů respondentů, a to metodou srovnání výstupů z vyplněných hodnotících listů pracovních sešitů (hodnocení na bázi indikátorů na čtyřstupňové škále) s výstupy hodnocení expertů-instruktorů. Tato komparace byla ještě obohacena o výsledky řízeného skupinového interview ve skupinách evaluátorů a ve skupinách zástupců škol.

Dva hodnotitelské týmy byly sestaveny záměrně z mladých odborníků (po dvou členech od 24 do 32 let + vedoucí ve věku 45 a 55 let) a dva týmy s odborníky staršími (po dvou členech od 61 do 75 let + vedoucí ve věku 58 a 65 let).

Co se týče profesního zaměření členů týmů – vedoucí týmů docenti a profesori univerzit, členové – současní a bývalí ředitelé a zástupci ředitelů SŠ nebo bývalí inspektoři + v každém týmu v pozici asistenta – absolventi univerzity.

Byly stanoveny 4 hypotézy.

H1: Týmy externích evaluátorů nebudou mít po hodnocení výrazných připomínek k metodice externího hodnocení školy.

H2: Zástupci škol, na kterých proběhne pilotáž externího hodnocení, nebudou mít po hodnocení výrazných připomínek k metodice externího hodnocení školy.

H3: U všech týmů externích evaluátorů se neprojeví výrazná tendence odchylky v přesnosti hodnocení (nahodnocování či podhodnocování).

H4: Zástupci škol výrazně preferují věkově starší členy týmů – externí evaluátory.

Stručně zhodnoceno – všechny 4 hypotézy se potvrdily.

I když se u problematiky pokryté H1, H2 i H3 vyskytly drobné nevýznamné připomínky, svým rozsahem i charakterem výrazně nezasáhly do hodnocení.

U problematiky pokryté H4 bylo z interview se zástupci škol zřejmé, že převažuje nedůvěra vůči mladým členům týmu především z toho hlediska, že jsou ještě aktivní v zaměstnání a jsou pracovníky „konkurenčních“ škol. Z výpovědí zástupců škol vyplývá, že mladým členům hodnotících týmů nedůvěřují a jen stěží od nich můžou přijímat metodické rady a usměrňování. Výhradní pozitivní preference vyšla pro „čerstvé důchodce“, kteří ještě v blízké minulosti byli úspěšnými řediteli podobného typu SŠ nebo inspektoři. Vedoucí týmů i asistenti byli akceptováni bez ohledu na věkové složení.

Závěrem

je možno shrnout, že kvalitativní výzkum prokázal:

- a) existenci, důležitost a význam etického aspektu evaluace škol;
- b) správnost obecně proklamovaných doporučení pro efektivní evaluaci škol, aby evaluace byla
 - *systematická*, tzn. explicitně vymezená oblast, struktura, prostředky,
 - *provedena správně metodicky*,
 - *prováděna pravidelně*,
 - *víceúrovňová*, tzn. autoevaluace doplněná externí evaluací,
 - *řízená podle předem stanovených kritérií*,
 - *uplatňována pro rozhodování a další plánování zvyšování kvality školy*.
- c) nutnost věnovat důraz i exaktnímu personálnímu výběru evaluátorů, který bude sledovat i rozměr jejich etického vybavení, jakož i rozměr patřičného tréninku a prověření v tzv. měkkých kompetencích.

Pro samotné MEC skutečnost výstupů z kvalitativního výzkumu znamenala (v metodice autoevaluace) úpravu osnov a postupu ve výcviku školních týmů a (v metodice externí evaluace) změnu složení týmů externích evaluátorů.

Zřejmě by bylo zajímavé zjistit podobnou metodikou zkoumání tendence quasi míry lži-skóre i na školách, kde neproběhlo žádné školení k metodice, provádění autoevaluace a tyto výsledky komparovat s výsledky uváděného výzkumu MEC. Jsou totiž různé indikátory z praxe naznačující jisté výraznější „odchytky“ od souladu etických a didaktických aspektů.

Zřizovatelé škol jistě tyto signály zaznamenali a budou mít zájem je prozkoumat.

Literatura

Evaluace škol poskytujících povinné vzdělání v Evropě. Brusel: Eurydice, 2004. 148 s. ISBN 2-87116-364-2.

KALNICKÝ, J., SANTARIUSOVÁ, H., PÁLOVÁ, K. *Kvalita školy. Efektivní autoevaluace*. Ostrava: CIT Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. 83 s. ISBN 978-80-7368-415-0.

NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 111 s. ISBN 80-244-0452-4.

POL, M. *Plánování rozvoje školy s použitím specifického systému posuzování práce školy*. Brno: FF MU, 2001.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: CDVU MU, 1996.

ŠILER, V. *Etika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-323-8.
TOWNSED, T. ed. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht (NL): Springer, 2007. 468 p. ISBN 13-978-1-4020-4805-0.

SLUČOVÁNÍ JAKO NOVÝ JEV V ŘÍZENÍ A VEDENÍ ŠKOLY

Merge as a New Phenomenon in School Management and Leadership

IRENA LHOTKOVÁ

Základní škola Bohumila Hrabala, Praha 8, Zenklova 52
Zenklova 52/26, Praha 8 – Libeň, 180 00
irena.lhotkova@seznam.cz, red@zs-bhrabala.cz

Abstrakt

Klesající demografická křivka a zajištění efektivního hospodaření školy nutí zřizovatele ke slučování škol. Pro ředitele těchto škol to znamená zařadit do své práce tento nový jev a zabývat se jím v rámci řízení a vedení školy. Příspěvek uvádí dva případy slučování, porovnává postoje ředitelů a popisuje řízení a vedení procesu slučování jako procesu změny. V závěru poukazuje na nedostatečnou zpětnou vazbu pro samotného ředitele a její možné důsledky.

Abstract

The falling demographic diagram and securing efficient school management make local authorities to merge schools. For headmasters of these schools it means to work with this new phenomenon in school management and leadership. This contribution presents two examples of connection, compares the attitudes of headmasters and describes their managing and leading as a process of change. At the end it stresses the lack of feedback and its possible results.

Klíčová slova

Slučování, řízení školy, vedení školy, ředitel školy, zřizovatel, rodiče, žáci, změna, zpětná vazba.

Key words

Merge, school management, school leadership, headmaster, local authority, parents, pupils, change, feedback.

Úvod

V oblasti řízení a vedení školy se v současné době objevuje nový jev – slučování škol. Pro ředitele školy, ať už zaujme jakýkoliv postoj k této situaci, je vhodné řízení a vedení tohoto jevu jako změny. Zřizovatel jako iniciátor spolupracuje

s ředitelem v samotném procesu, ale po skončení obvykle neposkytne zpětnou vazbu. Ředitel tak řídí a vede novou, daleko větší školu a přitom není ujištěn o správnosti svého postupu a oprávněně si klade otázku, zda vytvořil kvalitní školu. Přitom „*hodnocení kvality školy není možné bez vyhodnocení způsobu, úrovně a struktury jejího řízení*“ (Světlík, 2006, str. 284).

Příspěvek uvádí dva konkrétní případy slučování pražských škol a popisuje celý proces jako řízení a vedení změny. V závěru poukazuje na nedostatečnou zpětnou vazbu pro ředitele a její možné důsledky.

Konkrétní případy slučování škol

První kapitola příspěvku se zabývá dvěma konkrétními případy slučování pražských škol. Oba případy jsou shodné v tom, že větší školy se staly nástupnickými organizacemi a neprobíhal tak konkurz na ředitele. Samotný proces slučování se v některých krocích lišil, odlišné byly i představy zřizovatelů a ředitelů škol.

Pro přehlednost označuje autorka školy – nástupnické organizace a jejich budovy písmeny A (B), a písmeny A' (B') odpovídající slučované školy.

Výchozí informací jsou údaje o ředitelích obou škol – oba ředitelé mají vystudovaný stejný obor a přibližně stejný počet let praxe. Liší se však zkušenostmi s řízením a vedením školy.

Tab. 1: Vedení škol – základní údaje o ředitelích škol

	Ředitel školy A	Ředitel školy B
Počet let učitelské praxe (před vstupem do řídicí funkce)	16	20
Počet let ve funkci zástupce ředitele	3	0
Počet let praxe jako ŘŠ před sloučením	5	1

Důležité je srovnání počtu žáků a tříd korespondujících škol, což byl hlavní důvod zřizovatelů pro sloučení. Z tabulky vyplývá jasná převaha počtu žáků i tříd u nástupnických organizací, v případě školy A je to téměř 3,5 násobek, v případě školy B více jak 1,5 násobek. Přitom kapacita budov všech čtyř škol se pohybuje v rozmezí 500–600 žáků.

Tab. 2: Základní údaje o školách před sloučením

	A	A'	B	B'
Počet žáků	550	160	316	195
Počet tříd	21	11	16	10
Počet oddělení ŠD	8	3	5	3
Počet ped. pracovníků	46	18	32	19

Následující tabulka ukazuje konkrétní časové a faktické údaje, které se odehrály v přípravě či v samotném procesu slučování.

Tab. 3: Základní údaje o průběhu slučování škol

Škola A (A')	Škola B (B')
Termín sdělení zřizovatele řediteli školy o plánovaném slučování (v obou školách krok odůvodněn nedostatkem žáků na druhé škole):	
říjen	září
Termín schválení sloučení škol zastupitelstvem (nástupnickou organizací se stává škola A, resp.B):	
prosinec	únor
Termín sloučení:	
1. 9.	1. 7.
Ředitel slučované školy (A', resp. B')	
od 1. 9. zaměstnanec školy A, výpověď z organizačních důvodů	zástupce ředitele pro odloučené pracoviště
Organizační uspořádání:	
Budova A - třídy 1. stupně z obou škol, zachování původních tříd (jmenování nového zástupce pro 1. stupeň) + školní družina Budova A' - třídy 2. stupně obou škol (přechod původního zástupce) - uspořádání vychází od vedení školy	Budova B - stávající 1. a 2. stupeň a třídy 2. stupně ze školy B' (stávající zástupce ředitele) + školní družina Budova B' - původní 1. stupeň a zřízení mateřské školy (zástupcem pro odloučené pracoviště je původní ředitel) + školní družina - uspořádání vychází od zřizovatele

Škola A (A')	Škola B (B')
Ředitel školy:	
- kancelář v obou budovách - pravidelně stanovené dny v obou budovách, změna dle aktuální situace	- kancelář v budově B - v budově B' dle potřeby
Pedagogický sbor:	
A - 1× výpověď daná pracovníkem A' - ukončení pracovního poměru z důvodu termínovaných smluv - odstupné pro tři učitele, tři vychovatelky ŠD a ředitele školy - zůstává 5 učitelů	B - beze změny B' - ukončení pracovního poměru z důvodu termínovaných smluv - odstupné pro dva učitele - zahájení dvou mateřských dovolených
Funkce v pedagogickém sboru:	
- 2× zástupce ředitele - 1× vedoucí školní družiny - 2× výchovný poradce - 2× metodik prevence - 2 metodická sdružení (1.-2., 3.-5. třídy) a jedna předmětová komise (anglický jazyk) - budova A - 3 předmětové komise (český jazyk a humanitní vědy, matematika a přírodní vědy a cizí jazyky) - budova A'	- 3× zástupce ředitele (2 pracoviště a předškolní vzdělávání) - 1× vedoucí školní družiny - 1× výchovný poradce - 1× metodik prevence - 3 metodická sdružení (1.-2., 3.-4., 5. třídy) pro obě pracoviště B i B' společně - 8× předmětové komise - budova B (2. stupeň)
Školní vzdělávací program:	
- Základní škola pro třídy z A' (3.-5., 8. i 9.) - Základní škola s rozšířenou výukou jazyků pro třídy z A (3.-5., 8.-9.) - Školní vzdělávací program pro A i A' (1.-2., 6.-7.)	- Základní škola pro B, B' (3.-5., 8.-9.) - Školní vzdělávací program pro B i B' (6.-7.) - odlišný školní vzdělávací program pro B a B' (1.-2.) - bude sjednocen

Z tabulky č. 3 vyplývají určité odlišnosti, které z nich jsou výhodnější, ukáže teprve vlastní hodnocení škol, které v současnosti probíhá.

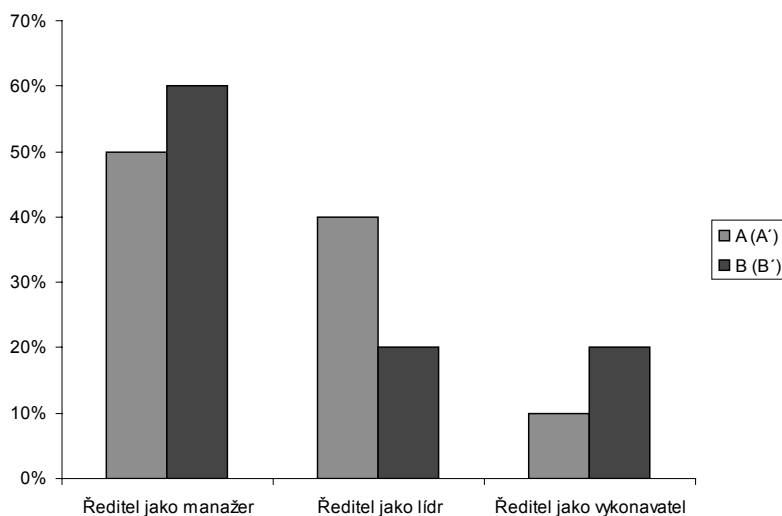
Řízení a vedení procesu slučování jako procesu změny

Proces slučování dvou škol je pro školy a ředitele novým jevem. Navíc se v něm prolínají obvykle dva protikladné přístupy (jako v případech uváděných v příspěvku) – zachránit školu, která se dostala do obtíží (často bolestivé personální změny) a zároveň řídit zvětšující se organizaci (integrace zaměstnanců, nová organizační struktura). Vhodnou možností pro řízení a vedení procesu slučování je pohlížet na něj jako na změnu, kterou bezesporu určitě je, a navíc je teorie řízení změny v odborné literatuře dostatečně propracovaná.

Termín řízení změny najdeme ve většině odborné manažerské literatury. Jak ale uvádí Kotter (2008) „čistě manažerský přístup nevyhnutelně vede k nezdaru, ať jsou lidé zapojení v procesu změny sebeschopnější“ (Kotter, 2008, s. 8). Proto také autorka příspěvku v nadpisu záměrně uvádí jak řízení, tak vedení. Následující tabulka a graf ukazuje přístup obou ředitelů sledovaných škol:

Tab. 4: Přístup ředitelů škol v době slučování

Škola	Ředitel jako manažer	Ředitel jako lídr	Ředitel jako vykonavatel
A (A')	50 %	40 %	10 %
B (B')	60 %	20 %	20 %



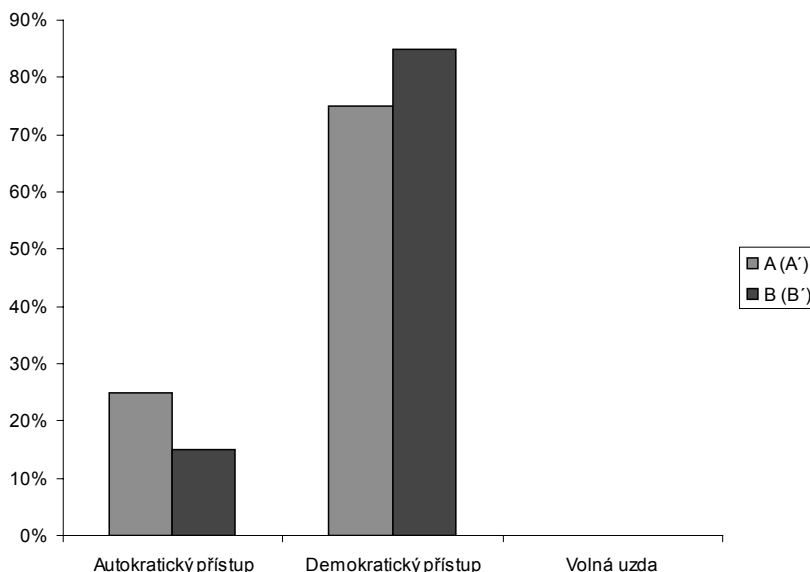
Graf 1: Přístup ředitelů škol v době slučování

V rámci řízení se ředitelé škol soustředili na základní manažerské funkce, především plánování, organizování (část této agendy bylo možné přesunout na zástupce ředitele a hospodářky škol) a kontrolu. Těmito funkcemi se vytvářel určitý řád a dosahovaly se dílčí cíle. Vedení zahrnovalo vizi a motivaci lidí, tedy oblast, která by si jistě zasloužila větší prostor. Pod tlakem každodenních povinností ji však ředitelé nemohli věnovat dostatek času. Ředitel jako vykonavatel pak plnil příkazy zřizovatele – v případě školy A to byl pokyn ke sloučení, v případě školy B pak i návrh, jak bude budoucí škola vypadat.

Oba ředitelé shodně uvádí i větší zastoupení autokratického stylu vedení školy, zvláště vzhledem ke slučovaným školám:

Tab. 5: Styl vedení ředitelů škol v době slučování

Škola	Autokratický přístup	Demokratický přístup	Volná uzda
A (A')	25 %	75 %	0 %
B (B')	15 %	85 %	0 %



Graf 2: Styl vedení ředitelů škol v době slučování

Pokud k procesu slučování přistupujeme jako k procesu změny, je nutné si uvědomit, co změna vlastně představuje. Jedná se o „*pozitivní, ale i negativní, kvantitativní či kvalitativní posun prvků ekonomického organismu nebo vztahů mezi nimi*“ (Veber, 2006, str. 316). Změna se týká každé školy – vlivem nového školského zákona (zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů) bylo nutné vytvořit školní vzdělávací program, v některých školách se měnilo vedení a některé prošly procesem slučování. V každé škole tedy došlo, ať už ve větší či menší míře, k určitému posunu, rozhodující je, aby se jednalo o posun kvalitativní s minimem negativních prvků a aby tento posun přispíval ke kvalitě školy.

Postup při řízení a vedení procesu slučování

Řízení a vedení procesu slučování jako procesu změny obsahuje tři základní kroky, které se dále ještě rozdělují na kroky dílčí. Podle Kottera (2008) se jedná o:

1. rozmrazení:
 - 1.1. vyvolání vědomí naléhavosti,
 - 1.2. sestavení koalice schopné prosadit a realizovat změny,
 - 1.3. vytvoření vize a strategie,
 - 1.4. komunikace transformační vize;
2. plánování a realizaci změn:
 - 1.1. delegování v širokém měřítku,
 - 1.2. vytváření krátkodobých vítězství,
 - 1.3. využití výsledků a podpora dalších změn;
3. zamrazení – zakotvení nových přístupů do firemní kultury.

Rozmrazení jako první krok řízení a vedení procesu slučování

Jak vypadají jednotlivé kroky konkrétně? První krok – rozmrazení – znamená přípravu všech zúčastněných na proces slučování. Výchozím dílčím krokem je vyvolání vědomí naléhavosti a toto vyvolání může být vyvoláno vnější i vnitřní silou. V případě slučování se jedná rozhodně o sílu vnější, tedy zřizovatele. V případě školy A se jednalo i o potřebu vnitřní, neboť škola řešila nedostatek prostor a musela by otevírat pouze dvě první třídy, i když zájem rodičů odpovídal čtyřem prvním třídám.

V případech obou škol oslovil nejprve zřizovatel ředitele nástupnických organizací, v případě školy A otázka zněla: „Jak se na sloučení díváte?“, (ředitel byl ve funkci 5 let a měl více zkušeností, např. s generální opravou prostor školy po povodních 2002), v případě školy B: „Zvládnete to?“ (ředitel ve funkci rok bez předchozích zkušeností). Prvotní pohledy obou ředitelů shrnuje následující tabulka:

Tab. 6: Pohledy ředitelů škol na proces slučování

Škola A	Škola B
Do jaké míry jste ve slučování viděl hrozbu nebo příležitost?	
„Po pěti letech ve funkci jsem neměl před očima nic motivujícího a zvažoval změnu – takže určitě příležitost zkusit si něco nového a naplnit i druhou budovu školy.“	„Spíše nebezpečí, hlavně že mi něco unikne, pak snad i příležitost ověřit, nakolik jsem schopen jet naplno.“
Cítil jste se obětí nebo jste se rozhodl využít změněných podmínek (k čemu)?	
Rozhodně ne obětí, konečně byla možnost rozšířit prostory školy – herny pro družinu, odborné pracovny, možnost pro psaní grantů.“	„Obětí ne, spíš jsem cítil odpovědnost a zároveň důvěru zřizovatele, že přes tak krátkou dobu mého působení ve funkci mi sloučenou školu a nově vzniklou mateřskou školu svěřil. Vzal jsem to jako možnost některé věci udělat po svém, myslím, že tolerance zřizovatele byla díky jeho uvědomění si ztížené situace větší.“

Dalším dílčím krokem v rámci přípravy terénu je vytvoření koalice schopné prosadit a realizovat změny. Prospěšné je, aby v koalici byli nejen lidé s různými úhly pohledu, ale i lidé, kteří díky své funkci mají moc, kontakty a v ideálním případě i dobrou reputaci.

Tab. 7: Koalice realizující proces slučování

Škola	A (A')	B (B')
Složení	- ředitelé obou škol - místostarosta - vedoucí odboru školství - ředitel Servisního střediska (správa majetku městské části)	- ředitelé obou škol - místostarosta - vedoucí odboru školství
Pracovní setkání	- každé tři týdny, cca 8×	- 2× od doby schválení do začátku roku

Jak vyplývá z tabulky, složení obou pracovních skupin zajišťovalo jak vnější, tak i vnitřní pohled, který přinášeli ředitelé škol. U škol B (B') byla setkání méně častá, možným důvodem bylo zřejmě to, že zřizovatel proces slučování naplánoval do větších detailů a neřešil žádné stavební úpravy v budovách škol (na rozdíl od škol A (A') - vybudování šaten, počítačové učebny a zasíťování celé budovy).

Vytvoření vize a následné strategie bylo v případě školy A cele v rukou ředitele školy. Vize by se dala shrnout do následující věty: zachování stávajícího vzdělávacího programu a zkvalitnění výuky na základě lepšího vybavení. Strategii k jejímu uskutečnění pak bylo rozdělení 1. a 2. stupně škol A i A' do dvou budov, uvolnění prostor pro školní družinu (budova A) a zasíťování školy, nová počítačová pracovna a vybavení učeben dataprojektory (budova A'). Škola B měla strategii naplánovanou od zřizovatele (viz první kapitola), takže ředitel školy se jí podrobně nezabýval.

Pro ujistění se o správnosti této vize a následně strategie ve školách A (A') byl rozhodující dopad na:

- a) žáky a rodiče (zachování stávajícího ŠVP, stejní učitelé, blízkost obou budov, lepší vybavení),
- b) učitele (lepší vybavení pro výuku, kabinety, stávající sbor a pro 2. stupeň i zástupce),
- c) zřizovatele (vyřešení prostor pro školu A a nenaplněnosti školy A').

Jednalo se tedy vlastně o kontabilitu školy, která znamená podle Pola (2007) odpovědnost školy za poskytované služby. Tato odpovědnost se vztahuje nejen

k výše uvedeným, ale navíc i k České školní inspekci, která sleduje kvalitu práce školy vzhledem ke státním normám, popř. k dalším vnějším subjektům.

Posledním dílčím krokem rozmrazení je komunikace transformační vize. Jednalo se o komunikaci směrem k rodičům, žákům a učitelům. V případě školy A (A') se zřizovatel do komunikace nezapojoval (nespatřoval důvod proč, když slučování teprve bude probírat zastupitelstvo – nicméně veřejnost byla již informována). Ředitel školy A svolal schůzku rodičů ze školy A (cca 150 rodičů z celkového počtu 550 žáků). Měl připravenou prezentaci s podrobným popisem celého procesu, umístěním tříd, školním vzdělávacím programem i úvazky učitelů. Největší obavy panovaly ze snížení kvality školy (škola A je tradičně zaměřená na rozšířenou výuku jazyků, škola B kromě nezaměřeného programu je veřejností vnímána jako škola s problémovými žáky). Výhodou pro ředitele školy byla pětiletá spolupráce s Rodičovskou radou (organizace rodičů) a detailní příprava celého procesu. Obdobnou schůzku svolal i pro rodiče školy A', přišlo pouze 6 rodičů z celkového počtu 180 žáků. S žáky byla situace rozebírána v žákovském parlamentu, na třídnických hodinách a při schůzkách se zástupcem ředitele. Mezi žáky 2. stupně panovala nechuť opustit budovu školy, objevovaly se i problémy s mladšími sourozenci (aby mohli starší žáci vodit mladší, začíná 2. stupeň o 15 minut později). Učitelé měli největší obavy z rozdělení sboru (tato obava se následně potvrdila, pedagogické rady a občasně společné akce se zatím ukazují jako nedostatečné pro stmelování kolektivu) a ze stěhování. Kladem bylo to, že s 2. stupněm školy A odcházeli i stávající zástupce, takže zůstával stejný systém práce.

V případě školy B byla komunikace na úrovni oznámení, neboť do budovy přešel pouze 2. stupeň školy B' i se stávajícími učiteli. Mezi učiteli panovaly jen mírné obavy v souvislosti s částečnou změnou pedagogického sboru. Se žáky komunikovali učitelé, neobjevily se žádné připomínky. Problémovější situace vznikla právě na 2. stupni školy B', schůzky se kromě obou ředitelů účastnil i zřizovatel, který vysvětlil slučování jako výchozí bod pro zřízení mateřské školy v budově B'. Vzhledem k tomu, že řada rodičů měla dítě předškolního věku, brala nakonec slučování pozitivně. Na obou školách probíhala komunikace směrem k rodičům i pomocí webových stránek, které byly pravidelně aktualizovány.

Ředitelé A i B se shodli, že bylo nutné pozorně sledovat atmosféru mezi žáky i učiteli a okamžitě vyvracet případné nepravdivé zprávy.

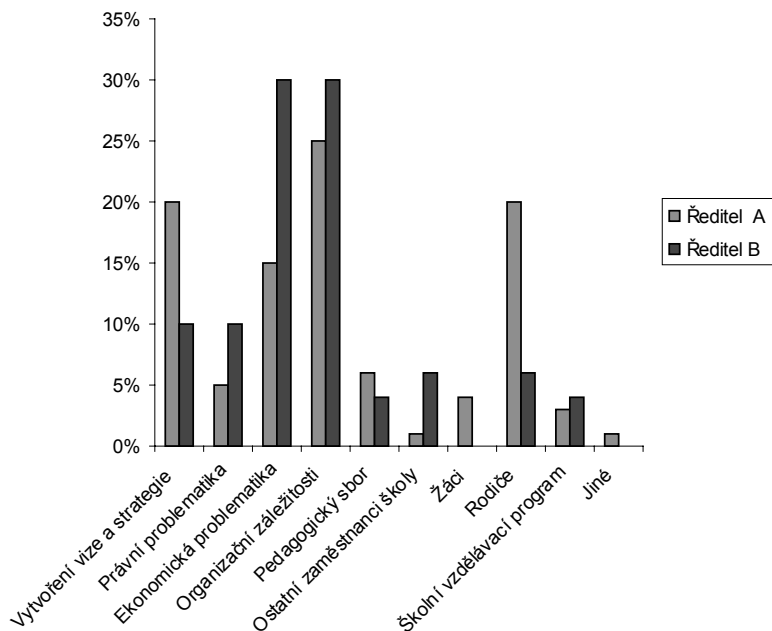
Celým prvním krokem řízení procesu slučování postupují čtyři základní podmínky, přijímané ředitelem školy jako lídrem celého procesu a následně i ostatními účastníky:

1. vědět (co proces slučování přináší, uvědomovat si hrozby i příležitosti),
2. chtít (provést proces slučování),
3. umět (mít podle Vebra, 2006, kompetenci k prosazení změny),
4. věřit (celý proces přispěje ke zvýšení kvality školy).

Následující tabulka a graf uvádí nejčastější problémy, s kterými se ředitelé škol v průběhu fáze rozmrazování setkávali. Největší rozdíly se objevují v oblasti ekonomické (ředitel školy A více spolupracoval v této oblasti se zřizovatelem, a proto byla jeho situace jednodušší), v oblasti vize a strategie (ředitel B měl strategii danou z větší části od zřizovatele, zatímco ředitel A ji celou vytvářel sám) a v oblasti jednání s rodiči (obavy rodičů školy A ze snížení kvality školy a neúčast zřizovatele na setkání ředitele a rodičů).

Tab. 8: Nejčastější problémové oblasti ve fázi rozmrazení

	Ředitel A	Ředitel B
Vytvoření vize a strategie	20 %	10 %
Právní problematika	5 %	10 %
Ekonomická problematika	15 %	30 %
Organizační záležitosti	25 %	30 %
Pedagogický sbor	6 %	4 %
Ostatní zaměstnanci školy	1 %	6 %
Žáci	4 %	0 %
Rodiče	20 %	6 %
Školní vzdělávací program	3 %	4 %
Jiné	1 %	0 %



Graf 3: Nejčastější problémové oblasti ve fázi rozmrazení

První krok byl završen jednáním zastupitelstev, která v případě škol A (A') i B (B') sloučení schválila.

Plánování a realizace jako druhý krok řízení a vedení procesu slučování

Po schválení zastupitelstvem a na základě vize a strategie stanoví ředitel školy ve spolupráci s koalicí i vybranými učiteli dílčí cíle a plány pro jejich uskutečnění. Tento druhý krok byl rozsáhlejší u škol A (A'), proto se autorka příspěvku soustředí právě na tuto školu.

Prvním dílčím krokem je delegování v širokém měřítku. Delegování se od prostého přidělování úkolů (co, jak, kdy) liší vynecháním „jak“. Delegování je tak samo o sobě motivujícím prvkem a motivace je v procesu slučování nesmírně důležitá. Vzhledem k dobře fungujícím metodickým sdružením a předmětovým skupinám v čele s jejich vedoucími – středním managementem školy – bylo delegování odpovědnosti a pravomocí soustředěno právě na ně.

Vytvořením nové organizační struktury (druhý zástupce ředitele, dva výchovní poradci, vedoucí úloha středního managementu) byly pravomoce i odpovědnost zakotveny i v organizačním řádu školy a v nové směrnici týkající se středního managementu školy. Střední management (nyní již společně školy A i A') tak rozhodoval o doladění školního vzdělávacího programu v oblasti volitelných předmětů, učebnic, kabinetních sbírek, umístění tříd a kabinetů a o plánu stěhování.

Po každém zvládnutí těchto dílčích cílů bylo nutné zdůraznit vytváření krátkodobého vítězství – splnění dílčího cíle. Jednalo se spíše o neformální pochvalu od ředitele školy, ale jak potvrdili oba ředitelé, vzhledem k nedobré finanční situaci ve školství byla tato pochvala jedním z mála motivačních prostředků, které má ředitel školy k dispozici.

Delegování a vytváření krátkodobých vítězství bylo z velké míry završeno na začátku nového školního roku, kdy sloučené školy začaly fungovat jako jedna příspěvková organizace umístěná ve dvou budovách. Do nového školního roku ještě přechází poslední dílčí krok, a tím je využití výsledků a podpora dalších změn. Od začátku nového školního roku bylo potřeba pozorně sledovat, jak slučování napomohlo zlepšení podmínek vzdělávání (např. v budově A' zasíťování celé budovy umožnilo instalaci dataprojektorů, byl zřízen školní klub a učitelská knihovna, v budově A čtyři herny školní družiny kombinované s učebnami pro výuku anglického jazyka), a hlavně velmi důrazně na toto zlepšení poukazovat. V částečně uvolněné budově B' byla zřízená mateřská škola, která umožnila umístění mnoha dětí a matkám tak nástup do zaměstnání. Ředitel školy A zvažuje zavedení elektronických třídnic a využití některých prázdných učeben v budově A' – je připraven realizovat další změny za podpory pedagogického sboru.

Zamrazení jako třetí krok řízení a vedení procesu slučování

Posledním krokem celého procesu řízení a vedení slučování jako změny je zamrazení neboli stabilizace či upevnění. Kotter (2008) tento krok nazývá zakotvení nových přístupů do firemní kultury. V případech obou škol se škola s více žáky stala nástupnickou organizací a zůstala jí nebo si přinesla svoji kulturu. Právě také díky většímu počtu pedagogů našly nehmotatelné prvky kultury školy, tj. hodnoty, normy a vztahy (podle Eger, 2002), rychle své místo. Ze symbolů chování došlo ke kombinaci obou škol při loučení s žáky 9. tříd. Stejný autor uvádí sedm způsobů změny kultury školy, nejvíce se ředitelé, kteří chtěli zachovat stávající kultury škol, obávali změny image školy. To se ukázalo jako oprávněné, neboť se oproti minulému roku zvýšil počet žáků hlásících se na osmiletá a šestileté gymnázia. Rodiče žáků 7. tříd uváděli jako důvod

právě sloučení škol a obavu ze snížení kvality školy. Pro ředitele tato skutečnost znamená pro příští rok více se zaměřit na komunikaci s rodiči a zdůrazňovat přednosti sloučení.

Problém zpětné vazby pro ředitele školy

Cílem celého procesu slučování bylo vytvoření efektivní organizace – školy. Jak uvádí Vašátková (2006), pojmy efektivnost a kvalita se v pedagogické praxi používají téměř jako synonyma, přičemž se zároveň zdůrazňuje „*spojitost kvality s potřebností průběžné, systematické zpětné vazby*“ (Vašátková, 2006, s. 23). A právě zpětná vazba, zvláště vnější, ředitelům v průběhu slučování i po jeho skončení chybí.

Hlavním poskytovatelem vnější zpětné vazby v průběhu slučování je pro ředitele zřizovatel. V průběhu procesu zřizovatel sleduje některé činnosti a necíleně poskytuje řediteli informace o tom, zda tyto činnosti řídí správně či nikoliv. Po ukončení procesu však od celkové zpětné vazby většinou opouští a ředitel sloučené školy tak nemá zprávu, zda jeho řízení bylo správné. Přitom „*lidé potřebují vědět, zda svou práci vykonávají uspokojivě*“ (Thomson, 2007, s. 107), a navíc by zpětná vazba měla přijít co nejdříve po završení celého procesu. Tuto skutečnost potvrzují oba ředitelé – ředitel A uvádí 20 % zpětné vazby ke své činnosti v průběhu slučování (po slučování pouze zmínka o hladkém průběhu sloučení na poradě ředitelů), ředitel B 50 % (po sloučení ještě méně). U zřizovatelů mohlo jít o princip „řízení výjimkou“ (Cipro, 2009), který znamená, že pokud nadřízený nemá k práci svých podřízených připomínky a je s jejich prací spokojen, tak se nevyjadřuje. Tento způsob řízení je však nutné předem s podřízeným projednat (což se ani v jednom případě nestalo) a dále vyvstává otázka motivace takového řízení.

Pokud se týká finanční motivace, ředitelům obou škol byl zvýšen příplatek za vedení, ředitel A obdržel i finanční odměnu. Jako jinou motivaci uvádí ředitel A výše uvedenou zmínku o hladkém průběhu sloučení a ředitel B návštěvu starosty 1. září – vítání žáků 1. tříd.

Dalším subjektem, který může poskytnout vnější zpětnou vazbu, je Česká školní inspekce. Její kontrolní činnost probíhá na školách přibližně 1× za tři roky a její kritéria se nevztahují k procesu slučování, ale k celkové práci školy, tedy k cíli a ne k průběhu procesu. Na škole A proběhla inspekce čtyři měsíce po sloučení a tato kontrola se procesem slučování vůbec nezabývala a neposkytla tak řediteli žádnou zpětnou vazbu.

Daleko účinnější než vnější hodnocení je hodnocení vnitřní, protože je prováděné samotnými aktéry školy. Nebezpečím je však určitá subjektivita, které lze předejít vhodně zvolenými a konstruovanými výzkumnými nástroji. Nebezpečí subjektivity číhá hlavně u sebehodnocení ředitele, které je ovšem velice zřídka využíváno právě z důvodu chybějících výzkumných nástrojů. Přitom, jak uvádí Bacík, Kalous, Svoboda (1995): „*Reflexe a průběžné hodnocení vlastní činnosti a zvláště pak závažnějších rozhodnutí se považuje za důležitý předpoklad úspěchu řídicího pracovníka*“ (Bacík, Kalous, Svoboda, 1995, s. 138). Prášilová, Vašátková (2008) však konstatují, že ačkoliv jsou výsledky vlastního hodnocení školy ve školách projednávány, „*jen v menší části škol plní vlastní hodnocení funkci účinné zpětné vazby, která by byla dále promítána do konkrétních opatření*“ (Prášilová, Vašátková, 2008, s. 29).

Pro vlastní hodnocení školy je možné vypracovat si vlastní kritéria i hodnotící nástroje. Zde se otvírají možnosti skutečně kvalitního hodnocení ředitele školy – otázkou ovšem zůstává, do jaké hloubky hodnocení se budou jednotliví ředitelé pouštět a jak se k hodnocení postaví hodnotitelé – žáci, učitelé rodiče. Ředitel školy může získat zpětnou vazbu rovněž pomocí pozorného naslouchání, většinou se však jedná o negativní zpětnou vazbu. Obecně známým faktem ve školství je to, že negativní zpětná vazba je poskytnuta vždy a často ani nevychází z doložitelných údajů. Pokud by byla negativní zpětná vazba poskytnuta na základě faktických údajů, mělo by se s ní pracovat ve smyslu nápravy a poučení se z chyb. Komunikace při negativní zpětné vazbě by měla vyústit v závěr vítěz – vítěz, kdy si obě zúčastněné strany vyjasní stanoviska a odnáší si vzájemné ujištění o uvědomění si nedostatku a znalosti způsobu jeho odstranění. Často však dochází k případu poražený – vítěz, kdy nedojde k nápravě situace a je narušena autorita poskytovatele zpětné vazby, nebo k případu poražený – poražený, kdy dochází k narušení vztahů.

Důležitost zpětné vazby podporují i modely řízení kvality. Např. v nejčastěji uváděném – modelu komplexního řízení jakosti – TQM (Total Quality Management), který se ve škole opírá o 5 pilířů (podle Murgatroyd a Morgan, 1994, v Eger, 2006), je uváděna i efektivní zpětná vazba. Se zpětnou vazbou pracuje i model řízení kvality EFQM, který zdůrazňuje její získávání prostřednictvím pravidelného a systematického sledování.

Stejně tak Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky připomíná snahu o vytvoření nástrojů na různých úrovních řízení, které však netvoří jednotný celek. Právě tyto nástroje by měly hrát rozhodující roli v ověřování kvality školy.

Aby poskytovaná zpětná vazba byla co nejúčinnější, je vhodné do ní zapojit co nejvíce hodnotitelů. Toto splňuje 360stupňová zpětná vazba, poskytující vícenásobné hodnocení od různých hodnotitelů – jak vnitřních (žáků, učitelů, popř. rodičů), tak i vnějších (zřizovatele, ČŠI, popř. ostatních).

Důležitost zpětné vazby je nepopíratelná. Pokud se řediteli zpětné vazby nedostane a je přesvědčen o správnosti svého počínání, bude své zkušenosti s řízením a vedením celého procesu využívat dál ve své funkci, popř. své zkušenosti předávat svým kolegům, kteří se ocitli ve stejné situaci. Špatné činnosti se tak budou šířit dál a mohou ohrožovat nejen řízení a vedení jedné, ale i více škol. Zpětná vazba je důležitá i z důvodu neuropsychické zátěže, které je ředitel školy v průběhu slučování vystaven. Slučování je situací, kterou ve své funkci dosud neřešil, klade před něj řadu problémových situací a překážek. Reakci na takovou zátěž pak může být až burn-out (syndrom vyhoření).

Závěr

Cílem příspěvku bylo poukázat na nový jev v řízení a vedení škol – jejich slučování. V úvodu byl uveden konkrétní postup slučování na dvou pražských školách a bylo poukázáno na způsob řízení a vedení škol oběma řediteli. V další části bylo popsáno řízení a vedení procesu slučování jako změny, jednotlivé kroky byly konkretizovány na problematiku slučování i konkrétní školy. V závěru byla zmíněna problematika zpětné vazby pro ředitele školy a její důsledky v případě její absence.

Obě školy – nástupnické organizace za sebou mají rok činnosti a celý proces slučování ještě není dostatečně vyhodnocen. Na obou školách probíhá vlastní hodnocení a teprve jeho výsledky (a zvláště jejich porovnání s výsledky předchozího vlastního hodnocení) ukáží, zda byl celý proces úspěšný a zda je nová organizace efektivní. Tyto výsledky budou důležité zvláště pro ředitele školy, neboť mu poskytnou potřebnou zpětnou vazbu.

Literatura

- BACÍK, F., KALOUS J., SVOBODA, J., et al. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. 256 s.
- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2007. 798 s.
- CIPRO, M. *Delegování jako způsob manažerského myšlení*. Praha: Grada Publishing, 2009. 159 s.
- DEÁK, P., EGER, L., MUŽÍK, J., RYMEŠ, M. *Kvalita a image manažerských škol*. Praha: ASPI. 141 s.

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. [online]. [cit. 2009-7-20]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoboty-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>
- DRDLA, M., RAIS K. *Řízení změn ve firmě*. Praha: Computer Press, 2001. 145 s.
- EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus. 2006. 224 s.
- EGER, L. a kol. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: Cechtuma, 2002. 111 s.
- EVERARD, K. B., MORRIS, G. *Effective School Management*. Third edition. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1996. 286 s.
- KOTTER, J. P. Vedení procesu změny. *Osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. Praha: Management Press, 2008. 190 s.
- KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2007. 879 s.
- Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb. [online]. Publikováno 26.9.2008. [cit. 2009-7-20]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/upload/Kritéria%20hodnocení%202008-2009.pdf>
- KUBEŠ, M., ŠEBESTOVÁ, L. *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Praha: Grada Publishing, 2008. 147 s.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s.
- PRÁŠILOVÁ, M., VAŠTATKOVÁ, J. Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace. In *Škola jako učící se organizace*. Monotematické číslo Orbis Scholae, ročník 2, číslo 3/2008. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 123 s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání*. Praha: Portál, s.r.o., 2003. 322 s.
- SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, a. s., 2006. 299 s.
- ŠULEŘ, O. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. Praha: Computer Press, 2008. 240 s.
- THOMSON, R. *Řízení lidí. Managing people*. Praha: ASPI, 2007. 249 s.
- VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 188 s.
- VEBER, J. *Management. Základy, globalizace, prosperita*. Praha: Management Press, 2006. 700 s.
- VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O. *Management. Teorie a praxe v informační společnosti*. 4. rozšířené vydání. Praha: Management Press, 2001. 238 s.
- Vyhláška č.15/2005 Sb.* [online]. Publikováno 10.1.2005 [cit. 2009-7-20]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2005/sb004-05.pdf>

**NIEKTORÉ VÝSLEDKY VÝSKUMOV ŠKOLSKÉHO MANAŽMENTU
REALIZOVANÉ NA ÚSTAVE TECHNOLOGIE VZDELÁVANIA
PEDAGOGICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KONŠTANTÍNA FILOZOFA
V NITRE**

**Several Results of School Management Researches Carried Out
by the Institute of Technology of Education at the Faculty of Education,
Constantine the Philosopher University in Nitra**

ZDENĚK OBDRŽÁLEK – MÁRIA PISOŇOVÁ

Ústav technológie vzdelávania, Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
zobdrzalek@chello.sk, mpisonova@ukf.sk

Abstrakt

Teoretická analýza potencií manažmentu školy participovať na vytváraní kvalitnej školy. Vývoj prístupov manažmentu školy k jeho optimalizácii na základe analýzy štúdií a výskumov orientovaných na túto tematiku. Výsledky skúmaní manažmentu školy a vzdelávania školských manažérov na ÚTV PF UKF v Nitre.

Abstract

Theoretical analysis of school management potentialities to participate in creation of a good quality school. The development of school management approaches to its optimization based on an analysis of studies and researches oriented towards these issues. The results of a research dealing with school management and school manager education at the Institute of Technology of Education at the Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Kľúčové slová

Školský manažment, vzdelávanie školských manažérov, reflexia riadiacich kompetencií riaditeľmi škôl, moduly riadenia školy, trendy vzdelávania školských manažérov.

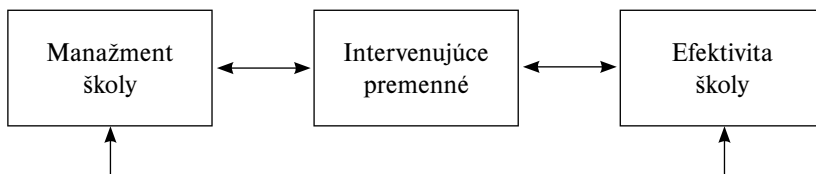
Key words

School management, school manager education, reflection of managerial competences by school leaders, school management modules, trends in school manager training.

1 Výsledky zahraničných výskumov orientovaných na vplyv školského manažmentu na efektivitu škôl

Výsledky zahraničných výskumov orientovaných na vplyv školského manažmentu na efektivitu škôl sú značne kontroverzné. Významní predstavitelia teórie školského manažmentu Hallinger a Heck v štúdií orientovanej na skúmanie vplyvu riadenia na efektivitu školy (1998) hodnotili výsledky skúmania realizované v druhej polovici minulého storočia v USA, Anglicku a Holandsku. Dospeli k poznaniu, že tieto sú značne ovplyvnené priestorom a časom, a z tohto dôvodu porovnávanie štúdií o týchto výskumoch a ich metaanalýza poukázali na obmedzenú platnosť. Každá zo štúdií interpretujúcich tieto výskumy reflektovala osobitný kultúrny, spoločenský, politický, právny a organizačný kontext, s ktorým sú výsledky skúmania zviazané. Toto zistenie platí i pre naše teritórium, slovenské a české.

Za spoločný znak skúmaní školského manažmentu v druhej polovici 20. storočia spomenutí autori uviedli tendenciu uplatňovať priamu súvislosť medzi správaním školských manažérov a školským výkonom, teda nie dostatočné zohľadňovanie intervenujúcich premenných vstupujúcich do tohto procesu, ako je napríklad socioekonomický status žiakov, úroveň učiteľského zboru, prostredie lokalizácie školy a ďalšie, čo podmieňovalo skreslené výsledky skúmaní. Táto skutočnosť viedla švajčiarskych teoretikov ŠM Seitza a Capaula (2005) k vypracovaniu recipročného modelu.



Obr. 1: Recipročný model vzťahu manažmentu školy, efektivity školy a intervenujúcich premenných

Zdroj: SEITZ, H., CAPAUL, R.: *Schulführung und schulentwicklung Haupt*.
Bern Wien 2005

Obrázok poukazuje na posilnenie objektivity skúmaní manažmentu školy na vytváranie efektívnej činnosti školy, najmä jej súčasti úspešnosti žiakov, zohľadňovaním intervenujúcich premenných.

Analýza teoretických štúdií a výskumov orientovaných na vplyv riadenia (manažmentu) na školu nielen v krajinách západnej proveniencie, ale i u nás, pozri napríklad štúdie Kotíková, M. – Pařízek, V. – Sachsová, H. – Tesař, M. (1966), Lukš, J. (1974), Liška, F. – Pešková, J. (1979), Bacík, F. (1992), Slavíková, L. (2003), Obst, O. (2003) Obdržálek, Z. – Polák, J. (2007), Pól, M. (2007), Prášilová, M. (2008), a ďalšie poukazuje nasledovný vývoj:

- Do osemdesiatych rokov minulého storočia sa v západoeurópskych krajinách a v USA, u nás prakticky až do politickej zmeny, ktorá začala po roku 1989, kládol dôraz pri plnení roly riaditeľa školy na jeho orientáciu na plnenie noriem a ich realizáciu prostredníctvom vyučovania, na priame usmerňovanie učiteľov prostredníctvom inštrukcií, na uplatňovanie vonkajšej kontroly a hodnotenia učiteľov.
- U nás, práve tak ako v iných bývalých socialistických krajinách, k vyššie uvedeným prístupom k riadeniu škôl pristupovalo uplatňovanie vedúcej úlohy komunistickej strany, uplatňovanie tzv. demokratického centralizmu, preceňovanie unitárnosti a dirigistických prístupov k riadeniu škôl.
- V závere 20. storočia, u nás najmä po politickej zmene po roku 1989, sa kládol dôraz na transformačné vedenie, ktoré akcentovalo účasť učiteľov na zabezpečovaní vývoja školy, ich participáciu na riadení a uplatňovanie pluralitných prístupov k ich riadeniu.
- V súčasnosti sa kladie ťažisko na vypracúvanie a zabezpečovania uplatňovania vízií školy, jej zmenenej kultúry a pozitívnej klímy školy. Princípy transformačného vedenia však nestratili svoj význam. Sú predpokladom pre účasť učiteľov na vytváraní vízií školy spojenej so štrukturálnymi a personálnymi zmenami a so zabezpečovaním zapojenia školy do perspektív spoločnosti.

Z významných zahraničných teoretikov školského manažmentu uvádzame názory američanov Bolmana, L. a Deala, T. (1997) na súčasnú a perspektívnu orientáciu školského manažmentu a názory súčasného nemeckého teoretika školského manažmentu S. G. Hubera (2002).

Bolman a Deal prisudzujú súčasnému manažmentu školy najmä tieto kľúčové úlohy:

- zabezpečovať ciele školy prostredníctvom indirektívneho riadenia, ktorého podstata spočíva vo formulovaní jasných a zmysluplných cieľov; výkon spájať s očakávaniami riaditeľa vo vzťahu k učiteľom a žiakom;
- optimalizovať sociálne vzťahy účastníkov života školy k vytváraní relevantných organizačných štruktúr;

- orientovať pozornosť na manažment ľudských zdrojov, ktorého podstata spočíva v ich správnom vedení a zabezpečovaní ich vývinu;
- vychádzať z hodnotovej orientácie pri vytváraní novej kultúry školy a optimálnej klímy školy.

Huber realizoval výskumy orientované na vzťah globálnych procesov spoločenských premien na školy, ich manažmenty a na činnosť riaditeľov škôl.

Na základe medzinárodných porovnávaní programov vedení škôl zistil transformáciu akcentu činnosti riaditeľov škôl od spravovania podľa predpisov k riadeniu vývinu školy, k presadzovaniu zmien v škole, k uplatňovaniu rozmanitosti (plurality), v prístupe riaditeľov k učiteľom. Zistil, že súčasný moderný riaditeľ nemá ťažisko činnosti v administratíve a správe, ale stáva sa predovšetkým homo politicus, komunikátor, sprostredkovateľ, mediátor a uplatňovateľ marketingu.

Výsledky zahraničných skúmaní školského manažmentu a činnosti riaditeľov škôl ovplyvnili koncipovanie našich výskumov školského manažmentu na Ústave technológie vzdelávania Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, ktoré sme realizovali v uplynulých rokoch v rámci plnenia grantových úloh, ktoré získalo toto pracovisko.

Pretože viaceré výskumy sme publikovali v časopisoch a monografiách a vystúpili s nimi na konferenciách u nás a v zahraničí, kde sme podrobnejšie charakterizovali metodologické prístupy k ich koncipovaniu a zistené výsledky skúmaní, chceme na dnešnej konferencii stručne rezumovať niektoré zistenia a porovnať, do akej miery sa tieto zhodujú so zahraničnými výsledkami orientovanými na skúmanie týchto problémov.

2 Reflexia riadiacich kompetencií riaditeľmi škôl

Reflexiu riadiacich kompetencií riaditeľmi škôl sme skúmali dotazníkovou metódou na reprezentatívnej vzorke 1204 riaditeľov základných a stredných škôl v SR. Vzorka bola štrukturovaná podľa stupňa a druhu riadenia školy, dĺžky riadiacej praxe riaditeľa, veľkosti riadenej školy a príslušnosti riaditeľa školy k zriaďovateľovi.

I keď ťažisko skúmania bolo položené do vyjadrenia názorov a stanovísk, ktoré môžu byť subjektívne ovplyvnené, vysoký počet respondentov zapojených do výskumu a štruktúra otázok orientovaných na jednotlivé indikátory školského manažmentu, z ktorých viaceré sa zameriavali na zistenie stavu z rozdielneho uhla pohľadu, porovnávanie a hodnotenie zistení, znižujú riziko subjektivismu. Objektívnosť výsledkov sme ďalej zabezpečovali triedením výpovedí na 9stupňovej škále a ich ďalším vyhodnocovaním prostredníctvom

náročnejších štatistických procedúr. Pri testovaní hypotéz sme uplatnili Kruskal Wallisov test, mediánový test a chí-kvadrát. Miesto sme ponechali i na otvorené odpovede respondentov.

Kvantitatívne výsledky uvádzajúce výšku hodnotenia jednotlivých indikátorov riadenia školy sme štrukturovali do 5 modulov riadenia školy (pozri obrázky):

MODUL 1 – Riadenie školy ako organizácie

Indikátor	Neodpovedalo		Nie je dôležité		Menej dôležité		Dôležité		Spolu	Priemer
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Plánovanie činnosti školy	6	0,50	0	0,00	36	2,99	1 162	96,51	1 204	8,4
Rokovanie s nadriadenými orgánmi	19	1,58	4	0,33	216	17,94	965	80,15	1 204	7,1
Vytváranie manažérskoho informačného systému	49	4,07	3	0,25	188	15,61	964	80,07	1 204	7,2
Zvládanie administratívnej činnosti	21	1,74	12	1,00	346	28,74	825	68,52	1 204	6,6
Ovládanie cudzieho jazyka	26	2,16	68	5,65	692	57,48	418	34,72	1 204	5,1
Tvorba adekvátnej organizačnej štruktúry školy	30	2,49	1	0,08	122	10,13	1 051	87,29	1 204	7,4
Realizácia operatívnych činností	33	2,74	9	0,75	269	22,34	893	74,17	1 204	6,9
Využívanie informačno-komunikačných technológií	12	1,00	1	0,08	112	9,30	1 079	89,62	1 204	7,6
Rokovanie s partnermi	24	1,99	4	0,33	284	23,59	892	74,09	1 204	6,8
Prezentácia a medializácia školy	13	1,08	2	0,17	145	12,04	1 044	86,71	1 204	7,5
Informácie o konkurencii	28	2,33	31	2,57	440	36,54	705	58,55	1 204	6,1
Monitorovanie situácie na vzdelávacom trhu	27	2,24	10	0,83	308	25,58	859	71,35	1 204	6,6
Prevádzkovanie internetovej stránky školy	13	1,08	21	1,74	344	28,57	826	68,60	1 204	6,5

Obr. 2

MODUL 2 – Pedagogické riadenie školy

Indikátor	Neodpovedalo		Nie je dôležité		Menej dôležité		Dôležité		Spolu	Priemer
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Realizácia hospitačnej činnosti	8	0,66	8	0,66	356	29,57	832	69,10	1 204	6,4
Motivácia zamestnancov k sebahodnoteniu	11	0,91	0	0,00	154	12,79	1 039	86,30	1 204	7,2
Vytváranie tímov, riadenie skupín	30	2,49	10	0,83	265	22,01	899	74,67	1 204	6,8
Tvorba stratégií rozvoja školy	27	2,24	3	0,25	87	7,23	1 087	90,28	1 204	7,8
Hodnotenie a odmeňovanie učiteľov	6	0,50	2	0,17	24	1,99	1 172	97,34	1 204	8,1
Hodnotenie školy	18	1,50	1	0,08	64	5,32	1 121	93,11	1 204	7,8
Inovácia učebných osnov	26	2,16	3	0,25	159	13,21	1 016	84,39	1 204	7,3
Usmerňovanie predmetových komisií	24	1,99	4	0,33	303	25,17	873	72,51	1 204	6,6
Vytváranie podmienok na rovnosť príležitostí	29	2,41	9	0,75	210	17,44	956	79,40	1 204	7,0
Tvorba a konkretizácia cieľov	24	1,99	2	0,17	154	12,79	1 024	85,05	1 204	7,4

Obr. 3

MODUL 3 – Vedenie zamestnancov

Indikátor	Neodpovedalo		Nie je dôležité		Menej dôležité		Dôležité		Spolu	Priemer
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Hodnotenie zamestnancov	12	1,00	1	0,08	54	4,49	1 137	94,44	1 204	7,8
Komunikácia so zamestnancami	5	0,42	0	0,00	13	1,08	1 186	98,50	1 204	8,4
Delegovanie právomocí	33	2,74	2	0,17	84	6,98	1 085	90,12	1 204	7,7
Riešenie konfliktov	16	1,33	1	0,08	88	7,31	1 099	91,28	1 204	7,7
Uplatnenie kompetencie	40	3,32	0	0,00	122	10,13	1 042	86,54	1 204	7,6
Motivácia zamestnancov	19	1,58	0	0,00	19	1,58	1 166	96,84	1 204	8,2
Rokovanie so zástupcami zamestnancov	36	2,99	12	1,00	272	22,59	884	73,42	1 204	6,7
Schopnosť rozhodovať	8	0,66	2	0,17	17	1,41	1 177	97,76	1 204	8,4
Uplatňovanie stimulačných systémov	67	5,56	2	0,17	106	8,80	1 029	85,47	1 204	7,5
Riadenie zmien	35	2,91	4	0,33	103	8,55	1 062	88,21	1 204	7,5

Obr. 4

MODUL 4 – Právna oblasť riadenia školy

Indikátor	Neodpovedalo		Nie je dôležité		Menej dôležité		Dôležité		Spolu	Priemer
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Orientácia v základných právnych normách	9	0,75	0	0,00	43	3,57	1 152	95,68	1 204	8,1
Uplatňovanie školských predpisov	6	0,50	1	0,08	21	1,74	1 176	97,67	1 204	8,5
Uplatňovanie rodinného práva	48	3,99	11	0,91	289	24,00	856	71,10	1 204	6,7
Uplatňovanie pracovno-právnych predpisov	10	0,83	1	0,08	30	2,49	1 163	96,59	1 204	8,3
Uplatňovanie práva EÚ	59	4,90	20	1,66	378	31,40	747	62,04	1 204	6,2
Uplatňovanie občianskeho práva	47	3,90	4	0,33	264	21,93	889	73,84	1 204	6,9
Uplatňovanie vyhlášky pri odmeňovaní	19	1,58	15	1,25	88	7,31	1 082	89,87	1 204	7,7
Uplatňovanie normy o postihu mladistvých	86	7,14	15	1,25	322	26,74	781	64,87	1 204	6,5
Uplatňovanie predpisov BOZP a PO	10	0,83	1	0,08	104	8,64	1 089	90,45	1 204	7,9
Uplatňovanie správneho práva	77	6,40	8	0,66	200	16,61	919	76,33	1 204	7,2

Obr. 5

MODUL 5 – Ekonomika a financovanie školy

Indikátor	Neodpovedalo		Nie je dôležité		Menej dôležité		Dôležité		Spolu	Priemer
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Uplatňovanie legislatívnych noriem pre financovanie	18	1,50	1	0,08	22	1,83	1 163	96,59	1 204	8,4
Tvorba rozpočtu školy	21	1,74	6	0,50	34	2,82	1 143	94,93	1 204	8,3
Uplatňovanie princípov činnosti príspevkovej, resp. rozpočtovej organizácie	58	4,82	4	0,33	61	5,07	1 081	89,78	1 204	8,0
Využívanie zdrojov financovania školy	15	1,25	3	0,25	15	1,25	1 171	97,26	1 204	8,4
Tvorba fondov	74	6,15	12	1,00	211	17,52	907	75,33	1 204	7,1
Zabezpečenie realizácie účtovníctva	40	3,32	10	0,83	203	16,86	951	78,99	1 204	7,1
Orientácia v úlohách zriaďovateľa	19	1,58	6	0,50	167	13,87	1 012	84,05	1 204	7,3
Vypracovanie vnútorných organizačných pravidiel	20	1,66	2	0,17	60	4,98	1 122	93,19	1 204	8,0
Využívanie poznatkov z finančnej kontroly školy	26	2,16	1	0,08	68	5,65	1 109	92,11	1 204	7,9
Uplatňovanie poznatkov o zaobchádzaní s majetkom školy	21	1,74	3	0,25	99	8,22	1 081	89,78	1 204	7,8

Obr. 6

Zistili sme, že indikátory, ktorými sme naplnili jednotlivé moduly riadenia školy, považujú respondenti – riaditelia škôl za kľúčové v kontexte s manažmentom orientovaným na kvalitu školy.

Podľa výsledkov skúmania treba pri vzdelávaní riaditeľov škôl venovať zvýšenú pozornosť:				
V module riadenie školy ako organizácie	V module pedagogické riadenie školy	V module personálnom	V module ekonomickom	V module právnom
■ plánovaniu činnosti školy, ■ využívaniu informačno-komunikačných technológií, ■ prezentácii a medializácii školy, ■ organizačnej stránke školy.	■ evaluácii činnosti na škole, ■ vytváraniu stratégie rozvoja školy, ■ riadeniu inovácií učebných procesov, ■ vytváraniu tímov a spolupráci s metodickými orgánmi	■ rozhodovacím kompetenciám, ■ motivovaniu zamestnancov, ■ hodnoteniu zamestnancov, ■ uplatňovaniu participatívneho riadenia, ■ delegovaniu právomocí	■ uplatňovaniu noriem financovania školy, ■ vytváranie rozpočtu školy, ■ uplatňovaniu princípov činnosti príspevkovej organizácie.	■ uplatňovaniu školských predpisov, ■ uplatňovaniu pracovno-právnych predpisov, ■ uplatňovaniu bezpečnostných a požiarnych predpisov.

Obr. 7

Výsledky skúmania

1. Časť riaditeľov skúmanej vzorky stále vidí ťažisko riadiacej činnosti v správaní školy, v dimenzii jej ekonomického riadenia, ktoré však vytvára iba predpoklad pre účelové – pedagogické riadenie.
2. Časť riaditeľov nedoceňuje personálnu prácu s učiteľmi, ich motivovanie, uplatňovanie demokratického štýlu riadenia. Riaditelia stredných škôl viac ako riaditelia základných škôl vidia potrebu uplatňovať marketing svojich vzdelávacích služieb.
3. Pri oboznamovaní s indikátormi jednotlivých modulov riadenia požadovali uplatňovať nielen teoretický, ale i praktický rozmer a aktívnu účasť študujúcich pri osvojovaní ich obsahu.
4. Tematika indikátorov by sa mala podľa respondentov rozpracovať nielen do sylabov, ale i do elektronickej podoby.
5. Vzhľadom na diferencované požiadavky na vzdelávanie skúsených riaditeľov, menej skúsených, začiatočníkov, riaditeľov rôznych stupňov a druhov škôl, veľkých a malých škôl by sa mala uplatňovať pri ich vzdelávaní diferenciácia a modularizácia vzdelávacích programov.

3 Trendy vo vzdelávaní školských manažérov

Trendy vo vzdelávaní školských manažérov sme skúmali na základe komparácie vzdelávania školských manažérov vo vybraných európskych krajinách a v USA, Kanade a na Novom Zélande. Orientovali sme sa najmä na ich vzdelávanie na univerzitách a vysokých školách, preto uvedieme niektoré závery z komparácie. V zahraničí možno porovnať dve tendencie:

Prvá tendencia spočíva v zabezpečovaní vzdelávania školského manažmentu centrálne. To znamená uplatňovať vzdelávanie podľa centrálnych smerníc, rámcových programov, štandardov a udelenej akreditácie pre toto vzdelávanie.

Vo viacerých krajinách sa osvedčilo vytvoriť centrálnu inštitúciu orientovanú na školský manažment, ktorá je uznaná a podporovaná centrálnou správou školstva (Ministerstvom školstva) i regionálnymi školskými úradmi, riaditeľskou komunitou a v ktorej sa vytvoria podmienky pre činnosť smerujúcu k optimalizácii školského manažmentu. Mala by zabezpečovať predovšetkým:

Kvalitu vzdelávania školských manažérov:

- ciele, štandardy, kvalifikácia;
- koncepcia kvalifikačných ponúk;
- zloženie kvality referentov pre podmienky celej krajiny;
- vytváranie základného vzdelávacieho materiálu;
- podmienky certifikácie účastníkov;
- hodnotenie úrovne realizovaných programov.

Rozpracúvanie kľúčových otázok školského manažmentu:

- podpora celoštátnej a medzinárodnej výmeny know-how;
- iniciovanie a podpora realizácie vedeckého výskumu školského manažmentu.

Centrum služieb:

- poradenstvo pre pracovníkov školského manažmentu zo škôl i verejnej správy z úseku školstva;
- poskytovanie pomoci pri uskutočňovaní programov.

Podstata druhej tendencie spočíva v decentralizácii vzdelávania, v umožnení jednotlivým vzdelávacím inštitúciám, ústavom rezortu školstva, vysokým školám, súkromným inštitúciám ponúkať konkurenčné programy vzdelávania, diferencovane orientované moduly vzdelávania.

K ďalším trendom vzdelávania školských manažérov patrí:

1. *Uplatňovať správnu proporciu teórie a praxe pri ich vzdelávaní.* Presunúť praktické cvičenia realizované ako workshopy z priestoru školiaceho pracoviska na pracovné miesta školy, ktorá je predmetom riadenia – workplaces, optimalizovať spoluúčasť na vzdelávaní zástupcov teórie a praxe školského manažmentu.

2. *Optimalizovať čas na prípravu školského manažmentu.* Problém spočíva v ujasnení, do akej miery vzdelávať školského manažéra pred vstupom do funkcie, po vstupe, čím naplňať jeho inovačné vzdelávanie, ako diverzifikovať vzdelávanie riaditeľov jednotlivých stupňov a druhov škôl, čo považovať za povinné vzdelávanie a dobrovoľné vzdelávanie a početné ďalšie problémy.

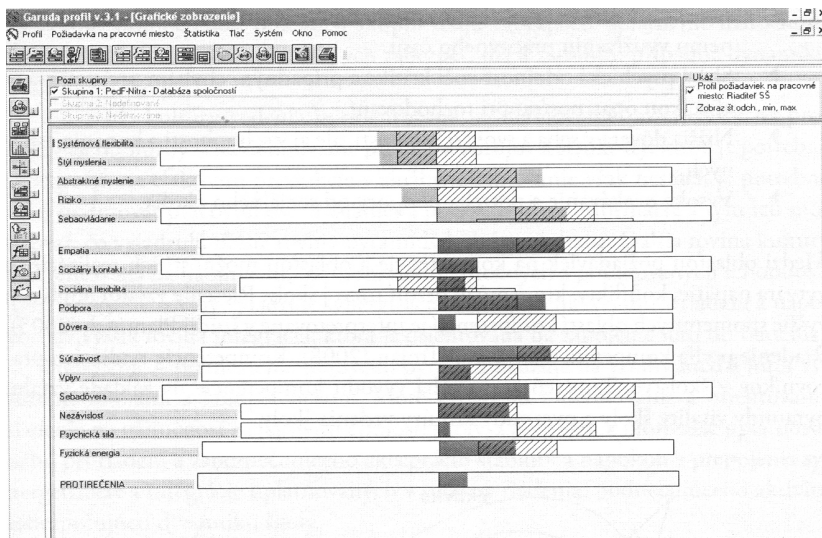
Väčšina krajín dnes poníma vzdelávanie školských manažérov ako nepretržitý proces, ktorý zahŕňa viac variantov a viac fáz. Patrí k nim:

- *ponuky pre záujemcov o funkciu riaditeľa školy;*
- *vzdelávanie pred vstupom do funkcie;*
- *základné kvalifikačné vzdelávanie po vstupe do funkcie;*
- *rad ponúk rozširujúceho štúdia a ďalšieho vzdelávania orientované na vybrané činnosti školy;*
- *ponuky s hlbším teoretickým prienikom do niektorej sféry školského manažmentu, spojené so získavaním vedeckej kvalifikácie.*

Tento variantný a pluralitný prístup dostatočne nelegalizuje ani nový zákon o pedagogických zamestnancoch schválený v SR v tomto roku.

Transformovať vzdelávanie školských manažérov z akcentovania spravovania k akcentovaniu komunikácie a kooperácie. Trend uplatňovaný v zahraničí spočíva v presune dominantnej pozornosti od zabezpečovania fungovania školy podľa stanovených noriem k zabezpečovaniu rozvoja školy, jej spoločenského, kultúrneho, ekonomického prostredia a procesu zmien.

Trend orientácie vzdelávania na rozvoj manažérskych osobností. Vzhľadom na skutočnosť, že úloha manažéra školy sa stáva stále komplexnejšia a flexibilnejšia, nestačí kvalifikovať ich iba na určitý, momentálne aktuálny obraz, pretože ten sa s novými úlohami a nárokmi mení. Ukazuje sa potrebné presúvať ťažisko kvalifikácie od zamerania na určité úlohy smerom k formovaniu vlastností osobností vhodných pre realizáciu školského manažmentu. Dôsledkom je transformácia kvalifikačnej funkcie zo sprostredkovania pevného stavu vedomostí do budovania kondicionálnych vlastností. Stav, v akom sa nachádzajú manažérske osobnostné vlastnosti riaditeľov škôl ako východiska pre ich rozvíjanie, sme skúmali s uplatnením štandardizovanej metódy Garuda. Tieto boli štruktúrované do 16 polaritných dimenzií, ktoré boli orientované na racionálnu, emocionálnu a výkonovú oblasť školského manažéra (pozri obr. 8).



Obr. 8

Legenda:

Požadovaný profil – šrafovaná plocha

Zistený priemerný osobnostný profil – farebná plocha

Zdroj: OBDRŽÁLEK, Z. – POLÁK, J.: *Aktuálne otázky školského manažmentu*,

PF UKF 2007

Zistili sme oblasti, ktoré sú *v súlade s požadovaným profilom*:

- Abstraktné myslenie, potenciál na vytváranie a formulovanie dlhodobých cieľov a vízií, schopnosť vnímať problémy v širších súvislostiach. Schopnosť ovládať svoje emócie a zachovať pokoj aj v hektických pracovných či sociálnych situáciách.
- Otvorené a tolerujúce vzťahy s prejavovaním záujmu o myšlienky a pocity ľudí vstupujúcich do sociálnej interakcie za účelom bližšieho oboznámenia sa s pohnútkami a prejavmi ich správania.
- Schopnosť pracovať v súťaživom prostredí, využívanie konkurencie ako motivačného prvku podporujúceho napredovanie a dosahovanie stále vyšších cieľov.
- Schopnosť nezávislého a energického dosahovania cieľov.

- Snaha o ovplyvňovanie okolitého diania a prezentovanie svojich názorov okoliu s dôrazom na ich uplatnenie v praxi.

V nesúlade s požadovaným profilom sú tieto oblasti:

- Vyššia potreba zavedenej štruktúry a zaoberania sa s detailmi úloh a s tým súvisiaca nižšia ochota delegovať ich, čo môže prispievať k menej efektívnemu využívaniu pracovného času.
- Slabá psychická odolnosť voči kritike a prípadným chybám prejavujúca sa aj veľkou opatrnosťou pri rozhodovaní.
- Nižšia dôvera v seba a svoje schopnosti, ale aj v schopnosti a konanie ostatných.
- Vysoké očakávanie a potreba podpory od sociálneho okolia.

Na Ústave technológie vzdelávania Pedagogickej fakulty UKF v Nitre sme skúmali i ďalšie oblasti školského manažmentu a vzdelávania školských manažérov. Napríklad školsko-manažérsky rozmer klímy školy, úroveň pripravenosti absolventov rôznych druhov vzdelávania na pedagogické a ekonomické riadenie školy, na prácu s informačno-komunikačnými technológiami, na využívanie marketingových nástrojov školy a ďalšie.

Za nedostatok našej práce považujeme, že i keď boli výskumné projekty úspešne obhájené, nedokázali sme vo väčšej miere ovplyvniť podobu legislatívneho zakončenia vzdelávania školských manažérov na základe využitia výsledkov našich výskumov a zahraničných komparácií a nedokázali sme presadiť vytvorenie inštitucionálnych, organizačných a personálnych predpokladov najmä na vysokých školách pre zvýšenie úrovne realizácie tohto vzdelávania.

Literatúra

- BACÍK, F. *Cesty k demokracii a humanizaci řízení škol*. Pedagogika – č. 2, 1992
- BITTEROVÁ, M. *Školský manažment a tvorba projektov*. In: *Specializační vzdělávání ve školství – pojetí a rozvoj profesního zdokonalování vedoucích pracovníků, výchovných poradců, preventivistů sociálně patologických jevů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. 106–110 s.
- BOLMAN, L. – DEAL, T. *Reforming organisations*. San Francisco, Jossey-Bass 1997
- BREČKA, P. – MUNK, M. *Súčasný stav teoretickej pripravenosti riaditeľov ZŠ a SŠ v Slovenskej republike*. In: *Školský manažment a príprava manažérov na jeho realizáciu ako faktory reformy školy*. Nitra: UKF, 2009.

- ČERVENĚANSKÁ, M. *Využití SharePoint Serveru v manažerské praxi*. In *Školský manažment a príprava manažérov na jeho realizáciu ako faktory reformy školy*. Nitra: UKF, 2008.
- FRÁTEROVÁ, Z. – BITTEROVÁ, M. *Plánovanie, uskutočňovanie a hodnotenie projektov výchovy v škole*. In *Školský manažment a príprava manažérov na jeho realizáciu ako faktory reformy školy*. Nitra: UKF, 2009.
- HALLINGER, P. A. – HECK, R. H. *Exploring the principals contribution to School effectiveness in: School effectiveness and School improvement* 9, 1998
- HAŠKOVÁ, A. *Postavenie disciplín školského manažmentu v učiteľských študijných programoch*. In *Inovácie vo vede, technike a vzdelávaní*. Medacta 2008. Nitra: UKF, 2009. 88–94 s.
- HUBER, S. G. *Schulleitung im internationalen Trenderweiterter und neue Aufgaben, Journal für Schulentwicklung*. 6/1 2002
- KOTÍKOVÁ, M. – PAŘÍZEK, V. – SACHSOVÁ, H. – TESAŘ, M. *Organisace a správa československého školství*. Praha: SPN 1966
- LANČARIČ, D. *Příklady SWOT analýzy na školách*. In *Školský manažment a príprava manažérov na jeho realizáciu ako faktory reformy školy*. Nitra: UKF, 2009.
- LIŠKA, F. – PEŠKOVÁ, J. *Současný stav řízení výchovnovzdelávací práce na ZŠ s CVS*. Pedagogika 29, č. 5, 1979
- LUKŠ, J. a kol. *Sborník prací pedagogické laboratoře VÚOŠ*. Praha VÚOŠ 1974
- OBDRŽÁLEK, Z. – POLÁK, J. *Aktuálne otázky školského manažmentu*, PF UKF 2007
- PISOŇOVÁ, M. *Leadership ako súčasť manažerských funkcií*. Nitra: Pedagogická fakulta, UKF, 2008. 132 s.
- PISOŇOVÁ, M. *Teória a prax efektívneho sebariadenia*. Nitra: Pedagogická fakulta, UKF, 2009. 141 s.
- PÓL, M. *Škola v proměnách*, Brno: Masarykova univerzita 2007
- PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení ZŠ v letech 1990–2007*. Univerzita Palackého Olomouc 2008
- SEITZ, H., CAPAUL, R. *Schulfüßum und schulentwincklum Haupt*. Bern Wien 2005
- SLAVÍKOVÁ, L. *Vývojové aspekty managementu a řízení školy*, Praha: PF UK 2003
- ŠIMKOVÁ, Z. *Školský manažment v Slovenskej republike a v Európskej únii*. In: *Doktorandská konferencia II. vo vednom odbore 75-56-9 Technológia vzdelávania*. Nitra: UKF, 2005. 157–160 s.

- ŠIMKOVÁ, Z. *Technológia vzdelávania a informačný systém školy*. In: *Technológia vzdelávania*. 4 s.
- VESELKOVÁ, J. *Problematika tvorby kurikula učiteľských študijných programov v SR*. In *Inovácie vo vede, technike a vzdelávaní*. Medacta 2008. Nitra: UKF, 2009. 164-171 s.

VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELŮ ŠKOL A JEJICH KOMPETENCE

Education of Headmasters and Their Competences

VÁCLAV TROJAN

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu
110 00 Praha 1, Myslíkova 7
vaclav.trojan@pedf.cuni.cz

Abstrakt

Autor je vedoucím pracovníkem Centra školského managementu (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta), ve svém příspěvku se zabývá kompetencemi ředitelů škol v kontextu jejich vzdělávání. Zamýšlí se nad rozvíjením kompetencí ředitelů českých škol, srovnává teoretická vymezení tohoto pojmu se subjektivně chápanými potřebami ředitelů.

Pro svoje tvrzení využívá závěrů výzkumného šetření národního projektu ESF Úspěšný ředitel, které se zabývalo problematikou kompetencí řídicích pracovníků ve školství.

Abstract

Author is a manager the Education Management Centre, at the Faculty of Education at Charles University Prague. His contribution is focused on some questions of managerial competence of school headmasters with regard to the revision of the educational system in the Czech Republic.

He presents the results of the realized national project Successful headmaster and he compares its results with the point of view of the project participants. He confronts the requirements posed to the headmasters with their professional preparation.

Klíčová slova

Kompetence řídicích pracovníků, lídr, manažer, vykonavatel procesu, manažerské role.

Key words

Skills of managers, manager's roles, leader, manager, maker of proces.

Úvod

Nevím-li sám, kam jdu, nemohu vést ostatní k cíli. Pokud ovšem cíl neznám, nebo v horším případě vůbec neexistuje, mohu být dlouhodobě přesvědčen, že je vše v naprostém pořádku. Otázkou ovšem zůstává, kde všichni nakonec skončíme.

Svůj příspěvek věnuji problematice kompetencí řídicích pracovníků ve školství. Připomenu některá teoretická východiska vymezení pojmu, abych na tyto pojmy kriticky pohlédl očima samotných ředitelů škol. Využiji závěry výzkumného šetření realizovaného na celostátním projektu ESF *Úspěšný ředitel*, jež realizovalo moje současné pracoviště – ČŠM PedF UK Praha.

Řídicí pracovníky ve školství pro potřeby svého příspěvku zúžím pouze na ředitele škol. Jednak kvůli vymezení funkce ředitele školy ve školském zákoně a zákoně o pedagogických pracovnících, jednak z didaktických důvodů.

„Předpokládá se, že ředitelé škol převezmou kvalitativně nový druh odpovědnosti při vytváření vzdělávací politiky státu a za její prosazování. Současně se očekává, že budou ve vyšší míře řídit dané procesy. Ty často zahrnují restrukturalizaci, změnu kultury a myšlení, pokud se mají školy vyrovnat s narůstajícími požadavky postindustrializovaného, globalizovaného světa“ (Slavíková, 2001).

Klíčovým slovem mého vystoupení je kompetence. Toto slovo je v kontextu probíhající kurikulární reformy neustále skloňováno, je důležitým pojmem každého rámcového vzdělávacího programu, kde se ovšem spíše používá pro vyjádření potřebných kompetencí žáka. Logicky s ním souvisí kompetence pedagogického pracovníka, ať už učitele nebo pracovníka řídicího. V materiálech MŠMT ČR se s kompetencemi pedagogických pracovníků příliš nepracuje, přitom by se mělo začít dříve od nich. Kompetencemi vybavený ředitel může efektivně řídit tým pedagogických pracovníků a teprve ti mohou naplňovat stanovené cíle vyjádřené v jednotlivých školních vzdělávacích programech, kde je pracováno s pojmem klíčové kompetence žáků. Jsou jimi míněny životní kompetence ve smyslu vztahu k sobě samému, druhým, ve smyslu komunikace, tedy kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a interpersonální, občanské a kompetence pracovní. Je třeba podotknout, že se v letošním roce začala více rozvíjet diskuze nad tématem standardu kvality profese učitele a jedním z dílčích závěrů je pojmenovaná potřeba přesného vymezení kompetencí ředitelů škol.

Ve školství je specifická situace tím, že umožňuje nastoupit řídicímu pracovníkovi do funkce bez formální kvalifikace v oboru školský management. Odlišuje se tím od mnoha jiných oborů, kde formální kvalifikace, např. titul

MBA, je pro vrcholové manažery často nezbytnou podmínkou. Základní manažerské vzdělávání řídicích pracovníků realizované v prvních měsících výkonu funkce přináší velika úskalí od nutného rozmělnění pozornosti a sil při nástupu do funkce až po fakt malé ochoty vzdělávání se v této oblasti u ředitelů jmenovaných více než deset let před datem účinnosti výše jmenovaného zákona 563/2004 Sb. Na první pohled je patrný rozpor mezi uvedenými deseti lety ve funkci ředitele školy a principy lisabonské strategie, ve které je nadřazeným principem celoživotní učení.

Základní teoretická východiska se neliší podle výchozího resortu. Řídicí pracovníci ve školství potřebují stejné základní kompetence jako manažeri kteréhokoli jiného oboru, jejich vzdělávání v současné době nabývá stále podobnějších rysů a metod. Jisté je, že zejména řízení pedagogického procesu má svoje zákonitosti a specifika, ale chápu je v tuto chvíli jako nadstavbu nad teoretických základem shodným pro oblast školství i mimo ně (Drucker, 1994). Jiný autor (Rýdl, 1996) zabývající se otázkami pojetí vzdělávacího a školského managementu uvádí ve svém článku: „Školský management se nijak principiálně neodlišuje od managementu používaného v dalších společenských sférách. Znamená to, že pracovníci školního managementu jednají správně, pokud vycházejí ze znalostí teorií obecného managementu. Pokud dnes někdo chce řídit školu, nemůže tak činit bez těchto obecných znalostí. Teze, kterou zde uvádíme, zní, že v oblasti vzdělávacího managementu a školního managementu zvláště lze skutečně nalézt aspekty, k nimž se jen částečně nebo vůbec nehodí odpovědi obecné teorie managementu. Neznamená to ovšem, že by bylo nutné rozvíjet nějakou vlastní, separátní teorii managementu určenou pro specifika oblasti školství a vzdělání vůbec. Mnohem smysluplnější bude vycházet z takových teorií managementu, které nacházejí uplatnění v jiných společenských sférách. Ale ani ty nejsou dosud schopné uspokojivě odpovídat na specifické aspekty školství.“

Pohled z jiného úhlu nabízí jiná práce (Obdržálek, 2008), jejíž autor stanovuje závěr: „Management se liší od podnikového managementu tím, že klíčovým procesem, na který se řízení orientuje, je proces výchovně vzdělávací s jeho odlišnostmi a osobitostmi, včetně teoretických východisek k němu, a že výstupem je vychovaný a vzdělaný žák, a ne vyrobené nebo prodané zboží.“

Při sledování teoretických východisek a dosavadního zpracování tematiky je potřeba pojmenovat specifika práce ve školství. Zde je možno najít řadu odpovědí a pojmenování jedinečných aspektů, které mohou vysvětlit obtížnosti některých procesů. Školství má svoje nezpochybnitelná specifika. Na prvním

místě bych zmínil profesní problémy, rozpor mezi výsledky výzkumů veřejného mínění a názory pedagogických pracovníků, subjektivní prožívání platového zařazení, nerovnost mezi snižujícím se počtem žáků a počtem učitelů, vysoký počet pracovníků s VŠ kvalifikací rozptýlených po celém území republiky, častá absence zkušeností z jiných oblastí, problematika vzdělávání budoucích pedagogů, nepoměr mezi absolventy pedagogických fakult a počtem nastupujících učitelů.

Dalším zvláštním rozparem je prožívání pracovních podmínek. Firemní management (Hroník, 2006) považuje za charakteristiku úspěšné, tím pádem i vyhledávané a prestižní firmy např.: zajímavé úkoly, volnost, samostatnost, kultura firmy zaměřená na pracovníky, pružné pracovní podmínky, možnost osobního rozvoje, participace, dialog, možnost spoluúčasti, vhodné pracovní klima, jistota zaměstnání, sociální požitky. Většina škol tyto podmínky nabízí, naopak velká část učitelů alespoň některé z uvedených faktorů nechápe jako motivační výhodu. Toto často souvisí s profesním sebevědomím. Výše uvedené řádky neslouží k pojmenování černých míst či vyhledávání negativních bodů. Jde o vymezení terénu, ve kterém se nacházíme při uchopení problematiky profese řídicího pracovníka. Převážná většina ředitelů škol pochází ze školského prostředí, zákon 563/2004 Sb. přímo stanovuje povinnou minimální (ač relativně krátkou) délku pedagogické praxe.

Na první pohled je školství ještě zdánlivě specifické svoji nezměřitelností a obtížnou uchopitelností svých výstupů. O to více pro nás musí být inspirační mezinárodní srovnávání, v němž se jednoznačně ukazují výhody i slabiny systémů jednotlivých zemí, zohledňují jednotlivé faktory ovlivňující celkový výsledek, a lze říci, že dříve uvedené tendence vysledujeme právě u zemí, které dopadají ve srovnávání nejlépe. Na tomto místě cituji alespoň Finsko, jehož edukační model nám může vzhledem k naší nedávné historii připadat příliš jednotný, avšak při bližším zkoumání vyjdou na povrch jeho nesporné výhody vnitřní diferenciací jednotlivých škol.

Lze namítnout, že je obtížné implementovat školské či kulturní podněty do systému jiné země. Každá země má svoji historii, svůj jazyk, svoji literaturu, tradice, kulturu, a tedy i svoji vlastní historii školství. Do této historie se promítaly politické, historické a společenské faktory, zapojování země do jednotlivých státních celků a střídání jednotlivých režimů. Je proto pochopitelné, že se náš školský model podobá klasickému modelu rakouskému či německému, vychází ze společného podloží, avšak historické ovlivňování podmínilo navíc některé společné prvky s Francií či ostatními slovanskými zeměmi.

Školství, podobně jako jazyková komunikace, synchronně zasahuje nejširší věkové i sociální spektrum společnosti se všemi výhodami i nevýhodami mezi-generačního propojení. Dobře lze z tohoto důvodu porozumět obavám či nepochopení při zavádění tendencí EU do našeho školského systému. Mám na mysli zejména celý proces vytváření školních vzdělávacích programů, nekončící diskuze o přínosu či škodlivosti víceletých gymnázií, pojetí maturitních zkoušek či význam mateřských škol. Proces vývoje EU, výsledky úspěšných zemí v oblasti školství a v neposlední řadě i jednoznačné potřeby osob vstupujících na jednotný evropský pracovní trh předkládají vzdělávacímu systému nové výzvy.

Zákonné vymezení role ředitele školy

Zákon 561/2004 Sb. (školský zákon) definuje úkoly ředitele školy v § 164, povinnosti se týkají hlavně splnění byrokratických podmínek, financí, sestavení plnění ŠVP a zajištění bezpečnosti žáků. Zákon 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících stanovuje předpoklady pro výkon funkce ředitele školy pouze v několika bodech:

- musí se jednat o pedagogického pracovníka ve smyslu tohoto zákona,
- musí mít stanovenou délku pedagogické praxe,
- do dvou let musí získat potřebné znalosti, tj. musí absolvovat vzdělávací program.

Vzdělávací programy pro ředitele škol jsou podle mého soudu nabízeny celou řadou institucí různé úrovně, další studium, popř. absolvování VŠ programu školský management je již fakultativní. Nechávám na zvážení, který jiný obor umožňuje řediteli organizace získat základní manažerské vzdělání až po dvou letech po nástupu do funkce a nenutí jej k dalšímu osobnímu rozvoji.

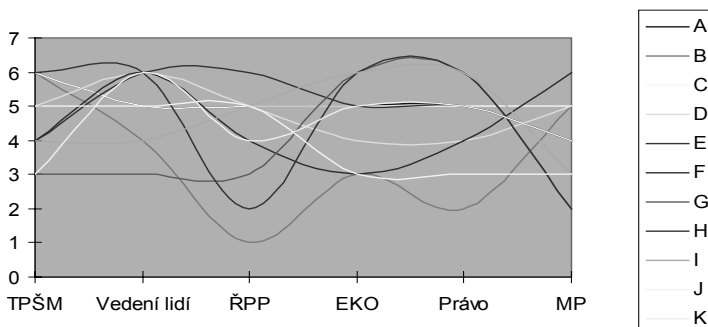
Ve své disertační práci (Trojan, 2008) jsem se zabýval kompetencemi řídicích pracovníků ve školství. Na tomto místě svého příspěvku budu prezentovat zajímavé názory vedoucích odborů školství krajských úřadů. Tito byli záměrně vybráni, neboť krajské úřady jsou zřizovateli středních škol v České republice, rozdělují jim státní finance a měly by mít zájem na jejich bezchybném fungování, k němuž patří i maximální znalosti o řízení svých škol. Jde o zajímavé srovnání, jak posuzují a hodnotí osobu ředitele školy, jak se staví k jeho vzdělávání a dalšímu rozvoji. Je zavedenou praxí, že veškeré náklady na manažerské vzdělávání ředitelů a jejich zástupců jsou hrazeny z rozpočtů těchto škol, tedy z peněz krajských úřadů. Dalo by se proto očekávat, že krajské úřady mají propracované metodiky a sofistikované systémy pro svoje školské řídicí pracovníky.

	TPŠM	Vedení lidí	ŘPP	EKO	Právo	MP
A	6	5	5	5	5	4
B	6	4	1	3	2	5
C	6	5	5	5	5	5
D	5	6	5	4	4	5
E	4	6	6	5	5	4
F	4	6	4	3	4	6
G	3	3	3	6	6	2
H	6	6	2	6	6	2
I	4	4	5	6	6	3
J	5	5	5	3	3	3
K	3	6	4	5	5	4

Obr. 1: Názory prezentované vedoucími odborů školství
(1 nejméně důležité, 6 nejvíce)

V uvedené tabulce jsou zpracovány názory prezentované řídícími pracovníky odborů školství krajských úřadů (řádky A-K), ve sloupcích jsou uvedeny jejich názory na důležitost modulů, které studovali řídící pracovníci v rámci svého studia, tedy jde o klíčové oblasti jejich vzdělávání. Jde o zajímavé srovnání, je možno zdůraznit např. řádek B – nejdůležitější jsou manažerské dovednosti a vedení lidí, a v protikladu řádek G – nejdůležitějšími jsou tradiční disciplíny právo a ekonomika.

Názory podle krajů



Obr. 2: Popisované názory převedené do grafu

Ve skutečnosti ale vyplývá z odpovědí vedoucích odborů školství krajských úřadů, že se sice zajímají o ředitele škol, mají propracované metodiky jejich hodnocení, ale podle formálních kritérií, které nekorespondují s problematikou kompetencí. Jistě lze namítnout, že je možno nepřímou odvodit z vynikajícího výsledku školy vynikající práci ředitele, tedy jeho vynikající schopnosti, ale v podmínkách, které se značně liší od tržního prostředí, v podmínkách státních či krajských regulací tento argument nemůže jednoznačně obstát. V kontextu těchto odpovědí zřizovatelů středních škol vyplývá provokující skutečnost, jak málo je vymezena role ředitele české školy, a zejména jak málo je stanoven cíl cesty. Tato situace rozhodně nekoresponduje se situací mimo rezort školství, kde literatura popisující manažerské kompetence je velice rozsáhlá (Turecki, 2004, Kubeš 2004, Hroník 2007).

Kompetence řídicích pracovníků

V obecné rovině se pojem kompetence dá vysvětlovat jako schopnost, způsobilost, pravomoc či moc. Záleží na úhlu pohledu a kontextu, v němž s daným pojmem pracujeme. První význam – **kompetence od jiného**, je vždy spjat s typem organizační struktury – soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývající odpovědnost za důsledky (kompetence od formální autority) – tedy pravomoc (authority) spojená s dalšími termíny – moc, vliv, poziční autorita. Druhý význam – **kompetence od sebe** – vyjádření obecné schopnosti adekvátně zhodnotit situaci a dokázat jí přizpůsobit své jednání, případně umět na situaci reagovat zásahem do systému – tedy schopnost, způsobilost (skill, qualification). Někdy se používá termín pracovní způsobilost (Turecki, 2004).

První z obou uvedených významů je rozhodně používán častěji. Vyjadřuje se např. – on je kompetentní tuto listinu podepsat nebo je kompetentní rozhodnout o udělení milosti, což nic nevypovídá o schopnostech, nýbrž o rozhodovací pravomoci v rámci dané firemní struktury. Jde o často používaný termín v politickém rozhodování. Možná je jedním z problémů pochopení slova kompetence. V terminologii školství je pracováno v posledních letech s druhým významem, je myšlena schopnost, způsobilost. Jednoznačně vyplývající pojetí najdeme např. v rámcovém vzdělávacím programu, žák nemá pravomoc, ale způsobilost. Přitom pro řadu učitelů je toto slovo nesrozumitelné nebo zavádějící, z této skutečnosti vyplývá často verbalizovaný názor, že si vystačíme v češtině s domácími výrazovými prostředky.

Zdálo by se jednoduché stanovit, které kompetence ředitel školy potřebuje, měl by mít; tím pádem bychom jako jeho vzdělavatelé měli o tyto kompetence

dbát a kultivovat je. Podívejme se na jednotlivé role ředitele školy nikoli očima školského zákona, nýbrž očima obecné manažerské teorie.

Ředitel školy během dne mění svoji roli od lídra přes manažera po vykonavatele úkolu. Pro ilustraci použiji údaj z manažerské literatury (Plamínek, 2005), jde o často citovaný a mnoha firmami používaný a zaběhnutý model těchto tří rolí:

Role lídra má na starosti strategický rámec, tedy jeho definici a prodej myšlenek do nitra firmy ve smyslu přesvědčování ostatních pracovníků o správnosti realizace tohoto rámce. Z této role vyplývají kompetence schopnosti formulovat myšlenky, schopnost analýzy a vyhodnocování informací, rozeznávání lidských osobností, naslouchání, motivování ostatních.

Role manažera spočívá v dosažení strategických cílů a pravidel stanovených lídrem, cílů dosažených prostřednictvím jiných lidí. Jde opravdu o nejkomplikovanější roli v celé firmě. Opět jsou potřeba kompetence k vyhodnocování myšlenek, argumentace směrem k lídrovi, rozhodování, schopnost principiálního vyjednávání, akceptace myšlenek, dekompozice strategických cílů, řízení lidských zdrojů, definice úloh, orientace, habilitace a integrace lidí, vyhodnocování zpětné vazby.

Role vykonavatele spočívá v proměně vstupů na výstupy, vykonavatel dosahuje cílů a plní úlohy bezprostředně. Jde o kompetence k podávání požadovaného výkonu a péči o své zdroje.

Dá se jistě polemizovat s odbornými publikacemi managementu, ale je správné či reálné, aby ředitel školy obsáhnul všechny tyto tři role, obsáhnul všechny kompetence uvedených rolí? Jde o výzvu oboru školský management k vytvoření nové teorie o možnosti propojení těchto rolí ve školském prostředí. Ze své praxe vzdělavatele řídicích pracovníků cítím velikou tenzi v této otázce, možná tenzi zcela zásadní, klíčovou.

Vydeme-li z teorie managementu a budeme-li chtít po řediteli školy vykonávat roli vedení, tedy lídra – jeho kompetence se **musí** pohybovat právě ve schopnostech definovat strategický rámec a přesvědčit podřízeného manažera (manažery, tedy zástupce ředitele, vedoucí předmětových sekcí, vedoucí týmů ŠVP apod.) o jeho správnosti. Jedná se tedy o strategickou schopnost, analýzu situace, poznání a vedení lidí, motivaci, kontrolu. Problematická je z tohoto pohledu skutečnost, že se jedná o kompetence, které jsou samotnými řídicími pracovníky chápány a pojmenovávány jako méně důležité.

„Kompetenční pravidlo říká, že úspěchy a neúspěchy firem souvisejí s kompetencemi lidí, kteří pro firmy pracují“ (Plamínek, 2005). Všechny problémy firem je možné řešit na úrovni změn kompetencí lidí, kteří pro ně pracují.

Tudíž nejdůležitější kompetence řídícího pracovníka je tyto kompetence identifikovat a nalézat cesty k jejich kultivaci. Zjednodušeně se dá říci, že základní kompetencí řídícího pracovníka musí být schopnost práce s lidmi.

Důležitou otázkou je stanovení úlohy ředitele školy a jeho zapojení do hierarchie uspořádání školy. Nejen do hierarchie personální, ale také hierarchie úkolů a odpovědností za výkon, nikoli odpovědnosti právní, kterou má ředitel školy pochopitelně ze zákona za celý provoz svojí školy. V tomto spatřuje autor práce klíčový problém. Ředitel školy stojí pochopitelně na vrcholu pomyslné pyramidy, ovšem často jeho úkoly zasahují z oblasti řídicích pravomocí do oblasti vykonavatele primárních dějů, firemní management hovoří o majiteli procesu; mám na mysli zejména přímou vyučovací povinnost.

Žádná pracovní role či pozice není izolovaným elementem, je nutno nejprve vymezit roli ředitele školy v širším kontextu, stanovit jeho klíčové oblasti, a tím pádem generovat jeho klíčové kompetence. Autor práce si uvědomuje, že se jedná v poslední době o značně frekventovaný pojem se všemi vzniklými problémy z důvodu přenesení termínu z cizího jazyka do češtiny. Možný způsob popisu vychází z nástrojů podnikatelské sféry, kde je běžně používána praxe přesného popisu pracovních náplní a popisů činností, pracuje se s časovými snímky a individualizací požadavků firmy na jedné straně a možností pracovníka na straně druhé. Lze využít např. teorii vitality (Plamínek, 2005). Ta hovoří o dvou složkách – světu požadavků a světu možností. Tyto světy mohou vytvářet napětí, konflikty a problémy brzdící rozvoj firmy a stojící přímo proti růstu vitality. Tato teorie pracuje s tvrzením, že „vitalita firmy je závislá na tom, aby požadavky na výsledky byly stanovovány s ohledem na možnosti, které má firma k dispozici, a aby tyto možnosti byly rozvíjeny s ohledem na současné a budoucí požadavky.“ Již v tuto chvíli je vidět konflikt teorie a praxe a v pojetí hodnocení, a tím pádem stanovování požadavků ze strany vedoucích pracovníků krajských úřadů a inspekce.

Kompetence (konkrétního člověka) = **potenciál** (lidské zdroje) + (skutečný) **výkon**. Vitalita firmy (školy) je množinou kompetencí jejích lidí. Ve firmách totiž pracují jak lidé, jejichž úlohou je výkon, tak lidé, jejichž úlohou je stanovovat požadavky na výkon. Rozvoj školy i řešení různých problémů lze regulovat právě ovlivňováním kompetencí lidí. Zde je potřeba vyzdvihnout potřebu vztahů ve firmě (školě) a z toho vyplývající kompetence ředitele školy pro budování kulturního prostředí s výhodami synergického efektu. Jedná se o specifickou vlastnost týmu pracovníků, která svým působením umožní týmu dosáhnout více, než by členové týmu dosáhli součtem individuálních úsilí každého z nich (Plamínek, 2005). V případě školy se neliší situace od situace v jiných organizacích.

Dynamizaci školy, a tím pádem nalézání cesty k jejímu udržení na trhu vzdělávacích nabídek je možno realizovat v těchto žádoucích krocích.

1. Napodobování nabídky jiných škol – jde o první fázi, která může být krátkodobě úspěšná.
2. Přizpůsobování se na základě analýzy poptávky – možná více úspěšná, avšak pouze reagující na situaci na trhu.
3. Prognózování, předvídaní potřeb na základě analýzy potřeb – již mnohem dokonalejší stupeň úrovně řízení a pojetí rozvoje školy. Takto řízenou školu již nepřekvapí krizové situace, způsobené např. výkyvy v počtu žáků.
4. Ovlivňování, nabízení potřeb, vytváření poptávky.
5. Kultivování, stabilizace vnějšího prostředí.

Dvě poslední etapy jsou již výsledkem propracovaného dlouhodobého vývoje strategie konkrétní školy. Je patrný rozdíl v pojetí takto řízené instituce, která akceptuje budoucnost, od školy, která pouze reaguje na aktuální situaci se všemi výkyvy a riziky. Lze souhlasit s názorem, že stabilitu zajišťují zpětné vazby a jejich akceptace. Naopak dynamiku zajišťují dopředné vazby společně s aktivitou.

Pohled očima ředitelů škol

Hodláme-li zkoumat a kultivovat kompetence řídících pracovníků, je jistě užitečné pracovat s jejich názory. Je třeba mít na paměti subjektivitu získaných odpovědí, která na druhé straně může být jistě užitečná. Pro doložení svých dalších tvrzení využívám některých závěrů výzkumu a názorů účastníků národního projektu ESF *Úspěšný ředitel*, kterého jsem se aktivně zúčastnil jako vedoucí krajského střediska i jako lektor všech účastníků v modulu Řízení pedagogického procesu. Jednalo se o 295 osob pracujících na pozici ředitel či zástupce ředitele úplné základní nebo střední školy, dále o 42 osob pilotní fáze výzkumu v krajském středisku Brno a 25 vedoucích pracovníků odborů školství všech krajů a inspektorátů ČŠI. Názory byly doplněny odpověďmi vedoucích pracovníků personálních agentur.

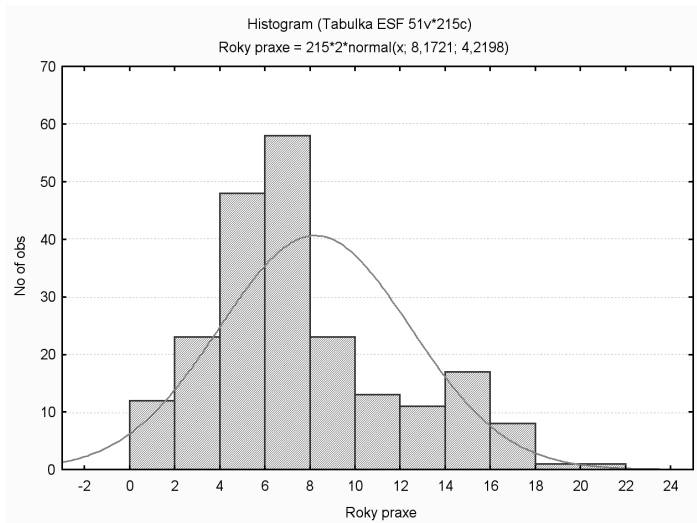
Ze závěrů (Trojan, 2008) využiji některé dílčí aspekty týkající se nazírání řídících pracovníků na důležitost jednotlivých oblastí studia a na subjektivní prožívání potřeb dílčích kompetencí. V etapě vlastního výzkumu bylo nejprve zkoumáno hodnocení důležitosti, náročnosti a přidané hodnoty jednotlivých oblastí vzdělávání, tedy dílčích modulů. Bylo porovnáváno pojetí důležitosti oblastí studia, modulů vzdělávání s náročností a analyzováno ve výskytech podle délky řídicí praxe respondentů.

Dále bylo zkoumáno pojetí kompetencí řídicího pracovníka v několika rovinách. První rovinou bylo obecné stanovení kompetencí ředitele školy, dále

bylo zkoumáno subjektivní posouzení vlastních kompetencí vzhledem ke své osobě v diachronním pohledu před zahájením studia a po jeho ukončení, jednalo se tedy o jakousi kompetenční mezeru podobnou výzkumu kultury školy metodou Killman-Saxtonova dotazníku. Komparaci názorů na posun vlastních kompetencí před začátkem studia a po jeho ukončení se dá vyjádřit subjektivně prožívaná přidaná hodnota vzdělávacího procesu.

V rámci výzkumu projektu ESF *Úspěšný ředitel* byly zkoumány názory respondentů na důležitost, náročnost a přidanou hodnotu jednotlivých modulů studia – Řízení pedagogického procesu, Ekonomika a finanční management, Právo, Vedení lidí, Teorie a praxe školského managementu, Manažerská praxe. Všechny moduly studia byly respondenty hodnoceny důležitěji na konci projektu než na jeho počátku, největší kladný posun byl zaznamenán u modulů Vedení lidí a Řízení pedagogického procesu, ačkoli za nejdůležitější byly považovány shodně před začátkem projektu i po jeho ukončení moduly Právo a Ekonomika a finanční management. Ve všech střediscích byl vysoce hodnocen modul Manažerská praxe.

Z 295 účastníků studia odevzdalo dotazník 215 osob, což je 72,9 %. Jednalo se o ředitele škol či jejich zástupce, průměrná délka dosavadní řídicí praxe byla 8,17 let.



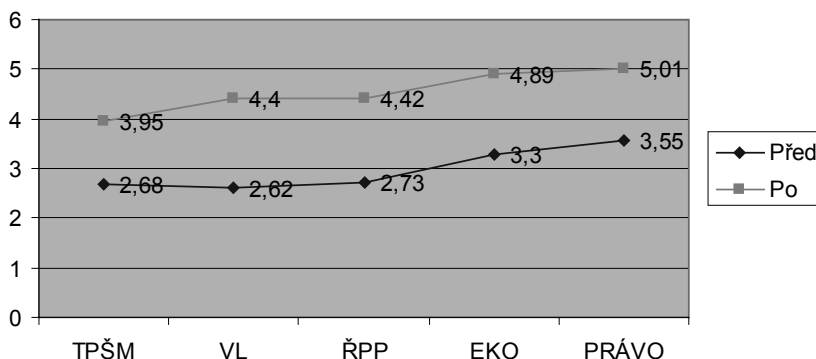
Obr. 3: Délka řídicí praxe respondentů

Je jistě signifikantní, že před zahájením studia považovali řídící pracovníci za nejdůležitější část studia modul Ekonomika a finanční management a modul Právo. Lze jistě vyvodit závěr, že tyto jistě objektivně důležité oblasti by byly nejvíce akcentovány v hypotetickém případě, že by si měli řídící pracovníci sami sestavit obsah svého vzdělávání. Tento příliš liberální názor prosazovaný některými vzdělávacími agenturami považují za nesprávný.

V rozporu s dříve uvedenou teorií o rolích ve firmě (škole) a náplni práce lídra a manažera jsou akcentovány z hlediska teorie řízení organizace méně důležité oblasti. Paradoxem je, že jsou to právě zřizovatelé škol a reprezentant kontroly, tedy ČŠI, kteří většinu hodnotících procesů stavějí na ekonomických výstupech a souladu života školy s právními předpisy.

Na přiloženém grafu je možno vidět pozitivní trend. Respondenti ve všech zkoumaných modulech studia značně důležitěji hodnotí všechny oblasti svého vzdělávání na konci projektu.

Přepočítané srovnání důležitosti modulů



Obr. 4: Srovnání názorů na důležitost studovaných modulů

Zajímavé byly názory na otázku, zdali má řídící pracovník absolvovat studium před nástupem do funkce. Dvě třetiny odpovědí byly kladné. Pro doplnění příkladům některé názory podporující jednak kladné, ale i záporné stanovisko ke studiu před nástupem do funkce. Kladné názory zdůrazňovaly orientaci v problému, funkce je náročná na znalosti, získání celkového přehledu a kompetencí, ředitel se nedopustí později zbytečných chyb, má snazší nástup, pohotovost v následné řídicí roli, rychlejší orientaci, dále ředitele vyjmenovávali,

že změny jsou rychlé a časté, manažerské dovednosti jsou v dnešní době stále důležitější, zřizovatel by nemusel vypisovat nová výběrová řízení, mají méně stresu, více sebedůvěry, nemusí se učit za pochodu. Převládá názor, že by se budoucí ředitel vyvaroval zbytečných chyb, slepých cest, rychleji by se orientoval v problematice a byl by celkově jistější. Často jsou odpovědi zaměřeny na schopnosti, osobnostní kompetence, také na znalosti a teoretické vybavení řídicího pracovníka. Častým názorem bylo konstatování potřeby základního manažerského vzdělávání (např. úroveň bývalého FS I) a pozdějšího pokračování se znalostí problematiky výkonu řídicí funkce.

Záporné názory reflektovaly tyto okruhy problémů: diskriminovalo by to řadové pedagogy přihlášené do konkurzu, pro studium je důležitá také praxe, vše lze dostudovat dodatečně, lépe se studuje se znalostí věcí, uzavřelo by to cestu lidem z jiných rezortů, stačí pouze praxe, nejistota získání vedoucí funkce. Společný názor pro většinu záporných odpovědí je praktikismus. Převládá u starších řídicích pracovníků a osob negativně hodnotících svoje ředitelské vzdělávání. Lze vyčíst podceňování teoretických poznatků, zapojování vědomostí do širšího kontextu a jisté omezení záběru pouze na vlastní školu. Autor výzkumu se během přednášek v každém studijním středisku setkal s menšinovým názorem, že jakékoli teoretické poznatky jsou zbytečnou zátěží pro ředitele.

Důležitou oblastí výzkumu bylo zkoumání kompetencí účastníků projektu ESF *Úspěšný ředitel*. Kvůli možnostem statistického zpracování byly jednotlivé kompetence pojmenovány autorem dotazníku a jednotliví řídicí pracovníci vyplňovali u každé z nich tři hodnoty. Možnosti byly stanoveny na škále 0–6, kdy hodnota 0 znamená nedostačující úroveň zkoumané kompetence, hodnota 6 naopak vynikající úroveň. Obecně lze říci, že zejména hodnota kompetencí potřebných pro výkon funkce řídicího pracovníka byla stanovována velmi vysoko. Při pohledu do manažerských výzkumů podnikové sféry je nejvyšší sféra dovedností či schopností pojmenovávána jako: „tvůrčí a autorská úroveň, zvládá nestandardní situace, rozumí smyslu a kontextu“ (Plamínek, 2005). Zde je patrný jistý rozpor mezi nereálným stanovením ideálního stavu na straně jedné a problematickým odhadem stávající situace na straně druhé, což může být jedním z klíčových problémů profese ředitele školy. Ukazuje se, že řídicí pracovníci jsou velice nároční na stanovení obecné potřeby kompetencí u osoby zastávající funkci ředitele školy, na druhé straně v případě nízkého hodnocení vlastní úrovně může docházet ke zbytečnému napětí.

Respondenti hodnotili kompetence rozdělené do 9 oblastí. Autor práce se snažil obsáhnout všechny oblasti práce řídicích pracovníků, použil členění

používané ve školské manažerské literatuře a dále využil vlastních zkušeností ředitele školy i vzdělavatele řídicích pracovníků ve školství.

Respondenti hodnotili tyto kompetence: Teoretické znalosti a kontextní vědomosti, znalosti jednotlivých oblastí (právo, ekonomika, teoretická východiska managementu apod.), jejich zapojení do práce ředitele školy a vzájemné souvislosti. Tradičně jsou tyto kompetence řediteli škol hodnoceny velice vysoko, koresponduje s tím chápání ředitele jako člověka odpovědného za právní a ekonomické záležitosti škol. Stejným způsobem chápe tuto složku řídicí práce nejdůležitější státní správa reprezentovaná v tomto výzkumu pracovníky krajských úřadů a České školní inspekce. Dalšími kompetencemi byly personální kompetence, sebedůvěra, schopnost hodnotit a kontrolovat, řízení sebe sama, schopnost řešit problémy, koncepční práce, schopnost uvažovat a učit se, zvládání změn a jejich řízení.

Z odpovědí respondentů vyplývá nárůst subjektivně chápaných kompetencí, nikoli však ve stejném rozsahu. Největší posun je uveden u kompetencí kognitivních (1,77) a personálních (1,62), naopak nejnižší rozdíl je mezi hodnotami na počátku a na konci projektu u kompetencí uvažování a učení se (0,93) a sebedůvěry (0,91). Uvedené kompetence seřadili řídicí pracovníci v tomto pořadí:

(1) – teoretické znalosti a kontextní vědomosti, (2) – personální kompetence, (3) – schopnost řešit problémy, (4) – zvládání změn a jejich řízení, (5) – schopnost hodnocení a kontroly, (6) – řízení sebe sama, (7) – schopnost koncepční práce, (8) – schopnost uvažovat a učit se, (9) – sebedůvěra. Alarmující skutečností je fakt, že schopnost koncepční práce, schopnost se učit a důvěra v sebe sama je na posledních místech uvedené škály.

Obecné chápání kompetencí u řídicího pracovníka příliš nekoresponduje s hodnocením modulů – nejnižší hodnota je uvedena u kompetencí kognitivních, ačkoli v důležitosti modulů má nejvyšší hodnotu právo a ekonomika.

Pro komparaci připomenu empirický výzkum kompetencí řídicích pracovníků realizovaných ÚVRŠ PedF UK Praha (Kalous, 1997). Na prvních místech byly řídicími pracovníky pojmenovány tyto kompetence: znalost finančního hospodaření, znalost zákonů a právních předpisů, delegování odpovědnosti a pravomocí, organizační a kontrolní schopnosti, schopnost analyzovat a řešit problémy, kurikulární management, schopnost prezentovat výsledky, komunikační schopnosti. Ze závěrů uvedeného šetření ÚVRŠ je potřeba ještě zdůraznit stále aktuální myšlenky: „Absence aspektů personálního managementu je tradiční handicap školství, jenž se spolupodílel na silném odchodu schopných pracovníků do jiných rezortů a v současné době už kulminuje na hranici pásma, kde je bezprostředně ohrožena celková výkonnost a kvalita rezortu školství.

Klíčovou otázkou rozvoje manažerských kompetencí je motivace řídících pracovníků ve školství ve vztahu k rozvoji sebe sama, k vytváření projektů vlastní kariéry, k navozování sebeevaluace. K hledání nových informací i k osvojování nových dovedností, k vytváření přiměřeného sebevědomí. “ Z uvedených slov vyplývá dlouhodobost tohoto problému, který koreluje s chápáním důležitosti jednotlivých modulů zejména na počátku národního projektu v roce 2006. Na druhé straně je potřeba pojmenovat pozitivní posun k sebeevaluaci, který byl podmíněn zákonem 561/2004Sb. a vyhláškou 15/2005Sb.

Podobné závěry vyplynuly z empirického šetření Ústavu technologie vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Konstantina Filozofa v Nitře, které zpracovávalo názory 1204 ředitelů základních a středních škol. Respondenti za nejdůležitější označovali moduly: řízení školy jako organizace, pedagogické řízení školy, řízení zaměstnanců, právo, ekonomika a financování školy. Dále vyplynula z šetření skutečnost, že současný manažer ve školství má stále značnou potřebu dostávat pokyny, lpí na nepodstatných detailech, má menší ochotu přijímat rychlá rozhodnutí (Obdržálek, 2008). Je vidět, že situace v obou zemích je značně podobná a je velice přínosné vzájemné předávání zkušeností a spolupráce mezi pracovišti věnujícími se vzdělávání řídících pracovníků ve školství.

Závěr

Ve školství není komplikovanější role, než je role ředitele školy. Problémem zůstává nejasnost jeho pojetí. Ve světle špatného pochopení odpovědnosti za všechny procesy a výsledky školy, která logicky ze zákona vyplývá řediteli školy, je dotyčný často zatěžován odbornými činnostmi ekonomickými či právními. Přitom z publikací obecné teorie managementu vyplývá potřeba kompetencí k řízení lidí, výběru pracovníků, delegování úkolů a kontroly. Očekávat od ředitele školy bezchybné detailní výklady právních norem, ekonomiky, problematiky stavebního řízení apod. je podobně absurdní, jako jej nutit do studia všech předmětů vyučovaných na jeho škole. Kompetence musí začínat od vyjasnění role ředitele ve škole. V souladu s teorií strategického kontinua by měl ředitel školy řešit oblasti příslušející lidroví, maximálně manažerovi – nikoli vykonavateli procesu. Autor práce si ovšem uvědomuje skutečnost, že tímto názorem zasahuje do pravomocí zřizovatelů škol. Nebude-li ovšem vyjasněna role lídra (vykonává ji ředitel školy či zřizovatel školy?), který vytváří základní strategii, bude se řídící pracovník opětovně dostávat do komplikovaných situací. Stejně tak je potřeba mít stále na paměti, že i podniková sféra pracující s podrobnými kompetenčními modely, náplněmi práce a zpětnou vazbou často sklouzává po povrchu popisu a sama není schopna ošetřit objektivní vyhodnocování kompetencí pracovníků.

Kompetenční pravidlo říká, že úspěchy a neúspěchy firem souvisejí s kompetencemi lidí, kteří pro firmy pracují (Fišer, 2007). Všechny problémy firem je možné řešit na úrovni změn kompetencí lidí, kteří pro ně pracují. Tudíž nejdůležitější kompetence řídicího pracovníka je tyto kompetence identifikovat a nalézat cesty k jejich kultivaci. Zjednodušeně se dá říci, že základní kompetencí řídicího pracovníka musí být schopnost práce s lidmi.

Nedokonalý kariérový model řídicích pracovníků požaduje po ředitelích škol studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, fakultativně je možno pokračovat v dalším studiu až po vysokoškolské studium školského managementu. Motivační nástroj získání 13. platové třídy většina odborů školství nevyužívá. Zcela nepokryto zůstává období po ukončení povinného vzdělávacího programu do konce kariéry řídicího pracovníka, což může být několik desetiletí, na tuto skutečnost je také poukazováno (Pol, 2007).

Není-li definováno, co očekáváme od ředitele školy, obtížně se potom vymezuje jeho vzdělávání, a důsledkem toho je i obtížně uchopitelná otázka vymezení jeho kompetencí.

Literatura

- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2005.
- KUBEŠ, M. – SPILLEROVÁ, D. – KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence*. Praha: Grada, 2004.
- OBDRŽÁLEK, Z. *Vedení a řízení školy jako element systému její kvality*. In.: Komenský 5/2008
- PLAMÍNEK, J. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada, 2005.
- PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí*. Praha: Grada, 2004.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007
- SLAVÍKOVÁ, L. *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Univerzita Karlova Praha, 2003.
- TROJAN, V. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: ČŠM PedF UK Praha 2008.
- TROJAN, V. Řídící kompetence učitele v procesu probíhajících změn na školách. In Prostriedky edukácie v školách 21. storočia. *Sborník referátů z doktorandské konference, Banská Bystrica 2007*
- TROJAN, V. Kompetence ředitelů škol – Pravomoci nebo schopnosti? In Aktuálne otázky organizácie a riadenia školstva v Slovenskej republike a v zahraničí. *Sborník referátů z mezinárodní konference, Nitra 2009*
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004

EDUKAČNÝ MANAŽMENT A JEHO MIESTO V ŠKOLSKOM MANAŽMENTE

Education Management and Its Place in School Management

MÁRIA UHEREKOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Katedra pedagogiky
Moskovská 3, 811 08 Bratislava
uherekova@fedu.uniba.sk

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá edukačným manažmentom ako jedným z faktorov, ktorý určujú kvalitu výchovy a vzdelávania v škole. Zaoberá sa problematikou riadenia kvality výchovy a vzdelávania učiteľmi. Poukazuje na postavenie edukačného manažmentu v školskom manažmente. Zameriava sa na možnosti školského manažmentu z hľadiska vedenia učiteľov k chápaniu a uplatňovaniu edukačného manažmentu.

Abstract

The contribution deals with education management as one of factors influencing the quality of school education. It analyses the education quality management by teachers. It shows the position of education management in school management. It focuses on school management from the point of view of leading teachers toward understanding and applying school management.

Klíčová slova

Edukácia, edukačný manažment, školský manažment, kvalita, výchovno-vzdelávací proces, kvalita, učiteľ.

Key words

Education, education management, school management, quality, educational process, quality, teacher.

Školský manažment z hľadiska pedagogického rozvoja

Súčasný zmeny v slovenskom školstve súvisiace s platnosťou školského zákona sa dotýkajú takmer všetkých činností školy. Odrážajú sa, okrem iného, v organizácii a obsahu vzdelávania v kontexte so **štátnym vzdelávacím programom**

a *školským vzdelávacím programom*. Súvisia so zmenami riadenia viacerých procesov a činností školy z hľadiska skvalitňovania školského manažmentu. Okrem iného prinášajú potrebu profesijného rastu učiteľov v súvislosti s novými prístupmi v riadení vyučovacieho procesu.

Tieto hľadiská viedli k úvahám o kvalite *riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu* školy riaditeľom (za úroveň ktorého je zodpovedný) a *riadenia vyučovacieho procesu* učiteľom ako základným činiteľom kvality pedagogického procesu v škole.

Kvalitné riadenie školy a tým aj riadenie pedagogického procesu prezentuje uplatňovanie *komplexného manažmentu*. Jeho neoddeliteľnými súčasťami je podľa Obdržálka, Horváthovej (2004) strategická a operatívna línia. Perspektívna línia zabezpečuje dosahovanie kvalitatívne vyššej úrovne školy zavádzaním inovácií, uplatňovaním rôznych programov, projektov a nových organizačných štruktúr. V dlhodobom kontexte znamená *smernenie k rozvoju školy* orientáciou na rozvoj riadenia, organizačný a pedagogický rozvoj. Operatívna línia zabezpečuje každodenný chod školy (administratívne a ekonomické riadenie, priebežnú pedagogickú reguláciu a organizačné usmerňovanie).

Pedagogický rozvoj ako súčasť strategickej línie znamená predovšetkým skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu ako najdôležitejšieho procesu v škole – miera jeho rozvoja reprezentuje určitú dosiahnutú kvalitu vyučovacieho procesu.

Na základe skúseností zo školskej praxe, diskusií s metodikmi pedagogických centier, riaditeľmi škôl a učiteľmi (v rámci ďalšieho vzdelávania) možno konštatovať, že problémy v kvalite vyučovacieho procesu spôsobuje pretrvávajúce zastarané spôsoby a postupov učiteľov. Príčinou môžu byť aj nedostatočné zručnosti učiteľov vytvárať dlhodobé koncepcie edukácie vo vyučovacom predmete a na ich základe operatívne riadiť jednotlivé vyučovacie hodiny.

V riadiacej praxi možno dlhšiu dobu pozorovať nechť školských manažerov aktívne ovplyvňovať prístup učiteľov k vyučovacieho procesu, poukazovať na existujúce nedostatky a riešiť ich. Dôvodom podľa Blašku (2008) je určité „odpedagogizovanie“ – nežiaduce vzdialovanie sa riadenia školy od samotného procesu vyučovania. Príčinu vidí v zaťažnosti manažmentu školy administratívno-správnymi a hospodársko-ekonomickými činnosťami, ale aj v nedostatočnej pedagogicko-psychologickej spôsobilosti v oblasti vedenia ľudí (pozn. autorky). Možno súhlasiť s uvedeným autorom, že riadenie školy je kvalitné vtedy, ak zasahuje do najdôležitejších stránok jej činnosti, t.j. ak pôsobí na rozvoj osobnosti žiaka v procese vyučovania.

Východiskom k skvalitneniu pedagogického rozvoja je kvalitný *školský vzdelávací program* v súlade s rozpracovaným poslaním a cieľmi školy, s odrazom v cieľovej a obsahovej stránke učebných osnov a inovačnými prístupmi a postupmi vo výchove a vzdelávaní žiakov. Odráža štátny vzdelávací program ako jeho normatívny rámec a rozpracúva ho na podmienky školy a regiónu a potreby užívateľov vzdelávacích služieb (rodičia, žiaci). Možno ďalej súhlasiť s Blaškom (2009), že ako strategický dokument má obsahovať organizované aktivity vymedzené vzdelávacími cieľmi, obsah a podmienky vyučovania, prostriedky a výstupy vzdelávacieho procesu, odporúčania a návrhy zodpovedajúcich didaktických prístupov, metódy overovania výstupov a hodnotenia žiakov. Chápe ho ako programový dokument, ktorý prezentuje charakter vyučovania konkrétnej školy a komplexný program jej riadenia na úrovni plánovania, rozhodovania, organizovania, vedenia, kontrolovania a hodnotenia procesov na úrovni školy.

Pedagogický rozvoj súvisí s tvorivo-humanistickým trendom v súčasnom školstve a rozvíjaním *klúčových kompetencií žiakov*. Riadenie pedagogického rozvoja školy úzko súvisí s cieľmi výchovy a vzdelávania v oblasti klúčových kompetencií žiakov, ktoré sa týkajú komunikačných, verbálnych a písomných spôsobilostí, využívania IKT, sociálnych a personálnych spôsobilostí, schopnosti identifikovať problémy, navrhovať ich riešenia a riešiť ich.

Zo súčasného nastúpeného trendu, ako aj z poznatkov o riadení škôl v zahraničí, vyplýva dôraz na zvyšovanie kvality *procesuálnej stránky výchovy a vzdelávania*, pričom u nás sa doteraz sústreďovala pozornosť najmä na obsahovú stránku. Zmeny v školstve nastoľujú potrebu profesijného rastu učiteľov pri osvojovaní nového spôsobu riadenia – *manažovania vyučovacieho procesu*, pretože od zastaraných prístupov vyučovania nemožno očakávať predpokladané výsledky.

Triedny manažment v školskej praxi

V súvislosti s úvahami o postupoch, ktoré môžu viesť k pedagogickému rozvoju, zaoberali sme sa na základe vlastnej pedagogickej a inšpekčnej praxe problematikou skúmania riadenia vyučovacieho procesu na úrovni manažmentu školy aj učiteľa.

Ako cesta k dosahovaniu očakávanej kvality vyučovacieho procesu sa v pedagogickej literatúre uvádza a v školskej praxi najmä v zahraničí prezentuje a podporuje *triedny manažment* (the classroom management). Väčšinou sa charakterizuje ako proces vytvárania priaznivých podmienok na zapojenie žiakov do triednych aktivít, resp. riadenie pedagogického procesu učiteľom

na vyučovaní i mimo neho, ktoré smeruje k eliminácii nevhodného správania žiakov s cieľom vytvoriť priestor pre efektívny priebeh učebných aktivít žiakov.

Dobrá triedny manažment sa vyznačuje nízkou intervenciou zo strany učiteľa a zo strany žiakov pozitívnym správaním ako prejav slobodného sa stotožnenia s určitým poriadkom. Chápe sa ako riadenie činnosti žiakov v školskej triede na základe behaviorálneho, humanistického prístupu zavádzaním a uplatňovaním systému pravidiel, ako korekcie rušivého a nežiaduceho správania žiakov s nízkou úrovňou intervencie zo strany učiteľa.

Možno súhlasiť s Paschom, Gardnerom a kol. (1998), že základnou podmienkou na úspešnú realizáciu cieľov vyučovania je znalosť efektívneho *riadenia (manažmentu) triedy*, ako aj s odporúčaním, že by malo byť významnou súčasťou prípravy učiteľov. Chápu ho ako vytváranie priaznivej klímy a disciplíny v triede prostredníctvom tradičného alebo racionálneho prístupu. Racionálny prístup charakterizujú ako aktívnu stratégiu prevencie vyrušovania, reakcie na rušivé správanie a na trvale vyrušujúcich žiakov, uplatňovanie neverbálnych a verbálnych techník riadenia triedy v tomto smere. Spočíva v zavedení rutinných postupov a pravidiel pre činnosti žiakov v triede a usmerňovanie ich správania.

Triedny manažment chápe Hlaváčová, Nemjanová (2006) ako proces, ktorý súvisí s prácou triedneho učiteľa. K jeho zložkám priradujú podľa Petláka (2003): prah tolerancie (mieru ochoty učiteľa akceptovať prejavy žiakov), schopnosť dobre vyučovať (dobrú prácu učiteľa so žiakmi a efektívne učenie), proaktívne správanie (zámerné plánovanie, reflexiu a predvídavosť), reaktívne správanie (flexibilitu reakcií), štandardy správania žiakov (spoločné kritériá a zásady), monitorovanie žiakov (pozorovanie, korigovanie, eliminovanie), systém dôsledkov (výchovné opatrenia), prípravu a usporiadanie triedy.

Bližšie k vlastnému procesu vyučovania charakterizuje *triedny manažment* Obrdžálek, Z., Horváthová, K. a kol. (2004) ako súhrn činnosti učiteľa, ktoré spočívajú v systémovom organizovaní podmienok, procesov a činností v školskej triede pri vyučovaní, pričom rozhodujúcou hodnotovou orientáciou je osobnosť žiaka, rozvíjanie a uplatňovanie jeho kompetencií, kultivácia jeho sociability a vzdelanosti.

Triedny manažment možno chápať ako prostriedok na dosahovanie úspechu výchovy a vzdelávania smerujúci k pedagogickému rozvoju, ktorý by mal manažment školy aktívne podporovať a viesť učiteľov k jeho osvojovaniu a uplatňovaniu.

Edukačný manažment – predpoklad efektívneho pedagogického rozvoja

Kvalitu vyučovacieho procesu, okrem vzájomných vzťahov medzi učiteľom a žiakom, žiakmi navzájom a ich postojov k vyučovaniu, ovplyvňuje aj prístup učiteľa k jeho riadeniu z komplexnejšieho hľadiska.

V súčasnosti, keď princípy výchovy a vzdelávania výrazne posilňujú výchovnú zložku a ciele výchovy a vzdelávania sú založené najmä na dosahovanie kľúčových kompetencií, nadobúda termín *edukácia*, v ktorom sa výchova a vzdelávanie prelína, jasnejší význam.

V tejto súvislosti treba výchovu a vzdelávanie vnímať ako *edukačnú realitu*, v ktorej prebiehajú edukačné procesy, má určité edukačné koštruktury a edukačné prostredie.

Pri chápaní vyučovania ako edukačného procesu možno vychádzať z definície Průchu (1997), podľa ktorej edukačné procesy sú všetky činnosti ľudí, pri ktorých dochádza k učeniu na strane subjektu, ktorému iný subjekt priamo alebo nepriamo exponuje nejaký druh informácie. Zložky edukačného procesu – obsah vyučovania, činnosti učiteľa (vyučovanie učiteľom) a žiaka (učenie sa žiakov) ovplyvňujú proces vyučovania a jeho výsledky.

Edukačný proces ovplyvňujú edukačné koštruktury – učebné osnovy, učebné plány, vzdelávacie štandardy, didaktické testy, učebnice, výučbové programy apod., na ktorých tvorbe sa zúčastňujú vonkajší a vnútorní partneri školy. Vplyv má aj edukačné prostredie, ktoré vytvára manažment školy, a učiteľ v spolupráci s rôznymi partnermi.

Edukačný manažment z hľadiska školského manažmentu a učiteľa

Komponenty edukácie predstavujú zložitý proces, ktorý v súčasnosti vyžaduje *riadenie* zo strany školy, ako aj na úrovni učiteľa z perspektívneho aj operatívneho hľadiska.

Riadenie vyučovacieho procesu, v ktorom prebieha edukácia, možno nazvať *edukačný manažment* a charakterizovať ho ako riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu z hľadiska vyučovania učiteľom a učenia sa žiakov vo vyučovacom predmete využívaním efektívneho plánovania, organizovania, vedenia, kontroly a hodnotenia edukačného procesu.

Zo strany učiteľa možno má edukačný manažment charakter autoregulačného procesu na zabezpečenie efektívneho vyučovania učiteľom a učenia sa žiakov vo vyučovacom predmete z hľadiska účinných odborných a didaktických prístupov (postupov) s aplikáciou základných manažérskych funkcií.

Z hľadiska školského manažmentu má edukačný manažment charakter stratégie a taktiky riadenia a realizácie vyučovacej hodiny – základnej výkonnej jednotky výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorú je potrebné z toho dôvodu na úrovni školy nielen plánovať, organizovať, kontrolovať a hodnotiť, ale aj aktívne viesť pedagógov k jej účelnému riadeniu ako základného faktora jej kvality.

Tento prístup podporuje aj názor Blašku (2009), ktorý chápe riadenie kvality vyučovania ako súčasť širšieho rámca riadenia kvality školy s rozhodujúcou úlohou. Uvádza, že pri riadení vyučovania je potrebné vytvárať systém prvkov s orientáciou na:

- *ciele riadenia* zamerané na potreby, očakávania a uspokojovanie požiadaviek partnerov vyučovania (žiacov a rodičov), optimalizáciu procesu vyučovania učiteľom a učenia sa žiakov a didaktické interakcie učiteľ – žiaci za súčasného dosahovania cieľov vyučovania pri racionálnych nákladoch,
- *oblasti kvality vyučovania*, ktoré výrazne determinujú jeho kvalitu, t. j. určité kritériá kvality vyučovania,
- *indikátory kvality vyučovania*, t.j. ukazovatele, ktoré rozlišujú mieru kvality v danej oblasti (znaky optimálnej kvality),
- *operácie požiadaviek kvality* – aktivity, situácie, javy, znaky a pod., ktoré určujú mieru naplnenia indikátorov,
- *nástroje merania kvality* – dotazníky, ankety, pozorovania, analýzu pedagogickej dokumentácie, reálne doklady (portfólio) práce učiteľov a žiakov.

Sme presvedčení, že mnohí učitelia dobre ovládajú progresívne metódy, formy a prostriedky vyučovania a sú s nimi stotožnení. Otázka je, či sú pripravení a vedia riadiť svoju prácu tak, aby sa účelne a dlhodobo efektívne odrazila v učebnej činnosti žiakov a ich vzdelávacích výsledkoch.

Mnohí učitelia vynakladajú veľké množstvo energie, úprimnej snahy a chuti naučiť svojich žiakov čo najviac, pričom sú často sklamaní a prekvapení, že žiaci vedia z toho, čo ich učili, oveľa menej, ako si myslia. Zdôvodňujú to väčšinou nezáujmom či neschopnosťou žiakov, vnútornými podmienkami školy a najmä predimenzovanými učebnými osnovami a učebnicami, ktoré ich nútia k povrchovej práci so žiakmi z nedostatku času.

Zo skúsenosti konštatujeme, že mnohí učitelia skôr mechanicky „preberajú“ obsah učebnice, ako reálne učia žiakov to, čo by skutočne mali vedieť, čím oberajú o čas a sily seba i žiakov a pri veľkej námahe dosahujú minimálny efekt. Vychádzajú často zo zaužívaného prístupu, bez hlbších úvah o potrebe plánovať a vopred pripravovať pre žiakov učebné situácie zodpovedajúce ich potrebám, zmysluplne kontrolovať ich efekt a aktívne korigovať vlastné ďalšie postupy.

Tieto otázky vedú k zamysleniu, či a do akej miery je pre učiteľov a školských manažérov potrebné zaoberať sa otázkami riadenia vyučovania. Sme presvedčení, že zmysluplný prístup s rešpektovaním a chápaním základných funkcií riadenia môže významne ovplyvniť kvalitu vyučovacieho procesu. Tieto úvahy podporujú skúsenosti úspešných škôl, v ktorých sa vyučovací proces a jednotlivé vyučovacie hodiny starostlivo plánujú, organizujú, pripravujú, kontrolujú a hodnotia.

Východiská edukačného manažmentu

Jedným z východísk o potrebe efektívneho riadenia vyučovacieho procesu – edukačného manažmentu boli skúsenosti z vlastnej pedagogickej, inšpekčnej a hospitačnej praxe a lektorovania ďalšieho vzdelávania riaditeľov škôl a učiteľov. Z empirických poznatkov vyplývala väčšia úspešnosť škôl a učiteľov, ktorí sa dôsledne, dlhodobo a tvorivo venovali príprave a realizácii, kontrole a hodnoteniu úrovne vyučovacieho procesu.

Ďalším východiskom bol zámer reálne hľadať príčiny problémov pri skvalitňovaní pedagogického rozvoja školy a slabých stránok kvality vyučovacieho procesu.

Na uvedenom základe sa realizoval v máji – júni r. 2008 výskum prostredníctvom anonymného dotazníka učiteľom. Vychádzal z predpokladu, že príčinou problémov môže byť prístup učiteľov k riadeniu vyučovacieho procesu. Cieľom výskumu bolo zistiť názory učiteľov na vlastné činnosti pri riadení vyučovacieho procesu a učebné prejavy žiakov ako ich odraz.

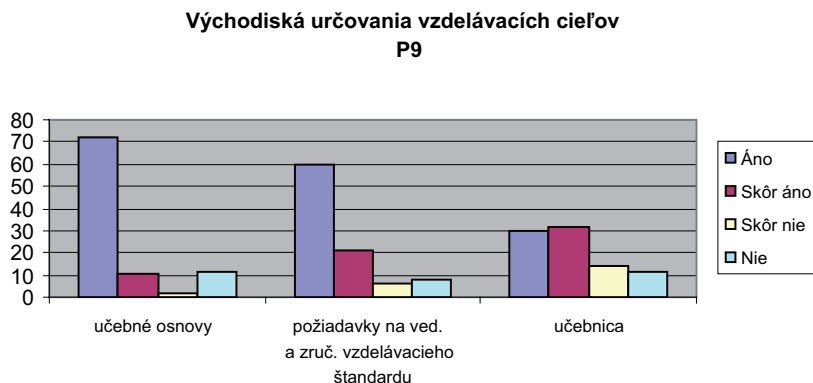
Výskum bol orientovaný na riadenie vyučovania z hľadiska **plánovania** cieľov a zavádzania inovácií, **organizovania** činností žiakov, ich **vedenie** k aktívnej učebnej činnosti, **kontroly a hodnotenia** vzdelávacích výsledkov z hľadiska všeobecných princípov vzdelávania a rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov.

Výskumnú vzorku tvorilo 254 základných škôl a gymnázií s osemročným štúdiom a 579 učiteľov prírodovedných predmetov stratifikovaných vo všetkých krajoch SR. Na ilustráciu uvádzame niektoré výsledky týkajúce sa vybraných funkcií riadenia v oblasti vyučovania učiteľom a učenia sa žiakov týkajúce sa učiteľov prírodopisu/biológie.

V oblasti **plánovania** a uplatňovania všeobecných princípov a zásad vyučovania vychádza väčšina učiteľov pri stanovovaní výchovno-vzdelávacích cieľov z učebných osnov, vyše polovica učiteľov zo vzdelávacieho štandardu a tretina učiteľov z učebnice (Graf 1).

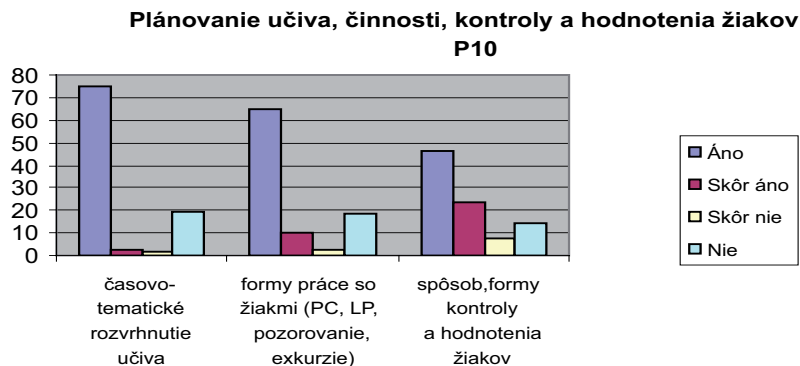
Skutočnosť, že pre polovicu učiteľov nie sú konkrétne požiadavky vzdelávacieho štandardu na výkon žiaka relevantným východiskom na stanovovanie reálnych cieľov, je hodná zamyslenia. Vzdelávacie ciele pred sprístupňovaním učiva oznamuje väčšina učiteľov, pričom ich vyše štvrtina učiteľov skôr neoznamuje alebo vôbec neoznamuje.

Graf 1: Určovanie vzdelávacích cieľov



Pri plánovaní rozvrhnutia učiva sa trištvrte učiteľov zameriava na časovotematické rozloženie učiva v školskom roku, vyše polovica učiteľov plánuje aj formy práce so žiakmi, ale len necelá polovica učiteľov plánuje aj spôsob kontroly a hodnotenia žiakov (Graf 2).

Graf 2: Uplatňovanie spätnej väzby

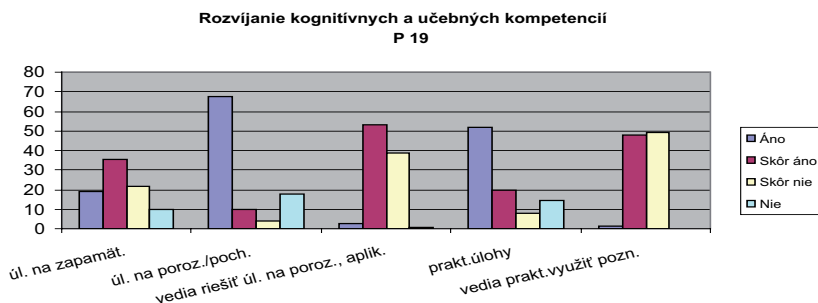


V oblasti **vedenia žiakov** k rozvoju ústnych a písomných spôsobilostí vyše polovica učiteľov vedie žiakov k ústnemu vyjadrovaniu, vyše tretina k písomnému riešeniu úloh a praktickým činnostiam a necelá pätina učiteľov k samostatnému pozorovaniu a zisťovaniu. Z vyjadrení učiteľov vyplýva, že len 1,38 % žiakov vie teoretické poznatky prakticky využiť.

Necelá pätina učiteľov dáva žiakom úlohy zamerané na nižšie kognitívne funkcie – zapamätanie, vyše polovica úlohy, ktoré vyžadujú porozumenie a pochopenie, a polovica poskytuje príležitosti na riešenie praktických úloh.

Podľa učiteľov však iba 2,81 % všetkých žiakov vie riešiť úlohy na porozumenie a aplikáciu a iba 1,12 % vie prakticky využiť poznatky (Graf 3).

Graf 3: Kognitívne a učebné spôsobilosti



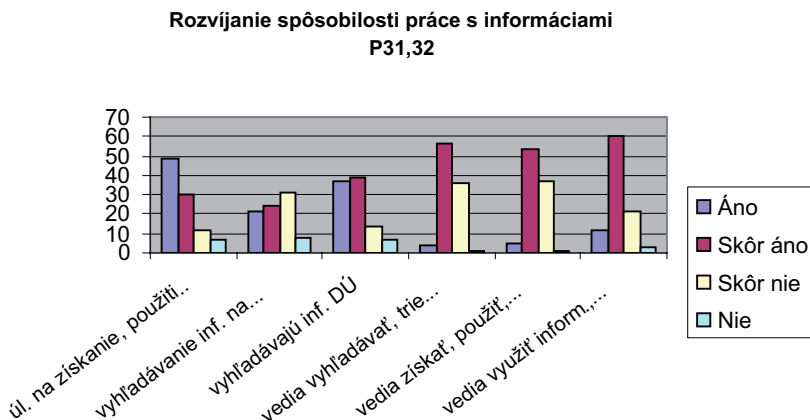
Z hľadiska **organizovania** činností necelá polovica učiteľov uviedla, že zabezpečuje osvojenie základného učiva podľa požiadaviek vzdelávacieho štandardu, pričom podľa nich len 6,18 % všetkých žiakov ich má reálne osvojené.

Pri sprístupňovaní učiva iba tretina učiteľov zohľadňuje potreby slaboprospeievajúcich žiakov a žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia.

Vyše tretina učiteľov dáva rovnaké úlohy všetkým žiakom, menej ako tretina učiteľov dáva osobitné úlohy vybraným skupinám alebo jednotlivým žiakom a len 17,7 % učiteľov poskytuje žiakom možnosť výberu úloh podľa ich rozhodnutia.

Skoro polovica učiteľov dáva žiakom úlohy na získanie, využitie a spracovanie dát a informácií, pričom učitelia uviedli, že iba 5,62 % ich žiakov vie získať, využiť a spracovať dáta a informácie (Graf 4).

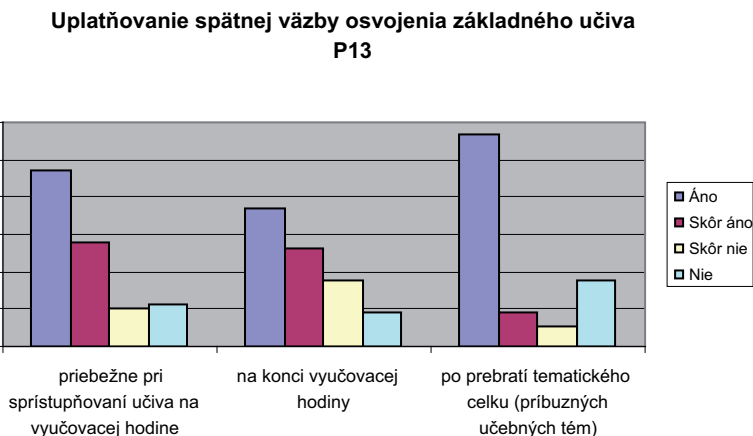
Graf 4: Kognitívne a učebné spôsobilosti



Spätnú väzbu ako **kontrolnú** funkciu na zistenie splnenia vzdelávacích cieľov využíva priebežne pri sprístupňovaní učiva necelá polovica učiteľov. Na konci vyučovacej hodiny ju uplatňuje iba vyše tretina.

Vyššie polovica učiteľov kontroluje úroveň osvojenia poznatkov po prebratí tematického celku alebo príbuznej skupiny učebných tém, ostatní len skôr áno alebo skôr nie a takmer pätina učiteľov ich vôbec nekontroluje (Graf 5).

Graf 5: Uplatňovanie spätnej väzby



Z výsledkov výskumu vyplýva, že pri riadení vyučovania učitelia venujú výraznú pozornosť plánovaniu obsahu učiva z časového hľadiska, ale menej plánovaniu z hľadiska cieľových požiadaviek.

Menej plánujú a organizujú činnosti so žiakmi v oblasti diferencovaného prístupu, aktívneho rozvoja verbálnych, písomných a prezentačných komunikačných spôsobilostí, riešenia problémov, samostatnej tvorbe záverov, praktického využívania teoretických poznatkov v praktických situáciách a korektnej kontrole úrovne vedomostí žiakov.

Najmenej systematicky (až nesystematicky) vedú učitelia žiakov k rozvoju personálnych a sociálnych kompetencií.

Výsledky vcelku preukázali, že učitelia nevenujú dostatočnú pozornosť:

- plánovaniu a organizovaniu dosahovania vzdelávacích cieľov,
- plánovaniu a organizovaniu činností na rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov
- aktívnemu vedeniu žiakov a samostatnému osvojovaniu poznatkov získavaním a využívaním informácií,
- plánovaniu a realizácii efektívnej a korektnej kontroly a hodnotenia,
- pri riadení vyučovania uplatňujú zväčša zaužívané zastarané prístupy.

To sa prejavilo v hodnotení učebných prejavov žiakov učiteľmi ako reakcie na činnosti učiteľov, ktoré sa vo viacerých oblastiach prejavili ako slabé, až alarmujúce.

Potvrdil sa predpoklad, že slabšie až slabé výsledky učebnej činnosti žiakov súvisia s prístupom učiteľa k riadeniu vyučovacieho procesu.

Obsah a význam edukačného manažmentu v školskom manažmente a v príprave učiteľov

Uplatňovanie edukačného manažmentu znamená odklon od tradičnej, často mechanickej aplikácie didaktických metód, foriem a prostriedkov. Zohľadňuje predovšetkým vzdelávacie potreby a očakávania žiakov z hľadiska rozvoja ich osobnosti zmysluplným plánovaním a organizovaním vlastných činností učiteľa a činností žiakov, vedením žiakov k učebnej činnosti, korektnou kontrolou a hodnotením ich vzdelávacích výsledkov. Má interdisciplinárny charakter, je na rozhraní medzi všeobecnou a oborovou didaktikou a teóriou riadenia.

Pri realizácii optimálneho edukačného manažmentu – efektívneho riadenia vyučovacieho procesu v predmete a jednotlivých vyučovacích hodinách by sa mala podstatne zvýšiť pozornosť na jeho **obsah**, ktorý predstavuje kvalitu riadiacich činností učiteľa v oblasti:

- **plánovanie** – dlhodobé koncepčné projektovanie vlastných činností učiteľa vrátane učebných činností žiakov a operatívne plánovanie jednotlivých operácií v edukačnom procese z hľadiska konkrétnych cieľov a potrieb žiakov (plánovanie spôsobov sprístupňovania učiva, diferencovaných otázok a úloh pre skupiny žiakov a jednotlivcov, plánovanie spôsobov kontroly a hodnotenia kvality osvojovania učiva žiakmi, plánovanie obsahu a foriem praktických činností, plánovanie riešenia krátkodobých a dlhodobých úloh jednotlivcami, spracovávanía a prezentácie projektov apod.),
- **organizovanie** – organizačná príprava a realizovanie činnosti učiteľa a žiakov v predmete v rámci školského roka a na jednotlivých vyučovacích hodinách (organizovanie a príprava učebných materiálov a postupov na sprístupňovanie učiva, motivačných a problémových úloh, praktických činností, námetov projektov, diferencovaných úloh pre jednotlivcov a skupiny žiakov, operatívnych úloh na priebežnú spätnú väzbu na overenie pochopenia učiva žiakmi, príprava korektných testov v závere tematických celkov na hodnotenie úrovne poznatkov žiakov a pod.),
- **vedenie žiakov** – vytyčovanie, určovanie smerov činností žiakov, stratégií na dosiahnutie cieľov, vytváranie vzájomnej spolupráce, motivovanie, podnecovanie a inšpirovanie žiakov k učeniu, vedenie žiakov k čitateľskej gramotnosti, k vyhľadávaniu, triedeniu, spracúvaniu a využívaniu informácií z rôznych zdrojov, samostatnému osvojovaniu primeranej miery poznatkov, k identifikácii, navrhovaniu a riešeniu problémov, k tvorivej samostatnej práci žiakov, uplatňovanie triedneho manažmentu,
- **kontrolovanie** – spätná väzba (feedback), zabezpečovanie informácií o priebežnom a celkovom výsledku vyučovania učiteľom (či žiaci pochopili, naučili sa to, čo majú vedieť) a učenia sa žiakov (na akej úrovni si osvojili poznatky), realizácia plánovaných foriem kontroly žiakov podľa stanovených vnútorných noriem,
- **hodnotenie** – zisťovanie, porovnávanie a posudzovanie dosiahnutej úrovne vzdelávania podľa stanovenej normy v určených oblastiach (kritériách) a ukazovateľoch (indikátoroch).

Ako sa priblížiť k optimálnemu riadeniu edukácie, k zmysluplnému vyučovaniu učiteľom a učenia sa žiakov, k efektívnej vyučovacej stratégii a taktike, aby sa naplnili očakávania súčasného transformačného procesu?

K pedagogickému rozvoju a realizácii kvalitného edukačného manažmentu by zo strany školského manažmentu prispelo stanovenie jednoznačných kritérií (oblasti) a indikátorov (ukazovateľov) kvality vyučovania z hľadiska vyučovania

učiteľom a učenia sa žiakov ako vnútornej normy školy. Bez vnútornej normy kvality vyučovacieho procesu ako najdôležitejšieho procesu v škole nie je možné efektívne plánovať, realizovať a objektívne posudzovať dosahovanie pedagogického rozvoja

Ak neexistuje vnútorná norma kvality (očakávaný stav), nie je možná objektívna kontrola na úrovni spätnej väzby, t.j. porovnanie skutočného stavu s očakávaným, pretože nie je čo s čím porovnávať. Ak nie sú relevantné informácie o skutočnom stave, nedajú sa poznať silné stránky, ktoré treba udržať, a korigovať slabé stránky na ich odstránenie.

Súčasný školský manažment, najmä jeho strategická línia sa opiera o *vedenie ľudí* (leadership), pri ktorom podľa Obdržálka, Horváthovej (2004) ide najmä vytyčovanie smerov činnosti a stratégií na dosiahnutie cieľov súčasne so starostlivosťou o rozvíjanie osobnostného potenciálu zamestnancov na dosahovanie čo najlepších pracovných výsledkov.

Vedenie ľudí, t.j. vedenie učiteľov manažmentom školy môže mať významnú funkciu pri riadení pedagogického rozvoja v súvislosti s uplatňovaním edukačného manažmentu. Na tejto úrovni by bolo vhodné, aby bol manažment školy schopný a ochotný v spolupráci s pedagógmi stanoviť rámcové kritériá kvality očakávaných vstupov na realizáciu vyučovania, samotného vyučovacieho procesu a výstupov z neho, systematicky a objektívne sledovať a vyhodnocovať túto kvalitu (silné, slabé stránky), viedol učiteľov k aktívnej dlhodobej a operatívnej príprave na vyučovací proces.

Predpokladáme, že vedenie učiteľov manažmentom školy k zmysluplnému plánovaniu, organizovaniu vlastných a žiackych činností, vedeniu žiakov k samostatnému osvojovaniu poznatkov, korektnej a objektívnej kontrole, by mohlo viesť k zvýšeniu kvality vyučovania, pedagogického rozvoja, a tým k skvalitneniu riadenia školy.

Na uvedenú problematiku by bolo vhodné zamerať aj prípravu študentov a ďalšie vzdelávanie učiteľov na úrovni oborových didaktík aprobačných predmetov – edukačný manažment daného predmetu by mohol byť prínosom pri príprave študentov a vzdelávaní učiteľov. Tieto otázky vyžadujú ďalšiu pozornosť na výskumnej úrovni a na úrovni uplatňovania v praxi.

Usmerňovanie a vedenie pedagógov v pregraduálnej príprave a pri ďalšom vzdelávaní učiteľov v oblasti edukačného manažmentu by podporilo tvorivo-humanistický trend výchovy a vzdelávania, dosahovanie stanovených cieľov v zmysle školského zákona, štátnych a školských vzdelávacích programov v súlade s daným stupňom vzdelávania.

Literatúra

- OBDRŽÁLEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K. *Organizácia a manažment školstva*. Terminologický výkladový slovník. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.
- PETLÁK, E., KOMORA, J. *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: Iris, 2003, 54 s., 148. ISBN 80-89018-48-3.
- PASCH, M., GARDNER, T., LANGEROVÁ, G. a kol.: *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine*. Praha: Portál, s.r.o., 1998. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PRŮCHA, E. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- UHHEREKOVÁ, M. Triedny manažment vo vzťahu k procesu vyučovania a výsledkom vzdelávania žiakov základnej školy v cudzích jazykoch. In: *Zborník Lingvistické a didaktické aspekty cudzojazyčnej prípravy v komerčnej sfére*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, 2008. 91 s. ISBN: 978-80-89328-03-1.
- UHHEREKOVÁ, M. Riadenie pedagogického rozvoja z hľadiska triedneho manažmentu. In: *Zborník Školský manažment v nových spoločenských podmienkach*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty, 2008. 181 s. ISBN 978-80-969178-8-4.
- UHHEREKOVÁ, M. Smerovanie prípravy učiteľov z hľadiska potrieb kurikulárnej reformy. In: *Zborník Príprava učiteľů v kontexte evropského vzdelávani*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdelávani a poradenství, 2008. 181 s. ISBN 978-80-7399-458-7.
- BLÁŠKO, M. *Úvod do modernej didaktiky II*. [online]. Publikované 18.8.2009. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc21.pdf>
- BLÁŠKO, M. *Výber článkov*. [online]. Publikované 11.9.2008. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>.
- HLAVÁČOVÁ, Z., NEMJOVÁ, E. *Manažérstvo v triednictve na 1. stupni základnej školy*. [online]. Dostupné z: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/pedcit-2007/3.pdf>
- TASSELL, G. van. *Classroom Management*. [online]. Dostupné z: http://www.brains.org/classroom_management.htm
- Classroom Management. Strategies that Work*. [online]. Dostupné z: <http://www.theteachersguide.com/ClassManagement.htm>.

EXTERNÍ PRVEK V INTERNÍ EVALUACI ŠKOLY

External Element in Internal School Evaluation

JANA VAŠŤATKOVÁ, MICHAELA PRÁŠILOVÁ

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

e-mail: vastatko@seznam.cz, mprasilova@centrum.cz

Abstrakt

Příspěvek vychází z teoretických poznatků o přínosu autoevaluačních procesů pro rozvoj kvality školy. Navazuje na poznání, že zakomponování externího prvku do interní evaluace přispívá k její účinnosti, a informuje o možnostech spojených s konceptem benchmarkingu ve školním prostředí. V empirické části příspěvek přibližuje závěry z analýz zveřejněných školních vzdělávacích programů, výročních zpráv škol ze tří krajů a 20 esejí vedoucích pracovníků škol, a tak poskytuje vhled do reality českých škol v tomto směru.

Abstract

The article is based on the theory of potential of school self-evaluation processes for school quality development. It follows the idea that implementation of an external element into internal evaluation contributes to its effectiveness. It informs of possibilities linked with the concept of benchmarking in schooling. In the empirical part, the article introduces conclusions of analysis of published school educational programmes, school annual reports from three regions and 20 essays of school leaders. It thus provides an insight into the reality of Czech school in this respect.

Klíčová slova

Externí evaluace, interní evaluace, autoevaluace, benchmarking, kvalita školy, školní vzdělávací program, internetové stránky, výroční zpráva, esej, analýza.

Key words

External evaluation, internal evaluation, school self-evaluation, benchmarking, school quality, school educational programme, web pages, annual report, essay, analysis.

1 Úvod

Míra autonomie škol ovlivňuje nároky kladené na způsob jejich vlastní práce se zpětnou vazbou, neboť v relativně autonomních organizacích nepostačuje pouhá externí kontrola či evaluace kvality¹. Zvyšující se autonomie českých škol tedy s sebou přináší stupňující se vnější tlak na významnější podíl interní evaluace v procesech řízení kvality, v rozvoji škol: legislativa od r. 2005 taxativně vyžaduje periodické provádění vlastního hodnocení školy; ve školních vzdělávacích programech předškolního, základního a gymnaziálního vzdělávání se objevuje povinná pasáž zaměřená na autoevaluaci školy. V českém prostředí je interní evaluace relativně novým prvkem. Mnohdy bývá prezentována jako „všeřešící prostředek“, aniž by byly sledovány bližší podmínky jejího účelného využití (tj. minimalizace jejich slabin). Uvedené tvoří rámec tohoto příspěvku, který sleduje přínos zakomponování externího prvku do interní evaluace školy. Konkrétně je informováno o možnostech spojených s využíváním konceptu benchmarkingu. V empirické části příspěvku je zprostředkován vhled do reality českých škol v tomto směru. Jedná se o závěry z analýz zveřejněných školních vzdělávacích programů, výročních zpráv a WWW prezentací základních škol ze tří krajů, vše doplněno o závěry analýz 20 esejí vedoucích pracovníků škol. Prezentovaná zjištění otvírají prostor pro zvažování skutečné podoby benchmarkingových procesů v práci současných základních škol.

2 Evaluace v práci školy

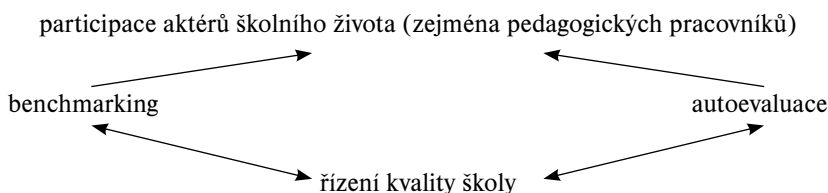
Na souvislosti a přínos evaluačních procesů pro rozvoj kvality školy již bylo poukazováno (srov. Průcha 1997, Vašátková 2007, Pol 2008 aj.). V obecné rovině každá evaluace zahrnuje dva aspekty (srov. Descy, Tessaring 2005): systematické zkoumání (tj. pečlivé hodnocení a studium založené na relevantních metodách, kritériích, indikátorech nebo standardech) k určení hodnoty nebo předností programu, opatření nebo postupu a rozvoj (tj. objasnění specifických postupů, procesů a praxe zainteresovaným stranám přispívá ke kolektivnímu učení atd.). Měly by být založeny na určitém modelu kvality/vybraném přístupu k řízení kvality. Pro jejich realizaci v praxi je nutno předem vypracovat evaluační plán (zahrnující alokaci zdrojů: lidských, časových, finančních...), podle kterého jsou následně řízeny. Průběh evaluačních procesů je záležitostí skupiny jedinců, kteří různými způsoby získávají informace a následně pracují s nálezy.

¹ Externí evaluaci je v tradičním pojetí pověřena Česká školní inspekce a na základě platné legislativy se nově objevují tendence evaluace ze strany zřizovatelů škol.

V závěru evaluace je stanoven plán na další období, ale rovněž jsou podávány zprávy o nálezech – dochází k prokazování kvality.

Podněty k iniciaci a realizaci evaluačních procesů mohou vznikat uvnitř organizace: interní evaluace (nazývaná u nás jako vlastní hodnocení školy, autoevaluace atd. bez kvalitativního vymezení užívaných pojmů) je jedním z hlavních mechanismů autonomie české školy a nezbytným elementem vnitřního řízení kvality (podrobněji viz Vašátková 2007; Prášilová, Vašátková, 2008 aj.). Podněty mohou být iniciovány i z vnějšího okolí školy (ze strany zřizovatele, státu atd.) a významně přispívají např. k prokazování kvality navenek, k jejímu zlepšování pomocí poskytování neutrální zpětné vazby atd. Nicméně ve všech těchto případech tzv. externí evaluace může jednotlivá škola jen stěží ovlivnit předmět evaluačních aktivit, jejich frekvenci, průběh či následnou práci s výstupy (externí evaluace pak může pro školy znamenat ohrožení, narušení dosavadní koncepce práce, strach ze zneužití informací...).

Pro dlouhodobě udržitelný rozvoj školy žádoucím směrem je optimální smysluplně kombinovat obě formy evaluace (srov. Macbeath, McGlynn 2002): externí i interní, neboť každá z nich má své výhody i možná rizika. V českém prostředí (při absenci systémového a systematického pojetí externí evaluace; při absenci standardů týkajících se jakéhokoliv aspektu výchovně-vzdělávacího procesu; při vysoké míře autonomie škol v různých oblastech své práce; při demografických trendech atd.) se může ukazovat o to více potřebná snaha minimalizovat stinné stránky interní evaluace, mezi něž patří např. nebezpečí „nadhodnocování“; omezenost možností „nastavit si pravou tvář v zrcadle“ v důsledku rutinního a tradičního pojetí práce; limity při hledání nových, dosud nevyzkoušených způsobů řešení situací aj. Jednou z cest může být zavedení určitého externího prvku do interní evaluace školy, přičemž pojetí i charakter procesů zůstávají „vlastnictvím školy“. Tímto prvkem může být např. zapojení tzv. kritického přítele (podrobněji viz ve Vašátková 2007), poradenské firmy, ale i realizace v tomto příspěvku sledovaného benchmarkingu (viz ve schématu na obr. 1).



Obr. 1: Vztah autoevaluace a benchmarkingu k řízení kvality
(inspirováno Finnigan, 1996)

3 Benchmarking

Benchmarking je kontinuální, systematický proces evaluace těch produktů, služeb a procesů v organizaci, které jsou považovány za příklady dobré praxe a vedou ke zlepšení organizace (Spendolini 1992, s. 9). Jeho účelem je najít způsob, jak věci dělat lépe, a to na základě získaných poznatků. Jedná se o proces, ve kterém škola spolupracuje s jinou, partnerskou školou a srovnává se s ní, což ji umožňuje bořit zaběhlá paradigmat, nalézat lepší způsoby fungování (tzv. externí benchmarking), avšak partnerem může být i jiná část jedné organizace (tzv. interní benchmarking). Srovnávat je možné vynikající výsledky (tzv. výkonový benchmarking), ale i procesy a postupy, které k dosažení vynikajících výsledků vedou (tzv. procesní benchmarking). V jeho jádru leží řízená výměna zkušeností, tj. vzájemné učení se, učení se od jiných – přesto bývá benchmarking někdy považován za pouhou srovnávací analýzu dat, údajů, nákladů a ekonomických výsledků či příležitost k snadnému získání know-how. Benchmarking je však chápán mnohem komplexněji než jen jako kopírování: např. už i Deming říkal: modifikuj, upravuj, ale vyvaruj se pouhého opakování, přebírání (srov. Watson 1993, s. 2–3), v současné odborné literatuře pak např. Snyder (2009) aj.

Přestože se benchmarking zaměřuje na srovnávání procesů či výstupů, objasňuje také podmiňující faktory, které pomáhají dosáhnout žádoucí praxe organizace. Směřuje tak k určení dvou odlišných výstupů: standardů a určení podmiňujících faktorů (srov. Watson 1993, s. 3). Pomáhá nejen minimalizovat „znovuobjevování Ameriky“, ale mezi jeho další přínosy lze zařadit např. lepší pochopení vlastního fungování a potřeb zákazníků; dovednost přiznat si, že někdo jiný může určitou věc dělat lépe; uvědomění si svých rezerv, potřeby zlepšovat se a nalézat k tomuto záměru inspiraci; impuls pro stanovení náročnějších cílů; zlepšení rozhodovacích procesů (založených na lepších informacích) atd. (srov. Watson 1993; Finnigan 1996; Friedel 2009 aj.). Úspěšnost benchmarkingu je podmíněna dvěma základními předpoklady – neustálým pozitivním postojem vedení školy a přesvědčením všech zapojených jedinců o jeho smysluplnosti (srov. Finnigan 1996).

V českém školství je benchmarking v určitých mutacích již nějakou dobu využíván. V dimenzi výkonového benchmarkingu lze vysledovat tyto počiny (na kvalitativně různých úrovních), které deklarují zabezpečování benchmarkingu pro školy: činnost CZVV² v gesci státu (srovnávací testy pro základní školy a tzv. Maturita nanečisto) a aktivity soukromých subjektů (Kalibro, Scio).

² CZVV, tj. Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (známé též pod dřívějším názvem CERMAT)

Procesní benchmarking se autorkám textu v českém školním prostředí z veřejně dostupných dokumentů škol nepodařilo vysledovat. Uvedené potvrzuje analýza výročních zpráv středních škol: analýza 107 výročních zpráv středních odborných škol a učilišť a 89 výročních zpráv gymnázií za rok 2006/2007 ukázala, že ani jedna škola nezmiňuje procesní benchmarking, jen účast v „Maturitě...“ (CZVV) – 5 G, 0 SOŠ a SOU a příp. v „Národních srovnávacích zkouškách...“ (Scio) – 1 G, 0 SOŠ a SOU či srovnávacích testech Kalibro – 1 G, SŠ 0 (Müller 2008). O situaci v kontextu základních škol referuje Prášilová (2009): dochází k účelovému porovnávání menších škol s tzv. školami spádovými.

4. Empirické šetření

Útržkovité poznatky o vztahu autoevaluace a benchmarkingu v českých základních školách již existují, např. bylo prokázáno (srov. Vašátková 2008), že ve zkoumaných základních školách existuje statisticky významná závislost mezi požadavkem nechat si autoevaluaci „udělat na klíč“ a absencí benchmarkingových aktivit (tj. tyto školy se nezapojují do jakéhokoliv srovnání se s jinými školami, jsou „uzavřeny do sebe“). Pro rozšíření poznání o aktuálním pojetí autoevaluace a procesů řízení kvality a o aktuálním využívání benchmarkingu v současné práci českých základních škol si autorky textu stanovily následující výzkumné otázky: Je autoevaluace v českých základních školách systémově plánována a je o ní referováno? Je princip benchmarkingu explicitně součástí interní evaluace? Nahlíží vedoucí pracovníci škol na benchmarking jako na důležitý prvek v práci své školy? Pokud školy nevnímají benchmarking jako významný, proč tomu tak může být?

Metody použité pro zjištění odpovědí na tyto otázky jsou: analýza ŠVP (sledující to, co školy projektují), analýza výročních zpráv a WWW stránek škol (objasňující to, o čem školy referují). Jako doplněk poskytující širší rámec informací je použita obsahová analýza esejí (umožňují získat vysvětlující informace, důvody apod.).

Prostředkem k získání informací jsou WWW stránky základních škol tří krajů: Olomouckého, Vysočina a Moravskoslezského. Internetové prezentace škol jsou zvoleny z důvodů, které uvádějí např. Mareš, Lukas (2007, s. 5): „...škola se snaží představit sama sebe, svou činnost, své úspěchy či své záměry... na relativně malém prostoru tak musí škola, pokud možno explicitně, formulovat to, co na své činnosti považuje za podstatné...“. Autorky příspěvku zdůrazňují skutečnost, že i pomocí internetových stránek škola prokazuje vědomí odpovědnosti a skládá účty svému okolí.

Zdrojem informací jsou zde zveřejněné školní vzdělávací programy (dále jako ŠVP), poslední výroční zprávy (tj. VZ z r. 2008/2009) a případně další informace vztahující se k problematice interní evaluace školy. V červnu 2009 obsahovaly zveřejněné databáze základních škol (v tabulkách označených jako ZŠ) příslušných tří krajů dohromady 986 škol, z nichž mělo v období od 17. 7. – 10. 8. 2009 pouze 30,12 % funkční stránky,³ jak dokládá tabulka č. 1. Zmíněné materiály (ŠVP, VZ apod.) z těchto dostupných 297 WWW stránek byly postupně analyzovány, o závěrech z analýz pojednávají následující podkapitoly.

Tab. 1: Přehled dostupnosti WWW stránek základních škol ve třech krajích

kraj	počet ZŠ v kraji	dostupné WWW stránky (v období 17. 7. – 10. 8. 2009)	
Moravskoslezský	459	126	27,45 %
Vysočina	250	40	16,00 %
Olomoucký	277	131	47,29 %
celkem	986	297	30,12 %

4.1 Analýza ŠVP

Z dostupného vzorku funkčních WWW stránek jich 226 obsahovalo ŠVP, ve kterých bylo dále zjišťováno (vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám), zda obsahují pasáž o autoevaluaci školy (v tabulkách pojmenována jako AE).⁴ V pozitivním případě byl dále sledován její charakter (zda se jedná o obecný text či o procesuální rozpracování autoevaluace)⁵ a zda obsahuje i benchmarkingové aktivity (v tabulkách označeny jako B), příp. jaký charakter tyto aktivity v dokumentech získávají. Jak vyplývá z následující tabulky, pasáž pojednávající o autoevaluaci školy nebyla pevnou součástí všech těchto dokumentů: byla zahrnována do 166 (tj. do 73,45 %).

³ Jak vyplynulo z ověřování databáze škol, především malé školy (např. málotřídní) neměly WWW stránky, případně pouze dílčím způsobem participovaly na internetových stránkách obcí – svých zřizovatelů.

⁴ Zpracování této pasáže je stanoveno v RVP ZV (2007) v části „Zásady pro zpracování ŠVP“. Šestý bod „Struktury ŠVP s názvem Hodnocení žáků a autoevaluace školy“ vymezuje u autoevaluace školy: oblasti, cíle a kritéria, nástroje autoevaluace, časové rozvržení evaluačních činností.

⁵ Zvolená kritéria procesuality: vše zmíněné je logicky provázáno a naplánováno.

Tab. 3: Autoevaluace v ŠVP

kraj	dostupné WWW z celkového počtu ZŠ		zveřejněné ŠVP na WWW		ŠVP s pasáží AE	
Moravskoslezský	126	27,45 %	115	91,27 %	84	73,04 %
Vysočina	40	16,00 %	37	92,50 %	34	91,89 %
Olomoucký	131	47,29 %	74	56,49 %	48	64,86 %
celkem	297	30,12 %	226	76,09 %	166	73,45 %

Procesní podoba autoevaluačních procesů byla zaznamenána, jak ukazuje tabulka č. 4, jen ve 107 ze 166 posuzovaných pasáží. S přihlédnutím k implikativnímu vnímání benchmarkingu (např. uvedení názvu CZVV/Cermat, Scio, Kalibro) se v 68 z nich vyskytovala zmínka o benchmarkingové aktivitě. V 17 případech (v 10,24 %) pak byla benchmarkingová aktivita explicitně uvedena.

Tab. 4: Souvislost mezi autoevaluací a benchmarkingem

kraj	ŠVP s AE pasáží	pasáž AE má procesuální podobu		AE pracuje s B implicitně		AE pracuje s B explicitně	
Moravskoslezský	84	67	79,76 %	32	38,10 %	5	5,95 %
Vysočina	34	15	44,12 %	16	47,06 %	1	2,94 %
Olomoucký	48	25	52,08 %	20	41,67 %	11	22,92 %
celkem	166	107	64,46 %	68	40,96 %	17	10,24 %

Při podrobnějším nahlédnutí do tabulky č. 4 lze konstatovat, že pasáž o autoevaluaci mělo v ŠVP zpracovanou nejvíce škol v kraji Vysočina (91,89 % z počtu zveřejněných ŠVP), na druhé straně procesuální podoby pak tato pasáž nabývala především u škol v Moravskoslezském kraji. Aktivita, které by mohly být považovány za benchmarking, zmiňuje v projektované autoevaluaci nejvíce škol v kraji Vysočina (47,06 %), avšak explicitně je o benchmarkingu hovořeno v nejvyšší míře u škol v Olomouckém kraji.

4.2 Analýza výročních zpráv škol

Výroční zprávy (tj. VZ) za školní rok 2007/2008 byly analyzovány se záměrem zjistit, zda je v nich i nad rámec povinné osnovy stanovené legislativou⁶ zakomponována informace o realizaci periodické interní evaluace. Následně byl rovněž sledován její charakter (tj. zda jsou uváděny aktivity, které implicitně popisují benchmarking, či zda je dokonce o benchmarkingu explicitně referováno).

Tab. 5: Vztah výroční zprávy, evaluace a benchmarkingu

kraj	dostupné WWW	zveřejněné VZ		VZ zmiňuje interní evaluaci nad rámec požadavků		VZ implicitně zahrnuje B		VZ explicitně zahrnuje B	
Moravsko-slezský	126	70	55,56 %	23	32,86 %	16	22,86 %	7	10,00 %
Vysočina	40	25	62,50 %	8	32,00 %	11	44,00 %	2	8,00 %
Olomoucký	131	59	45,04 %	12	20,34 %	27	45,76 %	18	30,51 %
celkem	297	154	51,85 %	43	27,92 %	54	35,06 %	27	17,53 %

Jak vyplývá z tabulky č. 5, VZ na svých WWW stránkách zveřejnilo 154 škol (tj. 51,85 % z počtu škol, které mají tyto stránky funkční; přičemž nejvyšší podíl pochází z kraje Vysočina). U 27,92 % z nich se nalézají informace o realizovaných evaluačních aktivitách školy, podílově nejvíce pak ve výročních zprávách škol v Moravskoslezském kraji.

Zmínku o aktivitě (třeba i jen jednorázové), která by mohla být považována za benchmarking, lze najít v 35,06 % VZ. Explicitně se hovoří o benchmarkingu v 17,53 % zveřejněných VZ. Zpracovatelé v kraji Olomouckém uvádějí ve výročních zprávách nejvíce aktivit, které mohou být považovány za benchmarkingové (45,76 %), a také výrazně vyšší procento (oproti zbývajícím dvěma krajům) lze pozorovat u výskytu údajů o explicitně vyjádřeném benchmarkingu (30,51 %).

4.3 Analýza WWW stránek škol

Zjišťování informací o realizaci aktivit interní evaluace školy bylo rozšířeno i na mapování, zda lze na WWW stránkách škol najít další materiály referující o evaluačních aktivitách školy (ve smyslu zjišťování a rozvoje kvality její práce)

⁶ V tomto období vyhláška č. 15/2005 Sb.

a zda se mezi nimi vyskytují benchmarkingové aktivity. Následující tabulka 6 prezentuje tyto poznatky.

Tab. 6: Informace o evaluaci a benchmarkingu na WWW stránkách základních škol

kraj	dostupné WWW	WWW obsahuje další informace o evaluaci		B jako součást interní evaluace		B jako dobré výsledky školy	
Moravsko-slezský	126	23	18,25 %	1	4,35 %	3	13,04 %
Vysočina	40	7	17,50 %	0	0,00 %	2	28,57 %
Olomoucký	131	18	13,74 %	5	27,78 %	16	88,89 %
celkem	297	48	16,16 %	6	12,50 %	21	43,75 %

48 ZŠ (tj. 16,16% z počtu škol s funkčními WWW stránkami) zveřejňuje dílčí zprávu o realizaci interní evaluace školy⁷. Pokud se týká benchmarkingu, je zřejmé, že v případě 43,75 % z těchto prezentovaných aktivit je hlavním účelem zveřejnit dobré výsledky, jichž škola v rámci hodnocení dosáhla. Jen ve 12,50 % případů lze benchmarking považovat za organickou součást procesů interního hodnocení školy. Při „mezikrajovém“ srovnávání lze konstatovat, že nejvíce zmínek o dalších realizovaných evaluačních aktivitách obsahují WWW stránky ZŠ v kraji Moravskoslezském (18,25 %), školy v kraji Olomouckém pak výrazně častěji prezentují své úspěchy v edukační činnosti (88,89 %) i dokladují využívání benchmarkingu v evaluačních procesech školy (27,78 %).

4.4 Obsahová analýza esejí

Pro získání hlubšího vhledu na roli autoevaluace a benchmarkingu ve školách byly analyzovány eseje vedoucích pracovníků škol vytvořené v rámci jejich celoživotního vzdělávání. Z obsahových analýz 20 esejí z jara 2009 zaměřených na téma „vztah autoevaluace a benchmarkingu na naší škole“ vyplynulo, že si autoři uvědomují potřebnost a význam obou procesů. Autoevaluaci vnímají již jako pevnou součást práce škol a potvrzují potřebnost benchmarkingu např. tímto

⁷ Zprávu o vlastním hodnocení školy (šk.r. 2006-2007), výsledky srovnávacích testů CZVV, Scio, Kalibro apod.

způsobem: „hrozí nám tzv. provozní slepota, kdy sami sebe přesvědčíme, že jsme nejlepší, a zůstaneme stát někde vzadu“. Zároveň však uvádějí determinanty, které zabraňují využívání benchmarkingu v širším měřítku – např. „styl řízení nového ředitele je velmi autoritativní, názory ostatních jej nezajímají, jediné jeho rozhodnutí jsou ta správná“, „v okolí jsme jediná škola, necítíme výraznou konkurenci, se kterou bychom byli srovnáváni a která by nás inspirovala a nutila se neustále zlepšovat“, „musíme si chránit své know-how před konkurencí“ apod. Jako přínosy benchmarkingu identifikovali autoři textů např. neustálé zlepšování se; získání schopnosti měřit výkon; odhalení rezerv..., ale i zlepšování zpětné vazby z vnitřního i vnějšího okolí. Výkonový benchmarking (avšak pouze při příznivých výsledcích) je realizován pro marketingové účely, pro prokazování kvality práce školy, procesní benchmarking je využíván zcela ojediněle. Z analýz vyplynul rovněž následující závěr: pouze pokud se ve školách komunikuje o průběhu a výsledcích autoevaluace, dochází k realizaci procesního benchmarkingu, což následně přispívá ke zvýšení motivace učitelů k další autoevaluaci.

5. Diskuse

V rámci příspěvku si autorky položily několik výzkumných otázek s deskriptivně-komparativním záměrem identifikovat situaci škol v různých krajích v problematice využívání a vztahu autoevaluace a benchmarkingu. Bylo tedy nutné analyzovat maximální množství podkladů, které jsou školy ochotny běžně dávat veřejnosti k dispozici. Za prostředek ke zveřejnění byly vybrány (vzhledem k velikosti zkoumaného souboru) WWW stránky škol. Autorky jsou si plně vědomy, že školy nemusí nutně provozovat internetové stránky a že nemají za povinnost zveřejňovat právě skrze toto médium své důležité dokumenty – ŠVP, výroční zprávy či jiné informace o interní evaluaci. Pro vysvětlení může posloužit pasáž jedné analyzované eseje: „Naše škola se na nový ŠVP připravovala již dva roky před jeho zavedením. Všichni učitelé na přípravě ŠVP strávili spoustu volného času a věnovali mu mnoho hodin práce. Nechtějí tedy, aby okolní školy náš ŠVP nějakým způsobem kopírovaly nebo jej použily, proto není na našich internetových stránkách zveřejněný v plném rozsahu“. Na druhé straně celá řada škol webové rozhraní využívá a jejich počet každoročně narůstá. Nicméně při interpretaci dat, a tedy i při formulaci odpovědí na výzkumné otázky je nutno zohledňovat skutečnost, že byly analyzovány jen dostupné WWW stránky ZŠ a materiály na nich zveřejněné.

Zda je autoevaluace ve školách systémově plánovaná lze usuzovat ze zjištění, že 73,45 % analyzovaných ŠVP tuto pasáž obsahuje, z nich pak 64,46 % ji má zpracovanou funkčně, tzn. že obsah má procesuální podobu. Ve zbývajících

ŠVP se jedná o doslovný přepis legislativy (např. termíny a oblasti vlastního hodnocení podle vyhlášky č. 15/2005 Sb.), případně o texty obecně pojednávají o fenoménu autoevaluace (např. citace uznávaných odborníků, z RVP ZV, z různých příruček, od lektorů ze vzdělávacích aktivit apod.). Alespoň krátká zmínka o periodickém hodnocení práce školy se nachází ve 27,92 % zveřejněných výročních zpráv. Zjištěné údaje tedy nasvědčují o značných rezervách v systémovém přístupu škol k autoevaluačním procesům. Značným problémem se jeví odborná stránka autoevaluačních procesů, např. rozlišování cíle a oblasti autoevaluace, kritérií a indikátorů, záměna zdrojů informací a diagnostických metod, nepochopení účelu SWOT, neznalost evaluačních metod⁸ apod. Vzhledem k předcházejícím šetřením, např. z podzimu 2007, kdy autoevaluaci jako významný problém vnímalo 60 % ředitelů ZŠ (Cesta..., 2009), však lze v čase vysledovat pozitivní posun.

Do jaké míry je princip benchmarkingu explicitně součástí interní evaluace českých ZŠ, bylo v rámci tohoto šetření sledováno prostřednictvím analýzy ŠVP, výročních zpráv i WWW stránek škol. Aktivitu, které lze na základě jejich pojmenování či popisu považovat za benchmarkingové, jsou zakomponovány do 40,96 % pasáží textu o autoevaluaci ve ŠVP, dále jsou zmíněny v 35,06 % ze zveřejněných výročních zpráv a také prezentovány u 43,75 % těch škol, které zprostředkovávají na WWW stránkách informace o svých evaluačních aktivitách (zjevným účelem je prezentovat úspěch školy). Explicitně je benchmarking zmíněn v 10,24 % pasáží ŠVP o autoevaluaci školy a v 17,53 % zveřejněných výročních zpráv; ve 12,50 % dalších informací o interní evaluaci umístěných na WWW stránkách školy je chápán jako organická součást tohoto hodnocení (autoevaluace/vlastního hodnocení). Ze 17 ZŠ, které na WWW stránkách zmiňují v rámci ŠVP benchmarkingovou aktivitu jako součást autoevaluace školy, mají jen tři školy tuto autoevaluaci formulovanou v procesuální/funkční podobě a také o její realizaci informují ve výroční zprávě. Poněvadž však u dalších šesti škol není výroční zpráva zveřejněna, nelze vylučovat tuto návaznost a soulad i u nich.

8 škol z dostupného souboru má na čelním místě svých WWW stránek zveřejněn Zlatý certifikát SCIO za rozsáhlou péči věnovanou hodnocení výsledků vlastní výchovně vzdělávací činnosti. Je zřejmé, že i komerčně laděné ocenění

⁸ V ŠVP se konkrétně jedná např. o: „Některé aspekty školy budou vyhodnocovány na základě prostého posouzení pracovníky školy, některé ne.“, „Nástroj autoevaluace: Hodnocení zřizovatelem. Hodnocení krajem. ČŠI.“; „Nástroje autoevaluace: vlastní hodnocení školy (jednou za dva roky)“ ...

„péče o kvalitu“ může být silným impulsem k zapojení škol do benchmarkingových aktivit. Zvláště když se certifikát vztahuje jen k soustavnosti evaluačních aktivit, nikoliv k jejich výsledkům.

Při hledání odpovědi na závěrečnou otázku: Pokud školy nevnímají benchmarking jako významný, proč tomu tak je? lze čerpat z analýz esejí. Autoři esejí nabízejí několik různých důvodů, které jsou důsledkem absence některého z následujících podmiňujících faktorů:

- Myšlenka smysluplně pojaté autoevaluace nakloněné vedení školy – jen takové vedení může vše smysluplně podpořit. Jak uvádí jeden autor: „neřízená autoevaluace a nesdělování výsledků autoevaluace vede k pocitu neužitečnosti na straně učitelů“. Jiný to stvrzuje výrokiem směřujícím k „syndromu vyhoření neaktivnějších lidí“.
- Existence určitých pravidel, etického kodexu korigujícího chování a jednání lidí, neboť „etika je slovo, které ztrácí svůj obsah, školy jsou schopny bez uzardění překopírovat dokumenty a vydávat je za své bez změny jediného slova“.
- Bezpečné prostředí ve škole, ale i v nejbližším okolí (např. „V budoucnu bych si dovedl představit používání benchmarkingu v případě, že by se jednalo o školy, které vzhledem ke svému typu, případně ke své poloze nejsou vůči naší škole v konkurenčním vztahu. V tomto případě bych velmi rád zjistil, jak dosahují jiné školy svých vynikajících výsledků, a byl bych ochoten poskytnout také informace o naší škole školám jiným.“).

6. Závěr

Předestřený příspěvek se zaměřil na problematiku přínosu, který vzniká zakomponováním externího prvku do interní evaluace školy. Autorky vyšly z teoretických poznatků o benchmarkingových aktivitách a hledaly odpovědi na čtyři výzkumné otázky vztahující se ke konceptům autoevaluace školy, benchmarkingu i jejich provázanosti v současné realitě práce základních škol tří krajů u nás.

S oporou o empirické poznatky získané z funkčních WWW stránek základních škol bylo konstatováno, že ze všech škol, které zveřejňují své ŠVP, jich má autoevaluaci systémově naplánovanou asi 36 % škol,⁹ ve zveřejněných VZ o interní evaluaci referuje téměř 28 % škol a na internetových stránkách 16 % škol se nacházejí další informace o aktivitách interní evaluace. Princip výkonového

⁹ Zde uváděné skutečnosti vypovídají o závěrech vztahujících se ke všem analyzovaným ŠVP. Pro srovnání lze použít tabulku č. 4, která prezentuje skutečnost, že pokud je v ŠVP autoevaluace vůbec rozpracována, pak v 64,46 % případech systémovým způsobem.

benchmarkingu se stává explicitně součástí interní evaluace jen v necelých 8 % všech 226 analyzovaných ŠVP škol, poněvadž převládá trend prezentovat úspěchy nad snahou učit se od jiných.

Text prokázal, že v různých krajích se jednotlivá zjištění liší. Příčin této nevyrovnanosti i toho, proč školy prozatím nevnímají benchmarking jako významný, může být řada. Mohou být externího původu, např. očekávání představitelů decizní sféry na státní i na lokální úrovni (vyjádřená např. tlakem na zapojení škol do aktivit CZVV), nabídka vzdělávacích příležitostí pro školy, zaměřenost a počet projektů řešených v kraji, ochota rodičů či zřizovatele přispívat na realizaci komerčně založených evaluačních aktivit, normativní financování škol a demografický vývoj apod., ale rovněž interního původu: velikost školy, kultura a klima školy, míra profesionality zainteresovaných osob atd.

Zjištěné skutečnosti nejsou překvapením, neboť se jedná o první vstupy škol do této problematiky (povinnost práce podle ŠVP platí od 1. 9. 2007; realizace vlastního hodnocení školy pak od školního roku 2006–2007; tlak na realizaci procesního benchmarkingu absentuje apod.). Je logické, že školy samotné nejprve řeší problémy spjaté s realizací interní evaluace a ne rizika spjatá s tímto konceptem (ty se v praxi projeví až s určitým časovým odstupem). Avšak jak bylo v rámci diskuse poukázáno, lze již i v tak krátké době pozorovat dílčí pokroky v realizaci interní evaluace či vykročení správným směrem k minimalizaci jejích slabých stránek.

Příspěvek byl sepsán za finanční podpory grantového projektu GA ČR 406/07/P019 *Možnosti využití autoevaluace a benchmarkingu ve škole*.

Literatura

Cesta ke kvalitě. Odborné vzdělávání, 2009, roč. 13, č. 3, s. 4.

DESCY, P., TESSARING, M. The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005.

FINNIGAN, J. P. The Manager's Guide to Benchmarking: Essential Skills for the New Competitive-Cooperative Economy. San Francisco : 1996. s. 234.

FRIEDEL, L. O benchmarkingu. [online]. [cit. 12. 6. 2009]. Dostupné z WWW: <http://www.benchmarking.cz/o_benchmarkingu.asp>.

MACBEATH, J., MCGLYN, A. Self-evaluation. What's in it for Schools? London: Routledge Falmer, 2002. s. 150.

- MAREŠ, J., LUKAS, J. Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 1, s. 4–20.
- MÜLLER, L. Podklady k Periodické zprávě projektu 2E08021: Výzkum netradičních forem spolupráce středních škol s blízkými základními, středními i vysokými školami, se složkami místní samosprávy, firmami a dalšími. Olomouc : PšF UP, 2008.
- POL, M. Škola v proměnách. Brno : Masarykova univerzita, 2007. 194 s.
- PRÁŠILOVÁ, M. Vnější prostředí a řízení školy. Olomouc : PdF UP, 2009. Rigorózní práce. 141 s.
- PRÁŠILOVÁ, M. – VAŠŤATKOVÁ, J. Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace. *Orbis Scholae*, roč. 2, č. 3, 2008, s. 23–36.
- PRŮCHA, J. Pedagogická evaluace. 1. vyd. Brno: MU, 1996. s. 166.
- SNYDER, K. Benchmarking. [online]. [cit. 12. 6. 2009]. Dostupné z WWW: <<http://spica.utv.miun.se/2eqbs/sectiontwo/?session=ACCESS:C3715515116f11B081HJY304F4C0>>.
- SPENDOLONI, M. J. The Benchmarking book. New York : Amacom, 1992. s. 248.
- VAŠŤATKOVÁ, J. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 188.
- VAŠŤATKOVÁ, J. Možnosti využití autoevaluace a benchmarkingu v české základní škole. In SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (eds). Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy. Sborník sdělení z 16. konference ČAPV. Hradec Králové : Gaudeamus UHK, 2008, s. 702–714. (Sborník abstraktů a CD ROM.)
- WATSON, G. Strategic Benchmarking. New York : John Wiley, 1993. s. 269.

PR VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ A ŠKOL

KOMUNIKAČNÍ MOŽNOSTI KATEDER VYSOKÝCH ŠKOL A JEJICH APLIKACE V PŘÍKLADECH KATEDRY REKREOLOGIE

Communication Opportunities of University Departments and Their Applications in Examples of the Department of Recreationology

LENKA BARTKOVÁ

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury, tř. Míru 115, 771 11 Olomouc
Lenka.bartkova@upol.cz; bartkova.lenka@seznam.cz

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá na problematiku komunikácie vysokých škôl. Zaoberá sa otázkou, čo znamená riadená komunikácia a prečo je v súčasnej dobe dôležité, aby i dĺžky články vysokých škôl, ako sú jednotlivé fakulty či katedry aktívne komunikovali s verejnosťou. V svojom príspevku uvádzam konkrétne príklady komunikácie katedry rekreológie, ktorá je súčasťou Fakulty telesnej kultúry Univerzity Palackého v Olomouci. Pokúšam sa ukázať možnosti, akým spôsobom komunikovať s cieľovou skupinou a zároveň sa nejen odlišiť, ale také prostredníctvom komunikácie ukázať svoju diferenciáciu. Záver príspevku sa venuje novým trendom komunikácie.

Abstract

The contribution is focused on communication problems of universities. It deals with questions what controlled communication means and why communication of university parts, like individual faculties or departments, with public is so important these days. I will mention concrete examples of communication of the Department of Recreationology, which is a part of the Faculty of Physical Culture, Palacký University Olomouc, in my article. I will try to display possibilities how to communicate with a target group and not only to diversify, but also to show up differentiation through communication at the same time. The last part of the article deal's with new trends in communication.

Klíčová slova

Event, komunikace, marketing, podniková identita, propagace, public relations, reklama, rekreologie.

Key words

Event, communication, marketing, corporate identity, promotion, public relations, advertising, recreology.

Řízená komunikace, ano, či ne?

„Nemusíme se chovat tržně, naším cílem není maximalizace zisku!“ Ano, s druhou částí tohoto argumentu (pokud jsme veřejná vysoká škola) lze souhlasit, s první ovšem v žádném případě. Školy se stejně jako podnikatelské subjekty nachází v tržním prostředí. Jak uvádí Cíbáková (2000), ani v tak unikátním fenoménu lidské existence, jakou bezesporu výchova je, nemohou probíhat jednotlivé procesy odtřeseně od ekonomické reality. Platí to i pro ty, kteří vzdělávací proces realizují, tedy i pro vysoké školy. V situaci, kdy jak vstupní, tak i výstupní podmínky tohoto systému jsou ovlivňovány či oceňovány trhem, nemůže tento systém ignorovat tržní prostředí, jehož je součástí.

Poptávka je tvořena z jednotlivých potřeb uchazečů dosáhnout takové vzdělání, které je nejen v souladu s jejich životní filosofií, ale také jim umožní po absolvování školy uplatnit se v praxi. Vytvořit nabídku, kterou uchazeč hledá, samo o sobě nestačí, byť by byla naprosto v souladu s individuální poptávkou jednotlivých uchazečů. Důležité je, aby se o ní dozvěděli.

Úkolem marketingové komunikace škol je komunikování s jednotlivými subjekty i s celým okolím školy. Podstatou je schopnost školy sdělovat své cíle a svou nabídku a tím vytvářet a podporovat svou pozici a image. Stejně jako je významná komunikace s okolím (s vnější veřejností), je důležitá i cílená vnitřní komunikace (s vnitřní veřejností) (Eger, 2001).

Bačuvčík (2006) dále uvádí, že: „Velkou příležitostí pro marketingové komunikace vzdělávacích organizací je využití studentů (prezentace pro uchazeče o studium) a absolventů (mimo jiné vytváření absolventských klubů s vazbami na podnikatelskou sféru, které jsou takto nástrojem fundraisingu).“ Škola potřebuje informovat své zákazníky a partnery o existenci, aktivitách, cílech a nabídce a vyvolat u nich zájem.

Podle Beneše (2001) o konečné volbě studia pro konkrétní zájemce rozhoduje mnoho faktorů, z nichž některé může škola výrazně ovlivnit, např. písemné informace, brožury, ústní informace, dny otevřených dveří, informace výchovných poradců, charakter a projevy vnitřní kultury a klimatu školy a další. Zahraniční zkušenosti ukazují na výhodu navazování kontaktu především univerzit a škol se školami, ze kterých studenti přicházejí. Tato marketingová komunikace představuje nezbytný a významný doplněk k informacím o škole a propagaci mezi potencionálními studenty.

Katedra rekreologie

Katedra rekreologie se potýká od roku 2003 se snižujícím se počtem studentů hlásících se na prezenční studium oboru rekreologie. Tento jev může být mimo jiné způsoben vznikem dalších konkurenčních oborů, které se vyznačují podobnou náplní studia. Budeme-li vycházet z toho, že konkurence je jedním z určujících faktorů, které vedou k poklesu studentů hlásících se na Katedru rekreologie, dojdeme k závěru, že je nezbytné se od takovéto konkurence odlišit. Jednou z možností je efektivní využití marketingové komunikace a jejích komunikačních nástrojů.

Tab. 1: Počty uchazečů (Studijní oddělení FTK UP 2009)

Akademický rok	Přihlášení uchazeči
2003/2004	419
2004/2005	322
2005/2006	275
2006/2007	220
2007/2008	202
2008/2009	237
2009/2010	230

Kretter (1997) uvádí, že k prezentaci vysokých škol na veřejnosti je možné využít celou řadu příležitostí. Tyto lze rozdělit na periodicky opakující se příležitosti pro PR, nepravidelně se vyskytující příležitosti pro PR, záměrně vytvářené příležitosti pro PR.

V zimním semestru školního roku 2007/2008 jsme se rozhodli pro záměrně vytvořenou příležitost pro PR formou osobní prezentace studijního oboru na vybraných středních školách.

Osobní prezentace současných studentů katedry rekreologie KRL

Osobní prezentace byly prováděny na základě individuální dohody s jednotlivými středními školami formou přednášky s použitím powerpointové prezentace. Přednáška byla zaměřena na náplň studia, uplatnění absolventa, možnosti

zahraničního studia atd. V rámci prezentace byl poskytnut prostor pro otázky. Prezentace probíhaly v období měsíce října a listopadu. Prezentujícími osobami byli studenti oboru rekreologie v rámci studijní praxe. Cílem prezentací bylo odbourání stigmat o oboru rekreologie, zvýšení informovanosti a zájmu o studium tohoto oboru a hlavním cílem bylo pozvat studenty středních škol na Den otevřených dveří KRL. Prezentace studentů na školách byly v roce 2008 ukončeny, důvodem bylo přesycení škol prezentacemi jiných vysokoškolských oborů.

Přestože se jednalo o „jednorázovou akci“, lze konstatovat (jak vyplývá z anketního šetření mezi uchazeči o prezenční studium z roku 2008, kdy 19 % uchazečů uvedlo, že první informaci o oboru rekreologie získalo díky prezentaci našich studentů na jejich škole), že akce byla úspěšná. V dodatečném šetření v následujícím roce mezi studenty prvního ročníku oboru rekreologie (tudíž mezi vybranými uchazeči, u kterých bylo první šetření provedeno) to bylo 24 %.

Východiska řízení komunikace

Většina odborníků zabývajících se komunikací s veřejností se shoduje na tom, že východiska public relations jsou image, podniková identita a veřejné mínění. Fairchild (2001, str. 7) definuje: „Public relations je řízený proces mezi určitou skupinou a jakoukoliv jinou.“

Snahu o sdílení naší image s veřejností ve stejném úhlu, jako ji vnímáme my sami, můžeme podpořit, anebo také zmařit prostřednictvím podnikové identity. Podniková identita se skládá z podnikové kultury, podnikové komunikace, podnikového designu a v neposlední řadě ze samotného produktu podniku či organizace. Jakubíková (1998, str. 128) poukazuje na důležitost podnikové komunikace u škol, zejména ve vztahu škola – student, a uvádí: „Student, je-li spokojen, je nejlepším mluvčím školy. Propaguje školu vzhledem k dalším generacím studentů, jejich rodičům i další veřejnosti.“

Z již zmiňovaného anketního šetření mezi uchazeči o prezenční studium z roku 2008 vyplynulo, že 53 % uchazečů bylo motivováno k podání přihlášky na studijní obor rekreologie prostřednictvím svých kamarádů či známých z řad studentů či absolventů oboru rekreologie. U přijímacího řízení v roce 2009 bylo tohle procento již vyšší než 85 %. (Zde bylo provedeno osobní dotazování v rámci přijímacího pohovoru se všemi uchazeči v rámci jedné komise. Celkem šlo o 4 komise.)

Při vytváření komunikačního poselství je důležité „hovořit jazykem cílové skupiny“. Jazyk, který používáme, musí být především srozumitelný. To závisí tedy nejen na cílové skupině, na kterou je komunikace zaměřena, ale také

na samotném projevu, ať již verbálním, či nonverbálním. Abychom se přiblížili cílové skupině, což jsou v našem případě uchazeči o studium, rozhodli jsme se s nimi komunikovat prostřednictvím našich studentů.

Komunikační mix

Komunikační mix, také někdy nazývaný propagační mix, je optimální kombinace různých komunikačních nástrojů, která vede k dosažení marketingových, a tím i firemních cílů. Jedná se o konkrétní formy propagace. V tradičním pojetí se komunikační mix opírá o čtyři hlavní nástroje, jimiž jsou (Foret, Procházka & Urbánek, 2005): Reklama – placená neosobní masová prezentace produktu. Podpora prodeje – krátkodobé podněty pro zvýšení nákupu nebo prodeje produktu. Osobní prodej – přímá osobní komunikace s jedním nebo několika potenciálními zákazníky. Public relations (PR) – vytváření, rozvíjení a udržování dobrých vztahů s veřejností.

Podpora prodeje

Školy se mohou účastnit různých veletrhů, výstav a dalších akcí a tím mohou informovat různou veřejnost. I předávání drobných propagačních předmětů určitým cílovým skupinám může být účinné (Jakubíková, 1998). Veletrh pojmenovaný Gaudeamus je zaměřen na univerzitní a neuniverzitní poptávkové studium a na celoživotní vzdělávání. Cílem veletrhu je poskytnout co nejvíce informací o vysokoškolském vzdělávání absolventům středních škol a dalšímu spektru zájemců o celoživotní vzdělávání a zároveň poskytnout vysokým a vyšším odborným školám prostor prezentovat své studijní programy.

Gaudeamus

Obor rekreologie je v rámci veletrhu prezentován jako součást Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Podané informace o oboru závisí na prezentujících osobách, nejen tedy na jejich informační vybavenosti, ale také schopnosti, či spíše dovednosti zaujmout. Jelikož uchazeč má zájem nejen o formální informace, ale také o informace ze „zákulisi“ studia, rozhodli jsme se pro kombinaci „nositelů“ informací. Spolu se studijními referentkami tedy fakultu prezentovali i její současní studenti. Cílem bylo zaujmout studenta – potenciálního uchazeče a nasměrovat ho k našemu stánku, kde již dostane seriózní informace a je motivován ke studiu na naší fakultě. Jednotlivá hesla, slogany i nápady byly vybrány z podnětů studentů prezenčního studia naší fakulty tak, aby se co nejvíce přiblížily komunikaci cílové skupiny (obr. č. 1).



Obr. 1: Propagační leták – na druhé straně mapka s označeným umístěním stánku na BVV v rámci Gaudeamu (vytvořili studenti oboru rekreologie)

Z každé katedry byli vybráni 2 studenti (žena a muž), celkem tedy 8 studentů. Jednotlivé dvojice byly dostatečně informačně vybaveny znalostmi o svých studijních oborech, aby v případě zájmu o konkrétní obor mohly tyto informace zprostředkovat. Studenti měli na nohou in-line brusle – na kterých se pohybovali po celém prostoru výstaviště, a rozdávali letáky, jejichž účelem bylo nasměrovat studenty k našemu stánku. Oděni byli nestandardně, viz obr. č. 2.

Mimo oficiální propagační materiály byly připraveny banány a lízátká opatřené samolepkou s odkazem na webové stránky fakulty (obr č. 3). Uchazeč

dostal tento „dárek“, pokud správně odpověděl na otázku: „*Kde najdeš aktuality a informace o studiu na naší fakultě?*“ Za odpověď na otázku: „*Vyjmenuj 5 předmětů, které si myslíš, že budeš studovat na fakultě, avšak minimálně 2 teoretické.*“ bylo uchazečům rozdáváno triko s logem fakulty.



Obr. 2: Studenti se rozhodli pro nestandardní oděv ve snaze zaujmout a pobavit své budoucí kolegy (foto: Jaroslava Kočárková)



Obr. 3: Propagační samolepka, kterou byly opatřeny banány a lízátka coby reklamní předměty (vytvořili studenti oboru rekreologie)

Osobní prodej

Jakubíková (1998) dále aplikuje komunikační prvek – osobní prodej na sféru školství a tvrdí, že ve školství raději než o osobním prodeji budeme hovořit o osobní komunikaci. Téměř každý zaměstnanec školy přichází denně do kontaktu s mnoha osobami, jak se studenty, tak s rodiči, tiskem, zástupci podniků, veřejností apod.

Světlík (1996) uvádí, že osobní komunikace má přes vysoké časové a osobní nároky na zdroj komunikace řadu výhod ve srovnání s jinými formami. Má vysokou schopnost upoutat pozornost. Srozumitelnost předávaného sdělení je vysoká, protože pokud dojde k nedorozumění, je možné jej ihned vysvětlit. Výhodou osobní komunikace je i obousměrný tok informací a existence rychlé a přesné zpětné vazby (Světlík, 1996).

Učitelé katedry rekreologie volí individuální přístup ke studentům. Vzhledem k počtu studentů v jednotlivých ročnících (50–70) je to i reálné. První osobní seznámení se studenty, a tím i první komunikace začíná ještě před zahájením školního roku, kdy je každoročně pro první ročníky pořádáno **úvodní soustředění**. Zde se sejdou všichni učitelé a studenti. Soustředění trvá tři dny a jeho cílem je nejen předat informace o studiu, seznámit studenty s filozofií katedry, ale zároveň vytvořit systém neformálních vztahů a odbourat komunikační či jiné bariéry nejen mezi studenty navzájem, ale i mezi studenty a jejich budoucími učiteli. Prostřednictvím iniciativních, kooperačních a rolových (dramatických) her je podpořen vznik nových vzájemných neformálních vztahů.





Obr. 4 a 5: Úvodní soustředění prvního ročníku 2007
(archiv katedry rekreologie)

Reklama

Reklama je jedním z nejvíce diskutovaných nástrojů masové komunikace. Je jednosměrnou komunikací, která dokáže oslovit širokou veřejnost, ale díky své neosobnosti je méně přesvědčivá. Hlavním posláním reklamy je informovat veřejnost o přednostech produktu (Jakubíková, 1998). Odpovědi na kritiku reklamy vysvětluje Vysekalová a Mikeš (2007, str. 19):

Je to vyhazování peněz: Není to pravda, dobrá reklama zvyšuje efektivnost prodeje a zákazníci mají možnost kontroly.

Je to manipulace s lidmi: Reklama může jen přesvědčovat, lidé mají při nákupu svobodnou volbu.

Reklama nutí kupovat výrobky, které nechceme: Jde-li o legální seriózní produkt, mají lidé právo být o něm informováni, reklama jen nabízí volbu.

Snižuje úroveň médií: Reklama nevytváří vkus veřejnosti, jenom jej sleduje, záleží na každém z nás, na co se budeme v médiích dívat, co budeme poslouchat nebo číst.

V rámci podpory katedrální identity jsme se rozhodli reklamu (obr. č. 6) přece jen vyzkoušet, a to prostřednictvím billboardu umístěného vedle naší fakulty (obr. č. 7) v období přijímacích zkoušek.



Obr. 7: Umístění reklamního billboardu KRL (archiv katedry rekreologie)

Public Relations

Eger (2001) a Světlík (1996) se shodují v názoru, že neziskové organizace a školy se snaží nejvíce používat public relations. Klasické komunikační nástroje, jako je tisková zpráva, tisková konference, oficiální webové stránky a další, nespadají přímo do kompetencí kateder, které jsou součástí fakult, a ty jsou součástí univerzity, která má své komunikační oddělení. Alespoň ve většině případů. Katedra rekreologie tyto aktivity tedy provádí zprostředkovaně a zároveň podporuje aktivitu studentů v tvorbě neformálních webových stránek oboru (www.rekre.cz). Velkou možností pro PR ovšem zůstává pořádání eventů.

Event (akce)

Bruhn a Inden (in Šindler, 2003) chápou event jako zvláštní představení (událost) nebo výjimečný zážitek, který je prožíván všemi smyslovými orgány příjemců na určitém místě a slouží jako podklad pro firemní komunikaci.

Velký důraz v souvislosti s eventy je kladen na prožitek: Úspěšnost zapamatování se zvyšuje zážitky zprostředkovanými zejména tehdy, když máme příležitost se aktivně na těchto zážitcích podílet. Taková představení vykazují

neobyčejně vysoký aktivační potenciál v obrazných představách jednotlivců či skupin... Eventy je možné v této souvislosti chápat jako třídimenzionální obrazy, které působí najednou na všechny lidské vjemy (Nickel in Šindler, 2003). Podle Šindlera (2003) lze úspěšný event charakterizovat následovně:

- **Event je třídimenzionálním zážitkem.**

Recipienti se na eventu aktivně podílejí nejen z roviny: Slyšel jsem..., Viděl jsem..., ale hlavně z roviny: Zažil jsem..., Poznal jsem... Tím, že si účastník vyzkouší konkrétní výrobek, se emocionální rovina spojí s rovinou racionální.

- **Jedinečnost a neopakovatelnost eventů.**

K tomu, abychom zaujali cílovou skupinu, se musíme odlišit od konkurence tím, že nabízíme jedinečnou formu komunikace. Proto cílem uspořádání efektivního eventu je vytvořit jedinečné a neopakovatelné propojení značky a zážitku.

- **Event je multisenzitivní událostí.**

Event kromě vizuálních vjemů využívá také jedinečných vlastností vjemů zvukových, hmatových, čichových či chuťových. Emocionální sdělení eventu je tak dokonalou kombinací jednotlivých podnětů, které na recipienta působí a umocňují jeho prožitek.

- **Dokonalá dramaturgie eventů.**

Realizaci eventů můžeme přirovnat k natáčení filmu. Film, aby zaujal, musí mít v sobě prvky dějovosti a napětí. Z dramaturgického pohledu je každý event složen ze tří částí:

- 1) Oznámení, pozvání.
- 2) Vlastní akce (event).
- 3) Aktivity následující po eventě (vyhodnocení apod.).

- **Integrovaná komunikace eventů.**

Aby event splnil očekávání, které do něj bylo vloženo, musí být propojen s ostatními komunikačními nástroji marketingového mixu (Šindler, 2003).

Vzdělávací instituce může zvýšit zajímavost zpráv o škole tím, že si sama vytváří a organizuje určité události, které mohou být jednak zajímavé pro cílové skupiny veřejnosti (a tím i pro média) a jednak i s velkou pravděpodobností zvýší renomé školy (Světlik, 1996).

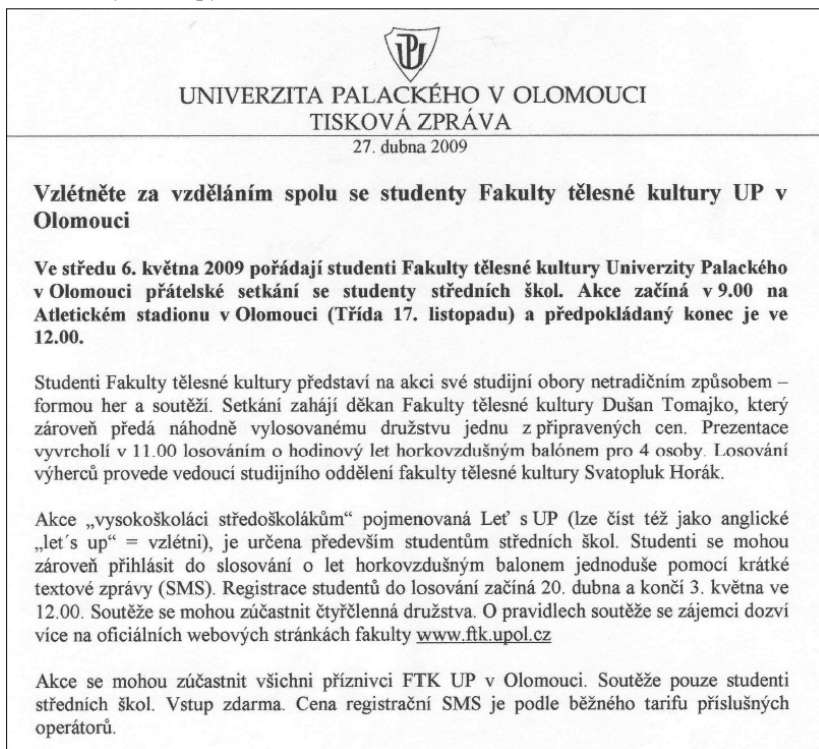
Den otevřených dveří (DOD KRL)

Den otevřených dveří Katedry rekreologie je typickou eventovou akcí se všemi jejími prvky a můžeme ho zařadit mezi periodicky se opakující příležitosti pro PR. Dnu je vytvořena dramaturgie, která má dějovost. Prostory Katedry jsou vyzdobeny tak, aby dotvářely scénu v souladu s dramaturgií a vtáhly účastníka do děje.

Jsou zde zahrnuty podněty, které působí na širokou škálu smyslů, např. hudební produkce, obrazy, upomínkové předměty, fotografie studentů z různých studijních formálních i neformálních akcí, videoprojekce dokumentující výtvoř samostatných studentů na určité téma nebo videa zachycující průběh studijních kurzů. Zároveň jsou studentům sdělovány relevantní informace o průběhu přijímacího řízení, o náplni studia, o možnosti uplatnění po ukončení studia. Je zde také vymezen prostor pro účastnické otázky. Přípravu a průběh Dne otevřených dveří organizují a provádějí současní studenti oboru rekreologie. V rámci této akce bývá zařazena ukázková výuka, která si klade za cíl návštěvníkovi zprostředkovat prožitek studia prezentovaného oboru rekreologie. Den otevřených dveří KRL se koná pod záštitou Dne otevřených dveří FTK UP v Olomouci jednou ročně v měsíci listopadu.



Obr. 8: Studenti katedry rekreologie při dni otevřených dveří fakulty tělesné kultury (archiv KRL)



Obr. 9: Oficiální tisková zpráva o připravované akci (archiv KRL)

V letním semestru školního roku 2008/2009 jsme se rozhodli pro záměrně vytvořenou příležitost pro PR formou eventové prezentace studijních oborů Fakulty tělesné kultury. Smyslem této akce bylo přiblížit Fakultu tělesné kultury studentům středních škol – připomenout jim, že tady jsme. Ukázat jim studium z pohledu jejich vrstevníků – našich současných studentů. Samotnou akci popisuje stručně oficiální tisková zpráva (obr. 9), kterou jsme prostřednictvím komunikačního oddělení rektorátu UP poslali do médií. Akce byla realizována studenty oboru rekreologie v rámci předmětu Public relations. Náklady na akci Let's UP byly následující (uvádím bez DPH): let s balónem po odečtení sponzorského daru, který studenti právě na tuto akci získali, 5000 Kč. Tisk reklamních plakátů 2200 Kč. Celkem tedy 7700 Kč. Ostatní PR aktivity již byly bez

finančního zatížení fakulty: reklama v Českém rozhlase Olomouc, Kiss rádiu Morava, Rádiu Apollo; tiskové zprávy o naší fakultě v Olomouckém deníku (obr. 10) a webových stránkách; umístění reklamních plakátů k akci s odkazem na fakultní webové stránky na většině středních škol v Olomouckém kraji.



Obr. 10: Tisková zpráva z akce Let's UP (Olomoucký deník)



Obr. 11: Vítězný let (foto: Jan Černý)

Vítězné družstvo složené ze studentů Gymnázia v Konici nakonec vzlétlo (obr. 11) v doprovodu studentů naší fakulty. Tato akce byla určitým pokusem o diferenciaci v komunikaci s cílovou skupinou, jak bylo řečeno již v úvodu tohoto příspěvku. Stejně jako u většiny pilotních akcí se vyskytlo mnoho problémů při samotné realizaci tohoto projektu. Přesto se domnívám, že podobné aktivity bychom mohli zařadit mezi periodicky se opakující příležitosti pro PR.

Další možnosti komunikace

Sociální sítě

Pomocí sociálních sítí se prostřednictvím internetu sdružují lidé, kteří by se nemohli jinak fyzicky potkat. V současnosti prožívají sociální sítě rapidní

rozvoj, který je ještě zrychlován nově vznikajícími technologiemi. Do známých sociálních sítí patří například Facebook.com (Philips, 2001).

V síti Facebook má každý uživatel možnost vytvořit nejrůznější testy, kvízy a nebo se stát např. členem skupiny přívrženců určitého tématu, nebo dokonce tuto skupinu sám vytvořit. Informace se pak šíří po síti mezi známými známých a může tak zasáhnout i skupiny, které se zdrojem sdělení původně neměly nic společného a které jen vysílaná informace zaujala. Výhodou Facebooku je, že není anonymní, jako např. diskusní skupiny typu chat. Zvyšuje se tak důvěra v poskytované doporučení nebo poskytnutou informaci.

Možnosti Facebooku lze jistě v určité míře využít i pro komunikaci vysoké školy s uchazeči či jinou cílovou skupinou k této komunikaci vhodnou. Jako příklad lze uvést komunikaci ČVUT na Facebooku v rámci cross-mediální kampaně „Sedm statečných“ (<http://www.facebook.com/sedm.statecnych>).

Cross-mediální kampaň

Cílem této kampaně je vést cílovou skupinu v masovém měřítku při udržitelných nákladech, snažit se o řízený dialog přímo s cílovou skupinou. Zapojit ji vědomě a dobrovolně do konkrétní kampaně. Cross-mediální kampani předchází precizní analýza. Jaká zvolit média, jakým způsobem k nim potencionální zákazníci přistupují a jak a kdy je využívají. Každé médium má svoji přednost. Tuto přednost, tuto přidanou hodnotu každého média je třeba maximálně využít. Pokud určité médium podceníme nebo přeceníme, může to mít negativní dopad na celou kampaň. Internet je ideální médium pro přímé oslovení a přímou komunikaci se zákazníky. Nikdy ale nebude médiem masovým, které celou komunikaci „utáhne“. Je to vhodné médium, na kterém větší část cross-mediální kampaně končí. Kreativní nápad je stěžejním motivačním prvkem, který cílovou skupinu přiměje, aby vás následovali.

Cross-mediální kampaně stojí na dobrém kreativním řešení, není to komunikace o ceně, o výhodné nabídce. Jde o poskytnutí důvodu, aby zákazníci věřili, že na konci bude pointa, která jim něco přinese.

Zamyšlení na konec? Kudy půjde PR?

Co dnes charakterizuje úspěšnou komunikaci? Rychlost, nápaditost, schopnost myslet na 360°, specializace (diferenciace). Pokud se rozhodneme komunikovat, musíme mít na paměti základní pravidla pro komunikaci, jako je otevřenost, pravdivost, zájem a osobní přístup. Předseda představenstva Komory public relations Jiří Chvojka (volně převzato z mluveného projevu na semináři

„PR START“ konaného ve dnech 4. – 5. 12. 2008 – pořádaného komorou PR) to vidí následovně:

- Kvalita a pravdivost informací bude seberegulována – lidé si sami vyberou, kterému zdroji věří.
- Objem informací poroste – více budeme věřit osobním doporučením.
- Mediální zdroje budou nekontrolovatelně růst.
- Bude klesat centralizovaná kontrola informací.
- Komunikace se stane významně efektivnější – lidé si budou hledat důvěryhodné filtry informací – silnější oběma směry.
- Významně poroste spolupráce – zákazníci budou požadovat větší kooperaci mezi jednotlivými poskytovateli informací.

Čtyři nové věci, které budou PR odborníci potřebovat

1. On-line „intelligence“ – dostat hodnotné informace z „džungle“.
2. Komunikační architektura – schopnost připravit plán zahrnující škálu analytických komunikačních nástrojů – síťový marketing.
3. Zjednodušení komunikace, vytváření komunit – schopnost ovládat diskuse a dialog s on-line partnery.
4. Ovládnutí nových komunikačních nástrojů – všechno, co známe dnes, už je zastaralé.

Literatura

- BAČUVČÍK, R. *Marketing neziskového sektoru*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 156 s.
- BENEŠ, M. *Marketing a práce vysokých škol*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. 147 s.
- CIBÁKOVÁ, V. *Marketing vysokých škol*. Praha: Centrum vysokého školství, 2000. 71 s.
- EGER, L. *Komunikace školy s veřejností*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001. 122 s.
- FAIRCHILD, M. *Jak zjistit skutečnou hodnotu v public relations*. Praha: Apra, 2001. 50 s.
- FORET, M., PROCHÁZKA, P., & URBÁNEK, T. *Marketing – základy a principy*. Brno: Computer press, 2005. 149 s.
- JAKUBÍKOVÁ, D. *Aplikace marketingu ve školství*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1998. 139 s.

- KRETTER, A. *Příležitosti pre public relations v prezentácii vysokej školy*. In Public Relations na vysokých školách. Sborník referátů z teoretického semináře pořádaného Univerzitou Komenského v Bratislave. Bratislava: Polygrafické stredisko UK v Bratislave. 1997. s. 30–33.
- PHILIPS, D. *Online public relations*. Praha: Grada Publishing, 2001. 215 s.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín: Ekka, 1996, 382 s.
- ŠINDLER, P. *Event marketing*. Praha: Grada Publishing, 2003, 236 s.
- VYSEKALOVÁ, J. MIKEŠ, J.. *Jak dělat reklamu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 187 s.

ATRAKTIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PRO DOSPĚLÉ V KULTURNÍCH INSTITUCÍCH

KNIHOVNA KARLA DVOŘÁČKA VE VYŠKOVĚ – KOMUNITNÍ CENTRUM PRO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Karel Dvořáček Library at Vyškov – a Centre for Adult Education

ZDEŇKA ADLEROVÁ

Knihovna Karla Dvořáčka, příspěvková organizace
Nádražní 4, 68201 Vyškov
adlerova@kkdvyskov.cz

Abstrakt

Knihovna v dnešní době již není pouhou půjčovnou, může poskytnout mnohem více programů, a to jednotlivcům i skupinám. Mnoho lidí má potřebu setkávat se, ale chybí jim prostor či vstřícná nabídka. Knihovna Karla Dvořáčka proto chce být přirozeným místem jejich propojování, tzv. komunitním místem. Cílem komunitní knihovny je posilovat vztah lidí k místu, ve kterém žijí, koordinovaně a ve spolupráci s dalšími organizacemi rozvíjet kulturní, vzdělávací a volnočasové aktivity vycházející z potřeb komunity. K těmto aktivitám patří mimo jiné činnost Akademie 3. věku – vzdělávání pro seniory, počítačové kurzy pro zájemce v produktivním věku, aktivizační programy – trénování paměti a mozkový jogging ap.

Knihovna Karla Dvořáčka je komunitním centrem Vyškova a okolí. Vedle poskytování veřejných knihovnických a informačních služeb se podílí na celoživotním vzdělávání a kulturním životě občanů všech věkových kategorií.

Abstract

In these days, a library is not only a place where people can borrow books. It offers more opportunities, for individuals as well as for groups. Many people need to meet up, but they miss a place. Karel Dvořáček Library wants to be their natural meeting place, so-called community centre. The aim of the library is to support a relationship between people and the place where they live and also to develop cultural and educational activities meeting the needs of the community. Among others, it is the Third Age Academy – education for seniors, PC courses for people of active age, memory training and brain jogging.

Klíčová slova

Knihovna, Vyškov, komunitní centrum, celoživotní vzdělávání, akademie 3. věku, mateřské centrum, volnočasové aktivity, senioři, počítačová gramotnost.

Key words

Library, Vyškov, lifelong education, Third Age Academy, community centre, seniors, computer literacy.

Knihovny jako komunitní centrum – vhodnost prostředí pro tyto aktivity

Již z Knihovního zákona (257/2001 Sb.) vyplývá, že knihovna je zařízení, v němž jsou způsobem zaručujícím rovný přístup všem bez rozdílu poskytovány veřejné knihovnické a informační služby.

Veřejná knihovna je organizace zřízená, podporovaná a dotovaná společností, a to buď prostřednictvím místní, regionální či národní správy, nebo jinou formou společenské organizace. Zajišťuje přístup k vědě, informacím a uměleckým dílům prostřednictvím různých zdrojů a služeb. Je přístupná všem členům společnosti stejně, bez ohledu na rasu, národnost, věk, pohlaví, náboženství, jazyk, invaliditu, ekonomické postavení, zaměstnání a dosažený stupeň vzdělání.

Směrnice IFLA/UNESCO pro rozvoj (2001) – Služby veřejných knihoven definuje sociální úlohu veřejné knihovny takto: „Základním cílem veřejných knihoven je zajišťovat zdroje a služby různého druhu k uspokojování potřeb jednotlivců a skupin, které se týkají vzdělávání, informací a osobního rozvoje, včetně rekreace a volného času. Hrají významnou úlohu v rozvoji a udržování demokratické společnosti tím, že umožňují každému přístup k široké a rozmanité oblasti vědě, ideji a názorů.“

Veřejná knihovna hraje důležitou úlohu jako místo, kde se veřejnost shromažďuje. Je to zvláště důležité tam, kde je takových míst málo. Knihovna je někdy nazývána „obývacím pokojem komunity“. Využívání knihovny ke studiu a k vyhledávání informací za účelem vzdělávání nebo zájmů čtenáře vede lidi k neformálním kontaktům s jinými členy komunity. Využívání veřejné knihovny může být pozitivní sociální zkušeností.

V posledních letech již knihovna přestává být pouhým výpůjčním či informačním místem, ale stává se kulturním a sociálním centrem všech komunit dané oblasti. Ne každý obyvatel je čtenář, člen místní knihovny. Naopak. Těch, kteří nejsou uživateli knihovny, je mnohem více. Např. ve Vyškově činí registrovaní návštěvníci méně než 20 % z počtu obyvatelstva. Komunitní knihovna

proto věnuje pozornost nejen svým registrovaným členům, ale celé škále skupin obyvatelstva. V poslední době vzrůstá také úloha knihoven v procesu začleňování sociálně vyloučených či exkluzí ohrožených obyvatel – seniorů, maminek na mateřské dovolené, nezaměstnaných, zdravotně handicapovaných, etnických skupin apod.

Mnoho lidí a skupin (společenství) má potřebu se setkávat, ale chybí jim prostor či vstřícná nabídka. Knihovna je neutrální, dostupné a ve většině případů i architektonicky a stavebně přívětivé prostředí, kde se lidé cítí bezpečně a spokojeně. Celá Knihovna Karla Dvořáčka ve Vyškově (dále KKD) je řešena bezbariérově, takže i zdravotně handicapovaní – vozičkáři mají přístup do všech prostor této budovy.

V knihovně pracují (měli by pracovat) kvalifikovaní profesionálové, lidé, kteří se rozhodli pracovat v instituci, jež je především službou veřejnosti. Knihovníci navíc sledují aktuální problematiku své profese a usilují o celoživotní vzdělávání a profesní zdokonalování.

Využití potenciálu informačních zdrojů knihoven

Knihovny disponují miliony kusy knihovních jednotek – knih, časopisů, audio nosičů. KKD vykazuje za rok 2008 tyto údaje: počet knih a audionosičů 109 105 ks, počet docházejících periodik (titulů) 169 ks.

Knihovny využívají – placené i neplacené – elektronické zdroje k získávání informací, jak domácí, tak zahraniční: Anopress – informace z novinových a časopiseckých článků, doslovné přepisy televizních a rozhlasových relací ap., ASPI – právní, daňové, účetní aj. informace, EZB – Elektronický katalog časopisů ap.

Téměř ve všech knihovnách (výjimku tvoří některé malé obecní knihovny) mají uživatelé přístup na internet, a to dle Zákona o knihovnách zdarma. Počet PC s přístupem na internet pro uživatele KKD je 39. Počet uživatelů, kteří v roce 2008 využili v KKD přístup na internet, byl 12143.

Vzdělávací programy pro jednotlivé komunity

Komunita (z lat. cum – spolu, mezi sebou a munere – darovat) je společenství živých bytostí, které sdílejí určitou oblast (omezenou prostorově, jejich společnými zájmy apod). Komunitu charakterizuje zejména sdílená vzájemná interakce, vycházející například ze společných potřeb nebo zájmů. Komunity se obvykle vytvářejí na jednom konkrétním místě (lidská komunita může být třeba obyvatelstvo obce, může se ale jednat i o spolek, rodovou osadu, občanské sdružení, církev, školu, společenský klub či firmu).

Nezbytnost setkávání lidí v jednotlivých komunitách i napříč jimi vychází ze sociálních potřeb, které definuje Jaro Křivohlavý (2001) takto:

potřeba afiliace – sociálního kontaktu – styku s druhými lidmi,

potřeba přátelského vztahu – mít člověka, kterému je možno důvěřovat,

potřeba sociální komunikace – s někým mluvit, vést rozhovor, sdílet, nejen sdělovat,

potřeba sociálního porovnávání (komparace) – porovnávání sebe s druhými lidmi,

potřeba spolupráce (kooperace) – překračovat omezené individuální možnosti,

potřeba kladného sociálního hodnocení (evaluce) – potřeba uznání vlastní hodnoty druhými lidmi, potřeba respektu (úcty), sociálního uznání, pochvaly atp.,

potřeba sociálního zařazení a začlenění – být přijat druhými lidmi a patřit do zcela určité sociální skupiny (nebýt „nikým“).

V knihovně se setkávají tyto komunity: předškolní mládež se svými rodiči, žáci, studenti, dospělí v produktivním věku, senioři, maminky na mateřské dovolené, zdravotně (tělesně i mentálně) handicapovaní, nezaměstnaní, zájmové skupiny (v KKD např. chovatelé včel, milovníci hudebního a výtvarného umění – aktivní i pasivní) apod. Pro mnohé z těchto skupin lze připravit jak samostatné, tak společné aktivizační programy.

Senioři

První ročník Akademie 3. věku – vzdělávání pro seniory při KKD (dále A3V) jsme otevřeli v roce 2005. Tehdy se přihlásilo 63 zájemců. Do čtvrtého ročníku 2008/2009 se přihlásil již dvojnásobek seniorů. Všechny zájemce můžeme uspokojit zejména díky finanční podpoře Komunitní nadace pro vědění, umění a civilizaci Tři brány Vyškov (dále Tři brány). Začali jsme nabídkou desíti seminářů na různá témata – senioři a bezpečnost, vážná hudba, příroda a historie nejen Vyškovska, ekologické nakládání s odpady, židovský svět, působení vojenských pozorovatelů OSN v zahraničních misích, regionální literatura ap. Od roku 2008 jsme přidali kratší cykly seminářů na žádaná témata – filosofie stáří a církevní rok v lidové kultuře. Pro pátý ročník máme kromě tradičních desíti seminářů připraveny tři další vzdělávací cykly – hudební, kreativní a historický.

Vzhledem k tomu, že potřeba počítačové gramotnosti se nevyhýbá ani starší generaci, je součástí A3V také Internetová školička, kterou do dnešního dne absolvovalo 141 seniorů.

V rámci A3V organizujeme již od počátku Aktivizační programy – trénování paměti. Práce s pamětí u seniorské veřejnosti přicházející do knihoven má svá specifika. Na jedné straně to jsou lidé znepokojení občasným zapomináním, kteří se chtějí aktivně zapojit do zvládání nástrah postupného stárnutí. Na straně druhé jsou to lidé, kteří odchodem do penze nebo ztrátou blízkého partnera trpí nedostatkem kontaktů a účast na tréninku paměti či jiných aktivitách pořádaných knihovnami chápou jako cestu ze sociální izolace. Oběma těmito skupinám pak aktivizační programy slouží především ke zvýšení jejich sebevědomí a návratu do aktivního života. Jako námět pro zvláštní sociologickou studii by se určitě hodil fakt, že 90 % účastníků seniorských aktivit v knihovnách tvoří ženy.

Skupina seniorů, která absolvovala svůj první trénink paměti v roce 2006, již prošla třetím pokračovacím kurzem a v pátém ročníku A3V 2009/2010 se chystá do ročníku čtvrtého. Souběžně probíhají kurzy první až třetí úrovně. Od roku 2006 absolvovalo v KKD první kurz trénování paměti 50 seniorů, druhý pokračovací kurz 24 seniorů a třetí pokračovací kurz 9 seniorů. Jednoho kurzu se účastní vždy 12–13 seniorů a až na výjimky jej vždy dokončí všichni přítomní.

To, že se trénink paměti odehrává na půdě knihovny, logicky vede k úkolům informačním a encyklopedickým. Jedna z aktivních skupin seniorů mě přivedla k vypracování poněkud neobvyklé série pokračovacích lekcí. Každá z nich byla věnována jednomu z nových sedmi divů světa. Účastníci museli nejdříve doma složit náročné puzzle, poznat, o kterou stavbu se jedná, a zjistit o ní všemi dostupnými metodami základní informace. Většina z nich pak využila knihovní fond nebo možnost přístupu k internetu, který je pro zaregistrované uživatele zdarma.

Maminky na mateřské dovolené

Od roku 2006 pořádáme pro maminky na mateřské dovolené pravidelný měsíční program. Zatímco knihovnice hlídají děti, maminkám se věnuje pozvaný odborník, např. dětský psycholog, finanční poradce, logoped, výtvarník, fotograf, vizážistka ap. Více než třicet setkání se doposud zúčastnilo cca 250 maminek. Tak jak děti odrůstají a rodí se nově, docházejí či naopak se vrací na tato setkání různé maminky.

Zdravotně handicapovaní

Již dlouhodobě spolupracujeme s Denním ústavem pro osoby se zdravotním postižením ve Vyškově (osoby s mentálním a kombinovaným postižením). Pořádáme pro ně „hrátky“ s počítačem, hudební kvízy, promítání filmů.

Počítačové kurzy

V roce 2006 se naše knihovna zařadila mezi organizátory kurzů Národního programu počítačové gramotnosti, jejichž cílem bylo umožnit široké veřejnosti naučit se základům práce s počítačem a internetem a pomoci překonat strach z nových technologií.

K lidem v produktivním věku jsme se vrátili opět na jaře roku 2009. Tato cílová skupina patří ke generaci, která se v podstatné většině ve škole ani při dalším vzdělávání neučila zacházet s ICT. Proto tito lidé nedisponují základním ICT vzděláním ani dlouhodobou praktickou zkušeností s těmito nástroji. Toto je první závažná nevýhoda dané cílové skupiny ve srovnání s ostatními pracovníky na evropském trhu práce. Účastníci našich kurzů „Počítač – můj přítel a pomocník“ získají základní znalosti a dovednosti ke každodennímu používání ICT. Jarní kurzy absolvovalo 27 účastníků. Na podzim 2009 připravujeme další kurzy pro začátečníky. Pro většinu absolventů prvního cyklu připravujeme na jejich žádost pokračovací kurzy.

Kulturní a vzdělávací pořady pro veřejnost

V roce 2003 získala KKD nové prostory. Jedná se o zcela zrekonstruovanou budovu bývalé základní školy a máme zde k dispozici čtyři podlaží. Velký a malý sál v přízemí, dětské oddělení ve třetím podlaží i halu ve druhém podlaží využíváme k pořádání nejen uvedených aktivit, ale také k přednáškám, besedám, výstavám, vzdělávacím a kulturním pořadům pro obyvatele našeho regionu. Z bohatého programu vybírám:

V oblasti naší hlavní činnosti – půjčování knih, propagace čtení a čtenářství – využíváme ke vzdělávání našich návštěvníků pořádání besed se spisovateli, výstavek knih k výročí autorů, literárních kvízů a soutěží. Díky finančním prostředkům získaným z dotačního řízení Knihovna 21. století jsme mohli v roce 2008 uspořádat cyklus besed Cesta knihy aneb Bez nakladatele to nejde, ve kterém spisovatelé, redaktori a nakladatelé seznamovali přítomné s tím, jak se rodí kniha, od napsání rukopisu až po její vytištění. V roce 2009 se aktivně podílíme na propagaci a realizaci projektu Kniha mého srdce.

Každoročně spolupracujeme s nadací Tři brány na pořádání projektu ...s láskou, který je věnován památce obětí holocaustu a předcházení zločinům proti lidskosti. Týden akcí zahrnuje besedy, výstavy, workshopy, literární pořady.

Tradičně je mezi našimi občany velký zájem o cestopisné pořady a výstavy. Např. v rámci vernisáže výstavy fotografií Tchaj-wan – můj ostrov plný krás, kterého se zúčastnili i pracovníci Taipejské ekonomické a kulturní kanceláře

v Praze, připravili studenti Open Gate Boarding School (osmileté gymnázium v Babicích) multimediální vzdělávací pořad o tomto vzdáleném exotickém ostrově.

O zdravotní tematiku mají zájem nejen senioři. Proto pořádáme pro všechny zájemce besedy na téma cévní mozkové příhody, záchranná zdravotnická služba, zdravá obuv, jak se stát opět nekuřákem, tibetská medicína ap.

Od roku 2007 pořádáme volný cyklus přednášek Společnou diskuzi proti negativním jevům ve společnosti. Dosud jsme veřejnosti představili např. tato témata: drogová prevence – PhDr. Ivan Douda, rizika sexu a intimní hovory – MUDr. Radim Uzel, CSc., terorismus, organizovaný zločin a mafie – JUDr. Miloslav Dočekal, domácí násilí – Eva Hurychová, ochrana týraného a zneužívaného dítěte – JUDr. Marie Vodičková, nebezpečí náboženských sekt – MUDr. Prokop Remes.

Každoročně pořádáme v březnu v rámci Národního týdne trénování paměti, který se koná pod záštitou České společnosti pro trénování paměti a mozkový jogging v Praze, osvětovou přednášku. Někteří z účastníků pak přicházejí do knihovny na pravidelné hodiny mozkového jogingu.

Samostatnou a velmi oblíbenou součástí naší nabídky jsou hudební pořady s velkoplošnou multimediální projekcí, při kterých přednášející seznamuje přítomné s historií kapel, životem zpěváků a hudebníků.

Při pořádání akcí vycházíme také z nabídky regionálních osobností. Přednášky na téma astronomie, astronautika a fyzika pořádají RNDr. Petr Hájek – astronom, RNDr. Václav Klement – středoškolský profesor, absolvent Space Academy v Huntsville, USA, a účastník kurzu v CERNu ve Švýcarsku konaného v rámci Czech Teachers Programme 03/2009.

Páté výročí působení knihovny v nových prostorách jsme v říjnu 2008 oslavili pořadem Noc (nejen) s Karlem IV., který se konal v rámci motta Týdne knihoven 2008: Knihovny – rodinné stříbro. Na pódiu velkého sálu vystoupily skupiny historického šermu, tance a barokní hudby. Knihovnice se představily v rolích manekýn při odborně komentované módní přehlídce středověké módy. Návštěvníci předčítali z knihy Františka Kubky Karlštejnské vigilie. Dobový kolorit dotvořili svými výrobky mistři středověkých řemesel – šperkařka, košíkáři, keramička, řezbář, perníkářka, medař ap.

Tento výčet vzdělávacích a kulturních pořadů není zdaleka úplný. Pouze nastiňuje možnosti, které nejen naše knihovna v dnešní době má k tomu, aby oslovila co nejširší veřejnost ve svém regionu.

Vzhledem k celorepublikovému, resp. celoevropskému trendu snižování počtu výpůjček fyzických knihovních dokumentů je to také cesta, jak zachovat knihovny i pro budoucnost.

Literatura

Směrnice IFLA/UNESCO pro rozvoj – Služby veřejných knihoven, SKIP ČR.

Praha, 2002

KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. Portál, 2001. str. 103

Knihovní zákon (257/2001 Sb.)

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Komunita>

**PŘEDNÁŠKOVÉ CYKLY A DALŠÍ FORMY
VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VE HVĚZDÁRNĚ
A PLANETÁRIU JOHANN PALISY VŠB - TU OSTRAVA**

**Lecture Cycles and Other Forms of Adult Education
at the Observatory and Planetarium of Johann Palisa,
VŠB – Technical University of Ostrava**

IVANA ČEŠKOVÁ, TOMÁŠ GRÁF

Hvězdárna a planetárium Johanna Palisy, VŠB – TU Ostrava
17. listopadu 15, Ostrava-Poruba, 708 33
ivana.ceskova@vsb.cz

Abstrakt

Príspevok predstavuje ponuku vzdelávacích a popularizačných prednáškových cyklů i dalších forem vzdělávání dospělých realizovaných ve Hvězdárně a planetáriu Johanna Palisy v Ostravě, uvádí vývoj návštěvnosti a seznamuje také se způsoby propagace zmíněných aktivit.

Abstract

The contribution presents the offer of educational and popularization cycles of lectures and other forms of adult education realized at the Observatory and Planetarium of Johann Palisa in Ostrava, informs of the development of visit rate and outlines ways of promotion of the mentioned activities.

Klíčová slova

Vzdělávací přednášky, popularizační aktivity, návštěvnost, propagace, komunikace.

Key words

Lectures, popularization activities, visit rate, promotion, publicity, communication.

Začlenění pracoviště a jeho hlavní cíle

Hvězdárna a planetárium J. Palisy (dále jen HaP JP) v Ostravě je součástí Vysoké školy báňské – Technické univerzity v Ostravě. Organizačně je začleněna do struktury Hornicko-geologické fakulty pod Institut geodézie a důlního

měřictví. Je to jediné zařízení tohoto druhu v České republice, které patří vysoké škole.

Hlavním cílem činnosti HaP JP je popularizace přírodních věd, zejména astronomie pro poměrně široké spektrum návštěvníků. Nejčastěji využívanou formou popularizace jsou audiovizuální pořady uváděné v sále planetária, dále pak přednášky a pozorování ve hvězdárně. Rozlišujeme dvě hlavní cílové skupiny – školy a veřejnost.

Přibližně 80 % návštěvníků HaP JP tvoří žáci a studenti všech typů škol. Využívají čtyři termíny začátků pořadů téměř každý pracovní den. Mnohé školy z regionu severní Moravy a Slezska zavítají do planetária pravidelně minimálně jednou ročně s různými věkovými skupinami žáků. Naší snahou je mít připravené pořady pro každou věkovou kategorii, tzn. že s každým školním ročníkem je možné přijít navštívit jiný pořad v planetáriu, a to od základní, resp. mateřské školy po školy střední, resp. vysoké.

Spádovost hvězdárny a planetária v roce 2007 vystihují kartodiagramy uvedené v příloze.

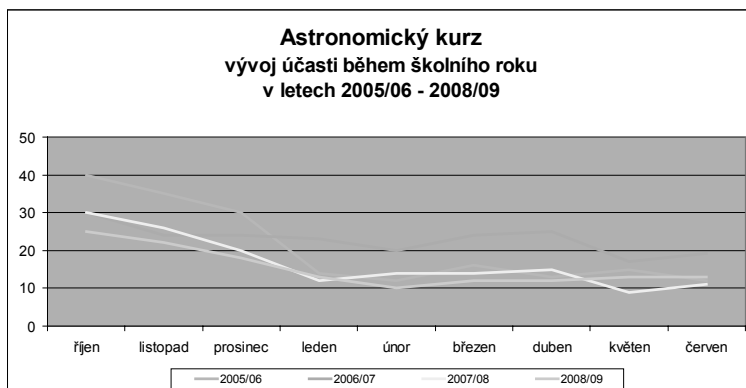
Kromě toho se snažíme zajistit kvalitní program pro širokou veřejnost i speciální vzdělávání pro konkrétní skupiny zájemců.

Přednáškové cykly

Od vzniku HaP JP se zde konají klasické přednášky. Hlavní důraz byl vždy kladen na přednášky s astronomickým zaměřením, časté byly také přednášky přírodovědné a cestopisné. Pro vzdělávání budoucích spolupracovníků, tzv. demonstrátorů, je ve hvězdárně určen především Astronomický kurz.

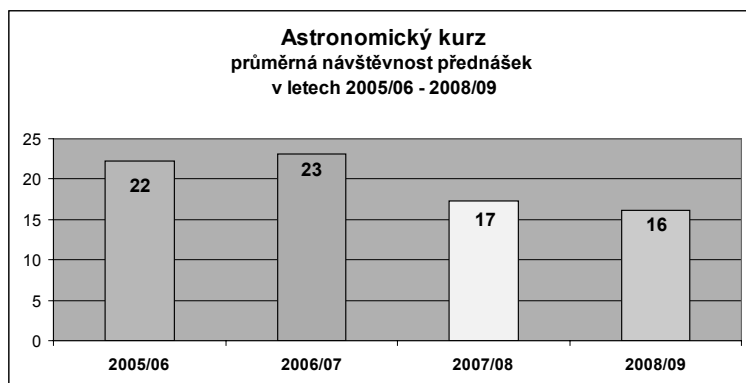
Astronomický kurz

Od poloviny 90. let minulého století je téměř pravidelně každoročně otevírán ročník Astronomického kurzu. Původně byl nabízen pouze studentům středních, případně vysokých škol, později byl nabízen všem zájemcům o astronomii. V prvním roce takového širšího pojetí se výrazně zvýšil počet přihlášených (cca pětinásobně), v dalších letech se však počet frekventantů kurzů opět ustálil zhruba na 15. Návštěvnost za poslední čtyři školní roky zachycuje následující graf.



Obr. 1: Vývoj zájmu o přednášky Astronomického kurzu
v letech 2005/06 - 2008/09

Je z něj patrné, že počet zájemců bohužel rok od roku klesá. Nejrovnoměrnější účast byla ve školním roce 2006/07. Během roku došlo pouze k třetinovému úbytku účastníků. Ten byl největší v roce 2005/06, kdy jej pouze čtvrtina zájemců absolvovala celý. Také v posledním školním roce byl počet účastníků relativně vyrovnaný a jejich úbytek byl ani ne poloviční. Průměrnou návštěvnost jednotlivých lekcí dokládá následující graf.



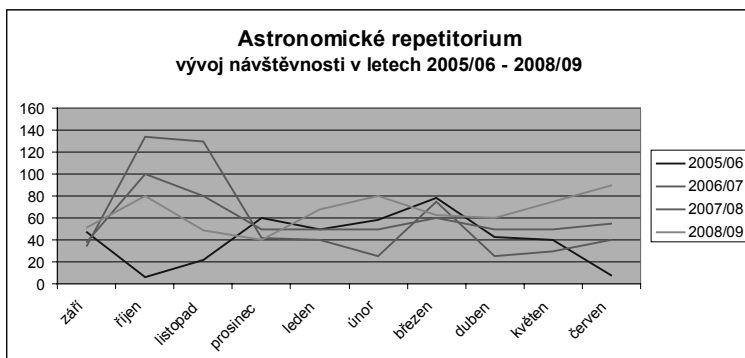
Obr. 2: Průměrná návštěvnost přednášek Astronomického kurzu
v letech 2005/06 - 2008/09

Po absolvování kurzu se zájemci mohou přihlásit k demonstrátorským zkouškám, jejichž úspěšné složení je následně opravňuje k vedení demonstrací ve hvězdárně.

Na astronomický kurz dříve navazoval tzv. demonstrátorský klub, v jehož rámci si demonstrátoři mohli vyměňovat zkušenosti, předávat informace o novinkách a podporovat se tak vzájemně ve zkvalitňování svých znalostí a následně v jejich předávání při komentovaných pozorováních oblohy v kopuli hvězdárny pro veřejnost. Veškeré zmiňované aktivity jsou čistě dobrovolné, založené na individuálním zájmu jednotlivců. Poněkud klesající zájem v posledních letech si vysvětlujeme všeobecně slábnoucím zájmem o získávání odborných astronomických znalostí bez možnosti jejich praktického uplatnění v každodenním životě. Podobné trendy jsou zaznamenávány u většiny přírodovědných a technických oborů. Důvody nezájmu jsou analyzovány v dokumentu „Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory“, který byl zpracován jako součást analytické fáze projektu Podpora technických a přírodovědných oborů [4].

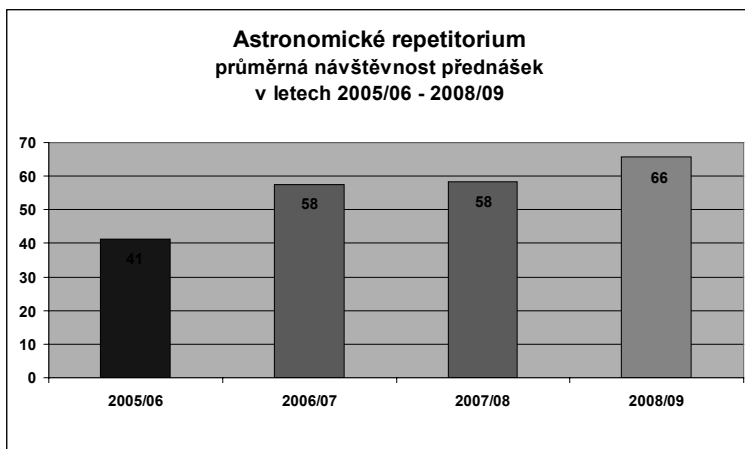
Astronomické repetitorium

Po roce 2000 výrazně poklesl zájem o astronomické přednášky na HaP JP pro veřejnost. Současně však bylo zřejmé, že existuje cílová skupina pedagogů ze základních a středních škol, která měla zájem o nové poznatky z oblasti přírodních věd a astronomie. Tak vznikl od školního roku 2002/03 cyklus přednášek nazvaný „Astronomické repetitorium“. Jedná se o celoroční cyklus 10 přednášek na zvolené téma. Zvykem je, že tyto přednášky se konají pravidelně každou druhou středu v měsíci. Návštěvnost jednotlivých přednášek za poslední čtyři roky vystihuje následující graf.



Obr. 3: Vývoj návštěvnosti přednášek Astronomického repetitoria v letech 2005/06 - 2008/09

Je z něj patrná relativně nejrovnoměrnější návštěvnost v posledním roce, kdy účast kolísala mezi 40 a 80 návštěvníky. Tomu odpovídá i nejvyšší průměrná návštěvnost jednotlivých přednášek, která byla v loňském ročníku za poslední 4 roky nejvyšší – dosáhla hodnoty 66 osob. Průměrné hodnoty návštěvnosti zachycuje následující graf.



Obr. 4: Průměrná návštěvnost přednášek astronomického repetitoria v letech 2005/06–2008/09

Naopak velká rozkolísanost je patrná v roce 2006/2007, kdy v říjnu a listopadu byla návštěvnost až šestinásobná oproti únoru a dubnu. Je zřejmé, že návštěvnost výrazně ovlivňuje téma, a především také osoba přednášejícího. Pravidelně vysokou návštěvnost mají např. přednášky Dr. Jiřího Grygara, který k nám přijíždí každým rokem.

Přestože se jedná o samostatné přednášky, podporujeme zájem veřejnosti o ně právě jednotlivým prvkem cyklu – zvoleným tématem. Další podporou, a to finanční, je výhodnější cena permanentní vstupenky, nezanedbatelnou roli hraje také udělení osvědčení o absolvování celého ročníku Astronomického repetitoria vždy v červnu příslušného roku.

Semináře

Mezi další pravidelně pořádané akce patří semináře. Je možné je rozdělit podle cílových skupin do dvou kategorií.

Semináře pro učitele

Je určen především pro učitele základních a středních škol. Seminář pro tuto cílovou skupinu má akreditaci ministerstva školství v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jeho hlavním cílem je seznamovat učitele fyziky, zeměpisu, chemie, případně dalších přírodovědných oborů s novinkami, které mohou využít ve výuce svých předmětů. V rámci semináře jsou jim také představeny nové pořady pro planetárium, které mohou zařadit jako součást výuky.

Semináře pro veřejnost

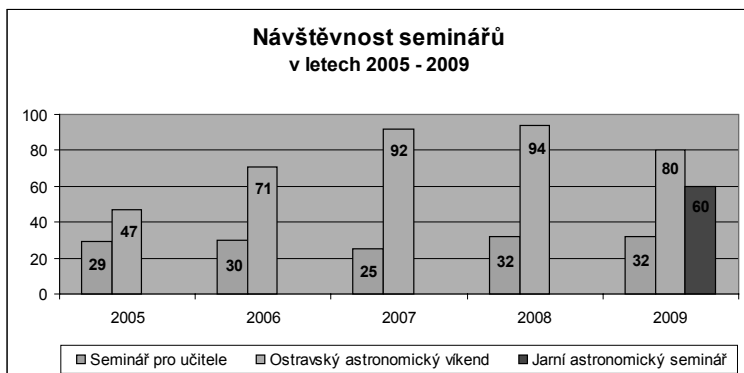
Druhou cílovou skupinou jsou zájemci o astronomii z řad široké veřejnosti bez profesního omezení. Je jim určeno tradiční dvoudenní podzimní setkání nazvané Ostravský astronomický víkend a po letošní příznivé odezvě k této podzimní akci přibude podobná akce pořádaná v první polovině roku – Jarní astronomický seminář. Semináře se konají vždy o víkendech, protože jsou určeny nejširší veřejnosti se zájmem o astronomii. Nabízí se jim k účasti přednášky významných českých a slovenských astronomů a astrofyziků.

Srovnání návštěvnosti seminářů

Z následujícího grafu na obr. 5 je zřejmý vzrůstající zájem o víkendový seminář známý jako Ostravský astronomický víkend. Návštěvnost blížící se stovce účastníků je maximální možná, protože taková je kapacita našeho přednáškového sálu. Je potěšitelné, že oproti roku 2005 byla loni účast dvojnásobná.

Spokojeni můžeme být i s návštěvností letos poprvé pořádaného Jarního astronomického semináře. Věříme, že nám tyto příznivci zůstanou věrni i nadále a že se jejich počet bude také dále zvyšovat.

S čím však nejsme spokojeni, je relativně nízký zájem pedagogů ze základních a středních škol o pravidelně v dubnu pořádaný seminář pro učitele. Přestože má akreditaci MŠMT jako vzdělávací akce Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a je pořádaný zdarma, zájem o něj v posledních pěti letech nepřesáhl 35 osob.

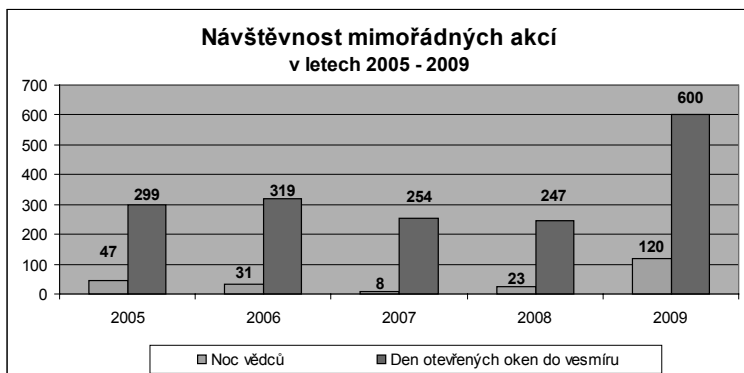


Obr. 5: Srovnání návštěvnosti seminářů

Příležitostně pořádané akce

Dalším typem popularizačních akcí jsou příležitostně pořádané aktivity. Jedná se jednak o vlastní akce tzv. „Dne otevřených oken do vesmíru“ – akce podobná klasickým „Dnům otevřených dveří“, kdy jsou návštěvníkům nabízeny mimořádné pořady v planetáriu i mimo tradiční termíny, a navíc je jim umožněno navštívit také zázemí planetária a hvězdárny, tedy místa běžně veřejnosti nedostupná. Návštěvnost této aktivity je v současné době mírně klesající oproti letům předchozím. Uváděné počty návštěvníků jsou kvalifikovanými odhady, není provedeno přesné sečtení vstupenek, jelikož vstupné je dobrovolné.

Na následujícím grafu je možné vidět vývoj návštěvnosti již konaných příležitostných akcí. Je z něj patrné, že zatímco tradiční aktivita „Den otevřených oken do vesmíru“ již má svou tradici a návštěvnost je relativně vysoká, s akcí Noc vědců zatím z hlediska návštěvnosti spokojeni být nemůžeme. Pojata pouze jako pozorování na hvězdárně je velmi ovlivněna počasím. Proto jsme přistoupili k přípravě bohatšího programu a alternativ pro nepříznivé počasí, což se výrazně projevilo na návštěvnosti v posledním roce.



Obr. 6: Návštěvnost mimořádných akcí

V současné době se ve HaPJP snažíme také aktivněji zapojovat do celé řady celorepublikově i mezinárodně pořádaných akcí. Již po páté se letos připojujeme k „Noci vědců“, začátkem října se pak několika aktivitami přidáváme k Mezinárodnímu kosmickému týdnu, v listopadu se připojujeme k Týdnu vědy zaštitěnému Akademií věd České republiky. Od příštího roku se chceme zapojit mezi ostatní instituce nabízející pořady v rámci květnové „Muzejní noci“.

Data pro sestavení grafů poskytly výroční zprávy a statistiky HaP JP z let 2005–2009.

Propagace aktivit

Propagace představených vzdělávacích aktivit Hvězdárny a planetária Johanna Palisy je poměrně široká. K jejímu systemizování napomohlo studium literatury [1] a [3].

Zahrnuje různé typy marketingově komunikačních nástrojů od reklamy formou plakátů, přes direct mail, public relations a press relation až po pravidelně aktualizovanou webovou stránku. Velký důraz při tvorbě veškerých propagačních materiálů klademe na používání prvků jednotného vizuálního stylu, který je sjednocujícím prvkem všech propagačních materiálů. Veškeré propagační aktivity se velmi intenzivně prolínají.

Přímé propagační aktivity

Komunikační nástroje jsou používány adresně nejvýrazněji při direct mailingu. Na základě žádosti či svolení téměř dvou tisíce individuálních zájemců

jsou rozesílány aktuální informace o dění a programu, případně o výjimečných astronomických či přírodních úkazech formou e-mailu. Klasickou poštou je rozeslán s dvouměsíční periodicitou bulletin Planetárium. Jedná se o tiskovinu představující plánované akce na následující dva měsíce, upozorňující na pravidelné i mimořádné úkazy a události. Významným zdrojem informací o připravovaných akcích je webová stránka přístupná nejširšímu okruhu zájemců. Proto její aktualizaci věnujeme velkou pozornost. Na základě dotazování návštěvníků víme, že častým zdrojem informací o našich aktivitách je inzertní měsíčník „Program – měsíčník všech Ostravanů“ vycházející v Ostravě, kam nabídku pravidelně posíláme. Zjištění však není podloženo sofistikovaným průzkumem. Další přímou propagační aktivitou zaměřenou na programovou nabídku je reklama formou programových plakátů distribuovaných výlepovou službou i vlastními silami. Podobnou roli hraje i distribuce bulletinu Planetárium do míst působnosti tzv. spřízněných institucí, mezi které patří Ostravské muzeum, Ostravské výstavy, Ostravský informační servis (věž Nové radnice, informační centra), Centrum kultury a vzdělávání (Minikinokavárna, Klub Atlantik a Parník), ostravský Dům umění, Hornické muzeum Landek, Zoologická zahrada, Moravskoslezská vědecká knihovna, cestovní agentura Poslední šance.

Na jednotlivé přednášky i pravidelně pořádané semináře zveme také prostřednictvím médií – jsou rozesílány tiskové zprávy tak, že bývají zveřejněny v regionálních přílohách Deníku, Mladé fronty Dnes, na některých webových portálech.

V roce 2009 na ně upozorňujeme také v rámci pravidelného „Astronomického okénka“ Dobrého rána České televize a „Studia Vesmír“ na vlnách Českého rozhlasu Ostrava.

Na plazmových obrazovkách v areálu VŠB – TU Ostrava jsou pravidelně umísťovány prezentace s upoutávkami na pořady v příslušném týdnu.

Public relations

Veškerými aktivitami se snažíme vytvářet a udržovat pozitivní vztahy s veřejností, a upevňovat tak dobré jméno instituce.

Děje se tak prostřednictvím tiskových zpráv, pořádáním slavnostních premiér pořadů a vernisáží, výstav, vstřícností a návštěvnícky otevřeným klimatem.

Závěrem

Spíše než vzdělávací akce realizujeme ve Hvězdárně a planetáriu Johana Palisy v Ostravě aktivity popularizační, podporujeme zájemce o poznatky

z astronomie pořádáním samostatných přednášek i přednáškových cyklů, sami vytváříme příležitosti pro návštěvy hvězdárny či planetária v rámci mimořádných akcí, snažíme se HaP JP zapojit do celé řady národně či nadnárodně podporovaných popularizačních akcí a aktivit. Vzhledem k obsahové náplni nabízíme návštěvníkům rozšíření přírodovědných znalostí a získání hlubších znalostí především z astronomie. Nedá se přímo hovořit o možnosti získání konkrétních dovedností, které by nějak výrazně měnily pozici našich návštěvníků na trhu práce a dávaly jim výraznou konkurenční výhodu. Jsou to však znalosti a vědomosti, které jim pomáhají lépe porozumět současnému světu, chápat požadavky udržitelného rozvoje a vnímat přírodní prostředí okolního světa jako výsledek neustále probíhajících přírodních procesů, kterých je člověk součástí.

Cílem článku bylo podat základní a přehlednou informaci o pořádaných aktivitách v HaP JP a o způsobech jejich propagace. Naším úmyslem nebylo provést hlubší analytickou studii trendů vývoje návštěvnosti a hledání jejich příčin. V této chvíli nemáme dostatek informací k tomu, abychom provedli rozbor jednotlivých propagačních aktivit a jejich efektivitu. V dalším období bude potřeba zaměřit více pozornosti na zpětnovazebné průzkumy zájmu a spokojenosti našich návštěvníků i na sledování účinnosti jednotlivých komunikačních nástrojů.

Poděkování

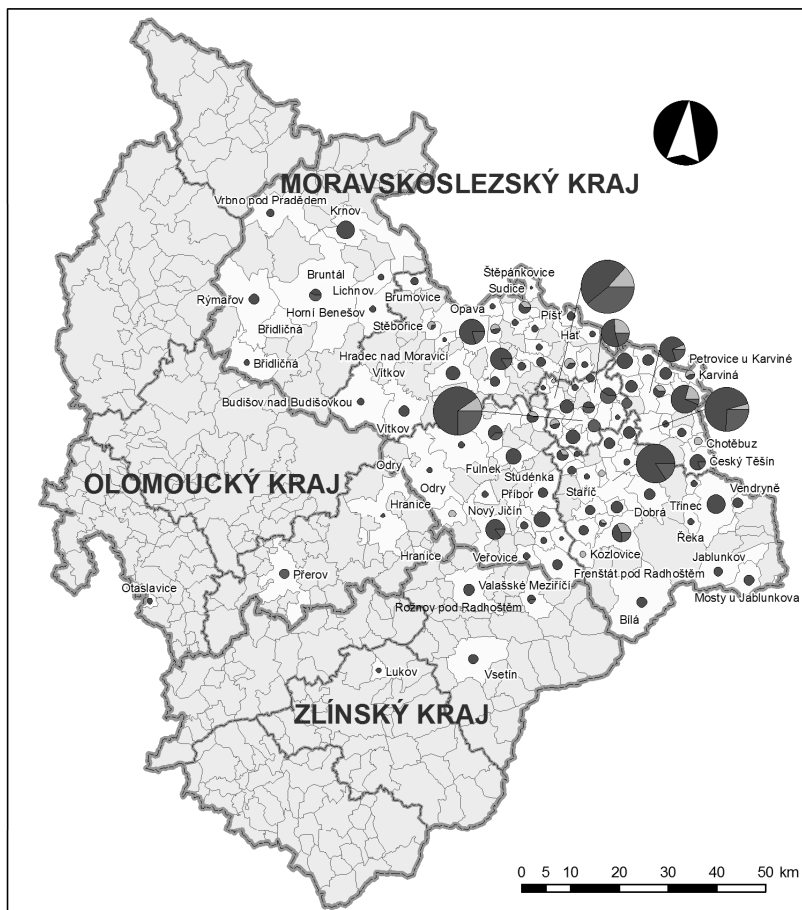
Děkujeme všem, kteří se na popularizační činnosti HaP JP podíleli, podílejí a věříme, že se i nadále budou podílet. Nejdříve autorům nápadu vzdělávací a popularizační akce pořádat, dále pak jejich realizátorům za veškeré organizační a technické zajištění kvalitního průběhu a na závěr pak všem mnoha přednášejícím, kteří vymyšlené aktivity naplnili zajímavým obsahem svých přednášek.

Literatura

- [1] FORET, M. *Marketingová komunikace*. Brno: Computer Press, 2003. 274 s.
- [2] GRÁF, T. *Stručná kronika Hvězdárny a planetária Johanna Palisy, VŠB - TU Ostrava* [online]. Publikováno 2005 [cit. 2005]. Dostupné z: <http://planetarium.vsb.cz/shared/uploadedfiles/planetarium/kronika.pdf>
- [3] SMITH, P. *Moderní marketing*. Praha: Computer Press, 2000. 518 s.
- [4] Studie DŮVODY NEZÁJMU ŽÁKŮ O PŘÍRODOVĚDNÉ A TECHNICKÉ OBORY [online]. Publikováno 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/ipn-pro-oblast-terciarniho-vzdelavani-vyzkumu-a-vyvoje/podpora-technickych-a-prirodovednych-oboru/soubory-ke-stazeni-1>
- [5] *Výroční zprávy a statistiky Hvězdárny a planetária Johanna Palisy z let 2005–2009*

Přílohy:

NÁVŠTĚVNOST HVĚZDÁRNY A PLANETÁRIA J. PALISY V ROCE 2007 DLE TYPU ŠKOLY



Celkový počet návštěvníků



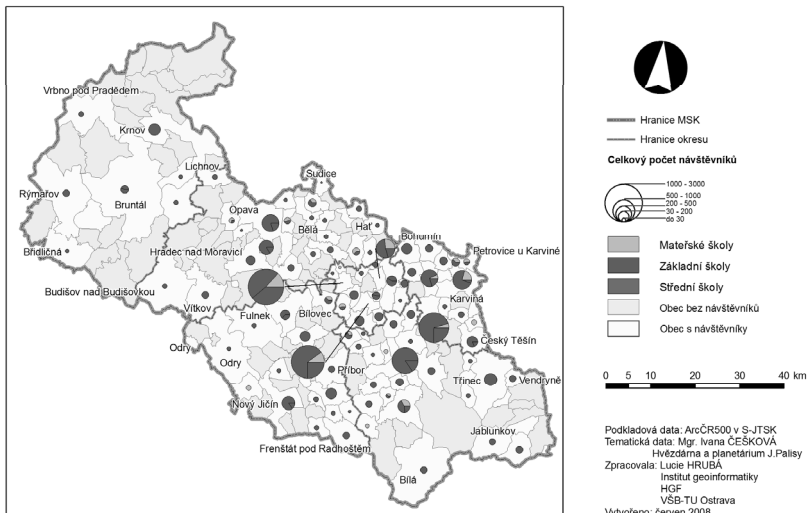
— Hranice kraje

— Hranice okresu

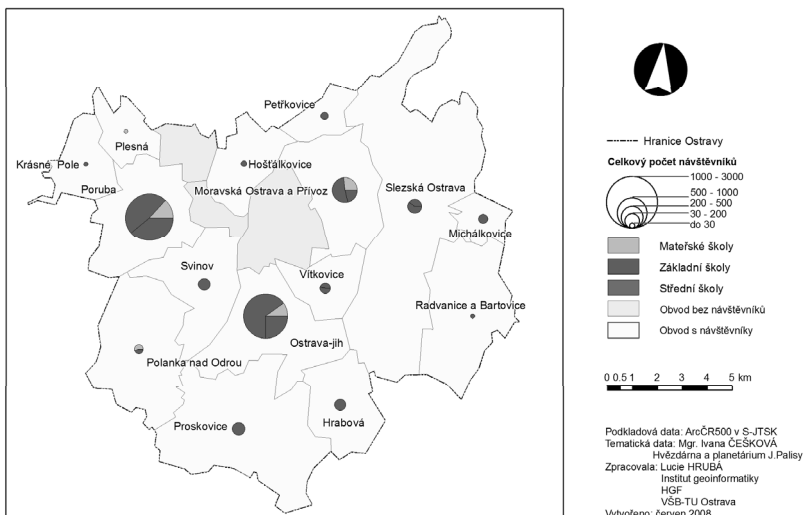
Materské školy
Základní školy
Střední školy
Obec bez návštěvníků
Obec s návštěvníky

Podkladová data: ArcCR500 v S-JTSK
Tematická data: Mgr. Ivana ČESKOVÁ
Hvězdárna a planetárium J. Palisy
Zpracovala: Lucie HRUBÁ
Institut geoinformatiky
HGF
VŠB-TU Ostrava
Vytvořeno: červen 2008

NÁVŠTĚVNOST HVĚZDÁRNY A PLANETÁRIA J. PALISY V ROCE 2007 DLE TYPU ŠKOLY NA ÚZEMÍ MSK



NÁVŠTĚVNOST HVĚZDÁRNY A PLANETÁRIA J. PALISY V ROCE 2007 DLE TYPU ŠKOLY NA ÚZEMÍ OSTRAVY



**BOTANICKÁ ZAHRADA PŘÍRODOVĚDECKÉ FAKULTY
UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI
PRO VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍ A ŠKOLNÍ MLÁDEŽE,
STUDENTŮ A DOSPĚLÝCH**

**Botanical Garden of the Faculty of Science, Palacký University Olomouc
for Education of Children, Pupils, Students and Adults**

EVA KŘÍSTKOVÁ, ALEŠ LEBEDA

Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta, Katedra botaniky
Šlechtitelů 11, 783 71 Olomouc-Holice
eva.kristkova@upol.cz; ales.lebeda@upol.cz

Abstrakt

Botanická zahrada Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (založena v roce 1901) soustřeďuje na ploše 0,56 ha více než 2000 položek rostlin. Vedle středoevropské květeny je zde zastoupena flora Mediteránu, Severní Ameriky a Asie. Botanická zahrada je primárně zaměřena na výuku studentů Univerzity Palackého v Olomouci, současně také rozvíjí programy pro výuku a vzdělávání žáků a studentů všech typů škol, podílí se rovněž na řešení vědeckých a výzkumných projektů a programů uchovávání genofondu kulturních a planě rostoucích rostlin. Zahrada je zakládajícím členem Unie botanických zahrad České republiky, která vznikla v roce 2005. Zahrada je volně a bezplatně přístupná také veřejnosti – je kultivovaným prostorem k odpočinku a bližšímu poznávání a studiu rostlin.

Abstract

The Botanical Garden of the Faculty of Science, Palacký University Olomouc (founded in 1901) has more than 2000 plant accessions on the area of 0.56 ha. Besides the flora of the Central Europe, there are plants of Mediterranean, North American and Asian origin. The garden is primarily aimed at education of university students, but it also develops programmes for education of pupils and students of all other types of schools, participates in scientific projects and programmes for the protection of diversity of wild and cultivated plant species. In 2005 garden acted as one of the funding members of the Association of Botanical Gardens of the Czech Republic. The garden is accessible also for public, and provides the space for relax and observation of plants.

Klíčová slova

Univerzita Palackého v Olomouci, botanická zahrada, biologie, botanika, ekologie, vzdělávání.

Key words

Palacký University Olomouc, botanical garden, biology, botany, ecology, education.

Historie

První informace o botanické zahradě v Olomouci pochází z roku 1787. V tomto období se olomoucké lyceum snažilo o založení botanické zahrady. Později se jí podařilo zřídit v zahradě dominikánského kláštera s tím, že sloužila i k výuce na olomouckém medicínsko-chirurgickém učilišti, které bylo součástí univerzity. Medicínsko-chirurgické studium bylo zrušeno v roce 1872 v souvislosti se zrušením univerzity. V roce 1874 rovněž zanikla botanická zahrada.

V roce 1898 vznikl v Olomouci Botanický spolek (*Botanischer Verein in Olmütz*). Díky iniciativě tohoto spolku bylo na jaře roku 1901 zahájeno budování botanické zahrady v místech, kde se nachází dodnes. Na budování zahrady měl mimořádný podíl lékárník Edmund Tuma a městský zahradník Karel Pohl, od něhož také pochází původní návrh uspořádání zahrady (Lanner 1901). V zahradě byl během několika následujících let postaven malý skleník, domek pro zahradníka a vznikly bazény pro vodní rostliny. Zásahu o rozšíření zahrady měl především odborný učitel A. Heske. V roce 1913 byl péčí spolku vydán první průvodce botanickou zahradou, v němž byl uveden přehled druhů v zahradě pěstovaných. Jeho autorem byli H. Laus a K. Zelenka. Během I. světové války nenastaly v zahradě podstatné změny a i v období mezi světovými válkami byla zahrada udržována v nezměněném stavu. Pro označení rostlin byly používány keramické jmenovky na kovových bodcích. Po smrti H. Lause koncem roku 1941 měl velkou zásluhu na udržení dobrého stavu zahrady známý botanik J. Otruba a zahradník J. Polák (Lebeda a kol. 2001).

Po II. světové válce a odchodu německy mluvícího obyvatelstva z města zájem o zahradu poklesl. V roce 1948 předal spolek botanickou zahradu městu, v roce 1956 byla podstatná část zahrady předána Botanickému ústavu Fakulty přírodních věd Vysoké školy pedagogické v Olomouci. Díky iniciativě Prof. Dr. O. Mrkose, vedoucího tohoto ústavu, došlo ke stabilizaci a rozvoji zahrady. V roce 1957 byla vytvořena záhonově uspořádaná systematická část zahrady, kde jsou jednotlivé záhony odděleny chodníky z dlaždic. V roce 1958

byla Vysoká škola pedagogická zrušena a její fakulty se staly součástí Univerzity Palackého. S účinností od 1. září 1959 vznikla Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci; zahrada se stala součástí této fakulty a Katedry botaniky (Lebeda a Křístková 2008).

Řada písemných dokumentů o zahradě byla zničena během povodní v roce 1997, kdy voda v zahradě dosahovala výšky téměř 1 m. Historické herbáře H. Lause a jeho pokračovatelů jsou uloženy ve Vlastivědném muzeu města Olomouce (www.vmo.cz).

Členění zahrady a zajímavé kolekce rostlin

Zahrada je situována ve Smetanových sadech, v bezprostředním sousedství areálu Výstaviště Flora Olomouc, a.s. I přes poměrně malou rozlohu 0,56 ha je v zahradě evidováno asi 2000 položek rostlin, a to jak dřevin, tak bylin. Blíže informace o těchto kolekcích jsou na webové stránce Katedry botaniky Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci <http://botany.upol.cz> v části Botanická zahrada.

Zahrada je členěna do několika celků. Parková část v severní části zahrady se vzrostlými domácími i cizokrajnými listnatými stromy, keři a travnatým podrostem je atraktivní v časném jaru, kdy v podrostu rozkvétají koberce jarních cibulovin. Mohutný dub letní (*Quercus robur*), rostoucí v centru zahrady, jehož stáří se odhaduje na 120 let, je patrně nejstarší dřevinou zahrady. Okrajový pruh oddělující zahradu na jihu od přilehlé železniční trati byl využit pro výsadbu méně vzrůstných stromů a keřů. V centrální osluněné části zahrady jsou situovány pravidelně uspořádané záhony, určené původně pro názornou výuku botanického systému rostlin. Jsou zde umístěny jak dřeviny, tak vytrvalé byliny. Zahradní domek postavený v roce 1908 je svou osobitou architekturou příroze-nou dominantou východní části zahrady (Lebeda a Křístková 2008).

Esteticky nejceněnější partií zahrady je Pinetum v blízkosti zahradního domku se vzrostlými exempláři borovice lesní (*Pinus sylvestris*), douglasky tisolisté (*Pseudotsuga menziesii*) a kryptomérie japonské (*Cryptomeria japonica*), na které z jižní strany přirozeně navazují skalkové partie Alpina (Lebeda a Křístková 2008).

V zahradě se nachází také několik menších vodních nádrží, a to Oválné jezírko u zahradního domku, Klkaté jezírko v blízkosti Pineta a Smuha vybudovaná v roce 2003 jako model mrtvého říčního ramene Litovelského Pomoraví s řadou vodních a vlhkomilných druhů rostlin naší květeny. Další významnou plochou je Slatiniště, na němž je od roku 1994 shromažďována květena slatinných

mokřadů, která se v dnešní době vyskytuje na posledních nalezištích v České republice. S mléčem bahenním (*Sonchus palustris*) a přesličkou různobarvou (*Hippochaete variegata*) rostoucími ve Slatiništi botanické zahrady se u nás ve volné přírodě již nesetkáme (Lebeda a Křístková 2008).

Zastíněný úsek imitující vápencový skalnatý a kamenitý les mezi zdí pavilónu H Výstaviště Flora Olomouc, a. s., a vzrostlými štíhlými stromky druhů *Thuja plicata* a *Chamaecyparis lawsoniana* je velmi cenný zejména z botanického hlediska (Lebeda a Křístková 2008).

V botanické zahradě roste celá řada druhů rostlin, které mizí z volné přírody České republiky, jako je například pochybek největší (*Androsace maxima*), otočník evropský (*Heliotropium europaeum*), devjorec velkoplodý pravý (*Caulalis platycarpus* subsp. *platycarpus*), vochlice hřebenitá (*Scandix pecten-veneris*), prorostlík okrouhlostý (*Bupleurum rotundifolium*) nebo vranožka šupinatá (*Coronopus squamatus*), a také řada teplomilných a velmi estetických taxonů naší flóry, jako třemdava bílá (*Dictamnus albus*), hvozdík pyšný (*Dianthus superbus*) a srpce karbincolistá (*Serratula lycopifolia*) (Lebeda a Křístková 2008).

I přes omezenou plochu je v zahradě více než 250 položek dřevin. Mezi unikátní zástupce původem z Olomouckého regionu patří bříza nízká (*Betula humilis*) – pamětník doby ledové. Dalším reprezentantem vzácných moravských dřevin je silně ohrožená vrba šedá (*Salix elaeagnos*), která na území České republiky roste pouze v podhůří Moravskoslezských Beskyd (Vašut a Pěnkavová 2008).

V botanické zahradě roste přibližně 100 druhů trav a dalších přibližně 50 druhů bylin trávovitého vzhledu, především ostříc (*Carex*) a bik (*Luzula*). Druhy jsou roztroušeně pěstovány po celém areálu zahrady. V zahradě jsou soustředěny trávy Sibíře, východní Asie a unikátní kolekce trav Patagonie (Dančák 2005, 2006a,b).

Specializované kolekce subtropických, tropických a masožravých rostlin rodů *Sarracenia*, *Drosera*, *Dionaea* nebo *Nepenthes* a kolekce planě rostoucích rostlin příbuzných druhům pěstovaným jsou udržovány ve sklenících, které spravuje Katedra botaniky v areálu Biocentra Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci-Holici. Vybrané exempláře jsou instalovány ve sbírkových sklenících Výstaviště Flora Olomouc, a. s., nebo v letním období přímo v Botanické zahradě.

Výukové a vzdělávací programy

Botanická zahrada je primárně zaměřena na výuku studentů Univerzity Palackého v Olomouci, současně také rozvíjí programy pro výuku a vzdělávání žáků a studentů všech typů škol, podílí se rovněž na řešení vědeckých a výzkumných projektů a programů uchovávání genofondu kulturních a planě rostoucích rostlin. Zahrada je zakládajícím členem Unie botanických zahrad České republiky, která vznikla v roce 2005.

Zahrada je volně a bezplatně přístupná také veřejnosti – je kultivovaným prostorem k odpočinku a bližšímu poznávání a studiu rostlin. Výukové a osvětové programy jsou realizovány v několika rovinách.

Řádná výuka studentů Přírodovědecké a Pedagogické fakulty a studentů Univerzity třetího věku Univerzity Palackého v Olomouci

Přímo v areálu Botanické zahrady probíhá se studenty Univerzity Palackého v Olomouci praktická výuka předmětů zaměřených na rostlinnou systematiku, morfologii, ekologii a experimentální práci s rostlinami. V zahradním domku je vybavení pro přednáškovou činnost a experimentální práci s rostlinami.

První rovinu výuky studentů lze označit jako „výcvik“. Výuková činnost je zaměřena na získávání komplexních dovedností a znalostí. Při speciálních praktických cvičeních si studenti osvojují zásady pěstování rostlin, jejich herbarizace, sklizně semen a jejich dlouhodobého uchovávání. Tyto znalosti jsou nepostradatelné v pedagogické i vědecké práci absolventů oboru Botanika a Učitelská biologie. Obdobně také terénní výuka systému rostlin má u budoucích specialistů a učitelů nenahraditelné postavení i v současnosti, kdy se v mnoha studijních programech uplatňuje metoda *e-learningu*. Zásadní roli zde hraje možnost poznávání rostlin v jejich přirozeném prostředí, možnost přímé komunikace studentů s vyučujícím. Obdobný model komunikace mezi učitelem a žákem pak absolventi uplatní ve své pedagogické praxi.

Další rovina výuky, a to „prezentace“, rozvíjí u studentů schopnosti soustředit, zpracovat a prezentovat informace. V rámci seminárních prací studenti připravují informace k vybraným skupinám rostlin. Tyto informace jsou pak přímo v terénu Botanické zahrady přístupné veřejnosti nebo jsou využívány při zpracování dalších výukových materiálů a brožurek.

Ve spolupráci Katedry botaniky a Katedry geoinformatiky PříF Univerzity Palackého v Olomouci jsou postupně realizovány bakalářské a diplomové práce zaměřené na mikromapování rostlin v Botanické zahradě, digitalizaci dat a vytváření interaktivních map pro uživatele i studenty. Potřebná data o rostlinách

a obrazová dokumentace jsou opět pod odborným vedením získávána studenty Botaniky a Učitelství biologie. Tuto rovinu výuky lze označit jako „partnerství“. Výstupem jsou zde jak nové, originální počítačové programy nebo jejich aplikace, tak nové poznatky v rostlinné systematice (např. zpřesnění taxonomického zařazení některých rostlin nebo zpřesnění poznatků o jejich ekologických nárocích).

Přímo v Botanické zahradě byla realizována absolventská práce Vyšší odborné školy zahradnické v Mělníku (Pěnkavová 2007), která významně přispěla k dokumentaci a taxonomické determinaci dřevin.

Programy pro žáky a studenty středních škol

Žáci a studenti základních a středních škol mají možnost absolvovat komentované prohlídky Botanické zahrady s výkladem odborníka. Po předchozí dohodě mají také možnost v zahradním domku pracovat s mikroskopy a pozorovat rostlinné objekty. Pro realizaci jednoduchých pozorování a experimentů byly připraveny speciální pracovní listy (Vinter 2008 a, b, c).

Náplň vlastního programu se primárně odvíjí od věku žáků a studentů, jejich zájmů a znalostí. Pro předškolní děti se osvědčuje připravit jednoduchou hru či soutěž, kde již pochvalná slova představují velkou odměnu a motivaci. V případě žáků a studentů středních škol se bohužel potvrzuje, že botanické vycházky do přírody takřka vymizely ze školních osnov.

Specializované programy

Pro další zájemce, například klienty Tyfloservisu z Olomouce a Ostravy, jsou připravovány speciálně zaměřené přednášky o vybraných skupinách rostlin tak, aby návštěvníci se zrakovým postižením mohli vnímat rostliny prostřednictvím čichu nebo hmatu.

Programy pro veřejnost

Jednotliví návštěvníci mají možnost samostatné prohlídky nebo jen relaxace v tichu Botanické zahrady. Informace o rostlinách mohou získat od pracovníků zahrady, z informačních letáků a brožurek a také četbou knih se zahradnickou tematikou, které jsou na požádání k dispozici k prezenčnímu studiu.

V době konání zahradnických výstav v areálu výstaviště Flora Olomouc, a. s., jsou v Botanické zahradě od roku 2003 připravovány specializované výstavy s botanickou tematikou, např. expozice Rizikových a jedovatých rostlin, výstava Trav a trávovitých rostlin, výstava Klatovských karafiátů, výstava fotografií

mikroskopických preparátů s rostlinnými pletivy s názvem Rostliny zblízka, výstavy fotografií hub nebo výstava fotografií s botanickými zajímavostmi z celého světa s názvem Botanici na cestách. V zahradě proběhly dvě výstavy keramických výrobků klientů Dětského centra 90 z Olomouce-Topolan a také výstava podzimních plodů spolu s proutěnými košíky. Z ohlasů návštěvníků zahrady je zřejmé, že prostředí Botanické zahrady PrF Univerzity Palackého v Olomouci je velmi vhodné pro pořádání výstav uměleckých objektů, besed s botaniky a zajímavými osobnostmi nebo komorních kulturních akcí (večery poezie, večery hudby).

Botanická zahrada v letech 2008 a 2009

Pro rozvoj výukové a osvětové činnosti získala Botanická zahrada v letech 2008 a 2009 finanční podporu z rozpočtu Statutárního města Olomouc a Olomouckého kraje.

„Setkávání s rostlinami“

Finanční prostředky Statutárního města Olomouce byly v letech 2008 a 2009 v Botanické zahradě využity k realizaci projektu „Setkávání s rostlinami“. Jeho základní ideou je podpořit zájem veřejnosti (žáků, studentů i dospělých) o botaniku, rostliny, jejich význam a ochranu a představit Botanickou zahradu jako nedílnou součást kulturního prostředí města Olomouce.

V rámci projektu byly připraveny tři pracovní sešity (Vinter 2008 a, b, c), které jsou návodem pro přípravu jednoduchých rostlinných preparátů a pro pozorování rostlin ve světelném mikroskopu nebo v binokulární lupě. Pozorované objekty je možno přímo fotografovat a obrázky digitálně zpracovat. Návštěvníci mohou po předchozí domluvě s pracovníky Botanické zahrady a pod jejich odborným dohledem tato pozorování provádět přímo v Botanické zahradě. Pro tento účel bylo z prostředků projektu pořízeno kompletní vybavení laboratorní technikou a dalšími pomůckami, které jsou k dispozici k tomuto účelu vybudované pracovně. Na základě dalších materiálů byly v areálu navrženy naučné stezky seznamující návštěvníky Botanické zahrady s nejzajímavějšími dřevinami tří kontinentů.

Botanická zahrada byla vybavena počítačovou technikou a dataprojektorem. Toto zařízení je dostupné jak zájemcům z řad veřejnosti (pod odborným dohledem pracovníků Botanické zahrady je možné vyhledávat potřebné informace z oblasti biologie, botaniky a ochrany přírody), tak žákům a studentům pro realizaci specializované výuky. V Botanické zahradě je soustředována sbírka

knih se zahradnickou a botanickou tematikou, která je návštěvníkům k dispozici k prezenčnímu studiu.

***„Botanická zahrada Univerzity Palackého v Olomouci
pro rozvoj vzdělávání předškolní a školní mládeže, studentů a veřejnosti“***

V letech 2008 a 2009 získala Botanická zahrada finanční podporu Olomouckého kraje na realizaci projektu zaměřeného na rozvoj vzdělávání. V rámci tohoto projektu byla v roce 2008 realizována řada stavebně-technických a projekčních prací. Bylo provedeno detailní geodetické zaměření Botanické zahrady a všech objektů. Výsledný mapový podklad v digitální podobě je východiskem pro zpracování všech navazujících projektů a studií. Bylo rekonstruováno historické Oválné jezírko a byl upraven prostor pro vybudování letní posluchárny. Byly zakoupeny zahradní lavičky a další zahradní mobiliář.

V oblasti propagace Botanické zahrady byl zpracován nový logotyp a vizuální styl Botanické zahrady. Ve Smetanových sadech byly pro snadnější orientaci návštěvníků města instalovány směrové tabule do Botanické zahrady. Byly připraveny a vytištěny informační letáky o Botanické zahradě, její lokalizaci a otevírací době. Tyto letáky jsou kontinuálně dodávány pracovníkům Informačního centra města Olomouce na Horním náměstí v Olomouci a do Infocentra na hlavním vlakovém nádraží ČD v Olomouci, ale i příslušným orgánům Krajského úřadu k propagaci kraje. Byly připraveny a vytištěny následující informační materiály a brožurky: „Průvodce Botanickou zahradou“ (Lebeda a Křístková 2008) v češtině a angličtině, „Masožravé rostliny I“ (Dančák 2008a), „Masožravé rostliny II“ (Dančák 2008b), „Dřeviny Botanické zahrady“ (Vašut a Pěnkavová 2008). Tyto materiály jsou zdarma k dispozici návštěvníkům Botanické zahrady.

Na tyto aktivity navazují v roce 2009 další práce, které jsou financovány opět z prostředků Olomouckého kraje. Jejich cílem je postupná revitalizace zeleně Botanické zahrady tak, aby bylo při zachování maximální možné rostlinné rozmanitosti dosaženo optimálního estetického účinku a aby byly vytvořeny podmínky pro rozvoj moderních informačních systémů přímo v areálu zahrady.

Informační materiály, brožurky a další informace o aktivitách Botanické zahrady jsou k dispozici na webové stránce Katedry botaniky Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (<http://botany.upol.cz>) v části Botanická zahrada.

Závěr

Botanická zahrada Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci je pro svou lokaci v blízkosti historického centra města Olomouce, bohatství rostlin a odborné zázemí vhodným prostorem pro využití a kombinaci tradičních i moderních forem vzdělávání. Je rovněž velmi zajímavým prostorem pro prezentaci umění a v neposlední řadě k neformálnímu setkávání lidí. *Genius loci* tohoto ojedinělého místa může rovněž významně přispět k citové výchově a hlubšímu pochopení úlohy rostlin a živé přírody v životě člověka, včetně významu její ochrany.

Literatura

- DANČÁK, M. *Trávy 01*. Olomouc: Jola, v.o.s., Kostelec n. H., 2005. 4 s.
- DANČÁK, M. *Nejzajímavější trávy čeledi Poaceae*. Olomouc: Jola v.o.s. Kostelec n. H., 2006a. 11 s.
- DANČÁK, M. *Trávy 02*. Olomouc: Jola, v.o.s., Kostelec n. H., 2006b. 11 s.
- DANČÁK, M. *Masožravé rostliny 01*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2008a. 6 s.
- DANČÁK, M. *Masožravé rostliny 02*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2008b. 2 s.
- LANNER, H. Über die Bedeutung und Einrichtung wissenschaftlicher Gärten und die Anlage des botanischen Gartens in Olmütz. Olmütz: Eigener Verlag, Druck von Josef Groák, 1901. 38 s.
- LEBEDA, A., KUSÁK, P., RYBKA, V., VŠETIČKA, V. *100 let botanické zahrady PřF UP v Olomouci*. Živa, 2001, vol. XLIX (LXXXVII), no. 3, s. 118–120.
- LEBEDA A., KRÍSTKOVÁ, E. *Průvodce. Průvodce Botanickou zahradou Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (česko-anglická verze). Guide. Guide on Botanic garden Faculty of Science Palacký University in Olomouc (Czech - English version)*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2008. 32 s.
- PĚNKAVOVÁ, T. *Průvodce dřevinami Botanické zahrady Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*. Mělník: Vyšší odborná škola zahradnická Mělník. Absolventská práce, 2007, 68 s.
- VAŠUT, J. Radim, PĚNKAVOVÁ, Tereza. *Dřeviny. Průvodce dřevinami Botanické zahrady Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2008. 36 s.
- VINTER, V. *Pozorování fytolitů v rostlinných pletivech*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2008a. 6 s.

VINTER, V. *Srovnání anatomické a morfologické stavby slunných a zastíněných listů u listnatých stromů a keřů*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2008b. 10 s.

VINTER, V. *Úvodní praktikum z botanické mikrotechniky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2008c. 10 s.

ANDRAGOGICKO-SOCIÁLNE DILEMY EDUKÁCIE RÓMOV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Andragogical-social Dilemmas of Roma Education in the Slovak Republic

TIBOR LORAN

Námestník riaditeľa pre pedagogickú činnosť
Ústav európskych rómskych štúdií
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
Námestie 1. mája, 810 00 Bratislava, Slovenská republika
e-mail: loran@stonline.sk

Abstrakt

Prednáška z andragogicko-sociálneho aspektu v širších spoločenských dimenziách deskriptívne analyzuje súčasné neprekonateľné dilemy edukácie Rómov v Slovenskej republike v rámci inštitucionálneho vzdelávania na začiatku 21. storočia. V kontexte predmetnej andragogicko-sociálnej problematiky prednášajúci zároveň poukazuje na význam a potrebu zintenzívnenia andragogického pôsobenia aj smerom k segregovaným a marginalizovaným Rómom žijúcim v osadových getách v Slovenskej republike.

Abstract

The presentation andragogical-social aspect descriptively analyzes, in broader social dimensions, the current insurmountable dilemmas of Roma education within the institutional education at the beginning of the 21st century. In the context andragogical-social issues the lecturer also points out the importance and the need for intensified andragogical action towards segregated and marginalized Roma living in settlements and ghettos in the Slovak Republic.

Kľúčové slová

Dilemy, edukácia, Rómovia, osady, marginalizácia, segregácia.

Key words

Dilemma, education, Roma people, settlements, marginalisation, segregation.

Predpokladáme, že v rámci Eurozóny už žiadny štát nepochybuje o tom, že Slovenská republika sa takpovediac „rýchlikovo prehupla“ do vyššieho civilizačného stupňa. Stupňa, v ktorom sa začali považovať informácie a poznatky, vzdelanie a vedomosti, veda, výskum a inovácie za hlavný motor ekonomického rastu. To by malo mať vplyv na zvyšovanie životnej úrovne obyvateľstva, zamestnateľnosti čo najväčšieho počtu ľudí a národnej konkurencieschopnosti vo všetkých oblastiach. Vytvoril sa takpovediac vedomostný štvorec, ktorý zahŕňa vzdelávanie, veda, výskum a inovácie. Explicitne aj tento vedomostný štvorec poukazuje na to, že vedomosti získané vzdelávaním a všeobecnou praxou sa prakticky stali a naďalej sa budú stále viac stávať „vo všetkých smeroch nevyčerpatelnými zdrojmi“ (Toffler, Tofflerová, 1995, s. 42). A práve prostredníctvom týchto nevyčerpatelných zdrojov sa aj slovenská spoločnosť procesne pretransformováva na vedomostnú, s ekonomikou a službami taktiež náročnými na preukazovanie znalostí. Dochádza tak k novej ekonomickej paradigme, ktorej rozvoj je determinovaný najmä kvalitou edukačných služieb, ktoré poskytuje sektor vzdelávania. To znamená, že práve tých služieb, ktoré najvýraznejšie ovplyvňujú produkciu potenciálu ľudského kapitálu¹ a následne status jednotlivca či skupín na súčasnom národnom aj európskom trhu práce.

V tejto etape rozvoja v slovenskej spoločnosti zaznamenávame na jednej strane rýchly civilizačný rozvoj, tlak na získavanie a neustále zvyšovanie potenciálu ľudského kapitálu skupín, spoločenstiev a národa. To za účelom zamestnateľnosti čo najväčšieho počtu občanov v priebehu celého ich produktívneho života a zvyšovania národnej miery zamestnanosti v štáte. Na druhej strane však v našej spoločnosti existuje viac ako 680 rokov veľmi početne sa zvyšujúca, explicitne dnes už sociálne a ekonomicky degradovaná (marginalizovaná), pologramotná až analfabetická rómska populácia, existenčne žijúca vo viac ako 1575 osídleniach rôzneho typu.

Vo veľkom počte je táto populácia silne koncentrovaná najmä v etnicky segregovaných osadách či unimobunkových getách na vidieku, ale i v niektorých

¹ **Ľudský kapitál Rómov** – „*chápeme ako súhrn všetkých individuálnych potenciálov Rómov, ktorí spoločne ako celok explicitne vytvárajú ľudský kapitál lokálneho rómskeho spoločenstva existenčne žijúceho v konkrétnych obciach – osadách, unimobunkových getách, mestách – mestských štvrtiach, vyšších územných celkoch, mikroregiónoch, regiónoch a na území Slovenskej republiky. V rámci celej rómskej minority ľudský kapitál chápeme ako súhrnný ukazovateľ najmä jej všetkých produktívnych schopností, vedomostí, zručností, návykov, kvalifikácií, vzorcov správania, hodnôt, motivácií, tradícií, zvykov, zjavne všetky explicitne preverované v životných stratégiách v konkrétnych rómskych lokálnych spoločenstvách existenčne žijúcich v etnických osídleniach*“ (Loran, 2006, s. 107).

mestách, ktorá je už dnes charakterizovaná indikátormi absolútnej chudoby, resp. sociálnej biedy. Najsegregovanejšie osady či unimobunkové getá sú najčastejšie vzdialené od tejktoej obce od 1000 až 8000 metrov a sú bez civilizačnej infraštruktúry (tabuľka 1). Obvykle obyvatelia rómskych osád absolvujú povinnú školskú dochádzku, a to na špeciálnych základných školách pre deti s mentálnym postihnutím (predtým osobitné základné školy), ktoré ako jediné z typov základných škôl sa nachádzajú v tesnej blízkosti rómskych osád (napríklad takáto situácia je v obciach v prípade osád v Pavlovciach nad Úhom, Trhovišti, Vtáčkovciach, Gelnici, Richnave, Letanovciach, Markušovciach, Rudňanoch, Krompachoch, Sečovciach, atď.). To znamená, že v týchto a mnohých ďalších osadách sa marginalizovaným Rómom odporúča absolvovať povinnú školskú dochádzku na týchto špeciálnych základných školách ako jedinej nožnej edukačnej alternatívy v rámci ich celožívotného vzdelávania. Ako ukazuje doterajšia prax a vzdelanostná štruktúra osôb dlhodobo nezamestnaných v produktívnom veku, kvalitatívny výstup zo špeciálnych základných škôl pre mentálne postihnuté deti nemôžeme očakávať ani v najbližších 50 rokoch, aj vzhľadom na reálne nastavenú národnú edukačnú paradigmu Rómov. Aby sme si dobre všetci uvedomili, tento typ základnej školy totiž vôbec nereaguje na výzvy a potreby vedomostnej spoločnosti. Poukazuje na to aj fakt, ktorým je, že väčšia časť marginalizovaných Rómov po ukončení povinnej školskej dochádzky ako 15roční hneď ukončí nielen svoju edukačnú trajektóriu, ale aj rozvoj osobnostného potenciálu napriek tomu, že ide o početne veľkú skupinu nie mentálne retardovaných, ale mentálne zdravých jedincov. Títo jedinci v priebehu svojho ďalšieho života ako cieľová skupina politik celožívotného vzdelávania nie sú nielen účastní,² ale nie sú ani identifikovaní. Vzhľadom na to, že zodpovedná národná školská exekutíva doteraz ani vo vládných materiáloch, ako sú napríklad Stratégia celožívotného vzdelávania a celožívotného poradenstva³ a Konceptia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského⁴, neidentifikovali Rómov ako **cieľovú skupinu politik celožívotného vzdelávania**, tak pre tieto účely, ale i pre účely **andragogického**,

² Na túto skutočnosť už v roku 2004 upozornila aj Európska komisia vo svojej správe *The Situation of Roma in on Enlarged European Union* – časť Celožívotné vzdelávanie Rómov – v ktorej konštatovala, že „pre túto oblasť je Slovenská republika neúspešná v identifikovaní Rómov ako cieľovej skupiny politik celožívotného vzdelávania“ (2004, s. 68).

³ Bližšie vládný materiál číslo: UV-6752/2007, prerokovaný vládou SR dňa 25. 4. 2007 s schváleným uznesením č. 382/2007.

⁴ Bližšie vládný materiál číslo: UV-5940/2008, prerokovaný vládou SR dňa 2. 4. 2008 a schváleným uznesením č. 206/2008.

sociálneho, edukačného, misijného, zdravotníckeho, atď. pôsobenia, môžeme za takéto spoločenstvo Rómov považovať osoby, ktoré sú väčšinovým obyvateľstvom všeobecne považované za Rómov, a to na základe ich prvej vizuálnej identifikácie. Ďalej sú to osoby, ktoré deklarujú svoju príslušnosť k rómskej minorite ako celku a aj k lokálnemu rómskemu spoločenstvu, v ktorom žijú a považujú ho za rómske, vytvárajú územne a sociálne ohraničené rurálne a mestské lokálne rómske spoločenstvá v rôznych typoch osídlení a sú sociálne odkázaní vzhľadom na ich sociálnu situáciu, ktorej riešenie si vyžaduje uplatňovať špecifické sociálne a andragogické intervencie v rámci sociálnej či edukatívno-sociálnej práce s nimi ako s jednotlivcami či skupinami. Vzhľadom na charakteristické znaky rómskej minority (bližšie tabuľka 2) v skutočnosti Rómovia v politike celoživotného vzdelávania a andragogicko-sociálneho pôsobenia vytvárajú špecifickú cieľovú skupinu, voči ktorej je nutné uplatňovať aj špecifické sociálno-andragogické intervencie. Jej špecifickosť spočíva najmä v tom, že okrem explicitných typických charakteristických znakov, ktoré sú vlastné len tejto minorite (žiadna iná menšina sa takýmito znakmi nereprezentuje), vyznačuje sa aj špecifickými potrebami, ktoré si v rámci nášho pôsobenia za účelom ich saturácie vyžadujú nielen túto našu akceptáciu, ale aj uplatňovanie špecifických sociálnoandragogických intervencií. Za takéto môžeme považovať napĺňanie takej požiadavky, aby zabezpečenie, organizácia a samotná realizácia našich adresných intervencií smerom k predmetnej špecifickej cieľovej skupine bola adekvátne koherentná s ich osobitosťami telesného a psychického vývinu a stavu, životnou existenciou v etnicky segregovanom rómskom spoločenstve a v marginalizovanom osídlení, preferovanými životnými stratégiami, reálnym edukačným statusom a potrebami vedomostnej ekonomiky.

Ako sociálny andragóg a vysokoškolský učiteľ som presvedčený o tom, že nie za všetko nedobré, niekedy až zlé, si môžu samotní Rómovia. Totižto: oni edukačnú národnú paradigmu nevytvorili. A že tá súčasná je nevyhovujúca pre potreby spoločnosti založenej na vedomostiach a až poškodzujúca meno Slovenskej republiky, dôkaz nám podáva neustále sa zvyšujúci počet špeciálnych základných škôl (napríklad v školskom roku 1990/1991 ich bolo na našom území iba 111 a v školskom roku 2005/2006 sa ich počet zvýšil na neuveriteľných 167). V správe Ministerstva školstva Slovenskej republiky z roku 2004 (č. materiálu: 12038/2004, príloha č. 3, s. 1) sa k predmetnej problematike uvádza nasledovné: *„Štatistické údaje MŠ SR ukazujú, že každoročne je približne 15 000 rómskych žiakov neúspešných na základnom stupni vzdelávania. Väčšina týchto ľudí si už nikdy v živote nedokončí základné vzdelanie“*. Obyvateľstvo existenčne žijúce

v segregovaných osadách⁵ či iných getových sídlach predstavuje dnes už takú časť slovenskej populácie, ktorá na začiatku 21. storočia sa vyznačuje nielen absolútnou chudobou spôsobilostí,⁶ ale i takými charakteristickými znakmi (tabuľka 2), ktoré ju na jednej strane na ďalších 50–100 rokov diskvalifikujú zo zastávania aktívneho statusu na národnom a európskom trhu práce. Na druhej strane ju predurčujú celoživotne zastávať aktívny status najmä v sociálnej sieti, byť odkázanou na sociálne intervencie národnej exekutívy a príslušných odborníkov, a to napriek tomu, že za obdobie rokov 1999–2005 sme na riešenie tejto problematiky vynaložili viac ako 4 a pól miliardy slovenských korún.

Tab. 1: Najsegregovanejšie rómske osídlenia v Slovenskej republike

Kraj	Obec – rómska osada	Okres	Vzdial. od obce	Voda	Kanal.
Prešovský	Hrabské	Bardejov	1000 m	nie	nie
	Ortuťová	Bardejov	1000 m	nie	nie
	Lenartov	Bardejov	1500 m	nie	nie
	Spišské Bystré	Poprad	1200 m	nie	nie
	Drieňová Nová Ves	Prešov	3000 m	nie	nie
	Kendice	Prešov	1500 m	nie	nie
	Víťaz	Prešov	1500 m	nie	nie

⁵ **Osada** – „Ide o zoskupenie chatrčí, domkov obývaných Rómami, ktoré majoritné obecné, či iné spoločenstvo vníma ako rómske osídlenie. Obvykle sa tieto osady nachádzajú v jednom priestore, v extravilánovej, segregovanej časti v príslušnej obci. Prevažne ide o nelegálne stavby chatrčí, domkov s nedostatočnou, alebo žiadnou civilizačnou infraštruktúrou. Rómska osada nevytvára samostatný urbanistický celok a obývajú ju rodiny s rovnakými antropologickými a etnickými znakmi. Napríklad v slovenských podmienkach v segregovaných osadách existencie žijú iba marginalizovaní a exkludovaní Rómovia bez ohľadu na to, k akému subetnickému spoločenstvu deklarujú svoju príslušnosť. Chatrče v osadách nezodpovedajú spoločensky uznanému štandardu bývania a ľudská existencia v nich je v rozpore s právom na dôstojný, zdravý a bezpečný život“ (Loran, 2008, s. 9).

⁶ **Chudoba spôsobilostí** – vzhľadom na tému tejto prednášky chápem ňou explicitný stav u marginalizovaného Róma, rómskej skupiny či rómskeho spoločenstva, v ktorom dlhodobo pozorujem deficit takých individuálnych spôsobilostí, ktoré by im mali napomôcť inkluzovať sa do štruktúr slovenskej i európskej spoločnosti, nezávisle, slobodne a plnohodnotne v nich existencie žiť, zvyšovať kvalitu svojho života a realizovať svoj individuálny potenciál, alebo ľudský kapitál na trhu práce.

Kraj	Obec – rómska osada	Okres	Vzdial. od obce	Voda	Kanal.
Košický	Milpoš	Sabinov	1500 m	nie	nie
	Rožkovany	Sabinov	1000 m	nie	nie
	Bídovce	Košice – okolie	1000 m	nie	nie
	Drahňov	Michalovce	2000 m	nie	nie
	Tušice	Michalovce	1000 m	nie	nie
	Drnava	Rožňava	1200 m	nie	nie
	Krasnohorské Podhr.	Rožňava	3000 m	nie	nie
	Kunová Teplica	Rožňava	2000 m	nie	nie
	Horná	Sobrance	1500 m	nie	nie
	Letanovce	Spišská Nová Ves	2000 m	nie	nie
	Rudňany	Spišská Nová Ves	1000 m	nie	nie
Bansko- bystrický	Badín	Banská Bystrica	1000 m	nie	nie
	Halič	Lučenec	4000 m	nie	nie
	Otročok	Revúca	2000 m	nie	nie
	Dubovec	Rimavská Sobota	3000 m	nie	nie
	Kaloša	Rimavská Sobota	1000 m	nie	nie
	Ožďany	Rimavská Sobota	3000 m	nie	nie
	Veľké Zlievce	Veľký Krtíš	1000 m	nie	nie
	Sása	Zvolen	8000 m	nie	nie
	Dobrá Niva	Zvolen	1000 m	nie	nie
Žilinský	Liptovská Porubka	Liptovský Mikuláš	3000 m	nie	nie
Trnavský	Prašník	Piešťany	1500 m	nie	nie

Zdroj: Loran, 2008, s. 87

Tab. 2: Charakteristické znaky a špecifické problémy slovenskej rómskej minority

Extrateritorialnosť – minorita nemá vlastné územie, kultúrnu príslušnosť k inému štátu tak, ako iné etnické menšiny.	Vnútroetnická komunikácia – pretrváva výlučne v materinskom, rómskom jazyku, ktorého lingvistickým základom sú rôzne vzájomne od seba odlišné regionálno-lokálne dialekty.
Etnická heterogennosť – minorita je vnútorne vytváraná samostatnými subetnickými subminoritami, ako napr. olašskou, rumungro, maďarskou, sinty, atď.	Postoj k vlastnej rómskej etnicite – pretrváva indifferenčný. Početne veľká skupina Rómov deklaruje svoju subjektívnu etnickú identitu k iným etnikám, ako napr. maďarskej, českej, ukrajinskej, atď.
Etnická štruktúrovanosť a kastovná štruktúra – iba prostredníctvom rodiny, ktorá vo veľkej miere preferuje rodovo afinitno-endogamné a matrimonické vzťahy. Samotná sociálna štruktúra minority neumožňuje vytváranie mobilitej dráhy pre Rómov z nižších vrstiev tak, aby mohli patriť do vyššej rómskej vrstvy. Tento dištanc pre Rómov z nižších vrstiev je determinovaný zatvorenosťou vyššej rómskej vrstvy a najmä afinitívnymi väzbami.	Sociálny status – najnižší s negatívnym obrazom, na ktorého transformáciu minorita akoby rezignovala. Spoločenská neúspešnosť – väčšinovou populáciou je minorita vnímaná ako neúspešná oproti ostatným menšinám, ako napr. maďarskej, českej, atď. Minorita v rámci subetnických spoločenstiev taktiež reprodukuje značne veľký počet osôb, ktorí v dospelosti nemajú možnosť spoločensky sa vyrovnaf s inými osobami.
Exklúzia z hlavného spoločenského trendového prúdu – minorita na trendy a výzvy žiaduco nereaguje. V tomto zmysle akoby sa stotožnila so statusom bezmocne prizerajúcej sa.	Deficit novej životno-existenčnej stratégie – minorita dodnes nedokázala vynaložiť potrebné úsilie na to, aby verejnosti deklarovala novú stratégiu svojej existencie v 21. storočí. Naďalej prezentuje iba stratégiu odkázanosti na sociálne intervencie exekutívnych a samosprávnych inštitúcií.
Životná existencia v priestorovej exklúzii – s vysokým počtom afinitívneho zastupenia v segregovaných rurálnych getách-osadách, mestských štvrtiach, unimobunkových getách, ktoré sa spravidla nachádzajú v extravilánových častiach obcí a miest.	Deficit občianskych a politických inštitucionálnych elít – minorita dodnes nedokázala vytvoriť jednu štandardnú reprezentatívnu politickú stranu s volenými autoritami a ani mimovládnu neziskovú organizáciu, ktoré by mohli spoločne minoritné potreby a záujmy riešiť a hájiť dovnútra spoločenstva a navonok.
Nechcenosť – na celom území sú vo väčšej časti v obciach a mestách nechceným obyvateľstvom.	Status na národnom trhu práce – minimálny, takmer nulový. Až 97 % rómskej dospeléj populácie v produktívnom veku viac ako 19 rokov nepracuje, nedisponuje s uzatvorenou štandardnou pracovnou zmluvou.
Deficit príležitostí – napríklad ako ovplyvňovania exekutívnych politik prijímaných smerom k rómskej minorite, uplatnenia sa na trhu práce, prístupu k vzdelávacím, sociálnym, zdravotníckym, bankovým, právny, atď. službám a i.	Marginalizácia – až 97 % rómskej dospeléj populácie existencie žije v sociálno-ekonomickej degradovanosti, ktorej následkom je bieda.
Sociálna retardovanosť – oproti ostatným minoritám a väčšinovej populácie explicitne výrazná.	Status v národnej sociálnej sieti – až 97 % rómskej populácie je viac ako 19 rokov nepretržite odkázaná na dávky v hmotnej núdzi, ktoré, ako ukazuje prax, doteraz Rómov nemobilizovali k vstupu na trh práce, ale viac ich udržiavajú v kategórii nezamestnaných. Taktiež táto populácia je odkázaná na sociálne intervencie, ktoré, ako sa ukazuje, boli doteraz taktiež neúčinné.
Miera potenciálu ľudského kapitálu – až 97 % rómskej populácie žijúcej v segregovaných osadách nedisponuje takým ľudským kapitálom, ktorý by mohol byť použiteľný pre potreby vedomostnej ekonomiky.	
Miera individuálneho potenciálu – až 97 % Rómov absolvovalo povinnú školskú dochádzku na špeciálnych základných školách pre deti s mentálnym postihnutím.	

Zdroj: Loran, 2008, s. 70

Ako vidieť z vyššie uvedených charakteristických znakov slovenskej rómskej minority, v takomto multifaktoriálnom a multiaspektovom stave sociálni pracovníci už niekoľko rokov preberajú do svojej kurately sociálne a hmotne odkázaných rómskych klientov z osád, ktorým poskytujú potrebné sociálne, popri prípade špecifické sociálne intervencie. V kontexte s uvedeným musíme však konštatovať, že doterajšia praktická sociálna práca, ktorej klientmi sú marginalizovaní a segregovaní Rómovia z osád, bola a zatiaľ je orientovaná najmä na poskytovanie okamžitej sociálnej charity za účelom zabezpečenia u nich rýchlej saturácie biologických a sociálnych potrieb (hladu, smädu, ošatenia, bývania, a i.). Problematika rozvoja ich individuálneho potenciálu, ľudského kapitálu pre potreby vedomostnej ekonomiky a následného uplatnenia sa na regionálnom či národnom trhu práce nebola a ani nie je predmetom pôsobenia sociálnej práce a ani andragogického pôsobenia. Napriek tomu, že práve sociálna andragogika ako subsystém andragogickej vednej disciplíny môže byť veľmi prospešná v realizácii edukačných, socializačných a resocializačných procesov sociálnej a andragogickej práce intencionálne a cielene zameranej na rozvoj osobnostného potenciálu Rómov. A práve v takýchto a podobných prípadoch sa dostávame do rozporuplných situácií, ktoré môžeme označiť z andragogického a sociálneho aspektu aj ako vzniknuté dilemy. V čom vzniknutá dilema spočíva? Na jednej strane naša spoločnosť vyvíja tlak na zodpovedné edukačné inštitúcie, aby pripravovali občanov pre život vo vedomostnej spoločnosti a čo najväčší počet z nich počas svojho života bolo zamestnateľných na trhu práce. Na druhej strane sektor vzdelávania, ktorý vykonáva i primárne a sekundárne vzdelávanie občanov po skončení povinnej školskej dochádzky, nám prichádza s údivom konštatovať, že školu nám každoročne opúšťajú Rómovia, z ktorých väčšia časť sa nevie podpísať ani súvisle a s porozumením prečítať písaný text. Taktiež po ukončení povinnej školskej dochádzky je ukončená aj ich edukačná trajektória. Túto problematiku znásobuje aj fakt, že súčasné vzdelávacie programy v odbornom vzdelávaní nepríťahujú rómsku populáciu a ani nie sú zamerané na potreby súčasnej praxe. Absolventi takýto škôl sa stávajú dlhodobo nezamestnanými. Jeden významný odborník na problematiku odborného vzdelávania na Slovensku, Ing. Anton Doktorov, PhD., k tejto predmetnej problematike uvádza, že *„Na Slovensku sa začína vyvíjať celková disproporcia medzi potrebami trhu práce a výstupmi zo vzdelávacieho procesu v odbornom vzdelávaní“* (Doktorov, 2004, s. 12). A tak, ako sme už spomenuli, zo sektora povinného školského vzdelávania Rómovia automaticky prechádzajú do sektora sociálnych vecí, ktorý im ďalších 50 rokov ich života poskytuje sociálne intervencie najmä v podobe poskytovania dávok v hmotnej núdzi. Namiesto toho, aby v priebehu

celého obdobia poberania dávok v hmotnej núdzi aktívne preukazovali, že si hľadajú uplatnenie na trhu práce a zvyšovali svoj individuálny potenciál. Celá tragédia tohto multidimenzionálneho a multifaktoriálneho problému spočíva v tom, že ak základnú školu opustí po 10 rokoch povinnej školskej dochádzky veľká skupina pologramotných rómskych občanov, nikto neberie takúto školu, tieto školy na zodpovednosť za to, že nepripravila týchto rómskych občanov pre aktívny život v dospelosti a potreby vedomostnej spoločnosti. Ich uschopňovanie pre vedomostnú ekonomiku a trh práce sa v súčasnosti začalo vyžadovať od sociálnych pracovníkov, ktorí ale nie sú v priebehu akademického vzdelávania andragogicky pripravovaní na edukatívnu sociálnu prácu s rizikovými skupinami obyvateľstva, resp. s marginalizovanou rómskou populáciou žijúcou v segregovaných osadách. K tomuto problému sa pridružuje aj fakt, že veľká časť absolventov magisterského, či bakalárskeho štúdia odboru Sociálna práca po ukončení akademického vzdelávania nemá záujem pracovať s rizikovými skupinami obyvateľstva, tobôž nie s Rómami z osád.

Záverom tejto prednášky chceme podotknúť, že aj napriek doteraz vynaloženému veľkému úsiliu na riešenie – nazvime to „rómskeho problému“ – sa v plnej nahote ukázalo, že jeho riešenie už nie je problémom ani tak odborným, ako skôr politickým. Chceme tým povedať, že práve vstupom politiky do riešenia predmetných rómskych problémov sa doposiaľ nepodarilo nastaviť parametre spoločenských programov pre vyvolanie žiaducich transformácií aspoň zvonku. Ale taktiež v plnej nahote sa ukázalo, že ani na začiatku 21. storočia rómska minorita nie je sama schopná vo vnútri existujúcich subetnických spoločenstvách uskutočniť potrebné transformácie na zmenu jej doterajšej existenčnej stratégie vo vedomostnej spoločnosti a uschopniť samu seba pre potreby trhu práce. Preto sa nám žiada aj z tohto miesta vyzvať všetkých ctených teoretických a praktických andragógov k tomu, aby nám z andragogickosociálneho hľadiska napomohli vyvolať potrebné zmeny v subetnických spoločenstvách rómskej minority. Z nášho pohľadu je to možné napríklad v troch rovinách:

- **V prvej rovine** – riešenie predmetných problémov vidíme prostredníctvom andragógov, ktorí sú členmi vládnych expertných skupín pre tvorbu exekutívnych dokumentov zameraných na vymedzenie paradigmy národných a európskych politik celoživotného vzdelávania. Tu očakávame, že andragógovia presadia do politik celoživotného vzdelávania aj ich zameranie na špecifickú cieľovú skupinu, a to rómsku minoritu.
- **V druhej rovine** – účasť andragógov vidíme v tom, že napomôžu zabezpečiť zaradenie témy, a to andragogicko-sociálnej práce s rizikovými skupinami obyvateľstva a najmä s rómskou minoritou do syláb príslušných predmetov

v rámci akademickej prípravy študentov v študijnom programe Andragogika, a to ako v bakalárskej, tak i magisterskej forme štúdia. Tým by sa umožnilo študentom už počas akademickej prípravy oboznámiť sa s problematikami rizikových skupín tak, aby po nástupe do praxe boli pripravení i na prácu s neúspešnou dospelou populáciou.

- **V tretej rovine** – vidíme účasť andragógov najmä v preferovaní ako jednej z foriem andragogicko-sociálnej práce so sociálne odkázaným obyvateľstvom, a to praktickú edukatívnu sociálnu prácu, ktorá podľa nášho názoru môže veľmi napomôcť v andragogickej príprave dospelých pre potreby trhu práce a život hodný človeka v kultúrne vyspelej spoločnosti.

Zoznam použitej literatúry

- DOKTOROV, A. 2007. Tvorba vzdelávacích programov v odbornom vzdelávaní pre automobilový priemysel. In *Manažment školy v praxi*. Odborný mesačník pre manažment škôl, školských a predškolských zariadení. Bratislava: IURA Edition, 2007, roč. 55, č. 10, s.12. ISSN 1336-9849.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2004. *The situation of Roma in on Enlarged European Union*. European Commision: DG ESA, 2004, 168 s. Bez ISBN.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2008. *Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Vládny dokument. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, číslo materiálu: UV-5940/2008, 2008, 68 s. Bez ISBN.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2007. *Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva*. Vládny dokument. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, číslo materiálu: UV-6752/2007, 48 s. Bez ISBN.
- LORAN, T. 2008. Ľudský kapitál u marginalizovaných Rómov z aspektu edukácie a potrieb znalostného trhu práce. In *Národnostné a etnické menšiny na Slovensku 2007* (Ed.: G. Leles, K. Tóth). Šamorín: Fórum inštitút pre výskum menšín, 2008, 245 s. ISBN 978-8089249-24-4.
- LORAN, T. 2006. Edukácia – rozhodujúci faktor nadobúdania, či formovania ľudského kapitálu. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie (Ed.: R. Rosinský). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006, 307 s. ISBN 80-8050-987-5.
- TOFFLER, A., TOFFLEROVÁ, H. 1995. *Creating a new civilization*. Atlanta: Turner Publishing, 1995, 120 s. ISBN 80-85741-15-6.

INSTITUCIONALIZOVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH Z HLEDISKA SOCIOLOGICKÉHO

Institutionalized Adult Education from the Sociological Perspective

HELENA KUBÁTOVÁ

Katedra sociologie a andragogiky FF UP v Olomouci
Wurmova 7, Olomouc
kubatova@ffnw.upol.cz

Abstrakt

Príspevek je zaměřen na problém institucionalizovaného vzdělávání dospělých z hlediska sociologického a má dvě části. První část je věnována vzdělávání dospělých jako součásti koncepce celoživotního učení. Rámcově vymezuje koncept celoživotního učení a popisuje jeho hlavní strategické směry včetně jejich implementace. Druhá část je věnována sociologickému pohledu na institucionalizované vzdělávání dospělých. Tato část vychází z předpokladu, že vzdělávání dospělých je instituce. V rámci tohoto přístupu je na institucionalizované vzdělávání dospělých pohlíženo za pomoci dvou protikladných sociologických teorií, a to systémové a kritické teorie.

Abstract

The article is focused on an issue of the institutionalized adult education from the sociological perspective. The article has two parts. The first part pays attention to the adult education as a part of the idea of lifelong learning. It defines a concept of the lifelong learning and describes its main strategic aims including their implementation. The second part of the article is concerned with a sociological view of the institutionalized adult education and is based on assumption that the adult education is an institution. This approach analyzes the institutionalized adult education through two contradictory sociological theories - systems theories and critical theories.

Klíčová slova

Vzdělávání dospělých, celoživotní učení, instituce, socializace, sociální status, systémové teorie, kritické teorie.

Key words

Adult education, lifelong learning, institution, socialization, social status, systems theories, critical theories.

1 Vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení

1.1 Systém celoživotního učení

Vzdělávání dospělých je v současnosti chápáno jako tzv. *další vzdělávání*, které je součástí systému *celoživotního učení*. Podle Strategie celoživotního učení ČR¹ lze totiž celoživotní učení členit do dvou základních etap: počáteční a další vzdělávání. *Počáteční vzdělávání* se člení na základní, střední a terciární vzdělávání a je zasazeno do školského vzdělávacího systému. *Další vzdělávání* se týká vzdělávání dospělých, neboť probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, nebo po prvním vstupu člověka na trh práce. Toto vymezení dalšího vzdělávání se může kryt s vymezením počátečního vzdělávání, neboť zahrnuje i formální vzdělávání dospělého ve školském systému, které vede k získání stupně vzdělání (studium při zaměstnání – distanční, kombinované apod.).

Koncept celoživotního učení vychází z představy provázanosti všech *možností učení*, a to jak v tradičních vzdělávacích institucích školského systému, tak i mimo ně. Koncept celoživotního učení dovoluje různé přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života. Celoživotní učení neznamená, že se člověk skutečně nepřetržitě celý život učí, ale spíše to, že je celý život připraven k učení. To znamená, že konkrétní kompetence získané učním nejsou tak důležité jako *schopnost učit se*. Proto se mluví o celoživotním učení a nikoliv o celoživotním vzdělávání. Význam totiž mají i učební aktivity, které nemají organizovaný a institucionalizovaný ráz, jako je např. informální učení.

Celoživotní učení zahrnuje tři možnosti učení. Za prvé *formální vzdělávání*, které se realizuje především ve školách a vede k získání určitého *stupně vzdělání*, který je doložen vysvědčením nebo diplomem. Formální vzdělávání (obsah, cíle, způsoby hodnocení apod.) je vymezeno právními předpisy. Za druhé *neformální vzdělávání*, které se realizuje mimo školský systém a které nevede

¹ Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro celoživotní učení. Strategie vychází z dokumentů ČR i EU, které se zabývají otázkami celoživotního učení. Vyjmenováváním jednotlivých strategických dokumentů ČR, EU, UNESCO apod. se zde nebudu zabývat, neboť pro základní orientaci v problému stačí Strategie celoživotního učení ČR, která byla schválena vládou ČR a která již postoupila do své implementační fáze. Zájemce o tyto strategické dokumenty odkazuji na webovou stránku MŠMT <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni>

k získání stupně vzdělání. Předpokládá se však, že nutnou podmínkou pro neformální vzdělávání je účast odborného lektora, je tedy organizované a institucionalizované. Za třetí *informální učení*, kterým člověk získává vědomosti, dovednosti a kompetence z každodenních činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání. Informální učení je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované (Strategie celoživotního učení ČR 2007, s. 7–8). Vzdělávání dospělých jako tzv. další vzdělávání není umístěno ve školském vzdělávacím systému ČR,² v tomto smyslu tedy není institucionalizováno, ovšem je institucionalizováno jako součást *celoživotního učení*, které probíhá ve všech prostředích a životních situacích.

V rámci dalšího vzdělávání se vzdělává *dospělý člověk*, který je např. podle Beneše charakterizován tím, že ukončil svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému.³ Hlavní sociální role dospělého nejsou role žáka nebo studenta, ale role pracovníka, rodiče, občana apod. (Beneš 2003, s. 15). Hlavní sociální rolí dospělého tedy není účast ve *formálním školském vzdělávacím systému*, ačkoliv samozřejmě dospělý člověk může studovat ve školském systému, a získat tak formální vzdělání. Statistiky používají definici dospělého člověka vycházející z Eurostatu, přičemž dospělým je člověk ve věku od 25 do 64 let.⁴

1.2 Vize a hlavní strategické směry celoživotního učení ČR

Abych mohla na institucionalizované vzdělávání dospělých pohlédnout sociologicky, musím se nejprve věnovat stručnému shrnutí Strategie celoživotního učení ČR. Tato strategie vychází z představy, že jedním ze základních faktorů dosažení konkurenceschopnosti ČR je celoživotní učení zaměřené na rozvoj lidských zdrojů. Tomu odpovídá i vize pro celoživotní učení: „Poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“ (Strategie celoživotního učení ČR, s. 46).

² Vzdělávání dospělých ve smyslu dalšího vzdělávání není právně definováno jako součást vzdělávací soustavy. Není definováno ani v žádné platné právní normě (srov. Palán 2002; Beneš 2003).

³ Nechci zde používat slovní spojení, že dospělý člověk je objektem vzdělávání, neboť je zřejmé, že trend vzdělávání dospělých (dalšího vzdělávání) směřuje k *pojetí dospělého člověka jako subjektu vzdělávání*. Jde o trend k sebeřízenému učení dospělého, který vyplývá také z funkční gramotnosti a dalších klíčových kompetencí včetně kompetence k učení.

⁴ K možnostem definování dospělého člověka na základě sociologických teorií viz Kubátová 2005a; Kubátová 2005b.

Tato vize je rozpracovaná do tří oblastí. První oblastí je osobní rozvoj, druhou oblastí sociální soudržnost a aktivní občanství a třetí oblastí je zaměstnatelnost. V rámci *osobního rozvoje* má celoživotní učení (CŽU) umožnit každému člověku rozvíjet se po celý život podle svých schopností a zájmů a usilovat o své uplatnění ve všech sférách života. Každému člověku je třeba také zprostředkovat vědomí vlastní jedinečnosti osobnosti bez pocitů nadřazenosti nad jinými. V tomto smyslu je oblast osobního rozvoje propojena s *oblastí sociální soudržnosti a aktivního občanství*. V této oblasti má CŽU působit jako jedna z nejvýznamnějších integrujících sil, neboť by mělo posilovat sociální soudržnost společnosti a environmentální odpovědnost. Jak? Předáváním hodnot a společných tradic, vyrovnáváním životních příležitostí, omezováním vylučování znevýhodněných. CŽU může přispět ke kritickému a nezávislému myšlení občanů, kteří budou respektovat práva a svobody ostatních. Tím výrazně přispěje k rozvoji demokratické a občanské společnosti. V *oblasti zaměstnatelnosti* (tedy schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce) by CŽU mělo přispívat k jejímu zvyšování. To vyžaduje orientovat vzdělávání na průběžné zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost a iniciativu, na samostatnost a odpovědnost. Mělo by otevírat prostor pro inovace a podnikání, a vytvářet tak nová pracovní místa.

Za účelem rozvoje těchto tří oblastí CŽU bylo stanoveno *sedm hlavních strategických směrů* včetně návrhů na jejich implementaci.

1. *Uznávání, prostupnost*: vytvořit otevřený prostor pro CŽU včetně *uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informačního učení*.⁵
2. *Rovný přístup*: podporovat dostupnost a rovnost šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem během celého životního cyklu, a to rozšířením nabídky vzdělávacích příležitostí, přesněji řečeno rozmanitostí a dostupností vzdělávací nabídky, neboť ta bude motivovat všechny skupiny populace s rozdílnými předpoklady a zájmy k účasti na vzdělávání. *Jde o maximalizaci šancí na nej kvalitnější možné vzdělání, a tím i uplatnění všech členů společnosti. Další vzdělávání by mělo být druhou vzdělávací šancí a mělo by vyrovnávat sociální nerovnosti i vzdělanostní nerovnosti pocházející z počátečního vzdělávání.*

⁵ Dosud bylo uznáváno a certifikováno celostátně platnými doklady pouze formální školní vzdělání. Uznávány by však měly být všechny typy vzdělávání a učení. Proto byl přijat zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (z. č. 179/2006 Sb. nabyt účinnosti 1. 8. 2007). Jedná se o univerzální systém zhodnocení dosaženého vzdělání mimo vzdělávací soustavu. Umožňuje získat osvědčení o uznání tzv. dílčí kvalifikace, tedy takových dovedností, které umožňují uplatnění na trhu práce. Na základě uvedeného zákona vznikla tzv. Národní soustava kvalifikací.

Protože poptávka po dalším vzdělávání je velmi nízká, je důležitá *podpora motivace dospělých ke vzdělávání*, a to tím způsobem, že se vzdělání musí vztahovat k jejich reálným problémům, že při něm mohou uplatnit svou vlastní zkušenost a že mohou sami určovat, kdy, jak a co se budou učit.

3. *Funkční gramotnost*: rozvíjet funkční gramotnost a další klíčové kompetence včetně schopnosti učit se v průběhu celého života.⁶ Funkční gramotnost je definována jako schopnost participovat na světě informací. V tomto smyslu je funkční gramotnost nejen podmínkou ČŽU, ale také zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky i sociální soudržnosti společnosti. Klíčové kompetence jsou definovány jako přenositelné, tzn. je možné využít stejné kompetence v různých situacích. Jedná se např. o metodologické kompetence (řešení problémů, používání informačních a komunikačních technologií), komunikativní kompetence (cizí jazyky, písemné a ústní vyjadřování), osobnostní kompetence (kritické myšlení, schopnost týmové práce, schopnost učit se, sebeřízení, sebekontrola), environmentální kompetence (schopnost reagovat na výzvy a hrozby přicházející z oblasti životního prostředí a z oblasti zdraví). Strategie ČŽU ČR přímo podporuje získávání a rozvoj funkční gramotnosti a dalších klíčových kompetencí za pomoci kurikulární reformy v počátečním vzdělávání (jedná se zejména o rámcové vzdělávací programy, které omezují důraz na předávání vědomostí ve prospěch rozvoje obecnějších klíčových kompetencí). Rozvíjení klíčových kompetencí u dospělých je také důležité, ovšem to Strategie ČŽU ČR podporuje pouze nepřímo nebo částečně, týká se to např. kompetencí v informačních technologiích nebo v problematice životního prostředí. Je ale zřejmé, že na úrovni zvládnutí všech klíčových kompetencí závisí motivace dospělých k dalšímu vzdělávání.
4. *Sociální partnerství*: spoluprací se sociálními partnery podporovat soulad nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje. Jedná se o zajištění souladu vzdělávací nabídky s potřebami trhu práce. Tento problém řeší tzv. *Národní soustava kvalifikací*, která by měla vést k systematickému zapojení zaměstnavatelů do ČŽU (v procesech ověřování a uznávání kvalifikací, ověřování způsobilosti autorizovaných osob apod.). Kromě toho musí být zaveden systém včasné identifikace a předvídání kvalifikačních potřeb. Pro další vzdělávání je důležité zjišťování aktuálních požadavků sféry práce, pro počáteční vzdělávání je zase důležité střednědobé a dlouhodobé předvídání. Takové předvídání je ovšem obtížné. Ucelený systém prognózování potřeby kvalifikací nefunguje.

⁶ Podrobný rozbor pojmu kompetence viz např. Veteška, Tureckiová 2008.

Na národní úrovni by měly být koordinovány jednotlivé politiky (vzdělávací, zaměstnanosti, ekonomické apod.) a kvalifikace podpory podnikání. Na regionální úrovni existují Rady pro rozvoj lidských zdrojů, které koordinují a vytvářejí konsensus o prioritách konkrétní politiky mezi mnoha nezávislými subjekty v daném regionu (jedná se např. o organizace zaměstnavatelů a zaměstnanců, podniky, vzdělávací instituce, občanská a zájmová sdružení apod.). K sociálnímu partnerství patří i partnerství environmentální, které se projevuje v prohlášeních a dobrovolných závazcích společnosti i podniků (předkládají spojená sociální a environmentální hlediska, zavádějí systémy environmentálního řízení podniků, jsou posuzovány kritérii udržitelného rozvoje).

5. *Stimulace poptávky*: stimulovat poptávku po vzdělání u všech skupin populace v průběhu celého života. Pro podporu motivace pro další vzdělávání je důležitá společenská atmosféra a míra, v jaké vláda a sociální partneři podporují profesní a zájmové vzdělávání. To je v ČR problém, protože se o tom stále mluví, ale nebyla přijata žádná opatření podporující poptávku po vzdělání tak, aby se zjednodušil přístup ke vzdělávání (např. aby byla dostupná zařízení péče o děti a jejich volný čas), ani opatření k tomu, aby se vzdělávání stalo důležitou a výhodnou investicí pro osobní rozvoj a pracovní postup. K tomu jsou potřeba finanční pobídky (vzdělávací poukázky, odpočet výdajů na vzdělání od daňového základu atd.).
6. *Kvalita*: podporovat zajišťování kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí. Kvalita se týká poskytovatelů, vzdělávacích programů i vzdělavatelů. V počátečním vzdělávání jsou mechanismy zajišťování kvality konstituovány. V dalším vzdělávání nejsou, kromě akreditace rekvalifikačních programů. Kvalita se zjišťuje formálními a neformálními (zkušenostními) procedurami. Formální procedury se týkají certifikace znalostí jednotlivců, akreditace institucí a programů. Těmito osvědčeními se však osvědčuje pouze to, že určitá složka odpovídá požadavkům definovaným v určité normě jako minimální standard. Je třeba dbát na kvalitu a relevanci příslušných norem, vstupních a výstupních standardů a stanovení jasných a ověřitelných cílů. Formální procedury chybí především v dalším vzdělávání – tam by jejich konstituování mělo být vázáno zejména na *Národní soustavu kvalifikací*, která by měla plnit úlohu výstupního standardu.
7. *Poradenství*: vytvořit komplexní informační a poradenský systém dostupný všem skupinám populace v průběhu celého života i zaměstnavatelům. Ten by měl umožnit každému, aby si našel svou vlastní vzdělávací dráhu (Strategie celoživotního učení ČR, s. 46–57).

1.3 Institucionalizované vzdělávání dospělých

Institucionalizovanost vzdělávání dospělých můžeme chápat v podstatě v dvojím smyslu. *Za prvé* jeho institucionalizovanost spočívá v tom, že vzdělávání dospělých je chápáno jako *instituce*. Např. podle Beneše fakt, že vzdělávání dospělých je instituce, znamená, že *bylo kulturně nebo sociálně řečeno, že vzdělávání dospělých má sociální význam a je žádoucí*. Takto institucionalizované vzdělávání dospělých vystupuje vůči jednotlivcům jako objektivní sociální skutečnost, podléhá sankcím a může mít až charakter donucení (Beneš 2003, s. 85). Institucionalizací se v tomto případě může chápat sociální konstruování reality.⁷ V tomto ohledu rozhodující roli sehrály a sehrávají různé organizace, které tvrdí, že vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení je významné a žádoucí, a to jak z hlediska jednotlivce, tak z hlediska společnosti. Jedná se např. o OECD, UNESCO, ale zejména o Evropskou unii a její orgány. V tomto smyslu je tedy vzdělávání dospělých institucionalizováno v rámci celoživotního učení (jako další vzdělávání). Na této institucionalizaci se samozřejmě rozhodujícím způsobem podílí Vláda ČR, která schválila již zmíněný dokument *Strategie celoživotního učení ČR*, který vypracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, jež při jeho implementaci počítá s konkrétní spoluprací některých dalších ministerstev, ale i regionálních organizací. V tomto smyslu je tedy vzdělávání dospělých institucionalizováno v rámci celoživotního učení jako další vzdělávání.

Za druhé institucionalizovanost vzdělávání dospělých (dalšího vzdělávání) spočívá v tom, že se jedná o *institucionalizovaný organizovaný proces*. Např. podle Beneše je vzdělávání dospělých systematické, cílevědomé a plánované. „Vzdělávání dospělých je proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností“ (Beneš 2003, s. 15). Ze Strategie celoživotního učení ČR vyplývá, že chápeme-li vzdělávání dospělých jako institucionalizovaný organizovaný proces, jedná se o *neformální vzdělávání*, nikoliv však o informální učení, které institucionalizované není. Základní otázkou tohoto pohledu na institucionalizované vzdělávání dospělých je, zda a jak certifikovat a osvědčovat výsledky neformálního vzdělávání, případně informálního učení (certifikace, dílčí kvalifikace apod.).

Institucionalizovaný proces vzdělávání dospělých ve smyslu systematického, cílevědomého a plánovaného vzdělávání proto znamená, že je *někým organizovaný*, tedy je zajišťovaný institucemi ve smyslu organizací. Např. Asociace

⁷ Blíže k tomu, jak vznikají instituce ve smyslu sociálního konstruování reality, viz zejména Berger, Luckmann 1999.

institucí pro vzdělávání dospělých ČR je profesní nevládní sdružení, které prosazuje zájmy a potřeby institucí vzdělávání dospělých, koncentruje profesionály ve vzdělávání dospělých za účelem vytváření koncepcí a rozvoje vzdělávání dospělých a organizuje vzdělávací akce (AIVD 2009).

Stát jako instituce (organizace) prostřednictvím svých ministerstev a vlády dosud jen omezeně reguluje a organizuje procesy dalšího vzdělávání, neboť jak jsem již zmínila, další vzdělávání není součástí vzdělávací soustavy, a není tudíž právně kodifikováno. Ovšem ze *Strategie celoživotního učení ČR* plyne, že cílem je tento fakt do jisté míry změnit, a to zejména prostřednictvím *uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení* (viz strategický cíl č. 1 ve Strategii celoživotního učení ČR).

Vliv státu na proces vzdělávání dospělých se už nyní projevuje také nepřímo, v rámci profesionalizace vzdělavatelů dospělých. Strategie celoživotního učení ČR poukazuje na to, že podmínkou neformálního vzdělávání je účast odborného lektora, proto je také neformální vzdělávání institucionalizované a organizované. Andragogika jako studijní obor na vysokých školách má jako jeden ze svých cílů přípravu profesionálních vzdělavatelů dospělých i manažerů vzdělávání dospělých. Za tím účelem se na vysokých školách rozvíjí také andragogika jako vědní disciplína. Profesionalizací vzdělavatelů dospělých (včetně manažerů vzdělávání dospělých) se však zabývá např. také výše zmíněné profesní nevládní sdružení AIVD, které pořádá certifikované kurzy lektorů i manažerů vzdělávání dospělých. Kromě toho se snaží mít vliv i na další instituce (organizace) vzdělávání dospělých, a to prostřednictvím svého produktu Oborová certifikace, který je určen dalším organizacím vzdělávání dospělých, jež nejsou sdruženy v AIVD (AIVD 2009).

Lze říci, že další vzdělávání netvoří žádný ucelený systém. Existuje řada různých organizací a institucí, jež organizují a zajišťují další vzdělávání. Např. podle Beneše můžeme z hlediska zájmů těchto organizací, které zajišťují další vzdělávání, rozlišovat organizace komerční, s částečnými společenskými zájmy (odborné, církevní), s veřejnými zájmy nebo sledující zájmy organizace (např. podniku) či hnutí, občanské aktivity apod. Může se tedy jednat o státní, veřejnou, veřejně-právní, neziskovou, privátní či komerční organizaci. Obsah vzdělávání poskytovaného takovými organizacemi se dá rozlišovat na všeobecné, odborné, zájmové, kulturní, občanské, rozvoj osobnosti (Beneš 2003, s. 106). Pro zjednodušení situace lze rozlišovat *všeobecné zájmové a profesní odborné vzdělávání*. Zájmové vzdělávání dospělých pokračuje v osvicenské myšlence kultivace člověka. Profesní odborné vzdělávání v podnicích a jiných organizacích často

zajišťují komerční vzdělávací zařízení; ta jsou schopna se přizpůsobit jakékoliv poptávce a uspokojit jakékoliv zájmy. Ekonomicky lukrativní je zejména vzdělávání manažerů, jazykové kurzy, počítačové kurzy, vzdělávání zaměřené na velké skupiny lidí ve velkých organizacích apod. Zatímco profesnímu odbornému dalšímu vzdělávání je věnována velká pozornost, zájmovému vzdělávání, které by mělo vést ke kultivaci, taková pozornost zdaleka věnována není.

2 Dva sociologické pohledy na institucionalizované vzdělávání dospělých

Chceme-li sociologicky pohlédnout na institucionalizované vzdělávání dospělých, máme podstatě dvě možnosti. Za prvé na něj musíme pohlédnout skrze *systémovou teorii*. Tento pohled je klíčový, neboť pro něj je institucionalizace jedním ze základních teoretických pilířů, které vedou k *sociální integraci*. Do protikladu k systémové teorii je však nutné postavit *kritické teorie*, které umožní jiný pohled na institucionalizované vzdělávání dospělých, neboť zpochybňují některé předpoklady systémové teorie.

2.1 Systémová teorie a celoživotní učení

Jak jsem se již zmínila, základem systémové teorie je koncept sociální integrace.⁸ Systémové teorie obecně vycházejí z předpokladu integrovaného systému, ve kterém jsou všechny prvky vzájemně provázány. Jednou z klíčových sociologických systémových teorií je *strukturální funkcionalismus*, za jehož otce je považován Talcott Parsons. Parsons věnoval velkou pozornost dvěma procesům, které mají zajišťovat integraci společnosti: procesu *socializace* a procesu *institucionalizace*. Procesem socializace se internalizují kulturní hodnotové vzorce ve formě hodnotových orientací; člověk se postupně učí vázanosti ke kulturním hodnotám společnosti, do které se narodil, až mu přejdou tak do krve, že si neuvědomuje, že jedná pod jejich vlivem. Procesem institucionalizace vznikají instituce jako obecná pravidla pro jednání. Instituce jsou odvozeny od kulturních

⁸ Sociální integrace je mimochodem také jeden z klíčových faktorů, na který je zaměřena politika EU, a tudíž i politika ČR. Česká republika je začleněna do tzv. Lisabonského procesu založeného na Lisabonské strategii, jejíž prioritou je od roku 2005 již nikoliv cíl, aby se EU do roku 2010 stala nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě (což byl cíl z roku 2000), ale nyní, po revizi Lisabonské strategie, je prioritou růst a zaměstnanost. Lisabonská strategie mimo jiné obsahuje také strategii sociálního začleňování. Od roku 2006 předkládají členské státy EU Evropské komisi Národní zprávu o strategiích sociální ochrany a sociálního začleňování. Tato zpráva mimo jiné obsahuje také Národní akční plán sociálního začleňování (srov. Národní akční plán sociálního začleňování).

hodnot a určují, co se v dané společnosti pociťuje jako správné a legitimní a jaké jsou očekávané formy jednání či sociálních vztahů (Parsons 1967).

Efektem socializace je, že společenské zájmy se stávají zájmy jednotlivce. Každý jednatel vykonává ve společnosti určité role, čímž přispívá k integraci společnosti. Společnost jako systém je rozdělena na subsystémy (Parsons rozlišoval subsystém ekonomický, politický, právní a kulturní), přičemž každý subsystém plní jednu určitou funkci. Mezi subsystémy existuje vzájemná výměna, proto je společnost ve stavu *dynamické rovnováhy*. Podle Parsonse je společnost integrovaná jen tehdy, jsou-li motivy jednajících osob integrovány s obecným kulturně hodnotovým vzorcem společnosti, to znamená, že lidé jednají na základě společně sdílených a uznávaných hodnot. Vázanost ke společným hodnotám má morální aspekt, být konformní s hodnotami společnosti je považováno za *morální*. V ideálním případě se *shodují zájmy kolektivu se soukromými zájmy*, protože došlo k integraci hodnot společnosti a osobnosti (Parsons 1991).

Parsons tedy chápe společnost jako *sociální systém*, přičemž z obecné teorie systému plyne, že každý systém má v každém okamžiku své existence *tendenci k integraci*. Aby mohl sociální systém existovat, musí uspokojovat *čtyři základní požadavky*, tzv. funkce, které jsou na něj kladeny. Čtyři základní požadavky (funkce) tvoří tzv. *funkcionální AGIL model* a jsou rozděleny na dvě skupiny. V první skupině jsou dvě funkce, které jsou zaměřeny na *vnější prostředí* sociálního systému (funkce adaptace A a funkce dosahování cílů G), ve druhé skupině jsou dvě funkce, které jsou zaměřeny na *vnitřní prostředí* sociálního systému (funkce integrace I a funkce udržování obecně hodnotového vzorce L). AGIL model je *teoretický model* plně integrovaného sociálního systému. Nejedná se tedy o popis nějaké konkrétní společnosti, ale o teoretickou konstrukci plně integrované společnosti. Na základě této konstrukce je možné analyzovat, jak se konkrétní společnosti vyrovnávají s výše uvedenými čtyřmi úkoly, a do jaké míry jsou tedy integrovány.

Parsons dále vychází z toho, že společnost je hierarchicky rozdělená na *pozice* podle *důležitosti* funkcí těchto pozic pro celek sociálního systému. S každou pozicí je spojeno určité očekávané jednání (povinnosti) a určité odměny a pravomoc (práva). Každá pozice v sociálním systému je obsazena určitou jednotkou. Nejmenší jednotkou sociálního systému je jednatel, Parsons ho chápe jako tzv. *svazek status – role*. To znamená, že určitý člověk může zaujmout určitou pozici v sociálním systému jenom tehdy, pokud disponuje vlastnostmi, pomocí kterých může plnit očekávání spojená s touto pozicí. Těmito vlastnostmi Parsons říká *sociální status*. Sociální status člověka je podle Parsonse definován určitými

kvalitami (kompetencemi), které jsou důležité pro systém, tedy pro jednotlivé funkce, které systém musí plnit. Funkci adaptace systému odpovídá na úrovni sociálního statusu tzv. *technická kompetence* člověka (to znamená, že člověk něco umí dělat, vytvářet, produkovat, je schopen výkonu, je výkonuschopný). Funkci dosahování cílů odpovídá kompetence, kterou Parsons nazývá *cílová orientace* člověka (to znamená, že člověk je orientován na určité cíle, přijímá závazek dosažení cílů systému, je motivován k jednání v systému). Funkci integrace odpovídá kompetence (schopnost) člověka být solidární s ostatními lidmi a skupinami v systému (to znamená, že takový člověk dokáže projevit svou solidaritu např. tím, že chápe, že slabší nebo méně výkonné jednotky v systému je třeba trochu podpořit). Funkci *udržování obecně hodnotového vzorce* odpovídá kompetence (schopnost) člověka podílet se na integraci společnosti tím způsobem, že vyznává dané hodnoty společnosti a vychovává své děti v souladu s nimi.⁹

S každou pozicí v sociálním systému je spojeno očekávané jednání, výkon. Parsons takové jednání nazývá *sociální role*. Sociální role účastníků naprosté většiny sociálních systémů jsou diferencované, protože jsou chápány jako diferencované přínosy k fungování systému a na základě tohoto přínosu jsou odměňovány. Protože jsou pozice v systému hierarchicky uspořádány podle důležitosti, jsou i odměny za výkony spojené s těmito pozicemi hierarchizovány, což vede k oprávněným (legitimním) nerovnostem v příjmech, a tudíž k *ekonomickým nerovnostem* (Parsons 1967). Nerovnosti jsou oprávněné, neboť v hodnotově integrované společnosti lidé věří, že existuje přímá vazba mezi jejich (pracovním) výkonem a příjmem (jedná se o koncept meritokracie). Lidé věří, že nerovnosti v příjmech vyplývají z odlišné důležitosti jednotlivých pozic pro celek sociálního systému a z odlišnosti výkonů na pozicích se stejnou důležitostí. Tyto odlišnosti vyplývají z odlišností v sociálním statusu, který můžeme chápat jako sociální kvalifikaci.

⁹ Tento pohled na sociální status je jiným pohledem, než je ten, který se v andragogice nazývá syntetickým statutem (Bartoňková 2004, s. 177). Parsonsův pohled ukazuje, že status je tvořen kompetencemi člověka, které odpovídají funkcím sociálního systému, ve kterém je člověk umístěn na určité pozici. Andragogika by mohla rozpracovat toto pojetí statusu a zaměřit se na pomoc člověku při přizpůsobování se požadavkům na svoje kompetence v souvislosti s proměnami funkcí sociálního systému. Kompetence tvořící status člověka by pak mohly být považovány v nejšířším slova smyslu za *sociální kvalifikaci* člověka, která mu umožňuje žít ve společnosti. Přitom pouze první kompetence (výkonuschopnost) by patřila k profesnímu vzdělávání dospělých (A), další pak k občanskému vzdělávání (G), k právnímu vzdělávání (I) a ke kulturnímu vzdělávání (L).

Aplikujeme-li systémovou teorii na vzdělávání dospělých, pak *vzdělávání dospělých* plní socializační a selekční funkci. Socializační ve smyslu začleňování člověka do funkcí systému (viz AGIL) prostřednictvím kompetencí (sociálního statusu).¹⁰ Selekční ve smyslu přidělení sociálního statusu, tedy kompetencí, příp. kvalifikace. Podle Bartoňkové a Šimka je socializace (případně resocializace) andragogicky definována jako *optimalizace pozic a rolí* člověka včetně rolí socioprofesionálních (Bartoňková, Šimek 2002, s. 15). Systémové pojetí společnosti poukazuje k tomu, že se jedná o optimalizaci pozic a rolí vzhledem k požadavkům sociálního systému. Andragogové vycházejí v tomto ohledu z toho, že andragogika musí preferovat tzv. *holistický přístup* při řešení konkrétních problémů (Bartoňková, Šimek 2002, s. 42). Holistický přístup znamená, že se na společnost pohlíží jako na celek, který je složen z navzájem závislých částí. Z tohoto systémového pojetí vychází sociotechnické paradigma andragogiky, které je teoreticky založeno na optimalizaci pozic a rolí vzhledem k potřebám sociálního systému.¹¹ Pak by sem patřil koncept vzdělávání shora (člověk se učí to, co je od něj společností očekáváno), který do andragogiky zavedl Peter Jarvis (jako protipól vzdělávání sobě rovných) a který je založen na tom, že vzdělávání je funkcí sociálního systému (srov. Bartoňková 2004, s. 188). Vzdělávání dospělých se v rámci systémového přístupu zaměřuje na cíle a potřeby sociálního systému, ze kterých jsou odvozeny cíle vzdělávání dospělého člověka.

Lze říci, že pojetí vzdělávání dospělých v rámci systému celoživotního učení (tak jak je vymezeno Strategií celoživotního učení ČR) v zásadě kopíruje strukturálně funkcionalistickou systémovou teorii, a to jak ve své vizi osobního rozvoje, rozvoje sociální soudržnosti a aktivního občanství a rozvoje zaměstnatelnosti, tak ve svých hlavních strategických směrech (viz 1.2). Projevuje se to zejména v tom, že sociální soudržnost je apriori považována za pozitivní, stejně jako celoživotní učení, od kterého se očekává, že přispěje ke zkvalitňování lidského potenciálu a ten pak povede k růstu a prosperitě společnosti. Každý člověk by měl rozvíjet svůj potenciál po celý svůj život, a to tak, aby přispíval k integraci a růstu celku společnosti. Jednoduše řečeno, osobní rozvoj každého člověka je důležitý, ovšem musí to být rozvoj, který je odvozený od potřeb a cílů společnosti, tedy musí být sociálně funkční. Vše, co se odchyluje od této představy

¹⁰ A v tomto smyslu by se dal chápat předmět andragogiky jako individuální a sociální souvislosti změn syntetického statusu (Šimek 1995). Přestože se podle Šimka jedná o ne-normativní pojetí andragogiky, z výše uvedeného plyne, že v souvislosti systémové teorie je tento předmět možno chápat pouze jako normativní pojetí.

¹¹ Bliže k sociotechnickému paradigmatu andragogiky viz Gígalová, Znebežánek 2008.

integrovaného celku, je považováno za dysfunkční, přičemž tyto dysfunkce musí být odstraněny. Na základě SWOT analýzy současného stavu rozvoje celoživotního učení v ČR se jedná zejména o neprovázanost jednotlivých politik (vzdělávání, průmyslu, zdravotnictví apod.), o nesoulad nabídky kvalifikací s potřebami ekonomiky, o nedostatečnou péči o talenty a orientaci na průměr, o nerovnost v přístupu ke vzdělávání, která vede k sociálnímu vylučování, a v neposlední řadě také o nízkou účast dospělých ve všech formách dalšího vzdělávání (srov. Strategie celoživotního učení ČR, s. 43).

Institucionalizovanost vzdělávání dospělých skrze systémovou teorii se tedy projevuje v představě, že je správné, aby se člověk celoživotně učil, aby usiloval o své uplatnění ve všech sférách života společnosti, ale zejména aby pracoval (a za tím účelem rozvíjel svou zaměstnatelnost). Každý člověk může, otázkou pak je jen to, zda také chce. Pokud nechce, pak je třeba jej vhodně motivovat k tomu, aby chtěl. Představa celoživotního učení je ucelená a dnes již dost propracovaná ideologie, která má vést k pozitivním společenským efektům. Lze tedy také usoudit, že s tím, jak bude institucionalizace vzdělávání dospělých pokračovat, bude se zvyšovat tlak vyvíjený na jednotlivce směrem k sociálně uznávanému jednání, tedy k celoživotnímu učení.

Tento tlak může vést nikoliv k integraci, ale k dezintegraci sociálního systému. Toho si povšimli už samotní strukturální funkcionalisté, např. Robert K. Merton, který byl přesvědčen, že společenská struktura žádné společnosti neumožňuje všem lidem, aby dosahovali společensky stanovených cílů. Merton soudil, že zdrojem společenské dezintegrace je nedostatek symetrie mezi kulturními hodnotami a sociálními normami chování. Zatímco hodnoty a kulturní cíle z nich odvozené platí pro všechny, prostředky k jejich legitimnímu a legálnímu dosažení jsou partikulární, to znamená, že je má k dispozici pouze někdo, protože jsou ve společnosti rozděleny nerovnoměrně. Ve společnosti, ve které platí obecný vzorec úspěchu, se může nacházet mnoho lidí, kteří jsou povzbuzováni hodnotovým vzorcem společnosti např. k tomu, aby se učili, ale současně jsou jim uzavřeny sociálně přijatelné způsoby, jak toho dosáhnout, protože mají třeba nízké vzdělání, nízký příjem apod. Podle Mertona je takový sociální systém společnosti uzavřený a to znamená, že lidé mají pouze omezené šance na vzdělání apod. Na druhou stranu však obecný hodnotový vzorec společnosti ničím neomezuje aspirace členů společnosti. A právě tyto neomezené aspirace vedou k deviantnímu (nekonformnímu) chování: jedinec je sice motivován k dosahování kulturně předepsaných cílů, jeho šance dosáhnout jich legální cestou jsou však limitovány (Merton 2000).

2.2 Kritické teorie a celoživotní učení

Systémová teorie má samozřejmě od počátků řadu kritiků, proto jsem tuto část příspěvku nazvala kritické teorie.¹² Kritiky se zaměřují nejenom na různé aspekty systémové teorie, ale i na základní systémová východiska.

Např. podle J.-F. Lyotarda základní předpoklady systémové teorie (integrace, funkčnost a dysfunkčnost prvků systému vzhledem k celku systému apod.) odpovídají představě těch, kteří řídí společnost a které Lyotard nazývá technokraty. Systémová teorie proto může být snadno vtělena do technokratického programování celku společnosti jako *nástroj optimalizace výkonů systému* (Lyotard 1993, s. 110–112).

To se už stalo. Jak jsem naznačila, současný stav koncepce celoživotního učení, a v jejím rámci vzdělávání dospělých, v podstatě odpovídá systémové teorii, jež se tak vlastně stala společenskou ideologií, jež vyzdvihuje pozitivní a očekávané důsledky reforem.¹³ Za pomoci některých kritických teorií se nyní zaměřím na některé možné, byť neočekávané *negativní důsledky* základních strategických směrů celoživotního učení. Vzhledem k omezenému rozsahu, který mám pro svůj příspěvek k dispozici, samozřejmě nemohu kriticky rozebrat strategii celoživotního učení celou.

Svůj kritický rozbor začnu strategickou vizí pro celoživotní učení v ČR. Vize vychází z představy, že jedním ze základních faktorů dosažení konkurenceschopnosti ČR je celoživotní učení zaměřené na rozvoj lidských zdrojů. Dosud však nebylo prokázáno, že existuje pozitivní vztah mezi vzděláváním a celoživotním učením celé populace a společenskou ekonomickou prosperitou. Podle mého soudu má masové vzdělávání efekt právě opačný, byť nikým nezamýšlený: místo rozvoje talentů se snažíme rozvíjet všechny (viz SWOT analýza ve Strategii celoživotního učení ČR). To vede nejen ke snižování úrovně vzdělanosti už v počátečním vzdělávání, což má negativní efekt na další vzdělávání, včetně vzdělávání dospělých, ale také ke snižování šancí celé společnosti na ekonomickou prosperitu.

Vize mluví o poskytnutí příležitostí k získávání kvalifikací a zdokonalování klíčových kompetencí nutných pro život ve všech sférách společnosti, nikoliv

¹² Kritické teorie chápou mnohem širěji, než je v sociologii obvyklé, není to pro mě pouze kritická teorie frankfurtské školy, která pokračuje v odkazu Karla Marxe (např. Jürgen Habermas); jsou to všechny teorie, které stojí v protikladu k teoriím společnosti založeným na předpokladu integrace, neboť vycházejí z předpokladu existence sociálních konfliktů a rozporů.

¹³ Pozitivní očekávané důsledky jsou obsaženy ve Strategii celoživotního učení ČR a jsou probrány v části 1.2.

jen v pracovní sféře, nicméně celá strategie celoživotního učení směřuje téměř výhradně k rozvíjení kompetencí a získávání kvalifikací pro uplatnění na trhu práce. Předpokládá se, že každý člověk má právo na práci (viz Evropská sociální charta, ke které ČR přistoupila roku 1999, část II, čl. 1). Zavedení sociálního práva na práci má za cíl dosažení plné zaměstnanosti. To ovšem také znamená, že každý člověk musí pracovat a že práce a zaměstnatelnost se stala politickým zakládáním.

Např. podle Ralfa Dahrendorfa je nápadné, že práce stále více hraje centrální roli ve veřejném i politickém diskurzu. Podniky oznamují, že vytvoří stovky nových pracovních míst, jako by to byl cíl jejich podnikání. Politici trvají s velkým zanícením na úmyslu dát práci všem. Dahrendorf soudí, že je to nebezpečná teze, protože je neliberální. Posedlost nutností práce, která pochází z myšlenky, že práce je první občanskou povinností, je ničivá pro svobodu. Podle Dahrendorfa je sice práce zdrojem příjmu, sociální identity a hospodářského růstu, ale hlavně je *nástrojem sociální kontroly*. A to proto, protože se vychází z toho, že jen když jsou všichni v práci, je možné držet společnost pohromadě a kontrolovat ji. Práce je chápána jako nucené opatření a tento *tlak pracovat je jako každý tlak krokem k nesvobodě*. Podle Dahrendorfa nesmíme zapomenout na cynismus motta, které stálo nad branami nacistických koncentračních a vyhlazovacích táborů: „*Arbeit macht frei*“ (Práce osvobozuje) (Dahrendorf 2007, s. 65–67).

Strategická vize celoživotního učení v této souvislosti mluví o rozvoji zaměstnatelnosti, kterou vymezuje jako schopnost nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce. Dahrendorf by k tomu podotkl, že většina lidí netouží po práci a většina lidí by nepracovala, pokud by měla jiným způsobem zajištěn příjem (Dahrendorf 2007). Proto by asi soudil, že jen někteří lidé chtějí „zvyšovat svou flexibilitu a adaptabilitu, svou tvořivost, samostatnost a odpovědnost, na což by mělo být zaměřeno vzdělávání“ (Strategie celoživotního učení ČR, s. 46).

Zajišťování sociální kontroly prostřednictvím plné zaměstnanosti a celoživotního učení je podle mého soudu neúměrně drahé a neefektivní. Z pohledu zajištění sociální kontroly by zřejmě bylo efektivnější ponechat občany v jejich klidném a pohodovém prožívání a nesnažit se je v rámci celoživotního učení „učit kriticky a nezávisle myslet“, jak to předpokládá strategická vize. Kromě představy, že vzdělávání a učení ke kritickému a nezávislému myšlení je samo o sobě pozitivní, je třeba vážně vzít v úvahu i fakt, že kritické myšlení může být nebezpečné, případně přímo sociálně podvrtné, neboť může dezintegrovat

společnost. Je třeba se zamyslet nad tím, zda vzdělávání všech je skutečně pro společnost důležité a funkční, zda kromě svých pozitivních efektů nemá také efekty negativní, zvláště vezmeme-li v úvahu, že nemáme žádný vědecký důkaz toho, že by masové vzdělávání vedlo k ekonomické prosperitě a sociální integraci společnosti.

Ovšem pochybujeme-li o tom, zda je vzdělání funkční pro společnost, pak nepochybuje o tom, že vzdělání je důležité pro jednotlivce. Přesněji řečeno ani ne tak vzdělání, jako spíše osvědčení o vzdělání (vysvědčení, diplom). Bylo by zajímavé zjistit, kolik lidí se vzdělává primárně za účelem získání schopností, vědomostí a dovedností (či kompetencí), a kolik lidí primárně za účelem získání dokladu o kvalifikaci. Samozřejmě přímo to nelze zjistit. Lidé budou pod vlivem převládající ideologie o pozitivnosti celoživotního učení vždy uvádět na prvním místě získání kvalifikace a teprve na druhém získání osvědčení o kvalifikaci. Ale nepřímě, na základě údajů o tom, kolik lidí se vlastně účastní dalšího vzdělávání, které neposkytuje stupeň vzdělání, na tuto otázku odpovědět lze. Obecně je účast v dalším vzdělávání (tedy účast těch, kterým je 25–64 let) poměrně nízká, ačkoliv je ČR mírně nad průměrem zemí EU. V roce 2007 se účastnilo alespoň jedné z forem vzdělávání, tedy formálního, neformálního nebo informálního celkem 37,7 % dospělých osob. Nepočítáme-li účast v informálním učení, pak se většina účastníků dalšího vzdělávání účastní dalšího odborného vzdělávání, které je spojeno s výkonem jejich práce (Další vzdělávání dospělých 2007).

To je také podle mě jednou z důležitých příčin snahy *formalizovat neformální vzdělání*, respektive snahy vytvořit ucelený formalizovaný systém pro uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení. Tato snaha se objevuje jako první strategický cíl celoživotního učení. Jak jsem se již zmínila, za účelem ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání byl zaveden příslušný zákon, který má za cíl přispět k větší míře uplatnitelnosti a flexibility jedinců na trhu práce, neboť vytváří jednotný systém hodnocení úrovně a kvality výsledků vzdělávání tím, že vytvořil systémové nástroje, např. Národní soustavu kvalifikací, systém kvalifikačních standardů, systém autorizovaných osob, hodnotící standardy apod. Tento zákon tedy na jedné straně poskytuje jednotlivcům formální doklady o výsledcích neformálního vzdělávání a informálního učení, na druhé straně poskytuje zaměstnavatelům lepší přehled o hodnotě získaných certifikátů, neboť zaměstnavatelé jsou přímo zapojeni do hodnocení výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení (Zpráva o plnění Národního lisabonského programu 2006).

Vzhledem k tomu, že se předpokládá, že uznáváním výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení se zvýší uplatnitelnost jedinců na trhu práce,

předpokládá se současně, že získané osvědčení o kvalifikaci bude mít přímý efekt na získání pracovního místa, tedy na zaměstnatelnost člověka. Tento předpoklad je však zřejmě mylný. O krizi společnosti osvědčení projevující se zvyšováním nezaměstnanosti psal Randall Collins již v roce 1979. Podle Collinse došlo ke krizi v důsledku zvyšování cen pracovních míst měřených osvědčeními. Důsledkem bylo, že určitá osvědčení, která dříve zajišťovala slušné pracovní místo, již taková místa nezajišťovala, a celý systém osvědčení tak ztratil legitimitu. Podle Collinse k tomu dojde vždy, pokud posláním vzdělávání bude *odpovídat na požadavky zaměstnání* a nikoliv kultivace člověka. Tedy vždy, když vzdělání přestane být chápáno jako šance a začne být *chápáno jako povinnost* (Collins 1979). A přesně to se v současnosti děje v naší společnosti. Přiblížit školu praxi, přizvat do výuky externí pracovníky z praxe, nechat zaměstnavatele ovlivňovat kurikulum školy a také další odborné vzdělávání neznamená nic jiného než odpovídat na požadavky zaměstnání, nikoliv kultivovat. Tento záměr paradoxně neodpovídá záměru nepředávat konkrétní znalosti, ale obecnější klíčové kompetence. Institucionalizovat vzdělávání dospělých prostřednictvím strategických dokumentů zase vede k tomu, že vzdělávání a celoživotní učení bude stále více chápáno jako povinnost, nikoliv jako šance.

Na závěr svého příspěvku se ještě stručně zaměřím na jeden strategický cíl strategie celoživotního učení ČR, a to na *rovný přístup*.

Rovný přístup má „maximalizovat šance na nejvyšší možný vzdělávání a tím uplatnění všech členů společnosti“ (Strategie celoživotního učení ČR, s. 48). Jedná se o rovnost v přístupu k vzdělanostním příležitostem, neboť současná situace vypadá tak, že existují velké rozdíly v účasti ve vzdělávání různých sociálních skupin. Další vzdělávání však zatím rozhodně není druhou vzdělávací šancí, která vyrovnává vzdělanostní rozdíly. I na základě analýzy ve Strategii ČZU ČR další vzdělávání tyto nerovnosti ještě dále prohlubuje, neboť v dalším vzdělávání se vzdělávají především ti, kteří dosáhli vysoké úrovně v počátečním vzdělávání.

V tomto ohledu bychom měli vzít vážně teorii reprodukce vzdělanostních nerovností Pierra Bourdieu, který tvrdí, že základním problémem moderních společností je problém předávání kulturního kapitálu. Tento problém se vynořil v situaci, kdy ve společnosti vznikla nová třída, třída vzdělaných nositelů kulturního kapitálu jako kapitálu nového typu. Důsledkem tohoto problému je existence *vztahu mezi vzdělávací strategií rodin a vzdělávacím systémem*. K reprodukci sociálních a vzdělanostních nerovností tedy nedochází pouze vlivem rodiny, ale přispívá k ní také škola a celý vzdělávací systém společnosti. Vztah

mezi vzdělávací strategií rodin a vzdělávacím systémem se projevuje v tom, že čím větší je v rodině objem kulturního kapitálu v poměru ke kapitálu ekonomickému a čím je její kulturní kapitál významnější, tím více taková rodina vkládá do vzdělání svých dětí. Její vklad do vzdělání se vztahuje k délce vzdělání, kterou dopřává svým dětem, v pomoci s učením ve škole, v množství peněz, které vynaloží na vzdělání apod. Na rozdíl od ekonomického kapitálu, kulturní kapitál nelze zdědit přímo, ale pouze nepřímo přes vzdělání. Z toho důvodu privilegované rodiny (tedy rodiny intelektuálů, učitelů apod.) projevují o vzdělání svých dětí čím dál větší zájem.

Z podstaty teorie společnosti P. Bourdieua plyne, že rodiče i žáci, kteří volí tu nebo onu školu, sice nejednají mechanicky pod tlakem věcí, ale ani to nejsou vědomé subjekty, které racionálně kalkulují na základě plné znalosti věcí. Rodiče i žáci jsou aktéři vybavení habitusem, tedy jakýmsi praktickým smyslem pro to, co je třeba udělat v dané situaci. Habitus je vkus, přejatý systém preferencí, principů vidění a třídění, trvalá struktura, pomocí které lidé poznávají svět, a zároveň jsou to schémata jednání. Podle Bourdieua rodiče i žáci nesou sami v sobě zákon svého směřování, jakýsi princip „poslání“, který je orientuje na určitou školu a na určitý obor. Zákon směřování, který v sobě nesou rodiny, je podporován vzdělávacím systémem. Učitelé na své žáky aplikují kategorie vnímání a hodnocení podle těchto principů. Vzdělávací systém uchovává stávající řád, tedy odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu. Odděluje pomocí celé řady třídících operací držitele zděděného kulturního kapitálu od těch, kteří ho nemají. A protože rozdíly v kulturních kompetencích a způsobilosti jsou neoddělitelné od rozdílů sociálních, které zděděný kulturní kapitál vytváří, udržuje tím i stávající difference sociální.

Škola poskytuje doklady o kulturních kompetencích (což je jedna ze součástí kulturního kapitálu). Kromě toho tím, že škola uděluje doklady o kulturních kompetencích, uděluje i možnost proměnit kulturní kapitál v příjem a případně i v ekonomický kapitál. Podle Bourdieua lze tedy říci, že vzdělání, o němž jsme si kdysi mysleli, že upřednostňováním schopností před dědičnými privilegii dokáže nastolit určitou formu *meritokracie*, spíše spíše k tomu, že skrze skrytý vztah mezi školním vzděláním a zděděnou kulturou vytváří novou šlechtu, která zakládá svou autoritu a legitimnost na školním titulu (Bourdieu 1998, s. 27–40).

O meritokracii a její důsledky pro život člověka se zajímal i Ralf Dahrendorf, který věnoval hodně pozornosti přechodu od společnosti práce ke společnosti informací. V této souvislosti si povšimnul, že ve společnosti informací neexistuje třídní konflikt, tedy konflikt mezi kapitálem a prací. Tento konflikt

byl ve společnosti informací nahrazen konfliktem o rozdělení životních šancí. Podle Dahrendorfa je důležité, aby měl co nejvyšší počet lidí co největší šance. Podmínkou pro to však je, že budeme budovat a chránit svobodnou a otevřenou společnost. Umožnit co největšímu počtu co největší životní šance je však obtížným úkolem, neboť v informační společnosti přibývá těch, kteří mají své životní šance omezené. Jsou to *lidé sociálně vyloučení*, to znamená, že mají *omezené nebo dokonce žádné šance volby*. Jedná se nejenom o lidi bez zaopatření, tedy o lidi zbídačené, ale i o lidi ztracené, kteří ztratili víru, že supermarket, politické volby, občanské iniciativy a veřejné oslavy jsou určeny také pro ně. Sociálně vyloučení jsou nekvalifikovaní a obvykle dlouhodobě nezaměstnaní, proto jsou závislí na sociální podpoře. Sociálně vyloučení prožívají svou situaci jako osud. Chybí jim naděje na úspěch. V tom se jejich situace výrazně odlišuje od třídních bojů ve společnosti práce, protože požadavky organizovaného dělnického hnutí měly naději na úspěch. Ovšem dnes na místo společnosti práce nastoupil informační kapitalismus. Jeho produktivita není založena na množství práce, ale na nových technologiích, na vysoké kvalifikaci, na vědění a na schopnosti zacházet s informacemi. Podle Dahrendorfa v informační společnosti již práce není břemenem, ale privilegiem. Začíná se vynořovat nová hranice mezi lidmi. Tentokrát mezi těmi, kteří mají jisté, dobře placené zaměstnání, a těmi, kteří ho nemají. Novou nezaměstnanost a novou bídu spojenou s informační společností nemůže vyřešit ekonomický růst, protože ekonomický růst je založen právě na ubývání práce. Jedinou vstupenkou do moderní ekonomiky na vysoké technologické úrovni je *kvalifikace*. Mnozí ze sociálně vyloučených jsou však přinejmenším funkčně ngramotní. Novou nezaměstnanost a novou bídu však nemůže vyřešit ani vzdělávací systém, protože ten je nastaven tak, že ti, kterým chybí životní šance, tj. přístup, motivace nebo síly, jsou z něj vyloučení (Dahrendorf 1991).

Dahrendorfova analýza současné společnosti informací za pomoci konceptu životních šancí vyžaduje položit si otázku, zda skutečně všichni lidé mohou být zahrnuti do vzdělávacího procesu a do procesu zvyšování kvalifikace. Dahrendorf poukazuje na to, že tyto procesy jsou nastaveny tak, že některé lidi automaticky vylučují. Otázkou je, jak se s tímto faktem může společnost vyrovnat. Každý vzdělávací systém bude vylučovat ty, kteří nemají dost motivace, schopností, peněz nebo sil. Koncept meritokracie je výhodný pouze pro některé. Pro ty, kteří mají dost motivace, schopností, peněz nebo sil. Dahrendorf pochybuje o tom, že meritokracie může rozšiřovat životní šance všem. Spíše se zdá, že meritokracie povede k omezování životních šancí mnoha lidí (Dahrendorf 2007).

Dahrendorfova sociální analýza společnosti informací je poměrně ilustrativní ukázkou trendu současných kritických teorií společnosti. Tento trend spočívající v oslabování radikálnosti kritické teorie má svou příčinu v proměnách kapitalismu. V situaci, kdy ve společnosti slábne či zcela mizí třídní boj, a tudíž princip rozdělení, původní kritická radikální teorie a praxe změny se zredukovala na utopii a naději. Není obtížné pro to v sociologických teoriích najít důkazy (srov. např. Beck 2004, Bauman 2002, Giddens 1998 apod.). Naděje je jedno z nejpoužívanějších slov téměř všech současných evropských teoretických klasiků. Jejich teorie ztratily veškerou svou radikálnost, staly se z nich „pouze formální protesty vznášené ve jménu člověka nebo rozumu“, jak si už dávno povšimnul J.-F. Lyotard (Lyotard 1993).

Je zde ovšem sociolog, který se pokusil konkrétně ukázat, k čemu by nám mohla být naděje nebo utopie. Je to Anthony Giddens, který přišel s konceptem *utopického realismu*. Giddens soudí, že společnost, ve které žijeme, vypadá a chová se jako moloch, který nemáme pod kontrolou, protože s růstem našeho vědění o společnosti roste rychlost, s jakou se společnost mění. To však podle Giddense neznamena, že bychom se měli vzdát pokusů molocha řídit tak, abychom minimalizovali rizika a nebezpečí a maximalizovali příležitosti, které nám moderní společnost nabízí. Jak bychom to měli udělat? Jednoduše řečeno potřebujeme vizi, jakousi představu budoucnosti, model dobré společnosti. Podle Giddense je to sice utopie, ale je *realistická*, protože předjímáním budoucnosti se budoucnost stane základem naší přítomnosti, čímž ovlivní to, jak se budoucnost skutečně vyvine. Jestliže utopie vytvářejí základnu pro budoucí stav, pak máme naději, že utopie mohou omezovat nekonečnou proměnlivost a otevřenost moderní společnosti (Giddens 1998, 113–156).

Závěry

Institucionalizovanost vzdělávání dospělých se nejvíce projevuje v jeho zařazení do modelu celoživotního učení ve smyslu dalšího vzdělávání. Strategie celoživotního učení ČR odpovídá téměř dokonale předpokladům systémové teorie.

Institucionalizace vzdělávání dospělých jako jeden z klíčových konceptů systémové strategie celoživotního učení, který má být zdrojem integrace společnosti, se může zvrátit ve zdroj dezintegrace, pokud lidé skutečně uvěří, že mají právo na vzdělání a celoživotní učení, a začnou toto právo vymáhat. Mnozí totiž mohou dospět k závěru, že vzdělávací cesty jsou jim uzavřeny, neboť ani implementace strategie celoživotního učení nedokáže odstranit všechny vzdělanostní

a jiné sociální bariéry. Nátlak instituce celoživotního učení ve smyslu sociálně očekávaného a oceňovaného chování tak může vést k sociálním deviacím a k dezintegraci, nikoliv k sociálnímu začleňování a plné zaměstnanosti.

Je příznačné, že strategie celoživotního učení nedefinuje vzdělání a vědění. Místo toho se zabývá předáváním obecných kompetencí, přičemž za nejdůležitější kompetenci považuje schopnost učit se, jako by snad bylo možné ji získat bez vzdělávacího obsahu. Schopnost učit se je propojena s funkční gramotností, která je definována jako schopnost (kompetence) zacházet s informacemi. Ovšem takto definovanou funkční gramotnost nelze rozvíjet bez vzdělání, neboť právě vzdělání umožňuje v informacích se vyznat, třídít je, chápat jejich význam a interpretovat je. Pokud budeme v rámci celoživotního učení rozvíjet a předávat klíčové kompetence včetně funkční gramotnosti, výsledkem takové vzdělávací reformy bude možná adaptabilní celoživotně se učící člověk (jak to předpokládá systémová teorie), ale nikoliv člověk, který disponuje věděním, jež mu umožňuje vyznat se ve světě a do světa aktivně zasahovat.

Institucionalizace dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých) je spojena se standardizací (viz kvalifikační a hodnotící standardy, Národní soustava kvalifikací apod.). Jak můžeme očekávat, že institucionalizované celoživotní učení povede k flexibilitě?

Strategie celoživotního učení je celá podstatně zaměřena na adaptabilitu člověka na měnící se trh práce, tedy na jeho zaměstnatelnost. Osvícenský ideál kultivace člověka je zapomenut. Celoživotní učení je zaměřeno na požadavky zaměstnání, nikoliv na kultivaci, stává se tedy povinností, nikoliv šancí. V takové situaci se nám zřejmě těžko podaří vytvořit společenskou atmosféru, která by vedla většinu lidí k představě, že celoživotní učení je jejich šancí k tomu, aby hledali a nacházeli smysl svého života, k tomu, aby žili dobrý život podle svých představ a aby uvěřili, že svoboda a osobní zodpovědnost je jednou ze základních životních hodnot, které by měli předávat svým dětem.

Pokud se domníváme, že musíme motivaci k dalšímu vzdělávání rozvíjet již v počátečním vzdělávání, a pokud to děláme tím, že rozvíjíme obecné klíčové kompetence, pak je podle mého soudu představa rostoucího počtu účastníků dalšího vzdělávání i rostoucího počtu kultivovaných a vzdělaných lidí chimérou.

Strategie celoživotního učení ČR stojí na předpokladech, které lze velmi snadno sociologicky zpochybnit. Veškerá kritika této strategie však musí vzít v úvahu evropské mantinely, v rámci kterých musela být utvořena. Není ale od věci uvědomit si, že pokusy o řízení a kontrolu každého sociálního systému (a to i systému vzdělávacího) mají své neočekávatelné a nezamýšlené efekty. Je

to jedna z mála zákonitostí, kterými sociologie disponuje. Strategie celoživotního učení ČR pravděpodobně nepovede ani k větší vzdělanosti české populace, ani k ekonomické prosperitě společnosti, ani k plné zaměstnanosti, ani k sociální integraci. Spíše povede ke stále větší podpoře průměrnosti a opomíjení talentů, k pokračující nízké vzdělanostní mobilitě apod. Investice do vzdělání se nakonec nemusí vůbec vyplatit, navíc může přinést více škody než užitku. Co s tím? Jinými slovy, co si počít s tímto výsledkem rozboru celoživotního učení? Řekla bych, že řešením není nedělat nic. Souhlasím s Giddensem, že je lepší mít vizi dobré budoucnosti než nemít nic, neboť vize dobré budoucnosti by mohla vést k lepší společnosti. Ovšem je tato vize dobré budoucnosti také vizí dobré *společnosti*? O tom se dá pochybovat. Je však obtížné, pokud je to vůbec možné, s tím v mantinelech určených Evropskou unií něco dělat.

Literatura

- BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika. Studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: FF UP, 2002. 65 s.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: FF UK, 2004. 292 s.
- BAUMAN, Z. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta, 2002. 343 s.
- BECK, U. *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Praha: Slon, 2004. 418 s.
- BERGER, L. P., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s.
- BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. 198 s.
- COLLINS, R. *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press, 1979. 286 s.
- DAHRENDORF, R. *Moderný sociálny konflikt. Esej o politike slobody*. Bratislava: Archa, 1991. 320 s.
- DAHRENDORF, R. *Hledání nového řádu. Přednášky o politice svobody v 21. století*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2007. 141 s.
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Slon, 1998. 195 s.
- GIGALOVÁ, V., ZNEBEJÁNEK, F. Paradigmata andragogiky. In *Věda, výuka a vzdělávání. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Philosophica, Sociologica – Andragogica*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2008, s. 15–26.
- KUBÁTOVÁ, H. 2005a. *Objekt andragogiky: člověk a kulturní kapitál*. Vzdělávání dospělých, 2005, vol. X, no. 4, s. 30–39.
- KUBÁTOVÁ, H. 2005b. *Objekt andragogiky: člověk v lidské situaci*. Andragogika, 2005, no. 4, s. 18–20.

- LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. Praha: FÚ AV ČR, 1993. 206 s.
- MERTON, K. R. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Slon, 2000. 285 s.
- PALÁN, Z. *Právo v dalším vzdělávání (ve vzdělávání dospělých)*. *Andragogika*, 2002, no. 3, s. 14–16.
- PARSONS, T. *Essays in Sociological Theory*. New York: The Free Press, 1967. 446 s.
- PARSONS, T. *The Social System*. London: Routledge, 1991. 590 s.
- ŠIMEK, D. *Andragogika na pokraji vědy*. *S-Obzor*, 1995, vol. 4 (7), no. 2–3, s. 97–99.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 159 s.

Dokumenty

- AIVD 2009. Dostupné z <http://www.aivd.cz/show.php?page=67> cit. dne 16. 7. 2009
- Další vzdělávání dospělých 2007 <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/3313-09> cit. dne 16. 7. 2009
- Národní akční plán sociálního začleňování. Dostupné z <http://www.mpsv.cz/cs/1098> cit. dne 23.7.2009
- Strategie celoživotního učení ČR. Praha: MŠMT, 2007. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/strategie-celozivotniho-uceni-cr-1> cit. dne 22. 7. 2009
- Zpráva o plnění Národního lisabonského programu 2005–2008 (Národního programu reforem České republiky). Dostupné z http://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/lisabonska-strategie/lisabonska-strategie-a-cr/narodni-program-reforem/zprava_o_plneni_NLP_2006.pdf cit. dne 27. 7. 2009

OVlivňOVÁNÍ POSTOJŮ - DILEMA INSTITUCIONALIZOVANÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DospĚLÝCH

Influence of Attitudes - a Dilemma of Institutionalized Adult Education

DANA POKORNÁ

Moravská vysoká škola Olomouc, o.p.s.
Jeremenkova 42
772 00 Olomouc
Česká republika
dana.pokorna@mvso.cz

Abstrakt

Autorka nastiňuje problematiku potřeby paralelního rozvoje znalostí a ovlivňování postojů ve vzdělávacím procesu dospělých. Používané metody institucionalizovaného vzdělávání dospělých jsou zaměřeny převážně na rozvoj znalostí. Existují však oblasti rozvoje, ve kterých efektivita vzdělávání spočívá více v ovlivňování postojů než v samotném kumulování informací o dané problematice. Takovou oblastí je například společenská odpovědnost, téma v současné době prezentované jako důležitá součást světa podnikání, manažerského vzdělávání i podnikatelské etiky firem. Příspěvek je prezentací záměrů disertační práce autorky.

Abstract

The author outlines the needs of parallel development of knowledge and influence of approaches in the process of adult education. The methods used in institutional education of adults are focused mainly on knowledge development but there are specific development areas where the effectiveness of education lies not in cumulating field-related information but rather in influencing approaches. Such an area is e.g. social responsibility which is currently being presented as a significant part of the business world, of managerial education as well as of business ethics of different companies. The paper presents the author's intentions for her dissertation thesis.

Klíčová slova

Společenská odpovědnost firem, andragogika, metody vzdělávání, formy vzdělávání, postoje.

Key words

Corporate social responsibility, adult education, methods of education, forms of educations, attitudes.

Úvod

Tento příspěvek je zaměřen na problematiku **společenské odpovědnosti firem**, která se stává stále aktuálnějším tématem. Obzvláště v současném globalizovaném světě představuje společenská odpovědnost v podnikání jednu z možných cest, jak uspět a jak se odlišit od konkurence. Současně může tento princip přinést i mnoho pozitivního do každodenního života společnosti.

Má-li se stát společenská odpovědnost součástí podnikatelského světa i každodenního života lidí, musíme se zabývat otázkou, jak tento přístup implementovat do života jednotlivců, do způsobu podnikání celých organizací. Jedná se o koncept inovativního přístupu k problematice podnikání. Jako každá novinka však s sebou přináší i mnoho otazníků, limitů a nejasností.

Vstupem ČR do EU přichází doba implementace konceptu společenské odpovědnosti do podnikání. Intenzivní podobou **implementace je institucionalizované vzdělávání dospělých**, které v jiných zemích již má své místo (VB, Francie, Norsko) (Steinerová, 2008).

Tento článek předkládá na základě dostupných informací z odborné literatury základní obraz konceptu společenské odpovědnosti tak, jak je dnes postaven v podobě požadavků kladených na současné podnikání. Teoretickým propojením konceptu s některými principy vzdělávání dospělých článek nabízí autorem zpracované kontinuum přenosu konceptu společenské odpovědnosti do skutečných aktivit žádaných v praxi. V závěru pak článek popisuje dvě vybrané možné situace, které budou muset být v rámci institucionalizovaného vzdělávání v oblasti společenské odpovědnosti řešeny.

Základní pojetí společenské odpovědnosti firem

Společenskou odpovědností firem (Corporate Social Responsibility, dále CSR) se dnes v nejobecnější rovině rozumí pozitivní postoje, praktiky či programy zakomponované do podnikatelské strategie firmy na úrovni jejího nejvyššího vedení. V odborné literatuře je CSR vymežováno různorodě, například jako snaha o maximalizaci zisků vlastníků a hledání k tomu adekvátních prostředků (Friedmann 1970), či z hlediska teorie participujících skupin, kdy manažeri nemají odpovědnost pouze vůči akcionářům společnosti, ale zároveň i vůči širšímu společenství, tzv. „stakeholders“ – zákazníci, dodavatelé, zaměstnanci, místní komunita atd. (Evan, Freeman).

Napříč nejrůznějšími pojetími se však teoretici shodují, že CSR lze pojímat jako aktivity podnikání, které mají svou část ekonomickou (transparentnost v podnikání, odmítnutí korupce, věrnostní programy pro klienty, preference místních dodavatelů, výběr obchodních partnerů podle jejich přístupu k zaměstnancům a okolí apod.), sociální (respektování rovných příležitostí, lidských práv, podmínky pro rozvoj zdraví a bezpečnosti, rozvoj a vzdělávání zaměstnanců, firemní filantropie, dialog se stakeholders, work-life balance, zapojení zaměstnanců do sociálních aktivit, apod.) a environmentální část odpovědnosti (ekologická firemní politika, zmenšování dopadů na životní prostředí, ochrana přírodních zdrojů apod.).

Nahlédneme-li na CSR jako proces odehrávající se v praxi v prostředí konkrétních firem, můžeme si předcházející pohledy na řešení otázek CSR seřadit do následujícího kontinua: osobnost jednotlivce – prostředí organizace – rozhodnutí jednotlivců v organizaci – CSR aktivity organizace – úspěch organizace.

Příčemž kontinuum ukazuje názor, že na počátku celého procesu je **osobnost člověka** s jeho hodnotami, osobními postoji, osobní sociální odpovědností. Podle předchozí kategorizace se pohybujeme na mikroúrovni řešení otázek CSR. V konkrétním **prostředí organizace**, ve kterém osobnost člověka vstupuje do vzájemné interakce, působí již existující nebo vznikají normativy v podobě etických kodexů, samotné organizační kultury, vlivy působení dalších osobností. Výsledkem vzájemného působení osobností jednotlivců a prostředí organizace je pak **rozhodnutí v organizaci**, zda a v jaké podobě budou uplatňovat podnikání v intencích CSR. I když se jedná o rozhodnutí přenesená do podoby strategie organizace a konkrétních plánů aktivit, vždy se jedná o rozhodnutí jednotlivců v organizaci. Teprve v následující fázi mohou následovat samotné **konkrétní aktivity**, které organizace realizuje (aktivity ekonomického, ekologického nebo sociálního charakteru). Již v části charakterizující podstatu CSR bylo jasné řečeno, že podstatou celého procesu podnikání v intencích CSR je zvýšení zisku, **úspěch organizace** v dlouhodobém horizontu. Závěr celého kontinua tedy můžeme vidět právě v této fázi. Tvoří jej prostředí, rámec, ve kterém popsané kontinuum funguje a vstupuje do něj ve všech fázích v podobě ideových, informačních i legislativních pobídek širšího podnikatelského prostředí, tedy korporace, státu, v našich podmínkách Evropské unie.

Role postojů v CSR

Míra společenské odpovědnosti je měřena tím, jak organizace zvažuje veškerá svá rozhodnutí s ohledem na dopady na své okolí (zaměstnanci, komunita, místní spolky a organizace). Přistoupení k CSR vždy vyžaduje posun pohledu na vlastní společenskou roli z úrovně *profit only* k širšímu pohledu v kontextu tří Pě – *people, planet, profit*. Navíc se v každém případě jedná o uznání etické dimenze v podnikání. Ač je CSR zakotveno v dokumentech, ustanoveních EU (Zelená kniha), nemůže dojít k jejich realizaci bez implementace CSR do vnitřní etiky, etického kodexu, organizace, jednání manažera. Společenská odpovědnost jde totiž nad rámec zákona. Není žádným způsobem unifikovaná, a nelze ji proto zákonem vynutit. Její míra se tak liší na úrovni jednotlivých organizací, korporací, regionů i států. Dobrovolnost realizace aktivit CSR vychází z vnitřního přesvědčení jednotlivců v managementu organizací, tzv. „aktérů hry“, o správnosti takového počínání.

Nyní se zaměříme na ty fáze, které spadají do řešení otázek na úrovni „aktérů hry“. Je to pohled na CSR prostřednictvím jednotlivců, kteří jsou v pozici zaměstnanců, manažerů či v širším pojetí již dříve zmiňovaných „stakeholders“ zainteresovaní na tom, zda a jak se organizace do procesu CSR zapojí. Má-li dojít k realizaci konkrétních aktivit CSR v organizaci, musí dojít ke konkrétním rozhodnutím jednotlivců jít v podnikání touto cestou. Rozhodnutí řídící chování celé organizace vždy vychází z rozhodnutí větší nebo menší skupiny jednotlivců; v méně případech i z rozhodnutí jednoho jednotlivce (např. malé organizace, OSVČ). Musí tedy dojít k rozhodnutí o změně jednání. Za jakých podmínek se jednotlivci rozhodnou pro změnu svého jednání?

Odpověď můžeme nalézt v sociální psychologii. Teorie **postojů** a jejich vlivu na změny individuálního jednání (Fishbein, Ajzen 1975) ukazují možný pohled, kterým můžeme hledat samotnou podstatu rozhodnutí pro aktivity CSR. Vztah postojů vůči změnám individuálního jednání není sice přímočarý, nicméně jasně prokázán. Přijmeme-li i teorii, že postoj k objektu je figurou a postoj k situaci pozadím (Výrost 1988), získáváme obraz pro situaci jednotlivců v organizaci. Ti přicházejí se svým vlastním postojem k sociálně orientovaným aktivitám, ke vztahu k životnímu prostředí apod. a na pozadí konkrétní organizační kultury mohou být iniciátory změny v organizaci v jakékoliv podobě. Připojí-li se pak i pozitivní zkušenost z minulého jednání (nemusí být vlastní, může být zprostředkována v podobě informací), stimulace k danému jednání se znásobuje. Mají-li tedy organizace přecházet z tradičního „*profit only*“ k širšímu pohledu na podnikání v již zmíněném kontextu tří Pě, je nutné nejprve působení

na postoje jednotlivců v organizaci, nejlépe klíčových osobností, které mají rozhodovací kompetenci (nevyjímaje nutnost vlivu i na ostatní jednotlivce).

Jakým způsobem působit na klíčové osobnosti v organizacích, aby docházelo ke změnám v jejich jednání? Nabízí se jednoduchá odpověď. Na úrovni informací máme již dostatek zdrojů a podnětů pro to, proč a jak jednat v současných podmínkách podnikání. Najdeme spoustu inspirace z jiných zemí (Velká Británie, Francie, Holandsko apod.). Máme řadu pozitivních příkladů i u nás, v ČR, např. u místních zastoupení velkých mezinárodních korporací (např. Nestlé Česko, s.r.o., Vodafone Czech Republic, a.s., Czech Coal, a.s., Tesco apod.). V sylabech středních i vysokých škol ekonomického charakteru se již objevuje okrajově i téma společenské odpovědnosti v podnikání. Ve vyspělých zemích jako na území Severní Ameriky nebo západní Evropy (např. Velká Británie) se CSR objevuje jako samostatný studijní program vysokoškolského studia, tak i např. v programu MBA nebo komerčních vzdělávacích kurzech pro manažery. Jedná se vždy o teoretické vzdělávání na úrovni získávání znalostí.

Vezmeme-li však v úvahu, že působíme na postoje dospělých jednotlivců, nestačí spoléhat na zprostředkování informací, na účelové informování manažerů. Vnitřní struktura postojů, která je trojsložková (poznávací – kognitivní, citová – afektivní, konativní – behaviorální) ukazuje i složitost, s jakou jsou postoje ovlivnitelné. Každá zmíněná složka má své vlastní determinanty a také své vlastní postupy formování: afektivní složka je formována klasickým podmiňováním, složka poznání je formována kognitivním učením a složka konativní instrumentálním učením (Výrost, 1988). K ovlivnění postojů jednotlivce dojde jedině v případě, pokud jsou postiženy všechny složky postoje. Chceme-li, aby manažeři organizací či jiní jednotlivci měnili své postoje, musíme hledat účinné cesty, jak působit na všechny složky postojů. A zde již klasické formy institucionalizovaného vzdělávání nestačí.

Metody vzdělávání odpovídající rozvoji všech tří stránek postojů

Pohybujeme se v problematice vzdělávání dospělých – dospělých manažerů a podnikatelů, zaměstnanců, zákazníků apod., tedy v problematice **andragogiky**. Z pohledu cílových skupin vzdělávání k CSR je nutno si uvědomovat veškerá specifika vzdělávání dospělých. Z těch nejdůležitějších uvedu Jochmannovo zdůraznění (Jochmann 1992) stavu relativního ukončení procesu integrace osobnosti dospělého jako jednoho ze základních znaků dospělosti a odtud plynoucí tendence svou osobnostní integritu hájit, nepřipouštět zásahy do ní, neochotu podřízovat se apod. Mužik zase zdůrazňuje, že se dospělý do vzdělávání a učení

zapojuje převážně z vnitřních pohnutek, které ho vedou k určité vnitřní selektivitě. Tato selektivita se týká především vědomostí, jejich osvojování považuje za nezbytné.

Pojetí vzdělávání, které by obsahlo naznačenou širší problematiky vzdělávání manažerů k CSR, lze přijmout od Šimka a Jochmanna (Šimek 1996, Hochmann 1992). Ti ve svém konceptu široce pojaté andragogiky chápou vzdělávání dospělých jako zastřešující označení pro vše, co jindy nazýváme výchovou, vzděláváním, učením, ovlivňováním, socializací, péčí, personalizací, enkulturací. Jejich zdůraznění společenského charakteru výchovy, výchovy jako celoživotního procesu, funkcionálního působení, kultury a péče jako vybraných základních oblastí pro výchovu plně vystihuje, co CSR v procesu vzdělávání vyžaduje, má-li být tento proces užitečný nebo přímo účinný.

Vzdělávání v CSR vyžaduje použití forem a metod vzdělávání, které předcházející specifiká a nároky splňují. Vhodnější **formy** z hlediska vztahu a činnosti lektora vůči účastníkovi (Mužík 2005) jsou ty, které vycházejí z terénního vzdělávání (probíhá v místě realizace učební látky, nejčastěji formou praxe, pracovních činností v reálných podmínkách, stáží a studijních pobytů), než přímá výuka nebo jakékoliv formy distančního vzdělávání. Vhodnější **metody** jako samotné zvolené postupy předávání či realizace obsahu vzdělávání (nejen předávání znalostí, ale i rozvoje dovedností, postojů, zkušeností) jsou ty, jež se zaměřují na řešení problémů víc než poznání problému (Mužík 2004), metody logického postupu a problémového výkladu více než metody informačně-receptivní.

SCR – dobrovolnost nebo ideologie?

Podnikání v popsaných dimenzích CSR je ve velké míře založeno na dobrovolnosti jednotlivých podnikatelských subjektů. Je na rozhodnutí každého podnikatelského subjektu, zda se dá na cestu podnikání odpovědnou formou, nebo ryze klasickou, profilově orientovanou formou, která je historií ověřená. CSR se ve svém důsledku odráží pozitivně. Inspirujeme-li se výčtem přínosů zavedení CSR ve firmě popsaným Petříkovou, můžeme vidět dvě roviny dopadů (Petříková 2008). Ve vnějším prostředí se CSR projeví ve větší přitažlivosti pro investory, větší transparentnosti a posílení důvěryhodnosti, dlouhodobé udržitelnosti firmy, budování reputace a z ní vyplývající silné pozice na trhu, odlišení od konkurence, růstu prodeje a věrnosti zákazníků, budování politického kapitálu, větší atraktivitě pro potenciální strategické partnery, v dialogu a budování vztahů s okolím, v příležitosti pro inovace, v lepší pověsti firmy i značky apod.

Ve vnitřním prostředí se CSR projeví se posílením firemní kultury, vytvářením nových pracovních příležitostí, možnostmi získávat a udržet si kvalitní a loajální zaměstnance, vytvářením pracovních příležitostí pro potřebné skupiny obyvatel, ve sníženém riziku bojkotů a stávek, v příležitostech pro dobrovolné a filantropické aktivity zaměstnanců (Petříková 2008). Zajímavě se k přínosům CSR staví Dytrt. Ten shrnuje potřebnost CSR v názoru, že již nestačí maximalizovat zisk, ale je třeba jej dosahovat etickými metodami, a tím i získat renomé kulturní organizace. Podle něj lze předpokládat, že v konkurenčním prostředí vynikne ta firma, která se aktivitami CSR prosadí (srov. Dytrt 2006). Stále však hovoříme o CSR jako o konceptu podnikání posledních 10 let ve světě a snad posledních 2 let u nás v ČR. Je to koncept historií v celé své šíři neproověřený. Je také patrné, že v odborné literatuře najdeme řadu statí o výhodnosti a přínosech CSR, těžko však budeme hledat statí o nevýhodách tohoto způsobu podnikání.

Dobrovolnost, svoboda v rozhodování jsou ekvivalenty v odborné literatuře příslušné legislativy přírknuté konceptu CSR. Vlna zájmu o vzdělávání v CSR se poměrně rychle rozvíjí a má tendenci směřovat vzdělávání v ekonomice a managementu k co nejmasovější podobě. V současné době je vzdělávání rozšířené na již komentované úrovni rozvoje znalostí. Brzy však mohou přistupovat i jiné formy a metody vzdělávání, může se dále rozšiřovat masovost vzdělávání v CSR v institucionalizovaném vzdělávání u nás i v zahraničí. Neměli bychom zapomenout na to, že se nejedná o jediný a správný přístup, abychom nedošli k ideologizaci CSR v podnikání.

Literatura

- AJZEN, I., FISHBEIN, M. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. London: Prentice-Hall, Inc., 1980. 278 s.
- BERNE, E. Jak si lidé hrají. Most: Dialog, 1992. 200 s.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 248 s.
- DYTRT, Z. *Dobré jméno firmy*. Praha: Alfa-Publishing, 2006. 137 s.
- FISHBEIN, M., AJZEN, I. *Belief, attitude, intention, and behavior. An introduction to theory and research*. Addison-Wesley, 1975. 480 s.
- KAŠPAROVÁ, K. *Společenská odpovědnost podniků - vyhodnocení*. In: Vývojové tendence podniků III. vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Ekonomicko-správní fakulta. Katedra veřejné ekonomie, 2007. s. 375-407.
- KLÍMOVÁ, V. *Společenská odpovědnost firem a její uplatnění v praxi*. In: Determinanty sociálního rozvoje - Sociálne podnikanie V. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2007. s. 97-105.

- KOLIBOVÁ, H. *Sociální odpovědnost firem*. In: Malé a střední podniky před a po vstupu do Evropské unie. Karviná: Slezská univerzita, 2003. s. 58–62.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s.
- MUŽÍK, J. *Andragogika*. Praha: ASPI, 2004. 148 s.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s.
- ŠAFRÁNEK, P. *Nastal čas pro větší odpovědnost*. In: Moderní řízení, 2004, vol. 39, no. 12, s. 18–19.
- HLAVÁČEK, M. *Corporate Social Responsibility (CSR): proklamace nebo ekonomická nutnost?*. In: Politická ekonomie, 2008, vol. 56, no. 5, s. 579–597.
- PUTNOVÁ, A. *Sociální odpovědnost a etika podnikání*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2004. s. 17–20.
- KOWALIKOVÁ, P., POKORNÁ, D., RÖSSLER, M., a IVANOVÁ, K. *O výchově a vzdělávání podniků v oblasti sociální odpovědnosti*. In: *Andragogika*. Praha: Agentura DAHA. 2008, no. 1, S. 16–20.
- PETŘÍKOVÁ, R. a kol. *Společenská odpovědnost organizací*. DTO CZ, s.r.o., 2008. 184 s.
- STEINEROVÁ, M. *Koncept CSR v praxi. Průvodce odpovědným podnikáním*. *Business Leader Forum* [online]. Publikováno 2008 [cit. 2009-02-16]. Dostupné z: http://www.blf.cz/doc/brozura_CSR_web_CZ.pdf.
- ŠIMEK, D., JOCHMAN, V. *Varia sociologie et andragogica*. In: *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis. Facultas Philosophica. Sociologica – Andragogica*, no. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 79.
- VÝROST, J. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: Veda. 1988.

Elektronické zdroje:

www.mhinternational.com.
www.blf.cz

**SPOLUPRÁCE ZAMĚSTNAVATELŮ
A VZDĚLÁVACÍ SFÉRY -
UPLATNITELNOST ABSOLVENTŮ**

PRAXE VE FIRMÁCH JAKO ZPŮSOB ŘEŠENÍ NEZAMĚSTNANOSTI

Practice in the Companies as a Solution of Unemployment

SYLVIE NAVAROVÁ

Škola manažerského rozvoje s.r.o.
Technologická 372/2, 708 00 Ostrava, Pustkovec
sylvie.navarova@email.cz

Abstrakt

Příspěvek prezentuje provedený výzkum se 180 uchazeči o zaměstnání v evidenci úřadů práce déle než 12 měsíců. Věnuje se nezaměstnanosti jako psychosociálnímu problému současnosti a osobnostním charakteristikám, které znesnadňují nezaměstnaným návrat na trh práce. Ukazuje strukturu kariérových typů a osobnostních dimenzí nezaměstnaných z hlediska úspěšnosti v nalezení zaměstnání. Zamýšlí se nad rolí poradenství v oblasti nezaměstnanosti a dává tipy, které vlastnosti posilovat již v průběhu přípravy na zaměstnání, aby se v budoucnu eliminovala nezaměstnanost.

Abstract

The report presents a survey of 180 job candidates registered by the Unemployment Offices for over 12 months. It deals with unemployment as a psychosocial problem of the present time and with personality characteristics hampering the return of the unemployed onto the labour market. It presents the structure of career types and personality dimensions from the perspective of the success in job search. It discusses about the role of consultancy in the area of unemployment and outlines personality characteristics to be strengthened during vocational training in order to eliminate unemployment in the future.

Klíčová slova

Nezaměstnanost, kariérový profil, osobnostní vlastnosti, silné stránky, rezervy, praxe ve firmách.

Key words

Unemployment, career types, personality features, strengths, reserves, practice in companies.

1 Nezaměstnanost a společenská odpovědnost firem

Ztráta zaměstnání a nemožnost nalezení vhodného pracovního místa patří ke stresogenním faktorům. Nezaměstnanost zaujímá v seznamu životních událostí profesora Thomase H. Holmese vysokou hodnotu – 47 ze 100 bodů. Pro představu – 100 bodů má úmrtí partnera, 11 bodů přestupek (např. dopravní nehoda). Ztráta zaměstnání anebo samotný strach z této ztráty jsou zdrojem stresů s vážným dopadem pro lidské duševní a tělesné zdraví. Častěji se vyskytují deprese a úzkosti, zvyšuje se nemocnost nebo se zvyšuje konzumace alkoholu (Křivohlavý, 2001). Neuspokojené psychické potřeby, potřeby sociálních kontaktů, potřeby nových zkušeností, aktivity a výkonu mají vliv na poruchy spánku, psychickou labilitu, stavy deprese. Projevují se neurotické potíže spojené s úzkostí, vnitřním neklidem, podrážděností, bolestmi hlavy, nespavostí, zvýšenou únavou, žaludečními potížemi (Buchtová, 2006). Nezaměstnanost postihuje celou psychiku člověka. Při ztrátě zaměstnání dochází ke ztrátě adekvátního prožívání času, lidé mají příliš volného času, který ale jako volný neprožívají, dochází k ochuzení společenského života i kontaktů s vnějším světem.

Tolik k tomu, co se o nezaměstnanosti píše v literatuře. Se všemi zmínovanými skutečnostmi jsem se také já jako lektor a psycholog poradenských programů pro nezaměstnané na kurzech setkala. Deprese, úzkosti jsou časté u žen a nezáleží na věku, vyskytují se jak u žen starších 50 let, tak u mladších, maminek s malými dětmi. U mužů jsem se zase setkala s agresivními strategiemi řešení konfliktů a nesdílností. To mě také přivedlo k úvaze, zda lze určit statisticky významné odchylky v osobnostních a profesních charakteristikách účastníků našich kurzů oproti normě a zda jsou statisticky významné odchylky v charakteristikách těch, kteří si našli práci v průběhu a po ukončení kurzu, ve srovnání s těmi, kteří zůstali nadále nezaměstnaní. Nutno předeslat, že je potřeba pokračovat ve výzkumu a rozšířit vstupy a že jde o vzorek lidí, kteří se kurzů účastní, ne všech nezaměstnaných. Myslím si, že prozatímni výstupy jsou zajímavé a mohou pomoci v další práci s nezaměstnanými.

1.1 Jak souvisí téma nezaměstnanosti se společenskou odpovědností firem?

Jde o jednoduchou ukázkou společenské odpovědnosti firem v praxi. Jelikož součástí poradenských programů, které mimo jiné naše firma realizuje, mohla být do nedávna bezplatná praxe ve firmách, nabídli jsme také tuto možnost svým klientům a organizacím. Pro představu: z 800 oslovených firem na podmínky praxe přistoupilo 143 (18 %). Proč 82 % firem nabídku člověka „zadarmo“ nevyužilo? Nejčastějšími důvody bylo „je to přítěž, je to práce navíc, někdo se

o příchodího musí starat, musí ho něco naučit“ (což byl ostatně také důvod praxí – aby se účastníci naučili něco nového, aby si osvojili nové dovednosti nebo „oprášili“ zapomenuté, znovu získali reálnou představu o pracovním prostředí, pracovní a sociální návyky), „musí ho kontrolovat, zda přidělenou činnost vykonává dobře, aby firmě nevznikla škoda“.

Důvod, který ovšem nebyl vyřčen odmítajícími, ale často mně napadal, byl, že za obavami také stojí negativní nálepka „NEZAMĚSTNANÝ“. Pokud tedy firma přistoupí na to, že si vezme bezplatně člověka, který je přítěží, přinese jí to práci navíc, někdo se o něj musí starat, musí ho něco naučit, musí ho kontrolovat, zda přidělenou činnost vykonává dobře, aby firmě nevznikla škoda, **to je opravdu ukázka společenské odpovědnosti firmy.**

2 Kdo je to nezaměstnaný?

2.1 Popis zkoumaného souboru

Výzkumu se účastnilo 180 osob v evidenci úřadů práce Moravskoslezského kraje. Všichni byli v evidenci úřadů práce déle než 12 měsíců, jedná se tedy o osoby dlouhodobě nezaměstnané, jejichž procentní podíl na celkovém počtu evidovaných uchazečů o zaměstnání v Moravskoslezském kraji byl v době výzkumu 57,5 %.

Rozložení respondentů podle pohlaví je 90 žen a 90 mužů. Všichni respondenti se účastnili tříměsíčních poradenských programů s praxí (motivy účasti zde nejsou zohledněny).

2.2 Použitá psychologická metodika

1. DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry (podle Self-Directed Search Johna Hollanda), 1. české vydání, Testcentrum, Praha 2003
2. Eysenckův test EOD – varianta A, Psychodiagnostika, Bratislava 1979
3. Ravenovy progresivní matice, Psychodiagnostika, Bratislava 1989
4. NEO osobnostní inventář, 1. české vydání, Testcentrum, Praha 2004
5. Bochumský osobnostní dotazník (BIP) (inventář profesních charakteristik), 1. české vydání, Testcentrum, Praha 2003

2.3 Výsledky výzkumu

Dlouhodobě nezaměstnané ženy

Ve srovnání s normou dosahují nižších skóre v dimenzích asertivita, aktivnost, extraverte celkem, estetické prožívání, prožívání, novátorské činnosti, ideje a otevřenost vůči novým zkušenostem celkem a převyšují normu v dimenzi skromnost.

Charakteristiky jednotlivých dimenzí nezaměstnaných žen rozdílných oproti průměrné normě:

- 1) *Asertivita*: zůstává spíše v pozadí, nechává za sebe mluvit druhé, nerozhodná, slabá, chová se nenápadně, váhavá, drží se v pozadí, nerada vede druhé, neprosazuje se.
- 2) *Aktivnost*: poklidná, upřednostňuje pozvolné tempo, žije beze spěchu, pomalá, pasivní, nespěchá.
- 3) *Extraverze celkem*: introvertovaná osobnost, chová se zdrženlivě, preferuje samotu a nezávislost na druhých, plachá, ostýchavá, nesmělá.
- 4) *Eстетické prožívání*: nehudební, amuzikální, přízemní, bez uměleckých zájmů, nepoetická, necitlivá k vnímání umění a krásy.
- 5) *Prožívání*: necitlivá, nesenzitivní, střízlivá, orientovaná věcně, emocionální prožívání utlumené.
- 6) *Novátorské činnosti*: upřednostňuje známé, vyzkoušené a zažité, těžkopádná, nepřizpůsobivá, bez flexibility, dává přednost rutině, změny považuje za obtížné.
- 7) *Ideje*: orientovaná na fakta, bez intelektuálních zájmů, nenápaditá, nezajímá se o intelektuální témata, pragmatická, praktická.
- 8) *Otevřenost vůči zkušenosti celkem*: sklon chovat se konvenčně a zastávat konzervativní postoje, dává přednost známému, osvědčenému před novým a neznámým, má ohraničené zájmy.
- 9) *Skromnost*: skromná, nenáročná, spokojená s málem, zdrženlivá, skromně vystupující.

Nejčastějším profesním typem u žen v populaci je typ pečující S, v čemž se nezaměstnané ženy s uvedeným shodují, druhým nejčastějším v populaci je typ umělecký A, který není u dlouhodobě nezaměstnaných žen příliš častý.

Dlouhodobě nezaměstnaní muži

Muži nedosahují normy průměru v dimenzích aktivnost a extraverze celkem, dále v dimenzích hodnoty, otevřenost vůči novým zkušenostem celkem a cílevědomost. Ani v jedné dimenzi normu nepřevyšují.

Charakteristiky jednotlivých dimenzí nezaměstnaných mužů rozdílných oproti průměrné normě:

- 1) *Aktivnost*: poklidný, upřednostňuje pozvolné tempo, žije beze spěchu, pomalý, pasivní, nespěchá.
- 2) *Extraverze celkem*: introvertovaná osobnost, chová se zdrženlivě, preferuje samotu a nezávislost na druhých, plachý, ostýchavý, nesmělý.

- 3) *Hodnoty*: má tendenci přijímat názory autorit, dogmatický, protipokrokový, konzervativní, rigidní, respektuje tradice, zaujatý, předpojatý.
- 4) *Otevřenost vůči zkušenosti celkem*: nízká otevřenost vůči zkušenosti, sklon chovat se konvenčně, dávat přednost známému před novým.
- 5) *Cílevědomost*: apatický, bez zájmu, štítí se práce, pohodlný, líný, nemotivovaný, bezcílný, nemá potřebu být úspěšný, chybí mu ambice, nemá vytčené cíle, je spokojen s omezenými výkony.

Co se týče profesních charakteristik, shoduje se nejčastěji zastoupený řemeslný typ R jak v populaci, tak mezi nezaměstnanými muži, daleko méně je však mezi dlouhodobě nezaměstnanými muži zastoupen typ zkoumavý I, který je uváděn jako druhý nejčastější.

Deprese a úzkosti, o kterých jsem psala na začátku jako o očekávaném výsledku výzkumu, nedosáhly ani u mužů, ani u žen statistické významnosti. Lze dále uvažovat o tom, zda osobnostní charakteristiky člověka výše popsané předurčují své nositele k tomu, že se snáze stanou dlouhodobě nezaměstnanými a hůře se vracejí zpět na trh práce, nebo se zvýraznily právě vlivem nezaměstnanosti.

2.4 Určení struktury úspěšných a nadále nezaměstnaných v průběhu tříměsíčního poradenského programu s praxí

A teď k tomu, jací lidé jsou v návratu na trh práce úspěšnější.

1. Určení struktury z hlediska věku

Muži – během účasti na tříměsíčních poradenských programech byli *dlouhodobě nezaměstnaní muži* ve věku 15–24 let (33,3 % mužů z dané kategorie) a 25–39 let (30 %) nejúspěšnější, následovala kategorie 50 a více let (14,3 %) a v kategorii 40–49 let nebyl úspěšný žádný muž.

Ženy – také u *dlouhodobě nezaměstnaných žen* v nejnížší věkové skupině 15–24 let byla úspěšnost nejvyšší (66,7 % žen z dané kategorie), následovala kategorie 25–39 let (47,4 %), kategorie 50 a více let (42,2 %) a poslední byla kategorie 40–49 let (39,1 %).

Z uvedeného je patrné, že nejnížší úspěšnost v hledání zaměstnání jak u mužů, tak u žen je v kategorii 40–49 let.

2. Určení struktury z hlediska vzdělání

Muži – během účasti na tříměsíčních poradenských programech byli *dlouhodobě nezaměstnaní muži* se středoškolským vzděláním nejúspěšnější v návratu na trh práce (44,4 % mužů z dané kategorie), následovali muži vyučení

(10,5 %) a se základním vzděláním (8,3 %). Vysokoškolsky vzdělaní muži nebyli úspěšní vůbec.

Ženy – naopak u *dlouhodobě nezaměstnaných žen* byly nejúspěšnější vysokoškolačky (100 % žen z dané kategorie), následovala kategorie žen se základním vzděláním (50 %), ženy vyučené (41,9 %) a ženy středoškolačky byly nejméně úspěšné (37,5 %).

Poměr úspěšnosti mužů a žen se liší v jednotlivých kategoriích. V kategorii, kde byli muži neúspěšní (VŠ), byly ženy nejúspěšnější a v kategorii, kde byli nejúspěšnější muži (SŠ), byly ženy nejméně úspěšné.

3. *Určení struktury z hlediska IQ*

Muži – *dlouhodobě nezaměstnaní muži* s IQ 120–129 byli nejúspěšnější v návratu na trh práce (21,4 % mužů z dané kategorie), následovali muži s IQ 130 a výše (20 %), IQ 90–109 (18,2 %) a muži s IQ 110–119 (11,1 %). Ve skupině mužů s IQ 80–89 nebyl úspěšný žádný.

Ženy – *dlouhodobě nezaměstnané ženy* byly nejúspěšnější v kategorii IQ 90–109 (56,7 % žen z dané kategorie), následovaly ženy s IQ 120–129 (50 %), dále ženy s IQ 80–89 (40 %), s IQ 110–119 (34,8 %) a s IQ 130 a výše (27,8 %).

4. *Určení struktury z hlediska kariérových typů*

Muži – *dlouhodobě nezaměstnaní muži* s kariérovým typem úředním C byli nejúspěšnější (50 % mužů z dané kategorie), dále muži vůdčí E (33,3 %) a muži řemeslně orientovaní R (14,8 %). Neúspěšní byli muži s kariérovým typem pečujícím S, zkoumavým I a uměleckým A.

Ženy – u *dlouhodobě nezaměstnaných žen* byly nejúspěšnější ženy s uměleckým typem A (100 % žen z dané kategorie), dále ženy vůdčí E (50 %), řemeslně orientované R (48 %), úřední C (42,9 %), ženy pečující S (37,0 %). Neúspěšné byly ženy zkoumavé I, v čemž se shodují s muži.

5. *Určení vztahu mezi úspěšností v nalezení zaměstnání a vybranými osobnostními dimenzemi u mužů a žen (korelace)*

Muži – pravděpodobnost nalezení nového zaměstnání u *dlouhodobě nezaměstnaných mužů* je vyšší u těch, kteří jsou vstřícnější, dobromyslnější, ústupnější, vlnidnější, nekonfliktnější a kteří mají více pochopení pro druhé, projevují druhým přízeň, jsou ochotni pomáhat a důvěřovat druhým lidem.

Ženy – pravděpodobnost nalezení nového zaměstnání u *dlouhodobě nezaměstnaných žen* je vyšší u žen, které jsou více pořádné, systematické, pečlivé, metodické.

6. *Stanovení rozdílů mezi úspěšnými a nadále nezaměstnanými muži a ženami (T-test)*

Muži – zaměstnaní muži v průběhu tříměsíčních poradenských programů se oproti mužům nadále nezaměstnaným častěji popisovali jako důvěřiví, bezelstní, dobromyslní, se sklonem druhé lidi hodnotit jako čestné a dobře smýšlející, jsou častěji poddajnější, vstřícnější, ústupnější, mírnější a nekonfliktnější.

Ženy – ženy zaměstnané v průběhu tříměsíčních poradenských programů oproti nadále nezaměstnaným ženám jsou více pořádkumilovné, pořádné, systematické, pečlivé a metodické a popisují se častěji jako neochotné ke změně, lépe se cítící ve stabilním, jasně definovaném prostředí a dávající přednost jasně definovaným úkolům.

Tolik k výzkumu. Závěrem bych chtěla říci, že jsem v průběhu své práce došla k přesvědčení, že to, zda je člověk v návratu na trh práce úspěšný, nebo ne, záleží na jeho motivaci pracovat a vůbec se sebou něco dělat a jeho schopnosti prezentovat se před zaměstnavateli. Neustále se totiž setkávám s tím, že mi účastníci tvrdí, že je zbytečné se učit představovat se, že pracovní pohovory jsou předem rozhodnuté, ale ti, kteří byli úspěšní, zase říkají, že při pracovním pohovoru využili právě tu prezentaci, kterou se v kurzu naučili.

3 **Role vzdělávání dospělých a poradenství při práci s uchazeči o zaměstnání**

Při zpracování metodiky poradenských programů pro jakoukoli cílovou skupinu, ať jsou to manažeři, dělníci nebo nezaměstnaní, je třeba vycházet z analýzy jejich potřeb. Můžeme vycházet z výše uvedeného výzkumu, ale můžeme se také ptát odborníků, kteří s cílovou skupinou pracují, a zástupců cílové skupiny.

Při ověření potřebnosti a přínosu poradenského programu jsem požádala o vyplnění dotazníku členy lektorského sboru Školy manažerského rozvoje (18 lektorů) a zástupce firem, kteří mají zkušenosti se zaměstnáváním osob z dané cílové skupiny (39 personalistů). Na stejné otázky odpovídali také zástupci cílové skupiny dlouhodobě nezaměstnaní nad 12 měsíců (celkem 180 osob). Uvádím nejčastější odpovědi na otázky:

1) Jaké jsou dle Vašeho názoru silné stránky dlouhodobě nezaměstnaných a osob nad 50 let?

Lektoři:

- mají znalosti a zkušenosti z předchozích zaměstnání, dlouholetá praxe, něco již vytvořili, vybudovali,
- u některých jedinců snaha pracovat na svých problémech, chuť pracovat.

Personalisté:

- snaha se zapojit do pracovního procesu a respekt k firemním pravidlům,
- verbální zájem „jít do práce“,
- zájem o práci a snaha nalézt nové pracovní místo.

Silné stránky z pohledu cílové skupiny: práce na PC, práce v pohostinství, v obchodě s textilem, pracovitost, umím vařit, čalounické práce, řízení auta, přesnost, rychlost, pečlivost, houževnatost, styl práce zaměřen na kvalitu, ne na kvantitu, malování, nátěry, manuální zručnost.

Pozn.: Cílová skupina si uvědomuje své silné stránky, neumí je ovšem rychle a přesně pojmenovat. Při vyplňování dotazníku mnohdy respondenti váhali, nevěděli, co napsat.

2) Uvědomují si dlouhodobě nezaměstnaní a osoby nad 50 let své silné stránky?

Lektoři:

- ano – cca 25 % účastníků kurzu.

Personalisté:

- ano, ale zároveň jsou velmi pesimističtí.

3) Kde mají dle Vašeho názoru dlouhodobě nezaměstnaní a osoby nad 50 let rezervy?

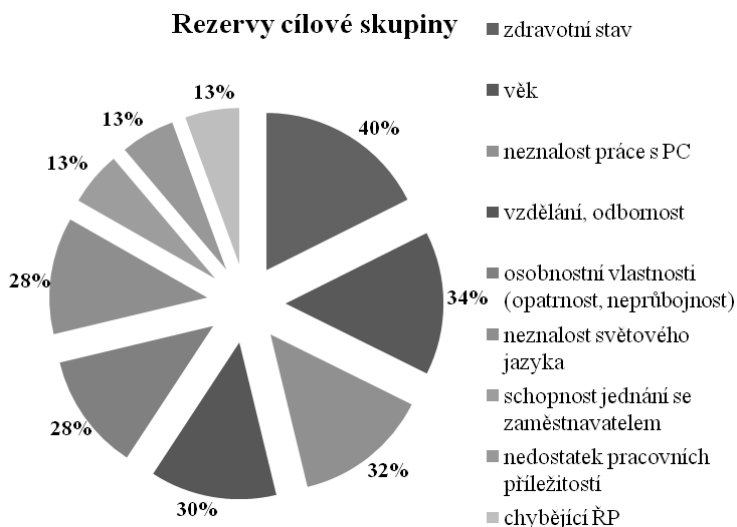
Lektoři:

- komunikační dovednosti, umění „prodat se“, jednání s lidmi,
- rigidita myšlení – neochotu přizpůsobit se a své okolí měnícím se podmínkám a nárokům pracovního trhu, bojí se osahat si „nové – moderní“ postupy a poznatky, neochota přizpůsobit se nárokům zaměstnavatelů,
- nevěří si, nedokáží zúročit to, co umí a znají, pokud si uvědomují své silné stránky, bojí se o nich mluvit, myslí si, že se tím příliš chválí,
- zaměřují se na hledání práce v nejbližším okolí, nepřipouštějí možnost dojíždění,
- neplánují si hledání zaměstnání, nevytyčují si dílčí cíle.

Personalisté:

- ve vědomostním potenciálu,
- v potlačovaných názorech, že znovu začít má smysl,
- v psychické způsobilosti k hledání pracovního místa, překonávání negativních odpovědí zaměstnavatelů,
- horší přístup k práci, jsou méně přizpůsobiví novým pracovním podmínkám,
- chybí jim loajalita k firmě.

V čem vidí své rezervy zástupci cílové skupiny:



Obr. 1: Rezervy cílové skupiny

4) Co stojí v cestě jejich profesním cílům dle Vašeho názoru?

Lektoři:

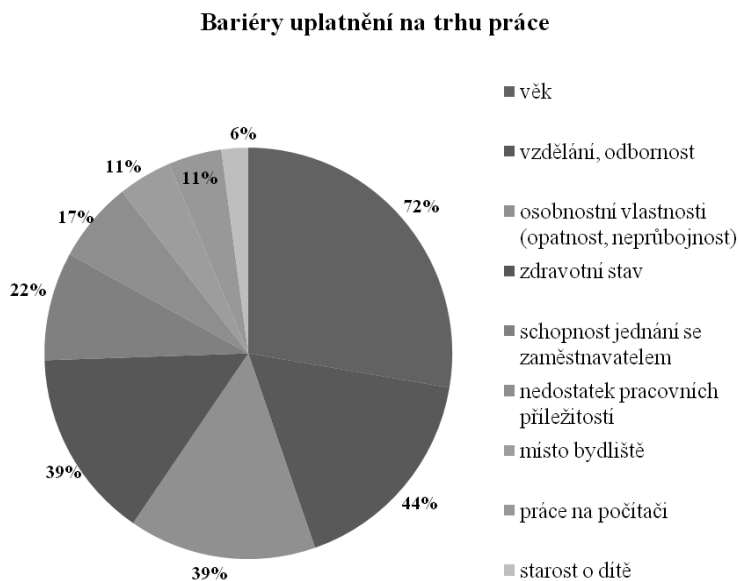
- zaměření pozornosti na svůj věk – vzájemně se utvrzují, že „v tomto věku mě už nikdo nezaměstná“,
- upnutí se na rodinu, vnoučata (pomáhají tak vyřešit situaci vlastních dětí a se svou nezaměstnaností jsou v podstatě smíření a spokojeni),

- kontaktování pouze jednoho zaměstnavatele a dlouhodobé vyčkávání výsledku,
- pasivní hledání práce – někteří vidí řešení situace v nástupu do předčasného důchodu,
- neumí se prodat.

Personalisté:

- neochota učit se novým věcem,
- zdravotní problémy,
- slabá vůle,
- chybí jim motivace k práci,
- nepříznivá situace na trhu práce.

Bariéry v uplatnění na trhu práce z pohledu cílové skupiny:



Obr. 2: Bariéry v uplatnění na trhu práce

Nač by se mělo zaměřovat poradenství, aby se eliminovala v budoucnu nezaměstnanost? Shrnutím odpovědí lektorů, personalistů a zástupců cílové skupiny

lze říci, že důležitá je již **volba povolání** – tudíž vzdělání, **udržování v kondici** – takže eliminace zdravotních problémů v budoucnu a **nácviky sebeprezentace** – tedy posílení schopnosti jednat se zaměstnavateli, posílení sebevědomí.

4 Závěr – kurzy s praxí nebo bez praxe?

Zde opět nechám hovořit čísla. Následující srovnání se týká tříměsíčních kurzů s praxí a bez praxe, které obsahují obdobné vzdělávací a motivační aktivity dle zjištěných potřeb.

Tab. 1: Srovnání zaměstnanosti účastníků kurzů Poznejte své možnosti (bez praxe) a CESTA (s praxí) realizovaných v letech 2006–2008 za podpory Evropského sociálního fondu

Bez praxe – 3měsíční kurz	S praxí – 3měsíční kurz
Nástupy do zaměstnání v průběhu kurzů: 13%	Nástupy do zaměstnání v průběhu kurzů: 19%
Zaměstnaní účastníci do půl roku po ukončení kurzu: 25%	Zaměstnaní účastníci do půl roku po ukončení kurzu: 50%

Vyplývá z toho, že praxe jsou pro uchazeče o zaměstnání výhodnější. O polovinu více klientů si našlo práci a vystoupilo tak ze systému sociálních dávek, ve kterém se do té doby pohybovali. V každém kurzu se našli jak kritici, tak ti, kteří byli z praxe nadšení. Bodem číslo jedna při kritice praxe je její bezplatnost. Na druhou stranu oceňována byla možnost představit se potenciálním zaměstnavatelům, vyzkoušet si práci, kterou nikdy předtím nedělali, dostali možnost poznat chod dané organizace či načerpat aktuální zkušenosti, příp. si praxi zajistili sami, z vlastní iniciativy.

Závěrem lze říci, že při zaměření na prevenci nezaměstnanosti se musíme zaměřit již na žáky základních a středních škol a snažit se v nich vybudovat takové osobnostní charakteristiky, přístup k životu a práci, které se v budoucnu vrátí ve formě jejich vyšší zaměstnanosti.

Literatura

BUCHTOVÁ, B. *Sázejte třeba stromky*. Psychologie Dnes, číslo 2/2006, s. 9
KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001, s. 176

**SPOLUPRÁCA MEDZI ÚTV PF UKF V NITRE A MPSVaR SR
PRI ZABEZPEČOVANÍ E-VZDELÁVANIA
RIADIACICH ZAMESTNANCOV ÚPSVaR**

**Cooperation Between ÚTV PF UKF in Nitra and MPSVaR SR
in Providing E-learning for UPSVaR Managers**

Mária Pisoňová – Marcela Červeňanská – Peter Brečka

Ústav technológie vzdelávania, Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
mpisonova@ukf.sk, mcervenanska@ukf.sk, pbrecka@ukf.sk

Abstrakt

Príspevok pojednáva o príprave a realizácii projektu s názvom: NP XIV – Cílené odborné vzdelávanie zamestnancov úradov práce sociálnych vecí a rodiny na úsekoch sociálnych vecí a rodiny – Manažment ľudských zdrojov – riadiaci zamestnanci. Uskutočnil sa v období od apríla 2008 do decembra 2008 na území Slovenskej republiky. Hlavným realizátorom projektu bol Ústav technológie vzdelávania Pedagogickej fakulty v Nitre. V príspevku sa zameriavame na priebeh e-vzdelávania, ktoré tvorilo podstatnú časť predmetného projektu.

Abstract

This paper deals with preparation and implementation of the project NP XIV – The specific vocational education of bureaus of labour, social affairs and family. It was carried out from April 2008 to December 2008 in the Slovak Republic. The project was carried out by the Institute of Educational Technology, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra. The paper deals with the process of the e-learning training which formed a significant part of the described project.

Kľúčové slová

E-vzdelávanie, kurz, tútor, diskusia, manažment ľudských zdrojov, kontrolný test, hodnotenie, projekt s názvom: NP XIV – Cílené odborné vzdelávanie zamestnancov úradov práce sociálnych vecí a rodiny na úsekoch sociálnych vecí a rodiny – Manažment ľudských zdrojov.

Key words

E-learning training, course, tutor, discussion, human resource management, inspection test, evaluation, the project NP XIV – The specific vocational education of bureaus of labour, social affairs and family – human resource.

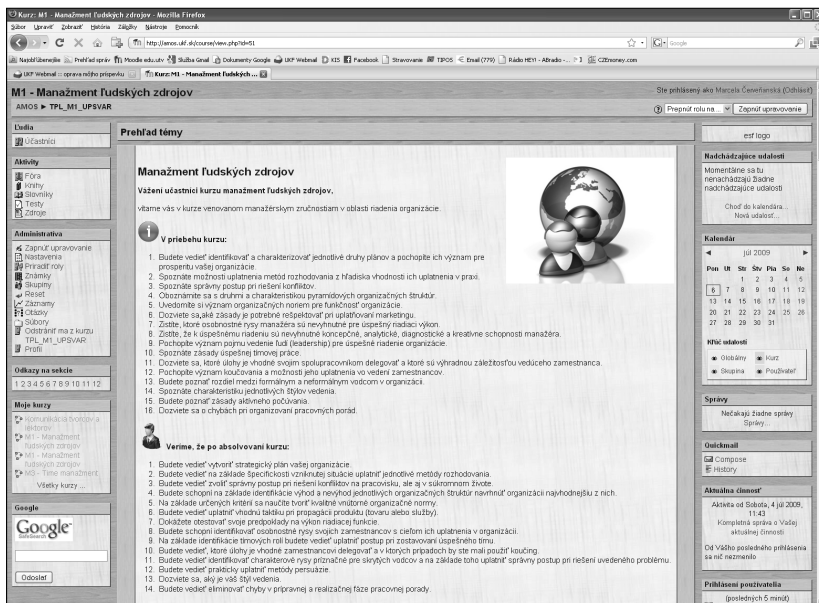
1 Základné informácie o zameraní kurzu

V príspevku sa zameriavame na priblíženie obsahu a následnej realizácie e-kurzu s názvom Manažment ľudských zdrojov, ktorý bol zabezpečovaný z finančných prostriedkov Európskeho sociálneho fondu. Pre tento spôsob vzdelávania sme sa rozhodli na základe predchádzajúcich skúseností so študentmi, pretože „je nesporné, že k najväčším výhodám počítačom a multimédiami podporovaného vyučovania patrí interaktivita“ (Hašková, 2004, s. 130). Jeho cieľom bolo skvalitniť prácu 240 riadiacich zamestnancov úradov práce, sociálnych vecí a rodiny v oblasti sociálnych, komunikačných a interpersonálnych zručností, a to z regiónov Lučenec, Michalovce, Dolný Kubín, Tatranská Lomnica a Piešťany. Elektronické vzdelávanie bolo vhodnou formou na získavanie a overovanie poznatkov v oblasti základných manažérskych funkcií, kde sme kladli dôraz na efektívne plánovanie, rozhodovacie akty vedúcich zamestnancov, riešenie konfliktov, organizáciu vlastnej práce a práce ostatných spolupracovníkov, ale aj na uplatňovanie princípov marketingu v styku s verejnosťou.

Podstatná časť obsahu kurzu však bola zameraná na získanie predpokladov pre úspešné riadenie organizácie s akcentom na požadované osobnostné rysy vedúcich zamestnancov, vedenie ľudí v organizácii (leadership) a požadované štýly vedenia ľudí v organizácii. Vychádzali sme pri tom z nasledovného tvrdenia: „*Súčasní riadiaci zamestnanci by mali byť schopní uplatňovať v pracovnom procese princípy vedenia ľudí (leadershipu), pri čom je potrebné akcentovať dôraz na interaktivitu medzi teóriou a praxou*“ (Pisoňová, 2008, s. 7).

Autormi kurzu sú PaedDr. Mária Pisoňová, PhD., a Mgr. Marcela Červeňanská a jeho recenzentami sú doc. PhDr. Eva Gajdošová, CSc., a doc. PaedDr. Ľudvík Eger, CSc. Na realizácii participovalo 5 tútorov, ktorí okrem odbornej konzultácii priebežne spracovávali štatistické údaje potrebné k úspešnej realizácii kurzu. Významnou pomocou pre frekventantov bol slovník odborných termínov, ktorý im umožňoval lepšie pochopenie textu. Úspešné ukončenie vzdelávania spočívalo v dosiahnutí potrebného počtu bodov v priebežných testoch a záverečnom teste, ktorých výsledky boli štatisticky spracované a vyhodnotené. Tvorili podklad k odovzdaniu certifikátu o absolvovaní spomínaného kurzu.

Na základe vyhodnotenia spätnoväzbových dotazníkov môžeme konštatovať úspešné zvládnutie tejto úlohy, čo je pre tvorcov kurzu významným motivačným faktorom pre ďalšiu prácu.



Obr. 1: E-learningový systém Moodle – Úvodná strana kurzu manažment ľudských zdrojov

2 Obsahové zameranie kurzu

Kurz obsahuje sedem modulov, ku ktorým sú vytvorené testovacie a kontrolné otázky, uľahčujúce pochopenie predmetného textu. Pre účastníkov kurzu boli pripravené autotesty, na základe ktorých mali možnosť zistiť vlastné predpoklady pre riadiacu prácu. Prvé štyri moduly sú zamerané na vysvetlenie dôležitosti manažérskych funkcií v riadení organizácie. Piaty, šiesty a siedmy modul sa venuje predpokladom pre úspešné vedenie ľudí v organizácii.

2.1 Ciele modulu s názvom: Manažér v procese určovania cieľov (Management by Objectives)

Prvý modul s názvom: Manažér v procese určovania cieľov (Management by Objectives) bol zameraný na získavanie základných informácií o druhoch

plánovania a plánov v organizácii a ich praktickom uplatnení v riadení odborov a oddelení príslušných úradov práce, sociálnych vecí a rodiny. K zaradeniu tohoto modulu nás viedlo poznanie, že táto oblasť býva v praxi často podceňovaná, resp. nedocenená. „*Funkcia plánovania je prvá, základná, najdôležitejšia funkcia riadenia. Obsah funkcie plánovania napĺňa procesy a činnosti, ktorých uskutočňovaním si jednotlivec, skupina ľudí (organizácia) a celá spoločnosť určuje základnú stratégiu riadenia.*“ (Provazník, 2003, s. 186) V rámci tohoto cieľa si účastníci kurzu osvojili postup pri tvorbe strategického programu organizácie a pochopili význam základných pojmov súvisiacich so strategickým plánovaním: poslanie, vízia, analýza, voľba vhodnej stratégie, jej implementácia a kontrola. Obsah vzdelávania sa sústredil aj na pochopenie významu externých, interných, oficiálnych, operatívnych, štandardných, inovačných cieľov a cieľov rozvíjajúcich osobnosť zamestnancov organizácie. Na základe uvedeného budú frekvenci v budúcnosti schopní v praxi uplatniť fázy jednotlivých druhov cieľov a vytvoriť podľa uvedeného algoritmu strategický program konkrétnej organizácie. V tejto súvislosti budú vedieť identifikovať kritériá analýzy externého a interného prostredia konkrétnej organizácie podľa systému SWOT a RADAR a ďalších systémov. Predchádzajúce informácie tak umožnia absolventom kurzu navrhnúť nimi riadenej organizácii vhodnú stratégiu (rastovú, útlmovú, stabilizačnú alebo kombinovanú).

Lekcia 1:
Manažér v procese určovania cieľov (Management by Objectives)



Kľúčové slová:

plánovanie podľa cieľov, charakteristika plánov, stratégia, taktika, poslanie, vízia, analýza, SWOT, RADAR, rastová stratégia, útlmová stratégia, stabilizačná stratégia, implementácia, kontrola, druhy cieľov.

Po preštudovaní tejto kapitoly:

1. Získate základné informácie o druhoch plánovania a plánov v organizácii.
2. Osvojíte si postup pri tvorbe strategického programu organizácie.
3. Pochopíte význam základných pojmov súvisiacich so strategickým plánovaním: poslanie, vízia, analýza, voľba vhodnej stratégie jej implementácia a kontrola.
4. Pochopíte význam externých, interných, oficiálnych, operatívnych, štandardných, inovačných cieľov a cieľov rozvíjajúcich osobnosť zamestnancov organizácie.
5. Budete vedieť uplatniť v praxi fázy jednotlivých druhov cieľov.
6. Dokážete vytvoriť strategický program konkrétnej organizácie podľa uvedeného algoritmu.
7. Dokážete formulovať kritériá analýzy externého a interného prostredia konkrétnej organizácie podľa systému SWOT a RADAR.
8. Na základe uskutočnenia adekvátnej komplexnej analýzy budete schopní navrhnúť konkrétnej organizácii vhodnú stratégiu (rastovú, útlmovú alebo stabilizačnú).

 **Predpokladaná časová náročnosť:** 7 hodín

**Obr. 2: E-learningový systém Moodle –
Modul manažér v procese určovania cieľov**

2.2 Zameranie modulu s názvom: *Rozhodovacie akty manažera*

Rozhodovacie akty riadiaceho zamestnanca predurčujú jeho úspešné pôsobenie v organizácii. Preto sme sa zamerali najmä na pochopenie rozdielu medzi metódami rozhodovania z hľadiska vhodnosti ich uplatnenia v praxi a v tejto svисlosti pochopenie významu strategických, taktických a operatívnych druhov informácií pre riadenie organizácie. Považovali sme za dôležité informovať frekventantov aj o rozhodovacích rolách a aktoch vedúcich zamestnancov. Dôležitú súčasť kurzu tvorila problematika riešenia konfliktov, s čím súvisí pochopenie príčin frustrácie a riešenie jednotlivých druhov konfliktu aj prostredníctvom odporúčaných heuristických návodov.

Lekcia 2:
Rozhodovanie ako základná manažérska funkcia



Kľúčové slová:

empiricko-analytické rozhodovanie, empiricko-intuitívne rozhodovanie, strategické, operatívne a taktické rozhodovanie, roly vedúceho zamestnanca, rozhodovacie akty, rozpor, druhy konfliktov, frustrácia, riešenie problémov, akronym DITOR.



Po preštudovaní tejto kapitoly:

1. Zistíte rozdiel medzi metódami rozhodovania z hľadiska vhodnosti ich uplatnenia v praxi.
2. Pochopíte význam strategických, taktických a operatívnych druhov informácií pre riadenie organizácie.
3. Uvedomíte si rozdiel medzi rozhodovacími rolami vedúcich zamestnancov a s tým súvisiacimi rozhodovacími aktmi.
4. Naučíte sa rozpoznávať jednotlivé druhy konfliktov.
5. Pochopíte príčiny vzniku frustrácie.
6. Dozviete sa správny postup pri riešení konfliktov podľa heuristického návodu DITOR.
7. Pochopíte problematiku spolupôsobenia a spolurozhodovania pri riešení problémov.

Predpokladaná časová náročnosť: 5 hodín



Obr. 3: E-learningový systém Moodle –
Modul rozhodovanie ako základná manažérska funkcia

2.3 Ciele modulu zameraného na poslanie a funkcie organizovania

V tomto module mali frekventanti možnosť získať základné informácie týkajúce sa významu pojmov organizácia, organizovanie, organizačné jednotky a ďalších, ktoré sa v praxi často chápú nesprávne. Preto sme sa rozhodli poukázať na praktické využitie jednotlivých druhov pyramídových organizačných štruktúr, na spoznanie ich výhod a nevýhod pre riadenú organizáciu. Zamerali sme sa aj na pochopenie významu a tvorbu organizačných noriem, tiež na opodstatnenie formálnej a neformálnej organizácie.

Lekcia 3:

Poslanie a obsah funkcie organizovania



Kľúčové slová:

organizácia, organizačná štruktúra, neformálna organizácia, formálna organizácia, výhody a nevýhody typov organizačných štruktúr, organizačné normy.



Po preštudovaní tejto kapitoly:

1. Pochopíte význam slova organizácia, význam procesu organizovania.
2. Oboznámíte sa s druhmi a charakteristikou pyramídových organizačných štruktúr.
3. Spoznáte výhody a nevýhody organizačných štruktúr pre organizáciu.
4. Spoznáte opodstatnenie formálnej a neformálnej organizácie.
5. Pochopíte význam organizačných noriem.
6. Naučíte sa tvoriť vnútorné organizačné normy.

Predpokladaná časová náročnosť: 4 hodiny



Obr. 4: E-learningový systém Moodle –
Modul poslanie a obsah funkcie organizovania

2.4 Ciele uplatňovania marketingového algoritmu v riadení organizácie

Aj keď marketing tvorí samostatnú časť manažerského systému, považovali sme aspoň krátky exkurz do tejto problematiky za potrebný. Zamerali sme sa na pochopenie významu marketingu pre prosperitu organizácie a zásady potrebné pri jeho uplatňovaní. Účastníci kurzu pochopili opodstatnenie koncepcnej, analytickej a realizačnej fázy marketingového algoritmu a dozvedeli sa, akú taktiku je potrebné požiť pri propagácii produktu (v prípade cieľovej skupiny služby).

Lekcia 4:

Uplatňovanie princípov marketingu v riadení organizácie



Kľúčové slová:

marketing, princípy marketingu, znaky marketingovo orientovanej organizácie, marketingový algoritmus, oblasti marketingu, marketingová komunikácia, propagácia, reklama, direct marketing, public relations, logo, imidž, marketingová taktika.



Po preštudovaní tejto kapitoly:

1. Pochopíte význam marketingu pre prosperitu organizácie.
2. Dozviete sa, aké zásady je potrebné pri jeho uplatňovaní rešpektovať.
3. Pochopíte podstatu koncepcnej, analytickej a realizačnej fázy marketingového algoritmu.
4. Dozviete sa, akú taktiku je potrebné požiť pri propagácii produktu (tovaru alebo služby).



Predpokladaná časová náročnosť: 3 hodiny



Obr. 5: E-learningový systém Moodle –
Modul uplatňovania princípov marketingu v riadení organizácie

2.5 Zameranie modulu s názvom: *Predpoklady pre úspešné riadenie organizácie*

Uvedený modul možno považovať vzhľadom k zameraniu kurzu za ťažiskový. Najskôr sme sa venovali problematike často nesprávneho pochopenia pojmu manažérske kompetencie, s čím úzko súvisia nevyhnutné osobnostné rysy riadiacich zamestnancov. Frekventanti sa oboznámili s typológiou predpokladov manažérskej úspešnosti. Na základe riešenia modelových situácií sa dozvedeli, že pre úspešné riadenie sú nevyhnutné koncepčné, analytické, diagnostické a kreatívne schopnosti manažéra.

Lekcia 5:
Predpoklady pre úspešné riadenie organizácie

 **Kľúčové slová:**
manažérska kompetencia, osobnostné rysy manažéra, požiadavky na výkon manažéra, analytické, koncepčné, diagnostické, kreatívne schopnosti manažéra.

 **Po preštudovaní tejto kapitoly:**

1. Pochopíte, že pojem manažérska kompetencia sa nestotožňuje s právami a povinnosťami manažéra.
2. Zistíte, ktoré osobnostné rysy manažéra sú nevyhnutné pre riadiaci výkon.
3. Na základe typológie predpokladov manažérskej úspešnosti budete schopní identifikovať vhodný typ pre manažérsku pozíciu a výkon iných činností.
4. Dozviete sa, ako vidia našich slovenských manažérov ich partneri z krajín s vyspelým trhovým hospodárstvom.
5. Zistíte, že k úspešnému riadeniu sú nevyhnutné koncepčné, analytické, diagnostické a kreatívne schopnosti manažéra.

 **Predpokladaná časová náročnosť:** 5 hodín



Obr. 6: E-learningový systém Moodle –
Modul poslanie a obsah funkcie organizovania

2.6 Zameranie modulu s názvom: *Vedenie ľudí v organizácii*

V tomto module bol vysvetlený pojem vedenie ľudí (Leadership) a akcentované požiadavky na efektívnu tvorbu pracovného kolektívu. Zaoberáme sa v ňom možnosťami kreovania pracovného tímu prostredníctvom adekvátneho zastúpenia jednotlivých tímových rolí, zásadami úspešnej tímovej práce, tiež problematikou delegovania a koučovania a motivácie. V tejto súvislosti uvádzame nasledovné tvrdenie, ktoré bolo akousi ústrednou myšlienkou časti s názvom: *Motivačné stratégie riadiacich zamestnancov: „Umenie motivovať (využívať vnútornú hnaciu silu človeka) je pre manažéra nevyhnutnosťou, ale musí vedieť rozlišovať medzi motiváciou a manipuláciou.“* (Bitterová, 2008, s. 23). Obsah tohto modulu bol zameraný na riešenie konkrétnych problémov zamestnancov úradov práce, sociálnych vecí a rodiny, čo frekventanti hodnotili obzvlášť kladne.

Lekcia 6:
Vedenie ľudí v organizácii (Leadership)



Kľúčové slová:

vedenie ľudí (leadership), úspešný tím, timové role, zásady timovej práce, delegovanie, koučovanie.



Po preštudovaní tejto kapitoly:

1. Pochopíte význam pojmu vedenie ľudí (leadership) pre úspešné riadenie organizácie.
2. Budete ovládať postup pri zostavovaní úspešného tímu na základe rozdelenia požadovaných timových rolí.
3. Budete poznať zásady timovej práce.
4. Pochopíte význam delegovania pre úspešné riadenie organizácie.
5. Budete vedieť, ktoré úlohy je vhodné delegovať svojim spolupracovníkom a ktoré sú výhradnou záležitosťou vedúceho zamestnanca.
6. Pochopíte význam koučovania a možnosti jeho uplatnenia vo vedení zamestnancov.



Predpokladaná časová náročnosť: 8 hodín



Obr. 7: E-learningový systém Moodle – Modul vedenie ľudí v organizácii (Leadership)

2.7 Ciele modulu s názvom: Štýly vedenia zamestnancov

Empirickým zisťovaním bol dokázaný významný vplyv preferovaného štýlu vedenia vedúceho zamestnanca na výkonnosť pracovného kolektívu. Z uvedeného dôvodu sa v siedmom module venujeme problematike právomoci a zodpovednosti, ale aj charakteristikám formálnych a neformálnych vodcov v organizácii. Frekventanti sa mali možnosť dozvedieť, aké charakterové rysy sú príznačné pre skrytých vodcov a prečo predstavujú pre legitímnych vedúcich zamestnancov hrozbu. Za obzvlášť prínosnú bola považovaná konfrontácia účastníkov kurzu s preferovaným štýlom vedenia. V rámci tohoto modulu bol vysvetlený význam pojmu sociálna komunikácia pre riadenie organizácie, tiež klady aj negatíva verbálnej – nonverbálnej a vertikálnej – horizontálnej komunikácie v organizácii. S predmetnou problematikou súvisí účel a funkcie pracovnej komunikácie v závislosti na štýloch vedenia a význam komunikácie s externým prostredím pre prosperitu organizácie. Podrobne boli v rámci e-kurzu rozpracované zásady aktívneho počúvania, metódy persúázie a chyby pri organizovaní porád.

Lekcia 7:
Štýly vedenia zamestnancov



Kľúčové slová:
právomoc, zodpovednosť, formálny a neformálny vodca, štýly vedenia, sociálna komunikácia, aktívne počúvanie, metódy persuazie, organizovanie pracovných porád.

Po preštudovaní tejto kapitoly:

1. Budete poznať správny význam pojmov právomoci a zodpovednosti.
2. Budete poznať rozdiel medzi formálnym a neformálnym vodcom v organizácii.
3. Dozviete sa, aké charakterové rysy sú príznačné pre skrytých vodcov a prečo predstavujú pre legitímnych vedúcich zamestnancov hrozbu.
4. Budete sa môcť skonfrontovať s jednotlivými štýlmi vedenia.
5. Pochopíte význam sociálnej komunikácie pre riadenie organizácie.
6. Budete poznať klady aj negatíva verbálnej – neverbálnej a vertikálnej – horizontálnej komunikácie v organizácii.
7. Pochopíte účel a funkcie pracovnej komunikácie v závislosti na štýloch vedenia.
8. Spoznáte význam komunikácie s externým prostredím pre prosperitu organizácie.
9. Dozviete sa zásady aktívneho počúvania.
10. Budete vedieť uplatniť metódy persuazie v praxi.
11. Dozviete sa o chybách pri organizovaní pracovných porád.

Predpokladaná časová náročnosť: 8 hodín

Obr. 8: E-learningový systém Moodle – Modul štýly vedenia zamestnancov

Záver

V príspevku sme prezentovali e-kurz, ktorý bol príkladom úspešnej spolupráce vysokých škôl so zamestnávateľmi. Domnievame sa, že vysoké školy a univerzity majú dostatočný potenciál na zvyšovanie vzdelanosti nielen v rámci pregraduálneho vzdelávania, ale aj prostredníctvom iných vzdelávacích možností. Práve o tomto spôsobe spolupráce sme vás chceli informovať a zároveň inšpirovať k ďalšej spolupráci medzi vysokými školami a ziskovými, resp. neziskovými organizáciami.

Náhľad testu

[Začať znovu](#)

Študenti budú vidieť test v "bezpečnom" okne

Stránka: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 (Dľaš)

14 Rozpor predstavuje:
Znamky: 1

Vyberte jednu odpoveď

☐ a. konštruktívna tendencia sprevádzaná napätím medzi rozpornými stranami, pri ktorých správa nedochádza k vyrovnaniu napätia
☐ b. náhlu zmenu otvorenia prežívania zamestnanca
☐ c. destruktívna tendencia, pri ktorých dochádza k vyrovnaniu napätia
☐ d. prechádzku na ceste k požadovanému cieľu

[Uložiť bez odoslania](#) [Odoslať/ukončiť](#)

Stránka: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 (Dľaš)

Obr. 9: E-learningový systém Moodle – Ukážka testovacích aktivít v e-learningovom kurze

Viditeľné skupiny Všetci účastníci V tomto fóre si môže každý zvoliť, či bude odoberať príspevky alebo nie.

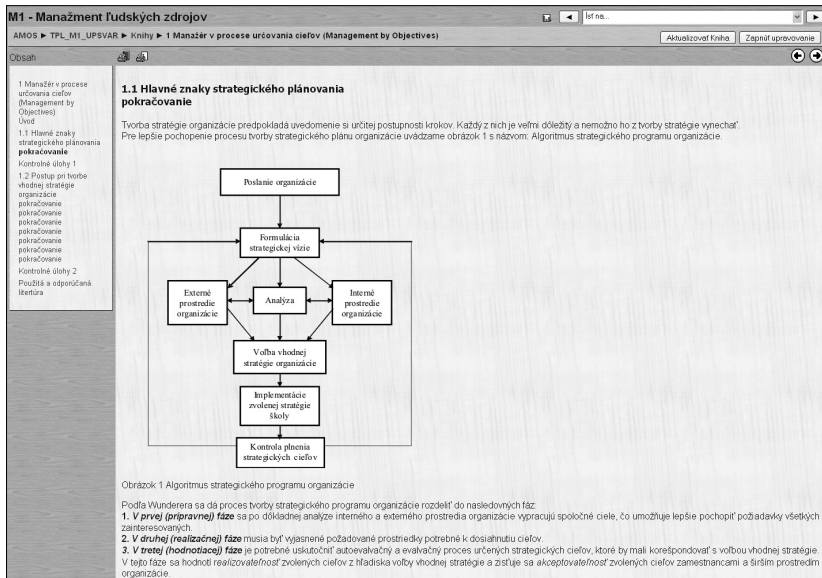
? Vnútri každému odoberanie príspevkov emailom
Zobrazit/Upraviť odoberateľov príspevkov
Odhlásiť ma z odoberania príspevkov z tohto fóra

Fórum - PaedDr. Mária PISOŇOVÁ, PhD.

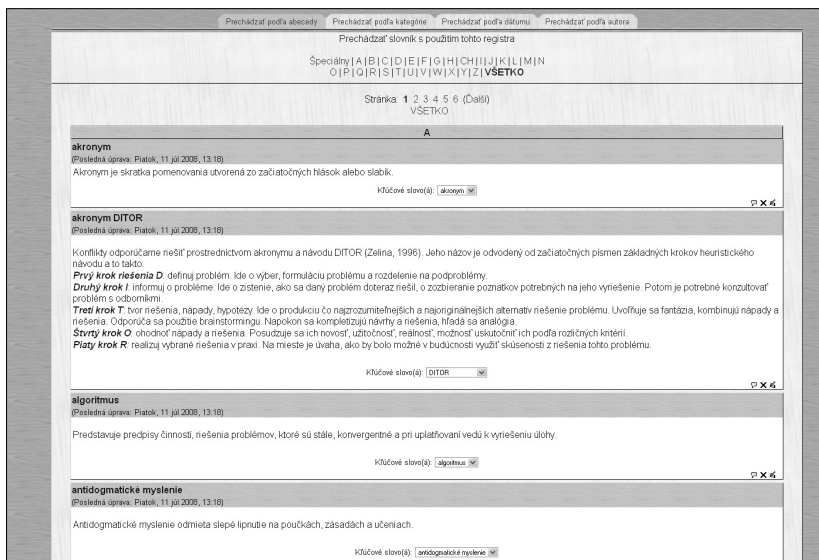
Pridať novú diskusnú tému

Diskusia	Diskusiu začal(a)	Skupina	Odpovede	Posledný príspevok
Vzájomná komunikácia	 Mária PISOŇOVÁ	Michalovce	0	Mária PISOŇOVÁ Pi, 12 sep 2008, 10:03
Vzájomná komunikácia	 Mária PISOŇOVÁ	Dolný Kubín	0	Mária PISOŇOVÁ Pi, 12 sep 2008, 09:58
Druhé stretnutie Piešťany Hotel LUX?	 Mgr. Eva RIEČICOVÁ	Piešťany	3	Juliana VESELOVÁ Pi, 29 aug 2008, 13:17
počet hodín	 Mgr. Miriam MADARASOVÁ	Piešťany	2	Juliana VESELOVÁ Pi, 29 aug 2008, 13:10
druhé stretnutie Piešťany	 PaedDr. Jana MARČANOVÁ	Piešťany	1	Mária PISOŇOVÁ Št, 28 aug 2008, 20:52
termín záverečného testu	 Ing. Katarína ŠÁTEKOVÁ	Piešťany	1	Mária PISOŇOVÁ Št, 28 aug 2008, 20:43
Bliži sa druhé stretnutie	 Mária PISOŇOVÁ	Michalovce	0	Mária PISOŇOVÁ St, 27 aug 2008, 19:21
Bliži sa druhé stretnutie	 Mária PISOŇOVÁ	Dolný Kubín	0	Mária PISOŇOVÁ St, 27 aug 2008, 19:20
Vyhodnotenie záverečného testu	 Mária PISOŇOVÁ	Dolný Kubín	0	Mária PISOŇOVÁ St, 27 aug 2008, 19:08
Vyhodnotenie záverečného testu	 Mária PISOŇOVÁ	Michalovce	0	Mária PISOŇOVÁ St, 27 aug 2008, 19:01
heslo do záverečného testu	 MVDr. Mgr. Jaroslava HRICOVÁ	Michalovce	1	Marcela ČERVENÁNSKÁ Ut, 26 aug 2008, 13:13
heslo do záverečného testu	 Mgr. Mária MAŠATOVÁ	Michalovce	1	Marcela ČERVENÁNSKÁ Ut, 26 aug 2008, 13:13
heslo	 Bc. Anna MÁDELOVÁ	Dolný Kubín	0	Bc. Anna MÁDELOVÁ Ut, 26 aug 2008, 13:00
Dôležitá informácia !!!	 Mária PISOŇOVÁ	Michalovce	2	Ing. Daniela URBANOVÁ Ut, 26 aug 2008, 12:39
Heslo	 Ing. Jana SLÁVIKOVÁ	Dolný Kubín	0	Ing. Jana SLÁVIKOVÁ Ut, 26 aug 2008, 12:39
heslo záverečného testu	 PhDr. Zuzana NOTOVÁ	Dolný Kubín	0	PhDr. Zuzana NOTOVÁ Ut, 26 aug 2008, 12:27
Heslo záverečného testu	 PhDr. Jana MAZALÁNOVÁ	Dolný Kubín	0	PhDr. Jana MAZALÁNOVÁ Ut, 26 aug 2008, 12:15
Pripomenka	 Mária PISOŇOVÁ	Dolný Kubín	2	Mária PISOŇOVÁ Ut, 26 aug 2008, 09:17
Pripomenka	 Mária PISOŇOVÁ	Michalovce	0	Mária PISOŇOVÁ Št, 21 aug 2008, 11:02
Výsledky priebežných testov	 Mária PISOŇOVÁ	Michalovce	4	Mária PISOŇOVÁ Ut, 26 aug 2008, 09:09

**Obr. 10: E-learningový systém Moodle –
Ukážka komunikačného fóra v e-learningovom kurze**



Obr. 11: E-learningový systém Moodle – Ukážka študijného textu lekcie v e-learningovom kurze



Obr. 12: E-learningový systém Moodle – Ukážka elektronického slovníka e-learningového kurzu

Literatúra

- BITTEROVÁ, M. *Projektový manažment*. Nitra: Pedagogická fakulta, UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-305-9. 23 s.
- HAŠKOVÁ, A. *Technológia vzdelávania*. Nitra: Pedagogická fakulta, UKF, 2004. ISBN 80-8050-648-5. s. 130
- PISOŇOVÁ, M. *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií*. Nitra: Pedagogická fakulta, UKF, 2008. 7 s.
- PROVAZNÍK, J. *Celostný management*. Bratislava: Sprint, 2003. ISBN 80-89085-05-9. 186 s.

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2010, 1. mimořádné číslo

Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.upol.cz/vup

IČO 61989592

Olomouc 2010

Adresa redakce:

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Tel.: 585 635 012

e-mail: helena.grecmanová@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://epedagog.upol.cz>

ISSN 1213-7758 tištěná verze

ISSN 1213-7499 elektronická verze