

# **LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

**Vol. 10, 2020, No. 1**

Mendelova univerzita v Brně  
Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání

ISSN 1804-536X (Print)  
ISSN 1805-8868 (Online)



**OBSAH**

Editorial.....	5
----------------	---

**Studie**

<i>Kopecký Martin</i> : Proč chápat celoživotní vzdělávání jako dobro pro celé lidstvo? Revize pohledu UNESCO za pomoci Komenského.....	9
<i>Richterová Bohdana, Kubičková Hana</i> : Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga – akční výzkum.....	25
<i>Zounek Jiří, Záleská Klára, Juhaňák Libor</i> : Výuka s využitím ICT v mezinárodní perspektivě: Na cestě k moderní pedagogice.....	57

**Diskuse**

<i>Janiš Kamil</i> : Výhody polovolného času v kontextu přeměny v antivolný čas u seniorů.....	97
--	----

**Recenze**

<i>Krystoň Miroslav</i> : Andragogické aspekty využívania voľného času (Autor recenze: Koricina Michal).....	107
--	-----

**Zpráva**

<i>Šeben Začková Tímea</i> : UNIVERSITAS MODERNA - Pedagogicko-psychologické vzdelávanie na vysokej škole v retrospektíve a jeho perspektívy. 55 rokov pedagogického vzdelávania na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre.....	113
--	-----

**CONTENS**

Editorial..... 5

**Articles**

*Kopecký Martin*: Why Should Lifelong Education Be Considered a Good for All Humanity? Revisiting Unesco's View Through Comenius' Lens..... 9

*Richterová Bohdana, Kubičková Hana*: Collaboration Development of Teachers and Teaching Assistants – Action Research..... 25

*Zounek Jiří, Záleská Klára, Juhaňák Libor*: Teaching Using ICT in an International Perspective: Towards Modern Pedagogy..... 57

**Discussion**

*Janiš Kamil*: Benefits of Semi-leisure Time in the Context of Conversion to Anti-leisure Time in the Elderly..... 97

**Book review**

*Krystoň Miroslav*: Andragogical aspects of leisure time activities (Reviewer: Koricina Michal)..... 107

**Reports**

*Šeben Zatková Tímea*: UNIVERSITAS MODERNA – Pedagogical-psychological education at a university in retrospect and its perspectives: 55 years of pedagogical education at the Slovak University of Agriculture in Nitra..... 113

## EDITORIAL

Vážení čtenáři, milé kolegyně a kolegové, přátelé celoživotního vzdělávání,

právě jste otevřeli první číslo časopisu Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání vydané v roce 2020, tedy v roce, který si budeme jistě všichni ještě dlouho pamatovat. Myslím si, že obsah tohoto čísla je velice zajímavý. Mohu říci, že jsme si na jeho přípravě dali záležet, ale nebylo jednoduché jej vzhledem k dramatickým událostem letošního jara sestavit. Číslo 1/2020 je polytematické a obsahuje tři studie, jeden diskusní příspěvek, zprávu z konference a recenzi odborné publikace. O jakých konkrétních tématech se tedy vlastně dočtete?

Teoretická studie Martina Kopeckého z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy navazuje (řeceno jeho slovy) na bohatou diskusi o smyslu celoživotního vzdělávání a učení, která je v politické, praktické i akademické sféře vedena v souvislosti s přístupy mezinárodních organizací. Autor se ve svém příspěvku snaží rekonstruovat myšlenky Jana Amose Komenského s cílem využít jich jako zdroje pro inspiraci v současné době změn a krizí globalizovaného světa. Ve své studii kontextuálně propojuje myšlenky tohoto velikána pedagogiky se vzdělávací politikou UNESCO a její obsah je skutečně inspirativní.

Kolegyně Bohdana Richterová a Hana Kubíčková z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity reflektují ve své studii jedno z témat cyklů participačního akčního výzkumu na příkladu roční spolupráce skupiny dvanácti pedagogů z ostravských základních škol a dvou akademických pracovníků Ostravské univerzity. Přínosem této studie je identifikace základních limitů a možností vzájemné spolupráce, sdílení zkušeností z problémových situací v praxi pedagogického prostředí a také nástin možností rozvoje sebereflexe a zdravého sebeprosazení jednotlivých aktérů.

Velmi zajímavý příspěvek zaslali kolegové z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, konkrétně Jiří Zounek, Klára Záleská a Libor Juhaňák z Ústavu pedagogických věd. Jejich studie se zabývá tím, jak je ve školské politice tří evropských zemí (Česko, Slovensko, Polsko) formulována problematika ICT, a současně nahlíží na školskou realitu – tedy na skutečné

vnímání a využívání digitálních technologií učiteli při práci. Autoři při zpracování příspěvku vycházeli z výsledků tří mezinárodních srovnávacích výzkumů.

Diskusní příspěvek Kamila Janiše ml. z Fakulty veřejných politik Slezské univerzity v Opavě se zabývá zajímavým tématem, které se týká volného času. Přináší zde téma tzv. polovolného a antivolného času a zabývá se jím s ohledem na populaci seniorů. Zatímco většině z nás jsou dobře známy pojmy „volný čas“ nebo „volnočasové aktivity“, pojmy „polovolný čas“ a „antivolný čas“ jsou dosud využívány spíše úzkou skupinou odborníků. I proto bude určitě zajímavé si tento diskusní příspěvek prostudovat včetně závěrečných otázek a polemik.

Součástí prvního letošního čísla je také recenze odborné publikace nazvané *Andragogické aspekty využívania voľného času*. Autor recenze Michal Koricina z Pedagogické fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre oceňuje zejména komplexnost obsahu publikace, především s ohledem na teoretická východiska pro různorodou kulturně-výchovnou práci a také na potřebnost obohacení portfolia odborných publikací pro pracovníky v oblasti kulturně-osvětové andragogiky, zaměřených na tuto problematiku.

V roce 2019 si na Slovenské polnohospodárskej univerzite v Nitre pripomnuli 55 let pedagogického vzdělávání prostřednictvím mezinárodní vědecké konference pod názvem Universitas Moderna. Je nám ctí, že můžeme na stránkách našeho časopisu uveřejnit stať kolegyně Timeí Šeben Zafkové z tamějšího Centra pedagogiky a psychologického poradenství, ve které shrnuje nejpodstatnější informace o této události včetně zajímavých a inspirativních závěrů.

Přeji vám příjemné a podnětné chvíle ve společnosti našeho časopisu, hlavně hodně zdraví, a těším se na vaše příspěvky, kterých není nikdy dost.

Petr Adamec  
předseda redakční rady

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201001005>

---

## STUDIE / ARTICLES





# PROČ CHÁPAT CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO DOBRO PRO CELÉ LIDSTVO? REVIZE POHLEDU UNESCO ZA POMOCI KOMENSKÉHO

Martin Kopecký<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení, nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201001009>

Podáno: 7. 10. 2019, Přijato: 18. 2. 2020

To cite this article: KOPECKÝ MARTIN. 2020. Proč chápat celoživotní vzdělávání jako dobro pro celé lidstvo? Revize pohledu UNESCO za pomoci Komenského. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (1): 9–24.

## Abstrakt

Článek navazuje na bohatou diskusi o smyslu celoživotního vzdělávání a učení, která je v politické, praktické i akademické sféře vedena v souvislosti s přístupy mezinárodních organizací (v tomto případě UNESCO). Článek je pokusem o rekonstrukci myšlenek myslitele, které lze využít jako významné zdroje inspirace v současné éře proměn a krizí globalizovaného světa. Autor článku se hlásí k ideové orientaci, která je dlouhodobě vlastní vzdělávací politice UNESCO. Nahlíží na ni z pozice, jež je významně inspirována Komenským. Tohoto myslitele představuje jednak jako silnou oporu pro potvrzení pozice UNESCO, jednak jako zdroj pro její částečné přehodnocení. Způsobem práce použitým v článku je teoretický výzkum v kombinaci s kritickou analýzou politických dokumentů. V Komenského díle můžeme najít klíčové a nadčasové argumenty ve prospěch univerzálního přístupu ke vzdělávání v celé délce lidského života, stejně jako zdůvodnění,

proč je vzdělávání předpokladem pro schopnost správného jednání a účinné nápravy existujících špatností. Komenský vyzdvihuje správné myšlení a jednání, které je podmíněno moudrostí. Cestou k moudrosti je univerzální vzdělání. Komenského verze univerzalizmu pak nutně vede k ocenění takové podoby vzdělávání, která ve svých základních rysech koresponduje s ideálem Bildung. Na základě toho lze ukázat, že „univerzalizmus“ UNESCO není skutečným univerzalizmem. Nedoceňuje totiž plně vzdělávání jako zdroj vnitřní kultivace, která je jedním z předpokladů správného jednání.

Klíčová slova: UNESCO, Komenský, celoživotní vzdělávání a učení, univerzalizmus, Bildung, vzdělávací politika

## WHY SHOULD LIFELONG EDUCATION BE CONSIDERED A GOOD FOR ALL HUMANITY? REVISITING UNESCO'S VIEW THROUGH COMENIUS' LENS

### Abstract

The article contributes to a vigorous debate on the significance of lifelong education and learning held at the political, practical and academic levels, especially concerning approaches of international organizations ( UNESCO in this case). It represents one of the attempts to restore the thoughts of the philosopher, which may serve as valuable sources of inspiration at the time of transitions and crises of a globalized world. The author's explicit orientation is on ideas that have long been embraced by UNESCO's education policy. He views them through a lens that is significantly influenced by Comenius. His philosophy is presented as a strong argument to affirm as well as a reason to partially revisit UNESCO's position. The article builds on a combination of theoretical inquiry and critical analysis of policy documents. In his work, Comenius formulated key and

timeless arguments in favour of a universal approach to education throughout the human lifespan, and he also justified why education is a prerequisite for the ability to act rightly and correct what is wrong. Comenius emphasised the ability “to understand right, to act rightly” as dependent on wisdom, and universal education as a pathway to the wisdom. Consequently, according to Comenius, universalism is bound to appreciate such forms of education that in basic features correspond to the ideal of Bildung. It is argued that what UNESCO refers to as universalism is not genuine universalism because it does not fully appreciate education as a source of inner cultivation – one of the prerequisites of acting rightly.

Keywords: UNESCO, Comenius, lifelong education and learning, universalism, Bildung, education policy

### **Motto**

*Nothing is easier, or more dangerous, than to treat an author of 300 years ago as modern and claim to find in him the origins of contemporary or recent trends of thought.*

*Není nic snazšího nebo nebezpečnějšího než zacházet s autorem starým více než tři sta let jako s moderním a podávat ho jako tvůrce současných či nedávných trendů myšlení.*

Výše uvedená slova pocházející z roku 1957 napsal Jean Piaget na úvod svého pojednání o Janu Amosi Komenském, určeného pro UNESCO. Nyní je lze zopakovat jako nepochybně stále platná (a to nejenom pro tento konkrétní případ).

Navzdory výše uvedenému varování je účelem tohoto článku konfrontovat vybrané myšlenky z Komenského díla a některé prvky vzdělávací politiky UNESCO. Spojovat Komenského a UNESCO není nic nového, natož objevného. Organizace se k odkazu tohoto myslitele dlouhodobě hlásí (např. Thomas, 1957). Přes propast času je mezi nimi zjevná základní spřízněnost daná nejenom požadavkem na univerzální přístup ke vzdělávání. Tento požadavek vychází z přesvědčení, že vzdělávání představuje klíčové univerzální dobro,

dnešním jazykem používaným UNESCO (2015) vyjádřeno, **globální společné dobro** (*global common good*).

Konstatovat, že všeobecné vzdělávání musí být dostupné všem, je také dnes nesamozřejmý požadavek. Důvody jsou rozličné. Lze identifikovat jednak překážky praktické (nedostatečné institucionální podmínky, ekonomické, infrastrukturní a jiné), jednak ideové. Právě na ty druhé se článek zaměřuje. Diskutované problémy, jak se budu snažit ukázat, jsou tím, co i v současnosti činí Komenského přitažlivým. Je totiž nositelem sice starého, ale stále nenaplněného odvážného reformního ideálu.

Ještě jednou se vracím k úvodnímu citátu. Ten kromě jiného z dobrých důvodů nepřimo varuje před „doslovností“. Jsem přesvědčen, že Komenský může představovat významnou inspiraci pro úvahy o současné vzdělávací politice, aniž by sám byl brán jako nezpochybnitelná nadčasová autorita. S kritickým nahlížením na jakékoli autority úzce souvisí nepominutelný požadavek kontextuálního přístupu. Ten ale nechápu jako nepřekonatelnou překážku pro pokusy aktualizovat starší myslitele.

Zaměření článku je teoretické. Kombinuje v sobě deskriptivní a normativní přístupy a nabízí jejich kritické rozvedení a srovnání. Do jisté míry je využita kritická analýza politických dokumentů. Politika je zde pojednána ve smyslu *policy* – jde mi o ideové/programové základy politiky. Nevěnuji se *politics* (prakticky realizované politice) ani *polity* (institucionálnímu rámci politiky), jakkoli uznávám jejich významnost. Hlavním cílem článku je na základě rekonstrukce Komenského univerzalistického přístupu ke vzdělávání jako dobru identifikovat deficit v částečně redukcionistické perspektivě organizace UNESCO.

Podle některých pozorovatelů (např. Fejes, Salling Olesen, 2010) ekonomická krize, která silně poznamenala konec první dekády 21. století i následující desetiletí, je výrazem daleko širší krize spojené s degenerací celého západního projektu moderní společnosti. Oblast vzdělávání a učení se dospělých se přirozeně nemůže nacházet mimo tuto krizi už ze základního důvodu, jelikož je sama ve své moderní podobě „dítětem“ procesu modernizace (Salling Olesen, 2006; Rasmussen, 2007). Také proto se během několika posledních let krize stala ústředním námětem sociálních analýz včetně těch, které se zaměřují na oblast vzdělávání jako sociálního, kulturního a politického fenoménu.

Kritika dominantního pojetí **politického konceptu celoživotního učení**, které jako koncept současně modifikuje a integruje vzdělávání a učení se

dospělých, se ještě před zmiňovanou krizí vyprofilovala do dvou základních směrů. První můžeme nazvat jako sociální a druhý jako kulturní. Sociální kritika se zaměřila mimo jiné na problém nerovného přístupu ke vzdělávání a učení. Kulturní kritika se zase obrátila k tématu instrumentalizace a redukce vzdělávání dospělých na jeho ekonomické efekty.

Je to právě téma hloubky a šíře krize a snaha o její překonání, co přispívá k možnosti brát Komenského jako v určitém smyslu našeho současníka. Přes časový odstup více než tři a půl staletí existuje prostor částečně srovnávat tehdejší a současnou krizi jako komplexní fenomény.

Třicetiletá válka, která určila podobu Komenského života, může být pro svůj celoevropský charakter označována jako raný globální konflikt svého druhu. Ještě spíše než o globálním konfliktu lze hovořit o dlouhodobé krizi, typické enormním strádáním i duchovním úpadkem. Jakákoli krize může být prožívána v původním významu slova (ve staré řečtině *krízio*), totiž jako podnět k zásadnímu obratu. Právě k žádoucímu obratu, cestě ven z labyrintu neharmonického světa, se tehdejší náboženský a politický exulant a tvůrce ambiciózních reformních představ Komenský pokoušel přispívat.

## 1. VZDĚLÁVÁNÍ JAKO UNIVERZÁLNÍ DOBRO – KOMENSKÉHO POHLED

Silné pojetí vzdělávání, pro které se i v anglicky psaných publikacích používá německý výraz *Bildung*, se plně rozvíjelo od posledních desetiletí 18. století. Myšlenkově bohatá debata na téma *Bildung* nabídla sice řadu ne vždy zcela korespondujících pohledů, nicméně všechny základní příspěvky do této debaty pracují s několika shodnými základními tezemi a požadavky, mezi nimiž je ústřední motiv dlouhodobé vnitřní kultivace jednotlivce a rozvoj jeho svobody jako sociální bytosti (Nordenbo, 2002; Siljander, Kivelä, Sutinen, 2012). *Bildung* není jednostranný proces, nejedná se pouze o výsledek snahy vzdělavatele, neobejde se totiž bez aktivity vzdělávaného (Nordenbo, 2002, s. 341).

Vzdělávání skutečně hodné toho jména je nemyslitelné bez prvku svobody (odehrává se ve svobodném prostředí a má za cíl podpořit svobodu jeho účastníků), a proto je to pokaždé aktivita s otevřeným a nejistým průběhem i výsledkem (Biesta, 2012b). Na jeho výsledek má vliv enormní množství faktorů. Už proto, abychom se ho pokoušeli realizovat, je nezbytné upínat se k nějakému ideálu, který nás orientuje. Vzdělávání je teleologické, přičemž

*telos* je potřeba stále promýšlet. To platí jak na (inter)personální, tak na společenské rovině, pozitivní proměna jednotlivce je předpokladem pro pozitivní proměnu společnosti. Vzdělávání je kromě jiného pokusem skrze (sebe)rozvoj lidí udržet svět alespoň ve stavu, v jakém je, raději ho však zlepšovat. Ve vzdělávání se tak specifickým způsobem setkávají neutilitární požadavky, jako je růst vnitřní svobody, s cíli, jako je správné myšlení, rozhodování a jednání.

Myšlení o *Bildung* se začíná rozvíjet až zhruba sto let po Komenského smrti. Přesto Komenský se svou verzí humanismu může být považován za raného nositele některých klíčových prvků tradice *Bildung* jako kulturního ideálu (Pikkarainen, 2012), který je současně filozofický a pedagogický.

Komenský se „setkává“ s hlavním proudem myšlení o *Bildung* mimo základní důraz na humanizaci prostřednictvím vzdělávání ještě v několika dalších výrazných bodech. Jedná se o důraz na všeobecné vzdělávání, zájem o lidské nitro spojený s důrazem na svobodnou vůli a autonomii jednotlivce, přičemž svoboda je brána jako předpoklad správného života. Také proto nemá mít vzdělávání ryze instrumentální povahu. Dále lze upozornit na Komenského odmítnutí karteziánského přístupu ke světu, jenž se vyznačuje despektem vůči přírodě (Šíma, 2016, s. 34–37).

Současně však musíme zachytit některé rozdíly mezi Komenským a představiteli uvažování o *Bildung* na začátku moderní éry, pro niž je typická ztráta vlivu církve na vzdělávání. Komenský je naopak hluboce věřícím autorem, je to filozof, spisovatel a teolog, jehož pedagogické dílo plánovitě charakterizuje mnoho teologických cílů a motivů (Komenský, 2010, s. 101; Šíma, 2016, s. 8, 32).

Pokud by mělo být vybráno jediné slovo, které představuje klíčovou charakteristiku nejenom sociální dimenze Komenského díla, pak je to termín „univerzalizmus“. Toto tvrzení se pokusím v následujících odstavcích konkretizovat.

Univerzalizmus se projevuje v několika Komenského požadavcích, které byly ve své době – a ještě o dlouho později – bez přehánění revoluční. Pozoruhodný je již důraz na vzdělávání v mateřském jazyce.<sup>1</sup> Prostí lidé,

---

1 Komenský ukázkově reprezentuje protestantskou tradici typickou zájmem o prosté lidi, jejich vzdělávání s cílem rozvinout poznání a etické jednání vedené individuálním svědomím.

stejně jako prostý jazyk podle něj nesmějí být předmětem opovržení (Komenský, 2010, s. 110). Dále se jedná o univerzální přístup ke vzdělávání z hlediska sociálního původu, pohlaví, mateřského jazyka, stejně jako věku (Pikkarainen, 2012, s. 20; Čížek, 2017, s. 33). Komenský bývá považován za prvního novověkého autora, který formuloval ambici rozvinout vzdělávací příležitosti v celé délce života. Hovoří kromě jiného o „škole“ mužnosti (dospělosti) a „škole“ stáří (Komenský, 1966a: 267). Slovo „škola“ je psáno v uvozovkách záměrně. Děje se tak v určité obraně např. vůči kritice, kterou formuloval Ivan Illich. Ten ve svém spise *Odškolnění společnosti* (2001, s. 96) obviňuje Komenského ze snahy „zeškolnit“ celý lidský život. Takové nařčení je ale důsledkem nepřesného pochopení Komenského záměru. Komenský právě dvě výše jmenované „školy“ chápe jako navýsost osobní. V dnešním jazyce bychom mluvili o **neformálním vzdělávání a informálním učení (se)**, popř. také o **sebeřízeném učení (se)**. Polemiku s Illichem není třeba stavět jen na argumentaci, že Komenského záměr byl ve skutečnosti jiný, než jak ho Illich pochopil. Komenský nechápe vzdělávání jako samoučelné, jde mu o vzdělávání jako předpoklad moudrosti a nápravy světa, ocitajícího se ve stavu dlouhodobého vážného úpadku. Navíc nejenom škola má uvádět do světa, ale i svět sám je svého druhu školou (Palouš, 1992). Jinými slovy vyjádřeno, Komenského pozice není v zásadním protikladu například ani vůči pragmatismu s jeho důrazem na zkušenost jako zdroj učení. Moudrost a zkušenost k sobě mají naopak blízko.

Vedle právě uvedeného hlavního argumentu by měl zaznít ještě jeden doplňující. Týká se (nejenom) didaktiky jako umění vyučovat.<sup>1</sup> Komenský ve svém díle (např. Komenský, 2010) trvale zdůrazňuje požadavek zájmu o celek. Relevantní vzdělávání je podle něj to, které pracuje se zřetelem ke kontextu. Jinak řečeno, nic neexistuje izolovaně a vše má ve světě své správné místo, a právě se zřetelem k tomu je třeba vzdělávat. Ostatně Komenského životním mottem byl požadavek nenásilnosti jako věrnosti přirozenému řádu světa.

Vědomí celistvosti světa a starost o jeho stav začínají porozuměním blízkému světu, v němž jsme přirozeně doma. Není násilné zmínit zde pozdější

---

2 Za svého života sklídl Komenský největší uznání právě za práci v oblasti didaktiky. Byl zván jako expert do různých zemí, aby v nich připravil školské reformy (Anglie, Švédsko, Uhry), tato role mu ale spíše bránila pracovat na jeho hlavních prioritách – viz následující odstavec.

pojem životní svět. Idealismus se setkává se zájmem o praktické stránky života. Škola (či lépe vzdělávání) je **dílnou lidskosti** (Komenský, 1966b, s. 438 nn.). Univerzální přístup ke vzdělávání (*pampedia*) má sloužit rozvoji moudrosti (*pansophia*) a vytvořit předpoklady pro všeobecnou nápravu světa (*panorthosie*). Ideálem je vzdělávat všechny, ve všem a všestranně – latinsky *omnia, omnes a omnio* (Komenský, 1966a, s. 269), resp. řecky *pantes, panta* a *pantós* (Komenský, 2010, s. 136).

Za podnětnou stránku jeho myšlení je možné považovat schopnost vysvětlit a obhájit význam oblastí, které jsou jinde častokrát brány jako sobě navzájem vzdálené, až zcela rozpojené – zejména práce, morálka, filozofie a náboženství, spravedlnost. Lidský svět a jeho jednotlivé složky i příroda nejsou u probíraného autora stavěny proti sobě nebo hierarchizovány, Komenský se např. staví vůči pohrdání nevzdělanými. Své pansofické dílo věnuje všem lidem, *gens humana*, bez ohledu na to, zda se narodili jako křesťané (Čížek, 2017, s. 33, 34). Praktické, každodenní není pojednáno bez vazby na otázky smyslu věcí. Moudrost jako to nejcennější, co můžeme v životě získat, je totiž nemyslitelná bez zkušenosti (Komenský, 2010, s. 133).

Požadavek pojmát svět jako celek u Komenského zakládá i několik dalších pozoruhodných směrů uvažování, za konkrétní zmínku stojí hlavně motiv jednoty poznání ve vědě a kritika roztržštěnosti jednotlivých disciplín, světoobčanství a zájem o mírové soužití nebo kritika škodlivosti karteziánského dualismu. Při veškerém důrazu na aktuální (či lépe nadčasové) prvky Komenského díla je současně třeba otevřeně poukázat na limity způsobů jejich uchopení. Konkrétně se jedná o zjevnou naivitu představy o slučitelnosti všech existujících odborných poznatků<sup>1</sup> nebo silný západocentrismus ve smyslu přesvědčení o nadřazenosti křesťanství nad jinými náboženstvími.<sup>2</sup>

---

3 Jedno z hlavních období Komenského díla bývá proto nazýváno jako encyklopedické.

4 Komenský dlouhodobě vyvíjel rozličné ekumenické snahy. Kromě toho uznával schopnost všech lidí podílet se na rozvoji dostupného poznání.



## 2. VZDĚLÁVÁNÍ

### JAKO GLOBÁLNÍ SPOLEČNÉ DOBRO – PŘÍSTUP UNESCO NAHLÍŽENÝ KOMENSKÉHO PERSPEKTIVOU

Následující stručný přehled vybraných prvků vzdělávací politiky UNESCO neaspiruje na komplexní kritickou analýzu diskurzu. Pro výběr informací se stal klíčem pouhý výskyt určitých (zpravidla dlouhodobých) motivů v hlavních politických dokumentech probírané organizace. Je tedy nutné připustit, že situace může být chápána jako složitější (paradoxnější), než jak vyplývá z následujících odstavců, které se zaměřují na převládající směřování UNESCO, přičemž netematizují výskyt vzácných prvků mimo hlavní proud jeho politiky.<sup>5</sup>

Vzdělávání jako mezinárodně respektované základní lidské právo se na úrovni základního vzdělávání etabluje krátce po druhé světové válce. V návaznosti na to UNESCO dále průkopnický prosazuje uznání vzdělávání dospělých jako součást práva na vzdělávání. V této aktivitě pokračuje od roku 1976 k dnešku (UNESCO, 1976; 2016a).

Univerzalistický přístup ke vzdělávání UNESCO dále dlouhodobě projevuje svým zájmem o různé znevýhodněné skupiny (zejména chudí nebo ženy v zemích globálního Jihu) i odporem vůči jeho instrumentalizaci vedenou ekonomickými zájmy (Milana, 2012).

Zaznamenána by měla být také argumentace problematizující komercializaci vzdělávání dospělých, neboť se může stát zdrojem růstu nerovností v přístupu k tomuto dobru (např. UNESCO, 2009).

Uvedený přehled (jistě by ho bylo možné rozšiřovat) dokládá zájem UNESCO učinit ze vzdělávání (včetně vzdělávání dospělých) univerzálně uznané a současně prakticky dostupné právo. Nicméně při hodnocení míry univerzalizmu v přístupu je žádoucí rovněž zhodnotit způsoby zdůvodnění,

---

5 Konkrétním příkladem může být současný výskyt sociálnědemokratických i neoliberalních motivů v jednom ze stěžejních dokumentů organizace (UNESCO, 1996), jak ho zmiňuje Milana (2012). Dalším příkladem nejednoznačné zakotvenosti UNESCO může být jeho zintenzivňující se spolupráce se Světovou bankou a zejména s OECD v oblasti měření a podpory funkční gramotnosti (Perkiö, 2011), nejnověji v měření stavu funkční gramotnosti v návaznosti na cíl udržitelného rozvoje (SDG 4), jak byl formulován OSN pro období 2015–2030.

na jehož základě je vzdělávání (včetně vzdělávání dospělých) uznáno za „dobro“ a k jakým dalším dobrům je vztahováno.

Existuje široká shoda, že celkový přístup UNESCO je veden snahou přispívat k tvorbě humánní společnosti modelované na (sociálně)demokratických principech, kdy je spojován pokrok jednotlivce v souvislosti s rozvojem společnosti (Milana, 2012; Lima, Guimarães, 2011). Je třeba zaznamenat zájem na široce pojatém pokroku, který není definován převážně ekonomicky, ale emancipační chápáním jako rostoucí obecnou schopnost lidí kontrolovat své životy a podílet na demokratické správě komunit, přičemž stranou nezůstává tvorba demokratické světové společnosti neoddelitelné od existence **globálního (občanského) vzdělávání** – *global (citizenship) education* (např. UNESCO, 2016b).

Právě tato (kvazi)politická či přesněji vyjádřeno morálně-politická rovina je platformou, na níž lze provést smysluplné srovnání Komenského a UNESCO. Zájem o nenásilí a mír, kooperativní soužití lidí a vůbec jejich dobro jsou nepřehlédnutelným „společným jmenovatelem“ obou přístupů. Mimo to je potřeba jmenovat zájem znát vlastní místo v rámci složitých celků.<sup>6</sup> Za zmínku stojí požadavek vědění přístupného všem (UNESCO, 2005). Zájem o reálný (praktický) život zahrnující i sféru práce nebo řešení praktických problémů jsou dalšími spojovnicemi mezi UNESCO a Komenským.

Pokud bychom si vzali k ruce přehled základních rysů konceptu celoživotního vzdělávání vypracovaného UNESCO, nacházíme až pozoruhodnou míru shody s Komenského myšlenkovým světem ve všech hlavních bodech.<sup>7</sup> Konkrétně jde o následující klíčové ideály: vzdělávání je celoživotní a všudypřítomné; život je hlavním zdrojem učení; vzdělávání má být přístupné všem, učení se nemá žádné hranice, vzdělávání přímo souvisí s kvalitou života (Finger, Asún, 2001, s. 25). Naopak nejednoznačné je to s možností z Komenského pozic přitakat představě, že samotná přítomnost procesu učení je důležitější než jeho obsah. Ze zjevných důvodů je problematické jakkoli s Komenským spojovat představy o sociálních hnutích, které jsou jednoznačně až moderním fenoménem a které UNESCO považuje za důležitou součást aktivní občanské společnosti.

---

6 Nabízí se připomenout zásadu Římského klubu „mysli globálně, jednej lokálně“.

7 Ponechme nyní stranou, že s novým důrazem na učení (na místo na vzdělávání) byl starší koncept částečně redefinován, kdy pedagogický a filozofický přístup vystřídal psychologizující akcent.

V návaznosti na první uvedenou neshodu je ale potřeba ukázat na jeden důležitý rozdíl mezi Komenským a UNESCO. Jak bylo uvedeno výše, Komenský může být představen jako jeden z prvních novověkých autorů pracujících v těsné blízkosti později mohutně rozvinuté myšlenkové tradice *Bildung*. Vzdělávání je pro něj hodnota sama o sobě. Jeho argumentace se zdaleka neomezuje na cíl rovnosti mezi lidmi nebo na řešení praktických problémů (i když, jak bylo řečeno, s těmito náměty také někdy soustředěně pracuje). Skutečným hlavním cílem je náprava světa prostřednictvím jeho pochopení. Samo vzdělání je dobro, ne jen prostředek na cestě k jiným dobrům. Proto je nezbytné pečovat o to, aby vzdělání mělo univerzální charakter, ať už jde o jeho dostupnost, či obsah.

Komenského perspektiva tedy odpovídá části kritiky adresované UNESCO v době, kdy byl rozpracovaný koncept celoživotního vzdělávání nově představen, tj. v sedmdesátých letech. Úspěšnost vzdělávání není správné poměřovat jen (nebo alespoň převážně) jeho praktickými přínosy (Wain, 1987). To platí i v případě nadindividuálních problémů spojených třeba se snahou prosazovat zmenšení nerovnosti mezi lidmi či jinými klíčovými problémy **udržitelného rozvoje** (*sustainable development*), jakkoli je třeba dané cíle uvítat. Utilitární tendence se míjejí s představou o vnitřní hodnotě vzdělávání jako morální aktivity.

Ale i tehdy, jde-li nám o praktické cíle, jako jsou např. cíle politické, by měl být pro nás zásadní argument, který formuluje celá řada myslitelů a který v krátkosti shrnuje Marcuse (2000, s. 23). Máme-li se osvobodit, je nezbytné být nejprve vnitřně svobodný. Pokud ho přijmeme za svůj, lze bez váhání přitakat tvrzení, že vzdělávání a učení na jedné straně a emancipace na straně druhé jsou provázány (Biesta, 2012b), a následně třeba také úspěšně rozvíjet postřeh, že právě v současné době je zájem o emancipaci cestou vzdělávání se možná potřebnější, než byl kdykoli v minulosti (Biesta, 2012b, s. 6).

Myšlenku o emancipačním přínosu vzdělávání, který je založen na růstu vnitřní svobody, v klíčových politických dokumentech UNESCO nacházíme. Ale s takovým prostým konstatováním se nelze spokojit. Předmětem polemiky se může stát síla uvedeného argumentu a stupeň jeho rozpracování, jak je můžeme zaznamenat v klíčových dokumentech. Pracuji zde hlavně se dvěma rozhodujícími příspěvky z posledního čtvrtstoletí (UNESCO, 1996, 2015), soustředěněji pak s druhým z nich.

Programově zaměřené dokumenty *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996) a *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* (UNESCO,

2015) se explicitně přihlašují k humanistickému přístupu rozpracovanému UNESCO na začátku sedmdesátých let. První uvedený materiál známější pod názvem *Delorsova zpráva* rozpracovává zásady (pilíře) nazvané jako „učit se vědět“, „učit se jednat“, „učit se žít společně“ a „učit se být“. Představa o „učení se být“ je pak určitým završením celého využitého myšlenkového postupu. Jsou v ní kondenzovány cíle svobodného myšlení, úsudku a odpovědnosti, tedy právě esence celé humanistické tradice přístupu ke vzdělávání.

Rovněž dokument *Rethinking Education* se odvolává na humanistický přístup a pokouší se ho aktualizovat pro podmínky pokročilé globalizační změny. Hned na úvodní straně kapitoly věnované tomuto tématu se kondenzovaně zmiňuje „důstojnost, možnosti účinného jednání a sociální péče pro každého člověka“. Důraz je položen na skutečnost, že humanismus je dlouhodobě přítomný v jinak různorodých náboženských, kulturních a filozofických tradicích. Hovoří se o překročení pouhého zájmu o praktické dovednosti a o nepostradatelnosti „... hodnot života a lidské důstojnosti, nezbytných pro společenskou rovnováhu v diverzifikovaném světě“ (UNESCO, 2015, s. 37, přeloženo autorem). Zmiňovaný přístup je dále charakterizován jako jdoucí proti současnému dominantnímu diskurzu v oblasti orientace vzdělávání na potřeby ekonomiky a trhu práce.

Právě na tomto místě lze zaznamenat humanismus jako svým způsobem velmi nekonformní přístup. Dlouhodobě používaná opozita jako všeobecně zaměřené „liberální vzdělávání“, orientované na poznání vyšší kultury, a „radikální vzdělávání“, zaměřené na sociální změnu (viz např. Jarvis, 1985) jsou si v současné době jen zdánlivě paradoxně blíže než v minulosti. Jarvis (2000) pozoruhodným (byť letmým) způsobem přehodnocuje liberální přístup, tradičně ve vzdělávání dospělých chápáný coby konzervativní (a snad i elitářský), a charakterizuje ho jako nový fenomén ve vzdělávacím hnutí, pojímaném jako hnutí sociální. Dokazuje to na příkladu vzdělávání seniorů, jež se vymyká hlavnímu proudu vzdělávání sledujícím adaptabilitu výkonnosti na trhu práce. Pokud je na tomto místě prostor pro zkratku, mohla by zaznít zásada formulovaná filozofem Michaelem Hauserem (2011, nestránkováno): „Buď nonkonformní, vzdělávej se.“

Pokud jsem doposud převážně jen přibližoval vybranou dimenzi vybraných klíčových dokumentů UNESCO a nevymezoval se proti ní, je nyní třeba postoupit dále a formulovat kritický postřeh. Ten se zřejmě poněkud nezvykle netýká obsahu, který nám samotné dokumenty nabízejí. Místo toho upozorňuje na disproporce, jež v něm nalézáme. Ty lze jednoduše

vystihnout poukazem na částečný nesoulad mezi využitým ideovým rámcem a vlastním rozpracovaným obsahem. Zatímco ideový rámec UNESCO v sobě dokáže úspěšně spojit kulturní a sociální kritiku problémů současného globalizovaného světa, vlastní konkrétní obsah dokumentů se téměř výhradně zaměřuje na sociální a politické cíle a souvislosti, v menší míře také třeba na technologické stránky vzdělávání a učení, a to ať už jde o příklady dobré praxe, či odpovídající doporučené postupy. Například třetí globální zpráva UNESCO o vzdělávání a učení se dospělých, *GRALE 3* (UNESCO, 2016b), už svým podtitulem odkazuje k přínosům vzdělávání a učení se v oblastech zdraví, blahobytu, zaměstnanosti, trhu práce, sociálního, občanského a komunitního života, ale nezmiňuje se vůbec např. o hodnotě seberealizace.

## MÍSTO ZÁVĚRU

Článek je psán jako určitá obrana Komenského i UNESCO jako autorů naléhavých a nosných myšlenek. Pro oba popisované myšlenkové světy je přes jejich odlišnosti typický důraz na spojení vzdělávání a života a pochopení vzdělávání jako univerzálního/globálního dobra, jehož rozvíjení je zásadní pro existenci všech hlavních rozměrů dobrého lidského života i dobrého světa.

Společného lze identifikovat daleko více než rozdílného. Jak Komenský, tak UNESCO reagují na existenci krizí. Vzdělávání pro ně není všelék, ale zásadní dobro a naděje – nezbytný předpoklad nápravy krize. Starost o svět se u nich setkává s vytrvalým optimismem.

Komenský i UNESCO chápou člověka jako zvědavého tvora, jemuž je vlastní touha po vědění a po dobrém. Náprava světa je podle obou myšlenkových příspěvků možná přes změny v oblastech vzdělávání a učení, přičemž k potřebným změnám je potřeba přistupovat bez elitářství. Komenského přístup se může pro UNESCO stát inspirací při hledání rovnováhy mezi požadavkem kulturní změny a požadavkem změny sociální. Právě v tomto bodě vykazuje UNESCO deficit, jeho univerzalismus není plným univerzalismem. Tomu brání nedostatečně rozvinutá pozornost vůči vzdělávání jako hodnotě o sobě. UNESCO se vymezuje proti ekonomickému instrumentalismu, jeho přístup je však svého druhu rovněž instrumentální, byť zaměřený na řešení sociálních, politických a environmentálních problémů. Zatímco v otázce obecných cílů má UNESCO pozici vyrovnanou, v představě konkrétních kroků vykazuje rezervu.

Na tomto místě se otevírá téma krize a utopie. Slovo „utopie“ mívá často negativní konotace, odkazuje totiž k něčemu nemožnému. Zároveň je celkem široce uznávána alespoň potenciálně pozitivní dimenze utopie (Mannheim, 1991). Například pro Giddense (1998) je pozitivní podoba utopie (přesněji řečeno tzv. utopický realismus) jeden z nejlepších způsobů, jak se lze vyrovnávat s problémy světa, v němž žijeme. K utopii jako něčemu prospěšnému se v nedávné době explicitně přihlašuje také UNESCO (UNESCO, 1996; Elfert, 2015; Elfert, 2020). Utopické pojetí vzdělávání je v názvu úvodní kapitoly *Delorovy zprávy* (UNESCO, 1996) označeno za nezbytnost, samo vzdělávání v plném slova smyslu je vždy svým způsobem utopií.

Nejlépe právě zde lze zmínit na další klíčový pojem, kterým je *imaginace*. Imaginace nás odkazuje především ke schopnosti pracovat nikoli s tím, co je nevyzkoušené, ale s tím, co se liší od známého a zavedeného. Pokud je odkazováno na neproveditelné (utopické), je vhodné rozlišit, co je neproveditelné „jen“ proto, že si to nedokážeme představit. Jinak vyjádřeno, utopické jako to, co má být reálné, může být skutečně reálné. Utopie včerejška a dneška se mohou v nějaké podobě stát pravdami zítřka.

## LITERATURA

- Biesta, G. J. J. (2012a). Giving teaching back to education: responding to disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Biesta, G. J. J. (2012b). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5–20.
- Čížek, J. (2017). *Komenský a Bacon: dvě raně novověké cesty k obnově vědění*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88–100.
- Elfert, M. (2020). Revisiting the Faure Report and the Delors Report: Why was UNESCO's utopian vision of lifelong learning an “unfailure”. In Finnegan, F., & Grummell, B. (Eds.), *Power and possibility: adult education in a diverse and complex world* (s. 17–25). Leiden, Boston: Brill Sense.
- Fejes, A., & Salling Olesen, H. (2010). Envisioning future research on the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1–2), 7–16.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: learning our way out*. London – New York – Leicester: Zed Books & NIACE.

- Giddens, A. (1998). *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Hauser, M. (2011). Buď nonkonformní, vzdělávej se. *Deník Referendum*, 22. 4. 2011. Dostupné z: <http://denikreferendum.cz/clanek/10204-bud-nonkonformni-vzdelavej-se>Illich, I. (2001). *Odškolení společnosti: polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (2000). The education of adults as a social movement: a question for late modern society. In Wildemeersch, D., Finger, M., & Jansen, T. (Eds.), *Adult Education and Social Responsibility: Reconciling the Irreconcilable?* (s. 57–72). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Komenský, J. A. (1966a). Pampédie. In Komenský, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského: svazek IV. Výbor z Obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku* (s. 265–338). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Komenský, J. A. (1966b). Panorthosie. In Komenský, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského: svazek IV. Výbor z Obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku* (s. 379–477). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Komenský, J. A. (2010). *Předehra pansofie: objasnění pansofických pokusů*. Praha: Academia.
- Lima, C. L., & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning: a critical introduction*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- Mannheim, K. (1991). *Ideologie a utopie*. Bratislava: Archa.
- Marcuse, H. (2000). *An Essay on Liberation*. Boston: Beacon Press.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103–117.
- Nordenbo, S. E. (2002). Bildung and the thinking of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 341–352.
- Palouš, R. (1992). *Komenského boží svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Perkiö, M. (2011). A Map for Literacy Research. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 132–144.
- Piaget, J. (1993, orig. 1957). *Jan Amos Comenius (1592–1670)*. UNESCO. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/comeniuse.PDF>

- Pikkarainen, E. (2012). Signs of reality: the idea of general Bildung by J. A. Comenius. In Siljander, P., Kivelä, & Sutinen, A. (Eds.), *Theories of bildung and growth: connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (s. 19–29). Rotterdam: Sense.
- Rasmussen, P. (2007). Adult learning in modernity. In Kryger, N., & Ryvn, B. (Eds.), *Learning beyond Cognition* (s. 57–73). København: Denmark's Paedagogiske Universitetsforlag.
- Siljander, P., Kivelä, A., & Sutinen, A. (Eds.) (2012). *Theories of bildung and growth: connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Rotterdam: Sense.
- Salling Olesen, H. (2006). Beyond the abstraction! Adult education research from idealism to critical social science. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 241–256.
- Šíma J. (2016). *Bildung: historie a perspektivy*. Diplomová práce. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/82358>
- Thomas, J. (1957). Spiritual ancestor of UNESCO. *The UNESCO Courier*, 10(11), 3.
- UNESCO (1976). Recommendation on the development of adult education. *Records of the General Conference: volume 1. Resolutions*. Nineteenth Session, Nairobi, 26 October to 30 November 1976.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of International commission on education for the twenty-first century*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2009). *1st global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2016a). *3rd global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO (2016b). *Education for people and for planet: Creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO.
- Wain, K. (1987). *Philosophy of lifelong education*. London: Croom Helm.

Kontakt

PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.: [martin.kopecky@ff.cuni.cz](mailto:martin.kopecky@ff.cuni.cz)



# ROZVOJ SPOLUPRÁCE UČITELŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA – AKČNÍ VÝZKUM

Bohdana Richterová<sup>1</sup>, Hana Kubíčková<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra sociální pedagogiky, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201001025>

Podáno: 4. 10. 2019, Přijato: 2. 4. 2020

To cite this article: RICHTEROVÁ BOHDANA, EKUBÍČKOVÁ HANA. 2020. Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga – akční výzkum. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (1): 25–55.

## Abstrakt

Příspěvek reflektuje jedno z témat cyklů participačního akčního výzkumu v rámci roční spolupráce skupiny dvanácti pedagogů z ostravských základních škol a dvou akademických pracovnic Ostravské univerzity. Téma vymezení kompetencí asistenta pedagoga ve spolupráci s učiteli se postupně zužovalo na téma komunikačních strategií v kontextu budování osobních hranic. Příspěvek představuje metodologická východiska založená na praktickém (interpretativním) přístupu. Klíčovou metodou sběru dat byla práce ve focus group, ze které byly pořízeny videozáznamy, doplněná pozorováním ve výuce a psaním deníků akčního výzkumu. Analýza dat byla prováděna prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě této analýzy byly identifikovány základní limity i možnosti vzájemné interakce a spolupráce v pedagogickém prostředí. Příspěvek podrobně představuje jeden vybraný případ z pedagogické praxe a objasňuje práci v jednotlivých fázích a cyklů akčního výzkumu. Mezi hlavní přínosy pro účastníky skupiny je možné zařadit vytvoření bezpečného prostředí pro sdílení problémových situací v praxi, identifikaci zdrojů a strategií řešení v komunikační oblasti a rozvoj sebereflexe a zdravého sebeprosazení.

Klíčová slova: participační akční výzkum, praktický (interpretativní) přístup, asistent pedagoga, učitel, focus group, osobnostně-sociální rozvoj pedagogů

## COLLABORATION DEVELOPMENT OF TEACHERS AND TEACHING ASSISTANTS – ACTION RESEARCH

### Abstract

The paper reflects one of the topics of the participatory action research cycles, which was run within one-year cooperation of twelve educators of the elementary schools in Ostrava and two academic workers of Ostrava University. The topic of defining the competencies of teaching assistants in cooperation with teachers gradually narrowed to communication strategies in the context of building personal boundaries. The paper presents a methodological approach based on practical (interpretative) approach. The key method of the data collection was working in a focus group, whose meetings were video recorded, enriched with observations in lessons and writing action research journals. Data analysis was carried out using open coding. The primary limits and possibilities of mutual interaction and cooperation in the educational environment were identified through this analysis. The paper presents one selected case from educational practice in detail and describes work in single action research phases and cycles. The main benefits for the participants are creating a safe environment for sharing problem situations from the practice, source identification and coping strategies in the communication field as well as the development of self-reflection and healthy assertion.

Keywords: participatory action research, practical (interpretative) approach, teaching assistant, teacher, focus group, personality and social development of educators

Akční výzkum se do českého pedagogického prostředí začal postupně dostávat na přelomu 20. a 21. století (Walterová, 1995; Nezvalová, 2003; Janík, 2002, 2004). Zpočátku nebylo zřejmé, jaké místo v oblasti pedagogického výzkumu zaujme. Svou oblibu a podporu postupně nachází zejména ve spolupráci s pedagogy při řešení konkrétních problémů z praxe. Velkou inspirací pro české prostředí zůstávají nejnovější akční výzkumy realizované v oblasti vzdělávání v zahraničí (např. Lleó, Agholor, Serrano, & Prieto-Sandoval, 2018; Messiou, 2019; Black, 2019). Intuitivní práce nad problémy z praxe se prostřednictvím aplikace akčního výzkumu postupně stává promyšlenější nejen co do metodologie výzkumné práce, ale také v oblasti aplikace výsledků do praxe.

Předložený text představuje vybranou část práce skupiny akčního výzkumu v rámci projektu „Pregraduální vzdělávání v učitelských oborech“ na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v období 2018–2019. Výzkum realizovalo dvanáct pedagogů z praxe základních škol – učitelek, učitelů a asistentek pedagoga – a dvě akademické pracovnice, autorky tohoto textu. Prvotním impulzem ke vzniku skupiny a jejího zaměření byly problémové oblasti spolupráce asistentů pedagoga a učitelů při práci s žáky s problémy v chování. Po zúžení výzkumného problému se do popředí dostávalo téma potřeby osobnostního rozvoje a posílení osobnostních a sociálních kompetencí jednotlivých pedagogů.

Text představuje cíle výzkumu, teoretický rámec, zvolenou metodologii včetně vybraného modelu akčního výzkumu a dále pak realizaci akčního výzkumu ve třech cyklech včetně popisu konkrétních fází. Závěrečná kapitola patří shrnutí, popisu přínosů pro jednotlivé účastníky, ale také diskusi o limitech této výzkumné práce.

## 1. CÍL PŘÍSPĚVKU

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga je velmi důležitá jak pro řešení problémů žáků, tak pro efektivní proces výuky a vzdělávání všech žáků ve třídě. Nejnovější výzkumy v České republice a odborné texty ukazují spolupráci učitele a asistenta pedagoga jako jedno z rizikových míst současného inkluzivního vzdělávání ve školách. Texty uvádějí, že je zapotřebí aktivně posilovat tuto spolupráci a posilovat profesní kompetence jak učitelů, tak asistentů pedagoga (Valentová *et al.*, 2015; Kendíková, 2017; Česká, 2018; MŠMT, 2018). Původním širokým cílem akčního výzkumu skupiny

učitelů a asistentů pedagoga bylo realizovat akční výzkum, který by zjistil konkrétní problémové oblasti ve spolupráci učitelů a asistentů pedagoga a posílil by kompetence pedagogů, umožňující jejich aktivní spolupráci se zaměřením na žáka a zohledňující jeho individuální potřeby v edukačním procesu. Dosažení cíle probíhalo v souladu s metodologií akčních výzkumů prostřednictvím analýzy současného stavu v praxi a získaných zkušeností pedagogů, definováním aktuálního problémového jevu z praxe, zvolením nové strategie nebo postupu, jejich aplikace v praxi, následné reflexe a revize nových strategií. Téma posílení kompetencí pedagogů se postupně zužovalo na téma komunikačních strategií potřebných pro vzájemnou spolupráci v kontextu budování osobních hranic. Cílem příspěvku je představit dílčí část z roční spolupráce pedagogických pracovníků v cyklech akčního výzkumu. Představen bude vybraný problém z praxe, metody sběru dat, jejich analýza, příprava plánu a jeho aplikace do praxe.

## **2. TEORETICKÝ RÁMEC K AKČNÍMU VÝZKUMU**

Se zavedením inkluzivního vzdělávání do státních škol se výrazně zvýšil počet pracovníků na pozici asistenta pedagoga. Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění zákona je klíčovou právní normou, která se vztahuje k pozici asistenta a jeho náplni práce. Školy mohou zaměstnat asistenty pedagoga a získat na ně finanční prostředky, pokud se jedná o dítě, které je zařazeno do vyšších podpůrných opatření (Kendíková, 2017).

Počet asistentů pedagoga ve všech školách v posledních letech nepřetržitě roste. Od školního roku 2010/2011 se zvýšil o 8 787,9 úvazku, tedy o 243% (MŠMT, 2018). Dle zprávy České školní inspekce přibližně 80% základních škol v České republice v současné době využívá pozici asistenta pedagoga (Česká, 2018). Současnou koncepci práce asistentů pedagoga je možné zaznamenat od roku 2005 (Němec, 2014; Michalík, 2015), přesto její kořeny je možné nalézt již v devadesátých letech 20. století, např. v práci asistentů speciálních škol – mužů, kteří vykonávali civilní vojenskou službu, nebo na Ostravsku v práci asistentů na církevních školách s vyšším počtem dětí se sociálním znevýhodněním (Michalík, 2015).

Pozice asistenta pedagoga, jak ji upřesňuje výše uvedená novela zákona s platností od 1. 9. 2016, je v českém vzdělávacím systému poměrně nová. Velká část učitelů se nenaučila využívat možný potenciál spolupráce

učitele a asistenta pedagoga (Kendíková, 2017). Práce asistentů pedagoga v běžných základních školách se v současné době potýká s mnoha problémy a nejasnostmi v některých oblastech. Valentová *et al.* (2015) uvádí např. problémy při vymezení spolupráce s pedagogy a nedostatečnou metodickou podporou jak pro učitele, tak pro asistenty pedagoga. Analýza získaných zkušeností z pilotního ověřování systému metodického vedení asistentů pedagoga ukázala, že často řešeným tématem metodického vedení asistentů pedagoga byla chybějící nebo nevhodně či kontraproduktivně nastavená spolupráce asistenta pedagoga a učitele (Valentová *et al.*, 2015). Často se opakující problematiku nefunkčního systému komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem v práci asistentů pedagoga uvádí také Kendíková (2017). Nejnovější výzkum České školní inspekce zjistil, že přibližně 20% asistentů pedagoga na základních školách není metodicky vedeno učiteli ve své práci s žáky, převažuje u nich práce individuální a s učiteli ani více nespolupracují. Na středních školách se jedná až o 50% asistentů pedagoga (Česká, 2018).

V zahraniční odborné literatuře je možné dohledat základní principy pro fungující a přínosnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga (např. Friend & Cook, 2007). Většina z uvedených principů opět předpokládá vzájemnou efektivní komunikaci obou profesí, která umožní spolupráci na sdílených cílech a sdílené zodpovědnosti ve vztahu k výchově a vzdělávání žáka vyžadujícího podpurná vzdělávací opatření. Horáčková (2015) popisuje potřebu vytvořit funkční tandem, ve kterém kromě odborných znalostí a dovedností obou profesí vystupují do popředí osobnostní dispozice a práce na osobnostně-sociálním rozvoji. Také Česká školní inspekce ve svých doporučeních uvádí potřebu posílení spolupráce učitelů a asistentů pedagoga (Česká, 2018), přestože přesněji neuvádí konkrétní možnosti. Frekventovanými pojmy používanými v realizovaném akčním výzkumu i tomto textu jsou „spolupráce“, „komunikace“, „kompetence pedagogických pracovníků“ a „vymezení osobních hranic“. Všechny tyto termíny je možné zahrnout do oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, na něž je možno nahlížet jako na jeden z nástrojů podpory profesní kultivace (Kolář, 2013). Spolupráci chápeme jako činnost několika osob, v našem případě učitelů a asistentů pedagoga, zaměřenou k dosahování stejného cíle (Hartl & Hartlová, 2015). Podmínkami efektivní spolupráce je ochota spolupracovat, ale také schopnost a dovednost použití různých způsobů komunikace, ať již v rovině verbální, či neverbální. Osobní hranice v tomto kontextu chápeme jako vnitřní uspořádání spojené s vymezením vnějšího osobního prostoru pro spolupráci.

Úzce souvisí s naším sebepojetím, se sebeúctou, se schopností říkat „ne“ a s dalšími aspekty (Cloud & Townsend, 2017).

Jednou z možností, jak posílení spolupráce pedagogických pracovníků docílit, je společné setkávání obou pedagogických profesí a vzájemná diskuse. V našem případě bylo zvoleno setkávání formou focus group a realizace akčního výzkumu, jehož výzkumné problémy budou vycházet z praxí zapojených učitelů a asistentů pedagoga.

### 3. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Design akčního výzkumu pro zjištění problémových jevů ve spolupráci učitelů a asistentů pedagoga a následné posílení kompetencí pedagogů posilující jejich spolupráci byl zvolen záměrně. Znovu uvádíme, že cílem výzkumu je zjistit konkrétní problémové oblasti ve spolupráci učitelů a asistentů pedagoga a posílit kompetence pedagogů, umožňující jejich aktivní spolupráci se zaměřením na žáka a zohledňující jeho individuální potřeby v edukačním procesu. Akční výzkum umožňuje pedagogům zamýšlet se nad svou prací, analyzovat problémové oblasti a hledat nové způsoby práce (Watts, 1985; Ferrance, 2000, Janík, 2002; Nezvalová, 2003). Jak uvádí Elliott (1981) ve svém vymezení akčního výzkumu pro pedagogy, jedná se o výzkum prováděný pedagogy prostřednictvím systematické reflexe profesních situací s cílem dalšího rozvoje práce. Z výše uvedeného vyplývá, že realizovaný akční výzkum se zabýval mikroúrovní (srov. Janík, 2004), ve které pedagog zkoumal svou vlastní praxi a zároveň ji inovoval. Pro naplnění uvedeného cíle byl zvolen interpretativní participační akční výzkum s využitím základního modelu dle Kemmisa a Mc Taggarta (1988) a prací Seymor-Rollse a Hughese (1999). Mezi použité metody utváření východisek akčního výzkumu, sběru dat a informací a následné reflexe byly zařazeny diskuse, setkání v rámci focus group, brainstorming, zaznamenávané na videonahrávkách, dále pak dotazník s možnostmi škálových a volných odpovědí, záměrné nestrukturované pozorování ve výuce, psaní deníku reflexí a písemné návrhy řešení.

Při prezentování výstupů z analýz byly pro jednotlivé metody sběru dat použity dále uvedené zkratky. Přestože tento odstavec má spíše technický ráz, považovaly jsme za důležité tyto zkratky uvést pro lepší orientaci ve výsledcích a použitých metodách sběru dat. Deníky reflexí mají označení R1–R5 a jsou následně chronologicky uspořádány: leden – R1, únor –

R2, březen – R3, duben – R4, květen – R5. Diskuse v rámci focus group je označena FG1–FG5 a opět nacházíme chronologickou posloupnost: září – FG1, říjen – FG2, leden – FG3, únor – FG4, březen – FG5. Pro prezentovaný text byly využity videozáznamy FG3–FG5. Písemné návrhy pedagogů pro asistentku Ch mají označení D1.

Klíčovou metodou analýzy dat bylo otevřené kódování a vytváření kategorií. Skupiny akčního výzkumu se účastnilo dvanáct pedagogů (7 učitelů a učitelek, 4 asistentky a 1 pedagožka zastávající jak pozici učitelky, tak asistentky pedagoga) a dvě akademické pracovnice v roli facilitátorů a koordinátorů výzkumu. Realizovaný akční výzkum je založen na interpretativním paradigmatu, které ovlivňuje volbu výzkumného problému z praxe pedagogů, metody sběru dat a jejich analýzu. Určuje také způsob práce ve skupině akčního výzkumu a práci s výstupy.

Odborná literatura popisuje tři základní paradigmatata akčního výzkumu; pozitivistické, interpretativní a paradigma založené na kritických teoriích (Willis & Edwards, 2014a). DeLuca a Kock (2007) vysvětlují na základě srovnání různých přístupů klíčové důrazy interpretativního paradigmatu, které byly stěžejní také pro realizaci našeho výzkumu. Jedním z nich je oproti pozitivistickému přístupu nekladení důrazu na již existující teorie. Získané výsledky není možné generalizovat, ale platí pouze pro zkoumanou situaci v existujících kontextech. Pozitivistický přístup si dává jasný cíl, kterého chce pomocí zjištěných výsledků dosáhnout, interpretativní přístup směřuje prioritně k objevení a hlubšímu pochopení lokálního kontextu, ve kterém výzkum probíhá. Jinými slovy je možné napsat, že pochopení kontextů může být velmi užitečné i pro jiné učitele než pro ty, kteří výzkum realizují. Odpovědnost za zobecňování výzkumných zjištění a jejich aplikace v rozdílných kontextech je ale na čtenáři textu, a ne na výzkumníkovi (Willis & Edwards, 2014a).

Při volbě interpretativního paradigmatu jsou také kladeny rozdílné důrazy na spolupráci v týmu akčního výzkumu než v přístupech jiných. Rozhodnutí, která z možných metod či přístupů budou v další fázi akčního výzkumu aplikována, daleko více závisejí na zapojeném pedagogovi-výzkumníkovi a na jeho diskusi a reflexi, např. ve focus group, než na výsledcích analyzovaných dat a informací. Interpretativní akční výzkum využívá daleko více kooperativních aktivit založených na předpokladu, že každý účastník skupiny akčního výzkumu je významným členem týmu, který je přínosný pro budoucí zjištění a řešení výzkumného problému. Teoretici

interpretativního paradigmatu věří, že naše porozumění světu je pouze lokální a kontextuální a je vytvářeno na základě sociální konstrukce reality (Willis & Edwards, 2014a). Interpretativní akční výzkum je také popisován jako praktický se zaměřením na zlepšení praxe prostřednictvím moudrosti a zkušenosti ostatních členů týmu akčního výzkumu (např. Grundy, 1995). Na rozdíl od popsaného je pro porovnání akční výzkum založený např. na kritickém paradigmatu zacílen primárně na snahu o vytváření rovných podmínek pro všechny z hlediska sociálního, politického a kulturního kontextu (Manfra, 2009). Interpretativní přístup také umožňuje v rámci cyklu akčního výzkumu neprocházet všemi fázemi akčního výzkumu a je možné měnit pořadí jednotlivých fází (Willis & Edwards, 2014b).

Realizace akčního výzkumu se opírala o základní model akčního výzkumu dle Kemmisa a Mc Taggarta (1988) a prací Seymour-Rollse a Hughese (1999). Většina modelů akčního výzkumu má čtyři až šest fází, které tvoří cykly a jsou organizovány ve spirálách. Model použitý v tomto výzkumu použil čtyři základní fáze (obrázek 1).

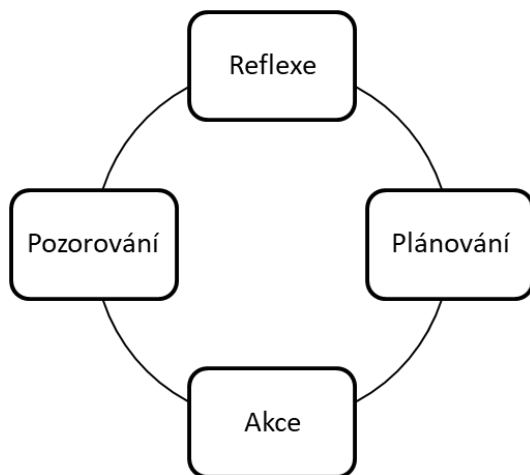
Fáze „reflexe“ pracovala s reflektováním, objevováním a definováním výzkumného problému. V našem případě probíhaly především diskuse v rámci setkání focus group. Bylo zapotřebí najít konsenzus mezi členy skupiny a vybrat nejaktuálnější problém z praxe. Willis & Edwards (2014b) popisují, že v této fázi je možné domluvit se na hlavním protagonistovi a jeho problému z praxe, přestože i nadále pokračuje spolupráce a aktivní práce všech členů skupiny. Ve fázi „plánování“ je zapotřebí mít již základní pochopení cíle výzkumného projektu. Další krok zahrnoval sběr dat a informací. Probíhal sběr dat a informací z odborných knih a časopisů, diskuse účastníků akčního výzkumu v rámci focus group, vlastní záměrné i kolegiální pozorování ve třídě, psaní deníku reflexí ze setkání, reflektování techniky dramaterapie a dalších aktivit a jejich následná analýza prostřednictvím otevřeného kódování. Hlavní protagonistka si vybírala na základě analýzy dat a informací způsob, přístup nebo metodu, kterou aplikovala do praxe.

Fáze „akce“ byla nejčastěji třetí fází cyklu akčního výzkumu. Výše vytvořený plán byl implementován v praxi. Důležitou roli měli všichni členové týmu, kteří poskytovali hlavní protagonistce podporu, dále také vytvářeli prostor pro následnou reflexi.

Ve fázi „pozorování“ docházelo k hodnocení změn a proměn kontextů. Opět byl prováděn sběr dat a informací, tentokrát za účelem hodnocení posunů



a reflexe. Klíčovými zdroji byly slovní reflexe ve skupině i písemné reflexe jednotlivých členů týmu, ať už ze stejné školy, jako byla hlavní protagonistka, tak i jiné. Doplnující metodou bylo opět záměrné nestrukturované pozorování. Akční výzkum probíhal ve spirále. Jak již bylo v textu výše uvedeno, ne vždy byly realizovány všechny fáze akčního výzkumu v každém cyklu.



1: *Konceptuální rámec akčního výzkumu*

Zdroj: Srov. Willis & Edwards, 2014b, s. 59.

Kritérii pro vytvoření skupiny akčního výzkumu byla dobrovolnost účasti jednotlivých pedagogů, jejich zkušenost se spoluprací učitele a asistenta pedagoga v práci s dětmi s problémy v chování na základní škole, zájem o intenzivní roční spolupráci při realizaci akčního výzkumu, účast na tříhodinovém společném setkávání v rámci focus group jednou za měsíc a zájem měnit a inovovat své postupy v praxi. Konkrétní základní školy, které měly být osloveny s nabídkou zapojení pedagogů do akčního výzkumu, doporučil v květnu 2018 odbor školství, mládeže a sportu Moravskoslezského kraje. Ten vytvořil seznam škol s nejvyšším počtem asistentů pedagoga v Ostravě. Žádosti o financování asistentů pedagoga jsou nejčastěji adresovány právě tomuto odboru, který řeší i následné další žádosti o financování dalších podpůrných prostředků v rámci inkluzivního vzdělávání. Ostrava byla zvolena z důvodu bezproblémové možnosti účasti pedagogů na pravidelných focus

group, které probíhaly v prostorách Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Pracovnice odboru poskytla seznam 13 základních škol s nejvyšším počtem asistentů v Ostravě. Nejvyšší počet asistentů pedagoga měla škola s 27 asistenty, nejnižší počet v seznamu měla škola s 10 asistenty. Po bližší analýze seznamu byly vyřazeny střední školy a základní školy speciální. Výzkum byl zacílen na pedagogy z běžných základních škol. S nabídkou byli osloveni e-mailem a telefonicky ředitelé čtyř základních škol. Ve třech z nich proběhla osobní jednání a ředitelé škol doporučili svým učitelům účast ve výzkumu. Motivací pro učitele a asistenty pedagoga byla i finanční odměna formou dohody o provedení práce vyplácená měsíčně za konkrétní počty odpracovaných hodin v týmu akčního výzkumu. Skupina akčního výzkumu zahrnuje 14 účastníků, 2 akademické pracovnice, 6 učitelek, 1 učitele, 4 asistentky pedagoga a 1 pedagožku s kumulovanou pozicí učitelka/asistentka pedagoga.<sup>1</sup>

- 1 Ve skupině se objevili zkušení pedagogové, ale i pedagogové těsně po ukončení studia na vysoké škole. Níže uvádíme některé z informací, které byly sděleny pedagogickými pracovníky na prvním setkání. Učitelka A s desetiletou praxí uvedla svou aprobaci tělesná výchova – přírodopis. Učitelka B po ukončení pedagogické fakulty nastoupila na základní školu s vysokým počtem romských žáků, kde učí druhým rokem matematiku. Učitelka C s osmiletou praxí a třináctiletým obdobím, které strávila na mateřské dovolené, má aprobace angličtina a ruský jazyk. Učitelka D s dvouletou praxí a aprobací výtvarná výchova občanský výchova v současné době učí i výchovu hudební. Učitelka E s desetiletou praxí na základní škole a tříletou praxí na gymnáziu v současné době zastává pozici zástupkyně ředitele. Její aprobaci je dějepis a občanská výchova. Učitelka F vystudovala experimentální biologii, dokončila studium pedagogického minima a získala aprobaci na výuku přírodopisu a chemie, na základní škole učí druhým rokem. Učitel G s třináctiletou praxí a aprobací občanská výchova – zeměpis zastává ve škole pozici metodika prevence. Asistentka pedagoga H uvedla desetiletou praxi na pozici asistentky pedagoga. Vystudovala obor sociální pedagogika. Asistentka pedagoga Ch s dvanáctiletou pedagogickou praxí vystudovala sociální práci. Tato asistentka má rozsáhlé zkušenosti s dětmi s poruchou autistického spektra a sama má dítě se zdravotním znevýhodněním. Pro představenou část akčního výzkumu se stala klíčovou osobností. Asistentka I s třináctiletou praxí na základní škole má zkušenosti jak s pozicí asistentky pedagoga, tak vychovatelky ve školní družině. Asistentka pedagoga J má rok do důchodu. Ve školství strávila již třicet let, a přesto má zájem svou práci zlepšovat. Učitelka K je pedagožkou na kumulované pozici učitelka / asistentka pedagoga. Získala aprobaci pro výtvarné obory na základních uměleckých školách. V současné době pracuje druhým rokem na pozici asistentky pedagoga a učitelky výtvarné výchovy.

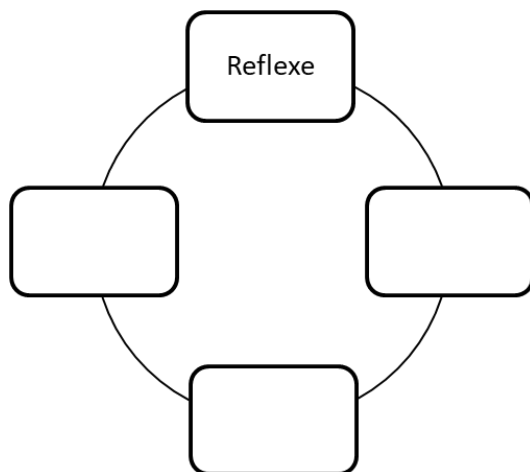
## 4. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Spolupráce s pedagogy probíhala od září 2018 do června 2019. Prezentované výsledky vycházejí z realizace akčního výzkumu v období září–říjen 2018 a leden–květen 2019. Celkově proběhly tři cykly akčního výzkumu. V prvním cyklu se uskutečnila pouze fáze „reflexe“ (září–říjen). Druhý cyklus zahrnoval všechny čtyři fáze akčního výzkumu (leden–březen). Třetí cyklus obsahoval fázi „reflexe“ a fázi „akčního plánu“, které se vzájemně prolínaly (duben–květen).

V průběhu září a října probíhala širší reflexe zkušeností pedagogů z praxe k vybranému tématu. V lednu byl definován výzkumný problém, se kterým skupina dále pracovala do května 2019. V průběhu ledna a února byl realizován sběr dat prostřednictvím nestrukturovaného pozorování ve výuce. Akční plán byl vytvořen ve focus group na základě analýzy ústních a písemných reflexí. Aplikace vybraných strategií v konkrétních pedagogických situacích byla uskutečněna v únoru a březnu a následně opět reflektována písemnou a ústní formou. Na „akci“ navázala fáze „pozorování a hodnocení“, ze které vyplynuly nové návrhy řešení pro další cyklus. Dále v textu budou blíže popsány jednotlivé cykly akčního výzkumu.

**V prvním cyklu akčního výzkumu** probíhala pouze fáze reflexe, a to v průběhu měsíce září a října 2018 (obrázek 2). Výzkumným problémem bylo zjistit, jak probíhá spolupráce učitelů a asistentů v praxi. Uskutečnila se dvě setkání v rámci focus group (FG1, 2). Všichni pedagogové vyplnili dotazník, který byl zaměřen na zkušenosti se spoluprací učitelů a asistentů pedagoga. Dotazník byl využit jako vstupní technika k identifikaci zmíněných kategorií, na kterou navazovala hlubší diskuse. Focus group i volné výpovědi v dotazníku byly kódovány a výsledkem byly dvě následující kategorie: **podpůrné faktory vzájemné spolupráce a úskalí vzájemné spolupráce**. Vytvořené kategorie se staly výchozími body pro následující ústřední téma, a do řešeného problému se tak významně promítaly. Kategorie se opakovaně objevovaly v reflexích a diskusích v průběhu realizace celého akčního výzkumu.

Podpůrné faktory i níže popsaná úskalí vzájemné spolupráce učitelé při participaci s asistenty detekovali v odborných kompetencích oborově předmětových a didaktických, ale rovněž osobnostních, komunikativních a intervenčních.



2: Realizovaná fáze prvního cyklu akčního výzkumu

**Podpůrné faktory vzájemné spolupráce** v oblasti osobnostních kompetencí jsou reprezentovány především psychickou zdatností, odolností asistentů pedagoga a jejich vysokou morální úrovní a zájmem o práci. Učitelé oceňovali spolupráci s asistenty pedagoga, pokud vnímali schopnost „táhnout za jeden provaz“. Takovou spolupráci charakterizovali jako plnou vzájemného respektu a partnerského vztahu, který se projevuje schopností předem se domluvit na procesu výuky a naplňování vzdělávacích potřeb žáků. Učitelé uváděli jako podpůrný faktor také samostatnost a aktivní přístup asistentů pedagoga. Oceňovali, pokud asistenti nepotřebovali na jedné straně podrobné instrukce, ale pokud byli na druhé straně také schopni respektovat a plnit základní pokyny učitelů. Dalším podpůrným faktorem byla zmíněna podpora a pomoc asistenta při práci s celou třídou. Objevily se výroky ocenění, když asistent pedagogovi „kryje záda“ a je „vždy ve střehu“ nebo když dle potřeby podporuje jednoho konkrétního žáka se specifickými potřebami.

Asistenti formulovali zkušenosti s podpůrnými faktory spolupráce v oblastech jednotnosti a aktivity v přístupu k žákovi a ve výuce, promítající se především v oblasti stejných nároků na žáky a náhledu na ně. Deklarovali zodpovědnost, která plyne z důvěry učitele v asistentovy profesní kompetence. Oceňovali, pokud mohou vnímat rovnocennost rolí z hlediska odborných zkušeností. Oceňovali též důsledný přístup učitelů k výuce

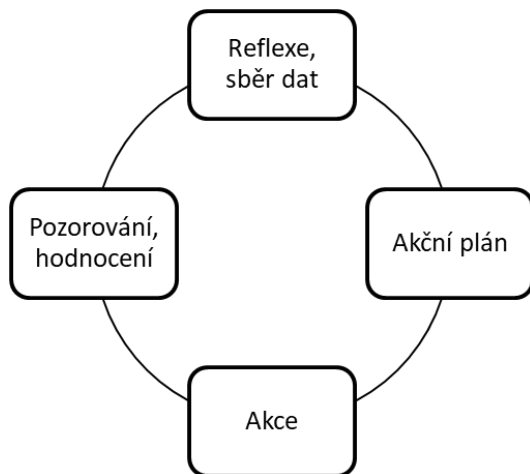
i dětem. Jako podporu spolupráce uváděli i kooperativní a motivující způsob výuky učitelů. Oceňovali osobnostní kompetence učitelů, které se dle jejich zkušeností projevují pozitivním vztahem k asistentovi. Otevřenou odbornou komunikaci popisovali např. pravidelným domlouváním s asistenty pedagoga na výukových postupech.

Jak již bylo popsáno výše, úskali vzájemné spolupráce identifikovali učitelé ve vztahu k asistentům v totožných kompetencích, v tomto případě zohledňujících určité limity a nedostatky v těchto oblastech. Například v oblasti komunikativní kompetence popisovali negativní zkušenosti s hlučnými asistenty, kteří narušovali výuku. Objevila se zkušenost s nevhodnými reakcemi asistentů ve vztahu k výukové situaci. Úskali vnímali v nedostatečně rozvinutých oborově předmětových kompetencích asistentů. Asistenti například neporozuměli oblastem výuky. V oblasti osobnostních kompetencí se objevily limity v podobě přílišné tolerance a liberalitu, nejistoty a přehlížení nekázně žáků asistenty. Narušení spolupráce zaznamenali učitelé při práci s nesamostatnými asistenty, kteří potřebují vše podrobně vysvětlovat. Další oblastí byl pasivní přístup asistentů, kteří pouze přijímali úkoly. Dalším popsaným problémovým jevem bylo přebírání role učitele, z organizačně-provozního hlediska potom nejasně vymezené kompetence asistentů pedagoga. Ani jedna ze škol zapojených do výzkumu neměla manuál pro učitele a asistenty pedagoga týkající se jejich vzájemných rolí a spolupráce. Učitelé také vnímali nedostatek času na komunikaci a instrukce, které by potřebovali asistentům sdělovat.

Asistenti uváděli úskali při spolupráci s učiteli v oblasti nízké akceptace asistenta z hlediska odborného i osobního. Popisovali pocity nadřazenosti učitelů. V některých případech uváděli nezáživný způsob výuky učitelů, který jim jejich práci dělá obtížnější. Zkušenost se objevila také s neřešícím přístupem učitelů ve vztahu k žákům, výukovému procesu i asistentům. Jako úskali vzájemné spolupráce popisovali i situace, kdy učitel neovládá kázeň ve třídě. Stejně jako učitelé uvedli nedostatek času na vzájemnou a průběžnou komunikaci.

**Druhý cyklus akčního výzkumu** obsahoval všechny čtyři fáze: reflexi, v jejímž rámci probíhal také sběr dat, tvorbu akčního plánu, akci a následné pozorování a zhodnocení akce (obrázek 3).

**Fáze reflexe druhého cyklu** začala uvedením aktuálních problémových oblastí z praxe a definováním konkrétních témat, která jsou z pohledu pedagogů ve skupině akčního výzkumu vnímána jako obtížně řešitelná.



3: Realizované fáze druhého cyklu akčního výzkumu

Navrhované oblasti pro práci prostřednictvím akčního výzkumu se týkaly potřeby zlepšení odborných kompetencí asistenta pedagoga (pedagožka K), nespokojenosti se sebezprezentací (učitelka D), práce s konkrétním žákem nebo třídou (učitel G, učitelka C, E, asistentka I) a vzájemné spolupráce a interakce mezi učitelem a asistentem pedagoga (asistentka J, Ch, učitelka, B, E). Poté skupina diskutovala a nakonec hlasovala o tématu, kterému se bude v příštím období prostřednictvím akčního výzkumu věnovat. Téma, které bylo vybráno, přednesla asistentka Ch. Jednalo se o úskalí vzájemné komunikace a spolupráce mezi asistentkou Ch a učitelkou P. V představeném tématu bylo možné nalézt propojení komunikačních kompetencí se sebehodnocením asistentky, které může souviset i se schopností vymezit si své osobní hranice. V tomto případě se jednalo o hranice mezi učitelem a asistentem pedagoga. Výzkumný problém by formulován následovně: „Jak mohou být vymezeny osobní hranice asistentky Ch v interakci s učitelkou P pro zkvalitnění vzájemné spolupráce?“

Zvolené téma bylo pro jednotlivé členy skupiny významné, o čemž svědčí i jejich osobní angažovanost a aktivní přístup v každé fázi akčního výzkumu (viz např. kategorie „společné téma“).

Na základě analýzy získaných dat byly v této fázi ze vzniklých kódů vytvořeny následující kategorie: „situace v terénu“, „identifikace zdroje konfliktu“, „potřeba situaci řešit“, „překážky na cestě k řešení“, „společné

téma“.Kategorie „**situace v terénu**“ slouží k objasnění kontextu řešeného konfliktu. V následujících řádcích představujeme vybrané oblasti, které vznikly na základě nestrukturovaného pozorování v terénu a následných písemných a ústních reflexí ve focus group. Asistentka Ch po prezentaci problému během následujícího měsíce zaznamenávala takové momenty, při kterých ona sama v interakci s učitelkou P vnímala překážky jejich vzájemné komunikace a spolupráce.

Asistentka Ch uvádí, že dostává od učitelky instrukce k suplování striktním a odměřeným způsobem: „... *uděláš... rozdáš test... vybereš test*“. Rovněž je vnímána tendence úkolovat asistentku, místo aby byly instrukce přímo předány suplujícímu učiteli, který je v té chvíli rovněž v místnosti. V další situaci asistentka Ch popisuje, že se z důvodu pozdního předání informací a materiálů do výuky ze strany učitelky dostává do nepříjemné časové tísně, a vnímá to jako záměrné a vědomé chování ze strany vyučující: „*Čekala, až já přijdu, a teprve potom mi dávala zadání testu, který potřebovala přímo pro tuto hodinu. Vznikla časová prodleva, kdy děčka názorně viděla, že se čeká, až přijde paní asistentka. Přitom jsme se během přestávek viděly několikrát...*“<sup>2</sup>

Další požadavky, které asistentka Ch vnímá jako neadekvátní a nepřiměřené, se týkají řešení výchovných postupů a kázeňských opatření, překračujících kompetence asistenta pedagoga. Asistentka Ch si stěžuje jednak na způsob předávání informací prostřednictvím stručného písemného vzkazu, jednak na přenášení zodpovědnosti: „*Čtyři kluci neměli podepsáno, že jim odpadá hodina, dostala jsem jen lístek se jmény a instrukci: „Nějak je rozhod do šestky a sedmičky a řekni jim, ať si to příště zapamatují.“* „*Předávala jsem našim dvěma holkám záznam o výchovném opatření, které jim bylo uděleno. Kompetence třídního učitele, otázky, za co to mají, směřují na mě a řeší se mnou, za třídní nejdou.*“

Asistentka Ch zde také vnímá i neochotu k řešení výchovných momentů ze strany učitelky.

Učitelka D současně také v průběhu jednoho výukového dne pozorovala a zaznamenávala interakce mezi učitelkou P a asistentkou Ch. Šlo o tzv. zúčastněné přímé a nestrukturované pozorování v prostředí školy, kde se zkoumaný jev vyskytuje.

---

2 Asistentka Ch se následně v průběhu březnového setkání focus group k této situaci vrátila a sdělila pocity, které v ní situace vyvolala: „*Tak tohle byla ta situace, kdy vypadám za neschopnou, celkově to podkopne před těma děčkama.*“ (FG4)

„Asistentka vstupuje do výuky bez přípravy nebo předchozí konzultace. Neprobíhá konzultace, zda žáci se specifickými potřebami učivu rozumí, aby mohli navázat na nové učivo. Během výuky vyučující asistentku nekontaktuje. O přestávce učitelka asistentce podává informace o novém žákovi. K další komunikaci během dne nedochází. Problémy žáků řeší asistent, kdy vyučující nereaguje ani zpětně (zjistit, co se stalo). Vyučující je k okolí chladný, bez emocí a zájmu. To se odráží jak ve spolupráci mezi vyučujícím a asistentkou, tak ve vztahu k žákům.“

„Žáci k asistentce přistupují s důvěrou, řeší s ní osobní záležitosti. Pokud během výuky některý ze žáků potřebuje pomoc, tak se očním kontaktem spojí s asistentkou, nikoli s vyučujícím.“

Základními východisky pro vznik následující kategorie byly diskuse a ústní reflexe v rámci setkávání focus group a písemné reflexe vypracovávané pedagogickými pracovníky v období mezi setkáními focus group. Primární kategorií této části je **„identifikace zdroje konfliktu“**. V první fázi identifikace základních aspektů řešeného problému se objevil popis projevů konfliktu. Hlavní aktérka i členové skupiny explicitně i implicitně označují jako stěžejní zdroj napětí a konfliktu **nepřiměřené požadavky** na asistentku ze strany učitelky P, a to jak po stránce obsahové, tak i ve smyslu formy sdělování požadavků. „Problémem je, že vyučující často úkoluje Ch svými povinnostmi.“ (R1, asistentka H) „Chování paní učitelky není zrovna vybrané.“ (R1, asistentka I)

V této fázi asistentka Ch prezentuje problematiku s velkou jistotou, že problém je na straně kolegyně. „Já vnímám, že ona ztrácí motivaci pro práci, chce se zbavit povinností a dělat co nejméně a ty povinnosti třídního nahazovat na mě... Ona si zvykla, že když nemá čas, tak mi zadává úkoly... tak mi napiš ty individuály... a já jsem je komplet vypracovala sama a to nemám.“ (FG3, asistentka Ch) „Ona je zvyklá, že všem říká, co mají dělat, a všichni ji poslechnou... Na všech vidí všechno špatně... Mně už to taky vadí.“ (FG3, učitelka A)

S výše uvedeným zdrojem konfliktu souvisí i významný poznatek o spouštěči nežádoucího chování: tzv. zahlcování úkoly a povinnostmi, které překračují náplň práce asistenta, navazuje na sklon asistentky Ch **vyhovět druhým a ochotu pomoci i na úkor sebe sama**. Zkušenosti s asistentkou Ch popisují: „... snaží se vyhovět, pomoci, ale bohužel s některými učiteli už to překročilo míru únosnosti a začíná to hraničit se zneužíváním.“ (R1, učitelka A) „A ona se jí, vzhledem ke své dobrušedné a obětavé povaze, snaží téměř vždy vyhovět.“ (R1, asistentka I) „Ukázat, že něco umíte, dokážete a zvládnete i nad



*rámec vašich povinností, je někdy proti vám...*“ (R1, učitelka K) *„Ona Ch je tak lehkou zneužitelná.“* (FG3, učitelka A) I samotná asistentka Ch má obdobný náhled na svou povahu: *„Všichni mě znají, že já jsem takový dobrák, že to udělám.“* (FG3, asistentka Ch)

Kategorie **„potřeba situaci řešit“** vyplývá z pocitu křivdy asistentky Ch, související s chováním učitelky P. V současné době se asistentka rovněž intenzivně snaží **ventilovat a redukovat vnitřní napětí**, které postupně stoupá v závislosti na tlaku ze strany vyučujících. O této skutečnosti vypovídá nejen její velmi blízká kolegyně a přítelkyně: *„Přitom sama cítí, že by měla být schopna její žádost odmítnout.“* (R1, asistentka H) Tato tendence je zřejmá již z toho, že asistentka Ch situaci přednesla k řešení v rámci focus group. Asistentka Ch k prezentaci vlastního příběhu přistupuje s **velkou poctivostí**, která se projevuje i v dalších intervenčních krocích. Je **otevřená ke sdílení** různých aspektů prezentovaného problému, a především je u ní znatelná touha zbavit se narůstající tenze. Bazálním faktorem, ať již z hlediska vzniku a rozvoje obtíží, nebo i ve vztahu ke strategiím zvládnutí řešeného problému, je holistický náhled na problematiku, který samozřejmě v této fázi nemůže být zcela přítomen. Asistentka Ch vypovídá o svém chování a účasti v konfliktu jen do té míry a takovým způsobem, nakolik je přístupna vlastnímu sebezpozorování, a také nakolik je to pro ni bezpečné z hlediska vnitřní integrity a pozice ve skupině. Nejde o vědomé zastírání, ale o přirozenou **tendenci chránit sebe sama**. Z jednání asistentky Ch v samotném sporu i na základě celkového vystupování usuzujeme na její určitou vnitřní nejistotu, a především na **podhodnocování vlastních kvalit**. *„A já jsem taková, že se nechám využít... Když někomu nevyhovím, mám pak pocitu viny.. To je to moje, že nenacházím odvahu, správná slova, abych to vysvětlila jasně a důrazně.“* (FG3, asistentka Ch)

Při syntéze kódů byla vytvořena další kategorie **„překážky na cestě k řešení“**. Významnou bariérou na cestě k sebezprosazení jsou **obavy** z kritiky, negativních emocí, ze šíření negativních informací do okolí, např. o neochotě spolupracovat, z kulminace napětí na pracovišti, z prohloubení konfliktu a v neposlední řadě také ze ztráty přízné člověka, vůči němuž se vymezujeme, apod.: *„... já se pak bojím, že když jsem projevila emoce, tak se mi to vrátilo...“* (FG3, asistentka Ch) Obavy se však mohou týkat také vnějších aspektů, např. v podobě snížení odměn, zvýšení tlaku ze strany nadřízených, nebo dokonce ztráty zaměstnání, což s sebou přináší zintenzivněný pocit, že situaci jedinec nemá pod kontrolou. *„Jenže jak říci ,ne, nemám čas, už je toho*

*moc, není to mou povinností, aniž byste nezpůsobila například snížení odměn či výpověď.“ (R1, pedagožka K) „... bohužel, lidé, kteří mě zneužívají (a nejen mě), jsou v pozici mých nadřízených a člověk má pocit naprosté bezmoci.“ (R1, učitelka D)*

Velmi brzy se ukázalo, že přednesené a řešené téma je významné pro většinu účastníků skupiny akčního výzkumu. Tento fakt vedl k vytvoření kategorie „**společné téma**“. Ze strany pedagogických pracovníků se objevuje **ztotožnění se** se situací v podobě otevřených výpovědí o obdobné zkušenosti s přetěžováním ze strany nadřízených, se zneužíváním moci, s nerespektováním stanovených kompetencí a hranic. „*S přetěžováním nad rámec mých profesních kompetencí jsem se setkala ve většině svých zaměstnání.*“ (R1, učitelka D) „... *problémy asistentky Ch jsou velmi podobné mým...*“ (R1, pedagožka K) Ve skupině jsou sdíleny pocity, že jsou **ve vleku druhých**, a zkušenosti se ztrátou kontroly v interakcích. Zaplétají se do problémů takovým způsobem, že se přístup k řešení dle vnímání aktérů zcela uzavírá. O významnosti tématu svědčí i fakt, že tato situace byla členy skupiny vybrána k hlubšímu prozkoumání.

Společným tématem pro účastníky akčního výzkumu jsou limity – jednak ve schopnosti zdravě prosadit svoje názory a potřeby a jednak jasně **stanovit hranice**. Objevují se popisy situací, kdy pedagog je nadměrně laskavý k druhým a touží jasně a zřetelně vyjádřit nesouhlas v případě ohrožení autonomie a nerespektování jeho potřeb. „*Já osobně Ch velmi rozumím, sama jsem typ člověka, který se dobrovolně a rád rozdává pro druhé.*“ (R1, učitelka F) „... *chtěla bych jen říci, že té situaci, ve které kolegyně je, rozumím. Také mám takovou povahu. Vždyť neumím říkat ‚ne‘. Stále se to učím, ale moc mi to nejde...*“ (R1, asistentka J)

Na pomezí společného tématu a navrhaných opatření stojí příběh učitelky E, který v sobě zahrnuje oba tyto elementy. Nejen pro hlavní aktérku, ale i pro celou skupinu je velmi významné její otevřené sdílení o osobní zkušenosti s přetěžováním a zahlcováním ze strany vedení školy a rovněž o strategiích řešení. Toto tvrzení dokládá i několik vstupů pedagogů ve focus group, které učitelku E oceňují. Ta s patričním nadhledem a odstupem popisuje jednak vznik a průběh narůstajícího tlaku a jednak vlastní reakce v podobě emocí i konkrétního chování. Z jejího výkladu je s odstupem času zřetelný velký posun a osobnostní rozvoj. „... *Práce jsem měla hodně, musela jsem si budovat systém, učit se mnoha věcem. Takhle jsem fungovala několik let. Jenže povinností přibývalo. Já neodporovala. Podobně jak Ch jsem se přesvědčovala,*

*že to tak má být. To zvládnou. Zadávat mi úkoly bylo samozřejmostí. Já nekladla odpor... Postupně jsem pocítovala, že se se mnou něco děje. Pořád jsem doma přemýšlela o práci, v mysli řešila problémy, usínala s tím, co musím dodělat. Byla jsem nervóznější, více podrážděná. Pak přišel zlomový okamžik. Ředitelka po mně žádala určitou práci, která byla vysloveně záležitostí učitelek MŠ. To se mi zdálo už moc. Zareagovala jsem podrážděně, upozornila na množství své práce a odmítla jsem. Bylo mi to vyčítáno, ale postoj jsem nezměnila a neustoupila. Po určité době jsem si vyslechla, jak ředitelka říká, že to ještě dovolila a ustoupila, ale nebude akceptovat podobné věci. Vyslechla jsem si výčitky a kritiku... Připadala jsem si jako lempl. Trápilo mě to a odrazilo se to na mojí psychice. Jeden den jsem řekla: „Dost. Mám v životě jiné priority. Využívat se nenechám.“ Byl únor a já jsem složila funkci. Neskutečně se mi ulevilo. Hned na začátku nového školního roku jsem pochopila, že vztahy jsou velmi narušené. Ale nelituji... To, že řeknu „ne“, neznamená, že jsem zlá, neochotná. Určuji jen hranice pro druhé. Musela jsem projít kus cesty, pracovat se svým vnitřním já.“ (R1)*

**Fáze akčního plánu ve druhém cyklu akčního výzkumu** je reprezentována kategoriemi „individuální opatření“, „opatření v širších pedagogických souvislostech“ a „fungování skupiny“. V našem případě zahrnuje návrhy a doporučení k řešení předložené situace prostřednictvím písemných i ústních reflexí v průběhu focus group, písemných doporučení Ch a hraní rolí<sup>3</sup>. Zdrojem navrhovaných opatření je jednak vlastní sebereflexe frekventantů ve vztahu k problematice vzájemné spolupráce a komunikace na pracovišti, která přináší informace o možnostech přístupu k danému problému. Strategie zvládání takto náročných a konfliktních situací rovněž vyplývaly z dostupných odborných zdrojů<sup>4</sup>.

Kategorie „**individuální opatření**“ obsahovala nabídky konkrétních postupů ze strany účastníků skupiny. Objevovaly se především návrhy ve smyslu zaměřit se primárně na sebe a svoje potřeby a rovněž v oblasti aktivního přístupu při řešení situace prostřednictvím prvního kroku. Byly identifikovány kódy **nenechat si to líbit**, dále již nemlčet, s kolegyní učitelkou si **otevřeně promluvit** o vzájemné spolupráci a povinnostech vyplývajících z jejich rolí, čímž si jasně určí hranice.<sup>5</sup> „Podle mého názoru

---

3 Byly využity například informace z publikace Hicksona (2000).

4 Např. Fontana (2016).

5 Např. Baum (2009).

nezbývá než si to vyříkat a nastavit hranice... Pokud chce Ch něco změnit, asi bude muset udělat ten první krok ona.“ (R2, učitelka C). Komentář učitelky C se snaží přesunout asistentku Ch k tzv. vysoké úrovni adaptace a inspirovat ji řešeními typu sebeobservace a aktivních vstupů formou asertivního jednání (Perry *et al.*, 1998).

Asistentka H navrhuje příklad konkrétní formulace: „... že mu rádi kdykoliv pomůžete, ale nemůže od vás očekávat, že budete plnit jeho povinnosti.“ (R2) „*Pokud práci, která ti nepřislouží, odmítáš, rozhodně to chce vysvětlení...*“ (FG4, učitelka D) Členové skupiny v souvislosti s výzvou k řešení apelují na potřebu zachovat při rozhovoru klid a emoční odstup, nenechat se vtáhnout do emocionální spirály<sup>6</sup> a rovněž neomezit druhou stranu. „*Teď už jenom vědět jak, aby netekla krev...*“ (R1, učitelka C) „*Chce to v klidu si promluvit, u kafička, na neutrální půdě.*“ (FG4, asistentka J)

Základním navrhovaným opatřením, které od členů skupiny k asistentce Ch směřovalo, se týkalo **schopnosti říci „ne“**, odmítnout neadekvátní požadavky, vyjádřit nesouhlas s chováním vyučující, sdělit otevřeně své pocity. Toto zřetelné vymezení je v písemných reflexích i ústních reflexích ve focus group dáváno do vzájemné souvislosti s osobnostním nastavením Ch ve smyslu její dobrosrdečnosti a obětavosti a také ve vztahu k její vnitřní nejistotě a obavám z konfliktu. Asistentka Ch dostává zpětnou vazbu a návrhy řešení ve formě vzkazů, které mají především **posílit její vlastní hodnotu** pro sebe, a tím i pro druhé. „*Musíš se mít ráda, a hlavně nedělat ze sebe tu superschopnou a všechno zvládající ženu, protože z toho by se pak jeden mohl zbláznit.*“ (D1, učitelka D) „*To, že budeš říkat ‚ne‘, neznamená, že jsi špatná, neochotná. Jen musí lidé kolem pochopit, že s tebou nemůžou manipulovat, a ty si určíš, co a jak budeš ochotna udělat.*“ (D1, učitelka E) „*Musí si uvědomit a přijít na to, že když řekne na rozkaz ‚ne!‘ nebude ta špatná... Člověk je stále člověkem a nesmí se bát říci ‚ne‘. Jsou hranice, které si můžeme nastavit, abychom byli spokojeni. Není dobré člověku dovolit, aby byl stále nad námi a my se cítili stále při zemi.*“ (R2, asistentka I)

Porozumění a silná emoční podpora asistentky Ch ze stran účastníků výzkumu je zřetelná i z názoru učitelky D, že by v problému asistentka Ch **neměla zůstat sama**: „... to přece není pouze její problém, ale problém všech

---

6 Např. Garland *et al.* (2010).

*kolegů, kteří s ní pracují, a tím pádem by tento problém měli řešit společně, a ne v tom nechat vykoupat jednoho člověka...“ (R2)*

Kromě navrhovaných intervencí směřujících přímo k asistentce Ch byla reflektována „**opatření v širších pedagogických souvislostech**“ ve vztahu ke spolupráci učitele a asistenta pedagoga a jejich kompetencí. Učitelé i asistenti se shodují na faktu, že stále existuje **nejasnost v náplni práce** a kompetencích asistenta pedagoga. Problém je především v transparentně **stanovených pravidlech spolupráce** na úrovni vedení školy i samotných pedagogů, která by oběma stranám umožňovala efektivní komunikaci a spolupráci ve prospěch žáků. Setkáváme se s názory: „*Můj názor je tedy, že asistent by od nástupu do zaměstnání měl od vedení jasně vědět, co je jeho náplň práce...“ (R1, učitel G) „Otázkou zůstává, co má být v kompetenci učitele a asistenta.“ (R1, učitelka B) „Já opravdu nevím, jak pracovat... jaká je má kompetence.“ (R1, asistentka I) Ale také: „Většina asistentů ví, jaká je jejich náplň práce, co se od nich očekává. ... Učitelé zase dokážou popsat, jak si představují ideálního asistenta... A přesto všichni víme, že to tak snadné není a realita je od ideálu dost vzdálená...“ (R1, učitelka C)*

Dalšími pilíři souhry (jak o ní hovoří učitelka B) jsou čas, **prostor a ochota vzájemně komunikovat** a domlouvat se pravidelně na pravidlech a postupech edukačního procesu, ve kterém má asistent i učitel specifickou a nezastupitelnou úlohu. „*Bylo moc fajn, že jsme se domlouvaly, kdy a jak a co dělat.“ (R1, asistentka I) „... Vzájemná domluva s učitelem by byla ideální, ale není to technicky vždy možné...“ (R1, učitel G) Ve vztahu k vymezení kompetencí asistenta se učitel G přiklání k tomu, že pravidla, a především **náplň práce určuje učitel**. „*Což si myslím, že pokud se asistent s vyučujícím nedohodne předem, by neměl dělat a měl by se po hodině zeptat, zda a jak má zasahovat.“ (R1) V podobném duchu mluví i učitelka C: „Napadá mne, že kdybych byla třídní na prvním nebo druhém stupni a měla asistentku, asi bych se ji snažila, vychovat k obrazu svému.“ (R1)**

Významným elementem při sdílení a řešení tíživých a náročných situací, které byly nedílnou součástí našich setkání, je „**fungování skupiny**“, její soudržnost, dynamika, vzájemné vyladění a velké porozumění. Naše skupina uměla vytvořit bezpečné prostředí pro sdílení a sebevyjádření, velmi dobře fungovala vzájemná podpora, emoční a sociální opora, emoční angažovanost, nastavení k řešení předkládaných situací, otevřenost a důvěra. Samozřejmě se zcela přirozeně ve vztahu

k vývojové fázi skupiny<sup>7</sup> objevovala určitá míra distance a vyhýbání se ohrožujícím tématům, uzavřenosti, obav a také zabíhání, které je v našem případě ukazatelem zahlcenosti pedagogů pracovními tématy a nemožností je pravidelně ventilovat.

**Fáze akce druhého cyklu akčního výzkumu** probíhala na základě aplikace doporučených strategií v pedagogické praxi a její hlavní kategorií je „**moje vlastní strategie**“. Prostřednictvím setkávání v rámci focus group i na základě písemných reflexí a konkrétních návrhů řešení dospěla asistentka Ch poměrně rychle k názoru, že **situaci je nutné řešit**. Velká podpora skupiny a výzva k uvědomění si vlastní hodnoty asistentku Ch posílila a motivovala k aktivitě ve smyslu vymezení se a odmítnutí neadekvátních požadavků ze strany vyučující. To vedlo k rozhodnému jednání v interakci s učitelkou. Je zde evidentní velká **snaha o poctivost** k řešení prostřednictvím významné změny v chování. Zřetelné je i úsilí využít nabízené strategie, neboť Ch si je na racionální úrovni vědoma nutnosti si s kolegyní klidně pohovořit a zachovat klid a neutralitu. „*Odhodlala jsem se k činu, už si sumíruiji s pomocí asistentky H rozhovor s kolegyní. Vědoma si vašeho úkolu jsem nasadila neutrální tón a poctivě odpovídala: „Teď jsem přišla, ještě jsem ho neviděla, uvidím, jak to budu stíhat, pokusím se.“*“ (R2, asistentka Ch)

K plánovanému rozhovoru však v tuto chvíli nedošlo a komunikace asistentky Ch s učitelkou P. má spíše ofenzivní a ironizující charakter, který sama hlavní aktérka nazývá „**režimem nenásilného odporu**“: „... *tak už jsem se ozvala, že fakt nevím, když papíry v bakalářích ještě nejsou, a ona mi ani neřekla, že je má u sebe, že fakt nevím, že má stupeň tři, a jela jsem podle původní informace, že má čtyřku.*<sup>8</sup>...“ (R3, asistentka Ch) Pro asistentku Ch má tento způsob rázného kroku velký význam především v **redukci vnitřního napětí** a neutralizaci pocitu, že je zneužívána. „*Po tomhle rozhodnutí se mi i fyzicky dělá lépe, už nejsem tolik unavená, nesžírám se a ani tolik nevrčím na vlastní děti...*“ (R3, asistentka Ch) Zároveň se však objevuje **tendence k rychlým závěrům** po jediné její akci a intervenci v praxi. Asistentka Ch má potřebu

---

7 Skupinová dynamika by se dala přirovnat k vývoji uzavřené skupiny. Naše skupina se vyskytovala v popsaném prvním stadiu, které odpovídá orientaci a závislosti. Účastníci se orientovali na porozumění setkávání, ale především na vytváření sociálních vztahů, což se mimo jiné projevovalo právě výraznou, někdy až nekritickou podporou (viz Kratochvíl, 2005).

8 Stupeň podpory u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

odklonu od skutečného problému: „*Občas se naskytnou pro mě nepochopitelné situace s kolegyní, ale už se nebojím se ozvat a projevit se, včetně emocí a tónu řečeného. Ale už mě to nechává klidnou, mám to v sobě nastaveno, že mě to nemusí trápit a je to jen projev její celkové nespokojenosti, není to moje vizitka v chování.*“ (R3)

**Fáze pozorování a hodnocení** zkoumaného jevu a jeho vývoje se opírá o kategorie „zpětná vazba“ a „proces změny“, které jsou extrahovány z písemných reflexí a jejich ústní formy v rámci focus group. Při nejbližším setkání skupiny (březen 2019) od realizace akčního plánu dostává Ch „**zpětnou vazbu**“ od svých nejbližších kolegů ze zaměstnání ve vztahu k proběhlým interakcím s učitelkou P. Vedle ocenění odvahy Ch situaci se skupinou sdílet a řešit rovněž učitelka C vnímá **určitý posun** v chování asistentky Ch: „*Z poslušné, hodné a ochotné asistentky, která byla vždy připravena splnit zadaný úkol, se stává malá rebelka, která už si nenechá leccos líbit. Určitě je to posun...*“ (R3)

V souvislosti s tímto vývojem situace však také vnímají její reakce jako **nesrozumitelné a těžko čitelné**, které ještě více komplikují situaci a zvyšují napětí na pracovišti. „... *Jelikož kdybych byla na místě P, tak bych byla asi stejně zmatená z proměny chování své asistentky bez rozumového vysvětlení, proč se to všechno vlastně děje.*“ (R3, učitelka C) „*Co ale poslední dobou vnímám je, že Ch se postavila do opozice takovým způsobem, že dotyčná už vůbec nechápe, proč se tak děje.*“ (R3, učitelka A) „*Jsem v tom a vidím reakce obou, tak já můžu reagovat, zda to nějaký efekt má, nebo ne. Já to vnímám zase úplně jinak, jednáním Ch má kolegyně pocit, že je ještě více neochotná, než byla. Tak je to ještě zamotanější, než to bylo, protože ona neví, proč to dělá...*“ (FG5, učitelka A)

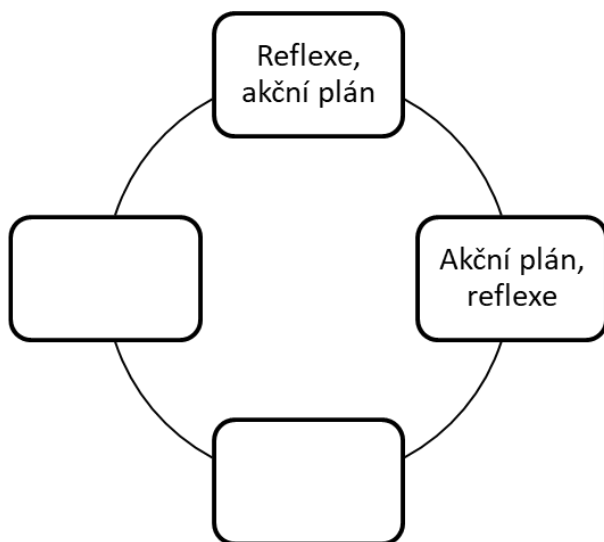
Ke strategii asistentky Ch je vnímavá i asistentka z druhé školy a vyjadřuje se k ní následovně: „... *takže se ‚hraje ping pong‘ mezi kolegyněmi. Je to způsob, kdy nikdo nevyhraje a každý si jede svou notu, nepřijemnou hru, a navíc bez pochopení.*“ (R3, asistentka I)

Pedagogové z druhé školy nejsou do situace Ch s vyučující P tolik zaangažovaní, v jejich přístupu přetrvává **primární silná emoční podpora** Ch a samozřejmě jsou zároveň citlivými **senzory ke zpětným vazbám** kolegů asistentky Ch. „*Vnímala jsem ‚útok‘. Její kolegové se najednou na ni vrhli a začali poukazovat na její chyby, které otevřením problému zachytili.*“ (R3, asistentka I) „*Dočkali jsme se relativně prudké reakce jejích kolegů, kteří evidentně nebyli připraveni na to, že se skutečně odhodlá čelit nátlaku, který na ni vyvíjela paní učitelka...*“ (R3, učitelka D) „*Velice oceňuji postoj a otevřenost kolegyně a kolegy.*

*Líbilo se mi, že otevřeně řekli, jak chování Ch působí na kolegyni.*“ (R3, učitelka E) V tomto ohledu byl velmi silný a pro asistentku Ch významný i poznatek asistentky J: „... *A nemohli byste se Ch třeba zastat, třeba kdybyste řekli, že vy s ní nemáte žádný problém...*“ (FG5)

Poslední fáze druhého cyklu našeho akčního výzkumu se zároveň prolínala s první fází třetího cyklu akčního výzkumu, který je popsán dále v textu.

**V průběhu akčního plánu** třetího **cyklu akčního výzkumu**, jinými slovy v průběhu přípravy inovativních postupů, opětovně zaznívají návrhy k řešení situace, tentokrát silně zaměřené na nutnost otevřené a srozumitelné komunikace. Výzkumný problém třetího cyklu akčního výzkumu byl formulován: Jakým způsobem může asistentka Ch efektivně komunikovat, aby byla srozumitelná? Fáze reflexe a tvorba akčního plánu se prolínají (obrázek 4).



4: Realizované fáze třetího cyklu akčního výzkumu

V souladu s výše uvedeným tedy asistentka Ch získává následující doporučení. „*Doporučila bych jí schůzku na příjemném místě, bez kolegů. Říct si vše na rovinu.*“ (R3, učitelka F)



Asistentka Ch na základě realizace akčního plánu a navazující reflexe je do určité míry schopna porozumět tomu, že „**proces změny**“ může nastat pouze na její straně, když si tzv. udělá v sobě pořádek. „... je to vnitřní potřeba najít svou vyrovnanost, vážit si sebe sama a nenechat sebou orat z pocitu viny, který ani mít nemusím.“ (R4, asistentka Ch)

Postupně si uvědomuje i další **zdroje**, které se podílejí na stupňujícím se tlaku a pocitu nespokojenosti a které i v budoucnosti mohou být významným činitelem vzniku konfliktu. „Přijala jsem i poznámku od učitelky A, že si musím s kolegyní otevřeně promluvit, a to co nejdříve... Tohle mě nepotěšilo, uvědomila jsem si, že svým jednáním, vyčkáváním tomu přispívám. Ale na druhou stranu cítím tohle jako formu nátlaku, tlačí mě to k něčemu, k čemu jsem ještě vnitřně nedospěla...“ (R3, asistentka Ch) Zároveň však toto porozumění může vést k neutralizaci vnitřního napětí.

Práce na změně vlastního chování je procesem velmi náročným a dlouhodobým a přiznání si vlastních slabých stránek může ohrozit po určitý čas dosavadní stabilitu jedince a může být i zraňující. Na základě neverbálních i verbálních projevů bylo zřejmé, že asistentka Ch se cítí z celého procesu vyčerpaná. Ve chvíli, kdy se tedy do této zóny diskomfortu dostala, snažila se rozběhlý a zjevně **nedokončený proces ukončit**, respektive přerušit: „Tímto bych chtěla už přenechat prostor pro téma učitele G, je prospěšné pro všechny zúčastněné.“ (R3, asistentka Ch) „Já osobně již nemusím být středem pozornosti.“ (R3, asistentka Ch) Její slova z poslední písemné dubnové reflexe, která byla věnována problematice spolupráce a komunikace, však zároveň vypovídají o jejím **vnitřním potenciálu** k řešení situace: „Doporučení se mi stále opakuje a to hlavní je si otevřeně promluvit. Jen dospět vnitřně do tohoto bodu mi dá ještě práci.“ (R4, asistentka Ch) Z tohoto vyplývá, že asistentka Ch si uvědomuje, jak by situaci chtěla změnit. Je ale omezena svými aktuálními dovednostmi a osobnostním nastavením a na zvládnutí těchto situací by potřebovala delší čas přípravy, např. formou konkrétního programu osobnostního rozvoje zaměřeného na práci se sebehodnotou, se schopností říkat „ne“ apod. V souvislosti s vývojem řešené situace se rovněž vyvíjela komunikace a vztahy ve skupině ve smyslu rozvoje vzájemné důvěry, ale také větší otevřenosti a autenticity ve sdílení.

## SHRNUTÍ A DISKUSE

Komunikativní kompetence, problematika sebehodnocení a schopnost vymezit osobní hranice včetně strategií řešení těchto oblastí nebylo jen významným tématem asistentky Ch, ale od začátku šlo o téma společné pro všechny členy skupiny. Projevy, intenzita a průběh zmíněných jevů měly samozřejmě u každého jednotlivce individuální charakter. Zároveň v rámci řešení přednesené situace nebylo hlavním cílem jen hledání účinných opatření, ale docházelo k rozvoji širších osobnostních kompetencí jednotlivých aktérů skupiny, např. schopnosti otevřeně a autenticky sdílet své emoce a myšlenky, aktivně naslouchat, zaměřit pozornost na potřeby a prožitky druhých, citlivě poskytovat zpětnou vazbu, reflektovat svoje vlastní zdroje i limity ve zkoumané oblasti apod. Výsledky a přínosy naší práce v rámci akčního výzkumu lze tedy spatřovat v následujících rovinách:

1. Identifikace vlastních limitů a bariér ve spolupráci v osobním i profesním životě na úrovni hlavní aktérky i ostatních členů skupiny. Rozvoj schopnosti sebereflexe a zdravého sebeprosazení.
2. Identifikace zdrojů a strategií řešení v oblasti komunikace pro potřeby hlavní aktérky a ostatních členů skupiny. Získání náhledu, že proces změny lze nastartovat pouze u sebe a uvědomění si limitů chování a jednání asistentky pedagoga, případně dalších pedagogů, které bez dlouhodobějšího programu osobnostního rozvoje není možné.
3. Vývoj skupinové dynamiky, která v našem případě v souladu s pojetím Hermochové (2005, in Kolář, 2013) zahrnuje především rozvoj sociálních vztahů mezi členy skupiny s akcentem na vzájemnou důvěru, podporu a bezpečné sdílení.

První rok realizace akčního výzkumu byl reflektován prostřednictvím individuálních písemných zpětných vazeb (R5), které přinášejí poznatky ohledně přínosů projektu a dosavadního využití konkrétních opatření v praxi z pohledu zapojených pedagogických pracovníků. Jako primární a nejvýraznější zisk je uváděn všemi pedagogickými pracovníky psychohygienický a růstový účinek osobního setkávání v rámci skupiny akčního výzkumu a pravidelného psaní reflexí. Tyto zkušenosti pedagogům umožňují lépe porozumět vlastním prožitkům a získat náhled na možnosti osobnostního růstu a na řešení případných problémů v osobním i profesním životě. S tím úzce souvisí rovněž utvrzení si nezbytnosti permissivní

komunikace a ochoty aktivně vstupovat do procesu interakce. Významným poznatkem především pro učitele je také získání informací o kompetencích a náplni práce asistenta pedagoga, směřující k efektivní spolupráci, a o tom, jakou roli v této oblasti zaujímá učitel.

Realizace akčních výzkumů v pedagogické praxi má již svou více než padesátiletou historii rozvoje. V posledních letech je možné vysledovat v souvislosti s designem akčního výzkumu čím dál tím větší zájem o rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí pedagogů a budoucích pedagogů, které by jim měly pomoci lépe zvládat běžné, ale i problémové situace ve školní třídě (např. Messiou, 2018; Black, 2019). Využití akčního výzkumu pro rozvoj osobních a sociálních kompetencí je možné objevit i u přípravy studentů jiných profesí, kde byl úspěšně aplikován (Lleó, Agholor, Serrano, & Prieto-Sandoval *et al.*, 2018; Halliday, Kern, Garret, & Turnbull *et al.*, 2019). V rámci diskuse je možné přemýšlet nad sdělenými problémy, které trápí pedagogické pracovníky v jejich praxi, v našem případě případ asistentky Ch a konkrétní učitelky, a jejich příčinami. Při sledování této linie je možné objevit právě potřebu rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí tak, aby bylo možné problémové situace v praxi řešit. Očekávání, že naše intenzivní práce se skupinou učitelů a asistentů pedagoga přinese účastníkům kromě informací a vědomostí také dovednosti, které budou chtít a umět využít v reálném životě, se alespoň částečně naplnilo. Aplikace poznatků do praxe se týkala především komunikačních strategií, kterým byla v průběhu našeho projektu věnována zásadní pozornost (asertivní techniky). Dále se dařilo hlouběji reflektovat náročné situace v pedagogickém prostředí a identifikovat možnosti jejich řešení.

Realizovaný akční výzkum vykazoval i několik limitů výzkumné práce. Vzhledem k psychoterapeutické kvalifikaci a zkušenosti obou zapojených akademických pracovníků s vedením skupin osobnostního rozvoje byla hranice mezi akčním výzkumem zaměřeným na zlepšení spolupráce pedagogů a sociální interakci a osobnostně sociálním rozvojem jen velmi tenká. Psychoterapeutický přístup a rovněž nastavení členů skupiny od začátku vytvářel prostor pro otevřené sdílení a navození důvěrné atmosféry. Limitem byl odklon od více strukturované práce na vybraném výzkumném problému nebo metodologicky přesnější práce s metodami sběru dat, např. při vytváření záznamů nestrukturovaného pozorování pedagogů ve výuce. Dalším významným aspektem v tomto procesu, jak již bylo řečeno, byly potřeby členů naší skupiny sdílet a řešit svá osobní témata, což jim díky

bezpečnému prostředí bylo částečně umožněno. Tato tendence k otvírání osobních témat vyplývala kromě jiného z výrazného zahlcení a z nemožnosti průběžně ventilovat napětí plynoucí z náročných situací ve školním prostředí. Zahraniční výzkumy uvádějí (např. Anyon, Bender, Kennedy, & Dechants, 2018) jako časté limity práce ve skupinách akčního výzkumu nezapojení všech účastníků do analýzy dat, v našem případě přípravy metod sběru dat a jejich následné analýzy. Tento limit se objevil také v naší skupině, kdy rámec akčního výzkumu včetně metodologie byl zajišťován převážně akademickými pracovníci.

V některých okamžicích limity práce mohou přinést i přínosy. V naší skupině po roce intenzivní spolupráce projevili zájem všichni zapojení pedagogové pokračovat dále v realizaci akčního výzkumu. Oceňovali vnímanou smysluplnost setkání, přestože přínosy každý popisoval v různých oblastech své praxe. V dalším roce bychom pedagogy rádi více zapojili do exaktnější práce s metodami sběru a analýzy dat. Výzkumný problém po dohodě s účastníky skupiny plánujeme zacílit na spolupráci se zaměřením na žáka. Domníváme se, že spontánní produkt osobnostního rozvoje nás bude opět provázet jako jeden z klíčových přínosů spolupráce.

## LITERATURA

- Anyon, Y., Bender, K., Kennedy, H., & Dechants, J. (2018). A systematic review of youth participatory action research (YPAR) in the United States: Methodologies, youth outcomes, and future directions. *Health Education & Behavior*, 45(6), 865–878. <https://doi.org/10.1177/1090198118769357>
- Baum, T. (2009). *Umění přátelského řešení konfliktů*. Praha: Portál.
- Black, F. V. (2019). Collaborative inquiry as an authentic form of professional development for preschool practitioners. *Educational Action Research*, 27(2), 227–247. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1452770>
- Cloud, H., & Townsend, J. (2017). *Hranice*. Bratislava: Porta Libri.
- Česká školní inspekce (2018). *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018: tematická zpráva*. Praha: ČŠI.
- DeLuca, D., & Kock, N. (2007). Publishing information systems: Action Research for a positivist audience. *Communications of the AIS*, 19(10), 1–30. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01910>

- Elliott, J. (1981). *Action-research: a framework for self-evaluation in schools*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence, USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Fontana, D. (2016). *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Praha: Portál.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Collaboration skills for school professionals* (5<sup>th</sup>ed.). Boston: Pearson Education.
- Garland, E. L., Fredrickson, B. L., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 849–864.
- Grundy, D. (1995). Knowing-in-action: the new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27, 26–34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Halliday, J. A., Kern, L. M., Garret, D. K., & Turnbull, D. A. (2019). The student voice in well-being: a case study of participatory action research in positive education. *Education Action Research*, 27(2), 173–196. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436079>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník: třetí, aktualizované vydání*. Praha: Portál.
- Hickson, A. (2000). *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe.
- Janík, T. (2002). Akční výzkum jako cesta k získávání sebereflexivní kompetence. In Švec, V. (ed.), *Profesní růst učitele: sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj.
- Janík, T. (2004). Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In Maňák, J., & Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu* (s. 51–68). Brno: Paido.
- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kendíková, J. (2017). *Inkluzivní vzdělávání: asistent pedagoga*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe.
- Kratochvíl, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.

- Lleó, A., Agholor, D., Serrano, N., & Prieto-Sandoval, V. (2018). A mentoring programme based on competency development at a Spanish university: an action research study. *European Journal of Engineering Education*, 43(3), 706–724. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1415298>
- Manfra, M. (2009). The middle ground in action research: integrating practical and critical inquiry. *Journal of Curriculum & Instruction*, 3(1), 32–46. <https://doi.org/10.3776/joci.2009.v3n1p32-46>
- Messiou, K. (2019). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>
- Michalík, J., (ed.) (2015). *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015*. Olomouc: UPOL.
- MŠMT (2018). *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017*. Praha: MŠMT.
- Němec, Z. et al. (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola.
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 300–308.
- Perry, J. C., Hoglend, P., Shear, K., Vaillant, G. E., Horowitz, M., Kardos, M. E., & Kagan, D. (1998). Field trial of a diagnostic axis for defense mechanisms for DSM-IV. *Journal of Personality Disorders*, 12(1), 56–68.
- Seymour-Rolls, K., & Hughes, I. (1999). Participatory action research: Getting the job done. *Action Research Electronic Reader*. Dostupné z: <http://www.aral.com.au/arow/rseymour.html>.
- Valentová, I. et al. (2015). *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Walterová, E. (1995). Akční výzkum v podmínkách české školy. In Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách: sborník z 3. konference ČAPV (s. 24-29). Brno: ČAPV a ÚPV FF MU.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2), 118–127.
- Willis, J., & Edwards, L. C. (2014a). Theoretical foundations for the practice of action research. In Willis, J., & Edwards, L. C. (ed.), *Action Research: Models, Methods, and Examples* (s. 21–43). USA: Information Age Publishing.
- Willis, J., & Edwards, L. C. (2014b). Varieties of action research. In Willis, J., & Edwards, L. C. (ed.), *Action Research: Models, Methods, and Examples* (s. 45–94). USA: Information Age Publishing.

Kontakt

Mgr. Bohdana Richterová, Ph.D.: [bohdana.richterova@osu.cz](mailto:bohdana.richterova@osu.cz)

Mgr. Bc. Hana Kubičková, Ph.D.: [hana.kubickova@osu.cz](mailto:hana.kubickova@osu.cz)





# VÝUKA S VYUŽITÍM ICT V MEZINÁRODNÍ PERSPEKTIVĚ: NA CESTĚ K MODERNÍ PEDAGOGICE

Jiří Zounek<sup>1</sup>, Klára Záleská<sup>1</sup>, Libor Juhaňák<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 602 00 Brno, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201001057>

Podáno: 4. 11. 2019, Přijato: 1. 4. 2020

To cite this article: ZOUNEK JIŘÍ, ZÁLESKÁ KLÁRA, JUHAŇÁK LIBOR. 2020. Výuka s využitím ICT v mezinárodní perspektivě: Na cestě k moderní pedagogice. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (1): 57–93.

## Abstrakt

Digitální technologie se staly důležitou součástí školské politiky většiny zemí Evropy. Začleňování ICT do výuky a učení s sebou nese potenciál podpořit změny ve vzdělávání, zejména v práci učitelů, což vede k přemýšlení o tzv. moderní pedagogice. Cílem studie je prozkoumat a vysvětlit, jak je problematika ICT formulována ve školské politice tří evropských zemí, a současně nahlédnout do školské reality. Autoři se proto zaměřují i na to, jak čeští, slovenští a polští učitelé využívají a vnímají digitální technologie ve své práci. Pro naplnění takto komplexně pojatého cíle byla využita analýza dokumentů školské politiky vybraných zemí a výsledků tří mezinárodních srovnávacích výzkumů. Lze říci, že ve vzdělávací politice tří vybraných zemí je zřejmý odklon od rysů tradiční pedagogiky, který se projevuje důrazem na rozvoj dovednostní složky učení, zejména na klíčové kompetence. Samotní učitelé jsou na pomyslné cestě od tradiční k moderní pedagogice, v níž by byly více a účelněji využity možnosti digitálních

technologií. Mělo by jít o výuku, která bude více orientována na aktivní činnost žáků, a učení by se neomezovalo pouze na prostor třídy.

Klíčová slova: učitelé, ICT, výuka, srovnávací pedagogika, mezinárodní výzkumy

## TEACHING USING ICT IN AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE: TOWARDS MODERN PEDAGOGY

### Abstract

Digital technologies have become an essential part of the education policy in most European countries. ICT implementation into teaching and learning entails considerable potential to encourage or trigger changes in the field of education, particularly in the work of teachers, which leads to thinking about the so-called modern pedagogy. The aim of the study is, therefore, to explore and explain how ICT-related topics are formulated in the education policy of three European countries. Another goal is to describe how Czech, Slovak and Polish teachers use and perceive digital technologies in their work. We use analysis of educational policy documents of selected countries and analysis of three international comparative surveys as well. It is possible to say that in the educational policy of the three countries there is a visible deviation from the traits of traditional pedagogy, with an emphasis on the development of the skills component of learning, in particular on key competences. The teachers themselves are on an imaginary path from traditional to modern pedagogy, in which the possibilities of digital technologies would be used more and more efficiently. It should be teaching, that is more focused on pupils' active participation, and learning not confined to classroom space.

Keywords: teachers, ICT, teaching, comparative pedagogy, international large-scale survey

Rozvoj informačních a komunikačních technologií (ICT)<sup>1</sup> v posledních dekádách přinesl do života lidí řadu změn, ať už jde o oblast práce, trávení volného času, způsobů interakce a komunikace mezi lidmi, ale také toho, jak lidé získávají informace i jak se učí (Ala-Mutka, Punie, & Redecker, 2008)<sup>2</sup>. Oblast vzdělávání samozřejmě nestojí stranou tohoto vývoje a už poměrně dlouhou dobu tak můžeme sledovat rovněž změny ve vzdělávacích systémech, ale i v samotných školských institucích. Jednou z klíčových změn je začleňování digitálních technologií do práce učitelů, zejména pak do školní výuky. ICT a jejich implementace do vzdělávání se rovněž staly nedílnou součástí mezinárodních diskusí a iniciativ. Evropská unie (EU) na začátku nového milénia zařadila začleňování ICT do vzdělávání mezi hlavní oblasti své vzdělávací politiky (Zounek, 2006). Priority evropské politiky nalezly vyjádření ve významných aktivitách, jako je např. dokument *i2010 – Evropská informační společnost pro růst a zaměstnanost (i2010, 2005)*. V poslední době není kladen důraz pouze na dostupnost technologií či na jejich základní ovládání (byť zmíněná témata nelze ani dnes považovat za zcela neaktuální), ale spíše na účelné využívání digitálních technologií v různých životních situacích, ať už máme na mysli žáky a učitele, či další aktéry vzdělávání. To ostatně dokládá i dokument s názvem *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (2009)*, známější pod zkratkou ET 2020 (Education and Training, 2020). Ten vnímá digitální kompetence jako jednu z tzv. klíčových průřezových kompetencí, jež si mají osvojit všichni občané (*Strategický, 2009, s. 4*). Současně dokument zdůrazňuje, že je nutné zajistit kvalitní vzdělávání učitelů.

S ohledem na mezinárodní (vzdělávací) politiku vznikaly implementační programy na mezinárodní i národní úrovni (Gil-Flores, Rodríguez-Santero & Torres-Gordillo, 2017). Vlády většiny evropských zemí proto investovaly nemalé částky do vybavení škol, do jejich připojení

---

1 V tomto textu budeme používat termín „informační a komunikační technologie“ (ICT) a „digitální technologie“ (případně „moderní technologie“ nebo jen „technologie“) jako synonyma, přestože bývají tyto termíny někdy odlišovány. Činíme tak zejména s ohledem na lepší čtivost textu. Vždy ale máme na mysli technologie digitální, nikoliv analogové.

2 Tato studie je dílčím výstupem řešení projektu „Digitální technologie v každodenním životě a učení studentů“ (17-06152S), který je podporován Grantovou agenturou ČR. Autoři děkují za podporu.

k internetu, do tvorby digitálních výukových materiálů či do vzdělávání učitelů (Buabeng-Andoh, 2012; Zounek, 2006). Digitální technologie a související digitální kompetence se tak staly důležitou součástí kurikulárních dokumentů ve většině zemí Evropy. Mezi zeměmi však existují poměrně značné rozdíly v implementačních krocích, zvláště v tom, jaké konkrétní postupy jsou voleny, aby se moderní technologie skutečně staly součástí školní výuky i učení (Klíčové, 2012; Gil-Flores, Rodríguez-Santero, & Torres-Gordillo, 2017; Zounek, Záleská, & Juhaňák *et al.*, 2018).

## 1. PEDAGOGIKA A VÝUKA VE VĚKU DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ

Proměny priorit vzdělávací politiky odráží mimo jiné fakt, že pouhá přítomnost technologií ve školách nevede automaticky ke zlepšení vyučování, učení či studijních výsledků (John & Sutherland, 2007). Stěžejním faktorem je totiž vždy to, jakými způsoby jsou digitální technologie implementovány do života školy. Za klíčový lze považovat způsob, jakým s ICT pracují učitelé ve třídě i mimo ni. Stejně tak je ale důležité i to, jak sami učitelé vnímají roli ICT ve výuce i učení žáků, jak jsou zdatní ve využívání (zdůrazněme, že v pedagogickém využívání) technologií, či co očekávají od žáků v oblasti ICT. Pokud tedy mají mít moderní technologie skutečně pozitivní vliv na výuku i učení, je především nutná časová investice a úsilí samotných učitelů (John & Sutherland, 2007; Zounek & Šedová, 2009), kteří jsou klíčovými aktéry procesu začleňování ICT do výuky.

To s sebou nese značný potenciál podpořit či nastartovat změny ve vzdělávání (Edwards, 2012). Například podle Hinostrozy *et al.* (2008) mohou moderní technologie podpořit jak tradiční výuku ve třídě, tak pomoci rozvíjet nové výukové postupy či rozšířit možnosti učení. Příkladem podpory tradiční výuky mohou být interaktivní tabule, jejichž největším přínosem je programové vybavení umožňující rozšířit výuku o multimediální materiály nebo zdroje. Využití internetu a online služeb naproti tomu může napomoci k rozvíjení nových postupů v rámci výuky, které by bez těchto technologií nebyly možné. Může jít např. o online výukové systémy, které umožňují učitelům získávat data o průběhu procesu učení, jež jsou použitelná pro různé analýzy či evaluace učení (Juhaňák & Zounek, 2016). Dalším příkladem rozšíření možností učení, a to i za hranice tradiční třídy, je využití mobilních technologií, jejichž prostřednictvím se lze učit prakticky kdykoliv a kdekoliv

(volně dle Hinostroza *et al.*, 2008, s. 90). Využíváním mobilních technologií v různých předmětech nebo rozličných učebních činnostech se rovněž rozvíjí digitální gramotnost. K obrovským výhodám patří tzv. personalizace učení, kdy je možné „upravit si na míru“ nejen dané mobilní zařízení, ale i jeho využití při učení či výuce. S tím souvisí i výraznější orientace výuky na žáka a jeho větší zodpovědnost za vlastní učení. Personalizovat si svoje zařízení může také učitel, a to jak pro vlastní (sebe)vzdělávání, tak i pro svoji výuku (Neumajer, Rohlíková, & Zounek, 2015; Sung, Chang, & Liu, 2016).<sup>3</sup>

Výše naznačený potenciál ICT pro výuku a vzdělávání zároveň vede k přemýšlení o tzv. moderní pedagogice, která by zahrnovala možnosti ICT do svých úvah o vzdělávání. Základní rozdíly mezi tradiční a moderní pedagogikou uvádí Tabulka I. Je však třeba zmínit, že rozdělení na tradiční a moderní pedagogiku v žádném případě neznamená, že tradiční pojetí výuky/pedagogiky je automaticky synonymem pro zastaralé, či dokonce nevhodné výukové metody apod. Naopak, digitální technologie jsou v některých ohledech velmi dobře využitelné i v tradiční pedagogice. Přesto však bývá tradiční pedagogika kritizována například za přílišný akcent kladený na pamětní učení, za pasivitu žáků při učení, ale také za to, že při tomto způsobu výuky nejsou plně využívány možnosti moderních technologií (Zounek & Šeďová 2009; Brdička, 2003).

Za jeden ze základních stavebních kamenů moderní pedagogiky je možné považovat konstruktivismus, který vnímá důležitost vnitřních předpokladů žáka pro učení, ale také důležitost jeho kontaktů či interakcí s prostředím, přičemž vychází z premisy, že žák sám konstruuje či buduje své vlastní znalosti, a není tudíž jen pasivním příjemcem informací ze svého okolí (Jonassen, Howland, & Moore *et al.*, 2003; Oliver, 2002; Sandholtz, Ringstaff, & Dwyer, 1997; Zounek, Juhaňák, & Staudková *et al.*, 2016). Proto je jedním ze základních požadavků moderní pedagogiky tzv. učení zaměřené na studenta (Lu, Hou, & Huang, 2010; Sandholtz, Ringstaff, & Dwyer, 1997). Studenti mohou svoje vlastní učení ovlivňovat i plánovat a přebírají také za něj zodpovědnost (Jonassen, 1999; Oliver, 2002; Smeets, Mooji, & Bamps *et al.*, 1999). Přesto i v konstruktivismu a v rámci moderní pedagogiky učitel stále

---

3 S ohledem na zaměření a omezený prostor této studie se zde záměrně nevěnujeme negativním jevům souvisejícím s využíváním ICT dětmi, adolescenty nebo dospělými.

Tabulka I: *Tradiční a moderní pojetí výuky zahrnující digitální technologie*

<b>Tradiční pedagogika</b>	<b>Moderní pedagogika</b>
Lineární prezentace	Hypermediální prezentace
Větší kontrola učitele	Větší volnost žáka
Limitované zdroje informací	Nelimitované zdroje informací
Důraz na to, co se žák učí	Důraz na to, jak se žák učí
Učení se ve škole	Celoživotní učení se
Menší důraz na dialog a kritické myšlení	Velký důraz na dialog a kritické myšlení
Otázky a úkoly mají správné odpovědi	Otázky a úkoly mají relativní odpovědi
Direktivní cíle a obsah výuky	Cíle a obsah výuky se vyjednávají s žáky
Memorování zjištěných informací	Kritická práce s vyhledanými informacemi
Technologie jako mediální kanál	Technologie jako intelektuální partner
Učení se z technologií	Učení se s technologiemi
Učení se pozorováním	Učení se konáním/objevováním

Zdroj: Zpracováno a upraveno podle Makrakis (2005, s. 2) a Churchill (2017).

zastává důležitou roli (Higgins, Xiao, & Katsipataki, 2012; OECD, 2015; Smeets, Mooji, & Bamps *et al.*, 1999; Cox, Preston, & Cox, 1999). Učitel například plní roli facilitátora (při plánování a organizování učení), pomocníka, průvodce (poradenství a směřování studentů), ale stává se také někdy „žákem“, když se učí z vlastních zkušeností nebo od svých studentů (Zounek & Šedová, 2009).

## 2. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A METODOLOGIE

V české pedagogice nejsou příliš časté studie, které by srovnávaly implementaci digitálních technologií v různých zemích. K dispozici jsou tak mezinárodní srovnávací výzkumy zabývající se primárně jinými tématy, které ale obsahují také data o učitelích a digitálních technologiích (např. PISA, TALIS, ICILS). Tyto výzkumy shromáždily obrovské množství dat, která však zůstávají v českém kontextu stále z velké části nevytěžena (Potužníková, Lokajíčková, & Janík, 2014; Soukup, 2012).

Přesto v nedávné době vyšla srovnávací studie mapující proměny vzdělávací politiky v Norsku a České republice (Zounek, Záleská, & Juhaňák *et al.*, 2018). V této studii do jisté míry navazujeme na uvedenou studii, přičemž se věnujeme jiným evropským zemím (Polsko, Slovensko a Česká republika) a pracujeme s jinými zdroji dat. Konkrétně využíváme data a výsledky mezinárodních výzkumů ICILS (Fraillon, Ainley, & Schulz *et al.*, 2014), TALIS (Kašparová, Boudová, & Ševců a kol., 2013) a *Survey of Schools* (2013)<sup>4</sup>.

Analyzujeme tedy výzkumy realizované kolem roku 2013, což je v oblasti digitálních technologií poměrně dlouhá doba, a výsledky těchto výzkumů se mohou jevit již jako zastaralé. To může být zčásti pravda a je nutné s tímto omezením počítat. Nicméně jsme přesvědčeni, že využívání ICT učiteli se nemění tak rychle jako některé technologické produkty. Navíc zpracování a vyhodnocení rozsáhlých mezinárodních výzkumů trvá i několik let, takže výsledky jsou publikovány někdy s velkým časovým odstupem. K následným analýzám mohou tedy výzkumníci přikročit až s odstupem od zveřejnění oficiálních výsledků nebo datových matic. Není tedy výjimkou, že následné analýzy vycházejí ještě dlouho po realizaci vlastního výzkumu (viz např. Ben, Sandoval-Hernández, & Knoll *et al.*, 2012; Senkbeil, 2018; Punter & Meelissen, 2017). Dalším důvodem k použití těchto výzkumů je fakt, že se Česká republika výzkumu ICILS (v roce 2018) již neúčastnila, takže rok 2013 je posledním rokem, kdy máme k dispozici hned několik zdrojů kvantitativních dat, jež lze alespoň do jisté míry srovnávat.<sup>5</sup>

Naším cílem je prozkoumat, jak je problematika ICT formulována ve školské politice zkoumaných zemí a na co je kladen důraz s ohledem na využívání technologií ve školách. Současně chceme poznat školskou realitu v dané oblasti. Proto analyzujeme a popisujeme, jak čeští, slovenští a polští učitelé využívají a vnímají digitální technologie ve své práci, přičemž nás zajímá rovněž to, zda se učitelé svým využíváním moderních technologií ve výuce blíží spíše principům tradiční, nebo moderní pedagogiky.

---

4 Celým názvem *Survey of Schools: ICT in Education: Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools. Final Report*. Vzhledem k délce názvu využíváme v textu pouze zkrácenou podobu *Survey of Schools*.

5 V některých ohledech nelze přesně srovnávat ani výsledky těchto tří výzkumů, protože každý výzkum má jiné cíle, odlišnou metodologii či jinak koncipované dotazníky.

## 2.1 Výběr zemí pro analýzu

Náš výzkum vychází z přístupů srovnávací pedagogiky, kde je jedním z důležitých principů to, že výběr zemí pro srovnávání by neměl být náhodný (Lor, 2011). Rozhodli jsme se proto postupovat podle zásad výběru případů pro komparativní studie dle George a Bennetta (2005) či Lora (2001), a to výběrem nejvíce podobných systémů, tedy takových, které se liší pouze v jedné nezávisle proměnné vztahující se ke zkoumanému fenoménu (využívání ICT učiteli). Postupným studiem literatury docházelo k postupnému vyčleňování států, které se od ČR liší v řadě aspektů. Prvním společným aspektem vybraných zemí je zkušenost s komunistickým režimem. Vývoj takových zemí má ve srovnání s tehdejšími tzv. západními zeměmi svá specifika. Nejde zdaleka jen o to, že do pádu totalitních režimů neměly tyto země možnost držet krok s implementací moderních technologií do vzdělávání ve vyspělých západních či severských zemích. Rozdíly v porovnání s těmito zeměmi se ukazují např. i ve výši HDP (hrubého domácího produktu) (Eurostat, 2019) a HDI (indexu lidského rozvoje) (United Nations Development Programme, 2019). Rovněž implementace ICT do škol probíhala do jisté míry specificky. Dalším aspektem je vstup zemí do Evropské unie. Třetím aspektem je jazyková rodina oficiálního jazyka zkoumaných zemí. To považujeme za důležité především z toho důvodu, že za jazyk technologií se obecně považuje angličtina (Světová banka, 2016; Ananiadou, McNaught, & Thompson, 2011). Podle údajů Světové banky je procento lidí s přístupem k internetu vyšší ve státech s lepší úrovní osvojení angličtiny (Světová banka, 2016). Dále výuka angličtiny nebyla v době, kdy mnozí učitelé v bývalých komunistických zemích studovali, tak rozšířena či nebyla tak kvalitní, a tudíž úroveň zvládnutí angličtiny je mezi učiteli značně kolísavá. To ostatně naznačují např. data České školní inspekce. Čeští učitelé zřejmě dohánějí hendikep v rámci dalšího vzdělávání, protože jazykové kurzy jsou velmi žádané v rámci dalšího vzdělávání (Kašparová, Boudová, & Ševců a kol., 2013). To tvoří opět specifickou situaci oproti státům bez totalitní zkušenosti. Posledním významným aspektem je způsob, jakým státy začleňují moderní technologie do svých strategických vzdělávacích dokumentů, a to, zda pracují s používáním ICT jako s klíčovou kompetencí. Na základě těchto aspektů naplnily Lorovo pravidlo (Lor, 2001) nejvíce podobných systémů tři státy – Česká republika, Polsko a Slovensko. Proto jsme k výsledné analýze vybrali právě tyto tři země, které se liší pouze v jednom klíčovém aspektu, a to tím, zda vzdělávací politika daných států považuje znalosti a dovednosti ve využívání ICT za klíčovou kompetenci, či nikoli.



## 2.2 Technika sběru dat, způsob jejich analýzy a výzkumný vzorek

Technikou sběru dat v našem šetření je obsahová analýza dvou typů dokumentů. V prvním případě se jedná o kvalitativní obsahovou analýzu národních vzdělávacích dokumentů z českého, slovenského a polského prostředí. V rámci těchto analýz jsme se zaměřili především na obsah sdělení, využíváme tedy kvalitativní postupy charakteristické pro tematickou kvalitativní obsahovou analýzu (Attride-Stirling, 2001; Boyatzis, 1998; Tuckett, 2005; Krippendorff, 2019). Ve zkoumaných dokumentech jsme analyzovali a porovnávali tři hlavní témata:

1. Cíle vzdělávací politiky v oblasti implementace ICT do škol.
2. Vzdělávací reformy kurikula od přelomu tisíciletí.
3. Implementace ICT do kurikula základních škol.

Úplný výčet analyzovaných dokumentů předkládá Tabulka II. Uvádíme v ní výčet klíčových vzdělávacích a strategických dokumentů všech zkoumaných zemí od prvních zmínek o ICT ve vzdělávání až po strategické dokumenty vzniklé nejpozději v roce 2013. Nutno zmínit, že detailnější analýze jsme nepodrobili nejaktuálnější dokumenty zveřejněné po roce 2013<sup>6</sup>, a to z toho důvodu, že pojednáváme o kontextu vzdělávací politiky v době, kdy probíhalo šetření ICILS (2013). Veškeré dokumenty byly nahrány do programu atlas.ti a ke kvalitativní obsahové analýze jsme přistoupili deduktivním přístupem. To znamená, že jsme měli předem daná tři hlavní témata (viz výše), jejichž ukotvení v analyzovaných dokumentech nás zajímalo. V dokumentech jsme tak vyhledávali následující slova a slovní spojení: *reforma, kurikulum, obsah vzdělávání, začlenění, implementace ICT, výuka, učitelé, cíle*. Tímto postupem jsme šli cestou **sumativní obsahové analýzy** (Hsieh & Shannon, 2005), jež oproti ostatním přístupům předpokládá existenci klíčových slov na začátku procesu analýzy, a ta jsou pak v textu dohledávána. Následná analýza, která se soustředí na výskyt konkrétních slov nebo sousloví v textu, se označuje jako **manifestní analýza obsahu** (Potter & Levine-Donnerstein, 1999). Kdyby

---

6 Proto nejsou do analýzy zahrnuty nejnovější strategické dokumenty: Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (2014); Národní program výchovy a vzdělávání v Slovenskej republike (2018–2027); Kompetencje przyszłości w czasach cyfrowej dysrupcji: Studium wyzwan dla polski w perspektywie roku 2030 (2019).

Tabulka II: *Vzdělávací a strategické dokumenty podrobené analýze*

Typ dokumentu	Země		
	ČR	SK	PL
<b>Školský zákon</b>	Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání	Zákon č. 245/2008 Z. o výchove a vzdelávaní	Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty
<b>První národní dokument týkající se ICT ve vzdělávání</b>	Státní informační politika – Cesta k informační společnosti (1999)	Stratégia informatizácie spoločnosti v podmienkach SR a akčný plán (2004)	
<b>Navazující strategické dokumenty pojednávající o ICT ve vzdělávání</b>	Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha, 2001)  Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání (2000)  Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009–2013	Národní program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov (2001) Stratégia informatizácie regionálneho školství (2006)	Program nauczania komputerowe opowiesci (2012)  Główne kierunki krajowej polityki edukacyjnej do roku 2020 (2013)  Raport o statnie edukacji (2013)
<b>Národní vzdělávací programy</b>	Rámcový vzdělávací program (RVP) pro základní vzdělávání (2005)	Štátny vzdelávací program (2008)	Podstawa programowa. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej polskiej (2012)
<b>Národní snahy (projekty, portály) implementace ICT ve vzdělávání</b>	Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání SIPVZ	Infovek	„Pracownice komputerowe w każdej gminie / w każdej szkole / każdym gimnazjum (2004–2006)“ „Komputer dla ucznia“ (2008) „Laptop dla pierwszoklasisty“ (2011) „Cyfrowa Szkoła“ (2012–2013)

se analýza zastavila v tomto bodě, šlo by o kvantitativní obsahovou analýzu soustřeďující se na frekvenci výskytu slov (Kondracki, Wellman, & Amundson, 2002). Součástí sumativního přístupu kvalitativní obsahové analýzy je ale latentní analýza textu, kdy nálezy komentujeme a interpretujeme s ohledem na širší kontext a souvislosti.

Ve druhém případě se jedná taktéž o **tematickou obsahovou analýzu** (Attride-Stirling, 2001; Boyatzis, 1998; Tuckett, 2005; Krippendorff, 2019), tentokrát však výzkumných zpráv. V nich jsme analyzovali a porovnávali následující témata:

1. Četnost využívání ICT učiteli. Zde nás zajímalo, v jakých předmětech a jak často využívají učitelé digitální technologie, a jaké typy technologických prostředků ve své výuce využívají.
2. Vnímané dovednosti a schopnosti českých, slovenských a polských učitelů využívat moderní technologické prostředky. Způsoby využívání ICT ve výuce a výukové aktivity, do kterých čeští, slovenští a polští učitelé digitální technologie začleňují.
3. Přístup českých, slovenských a polských učitelů k využívání ICT ve výuce a učení, stejně jako vnímání příležitostí a výzev spojených s problematikou ICT ve vzdělávání.

Výčet analyzovaných výzkumných zpráv uvádí Tabulka III. Jen dodejme, že se v naší studii zaměřujeme na učitele základních škol. Při analýze jsme vzhledem k cíli studie postupovali opět deduktivně. Témata jsme tedy měli připravená již před započítím analýz (viz výše). Ta byla odvozena ze studia teoretických odborných zdrojů a předchozích výzkumů. V dokumentech jsme proto následně dohledávali následující klíčová slova a slovní spojení: *využívání ICT učiteli, četnost využívání ICT, předměty a využívání ICT, ICT prostředky využívané ve výuce, dovednosti učitelů s ICT, schopnosti učitelů s ICT, typy výukových aktivit, vnímání příležitostí a výzvy učitelů v oblasti ICT*. V prezentaci dat spojujeme a diskutujeme výsledky dostupných studií za vybrané tři státy, a to s využitím dostupných kvantitativních ukazatelů (v podobě grafů či narativního popisu).

Tabulka III: Mezinárodní studie podrobené analýze

Šetření	Charakteristika	Použitá data/report
<b>ICILS</b>	Učitelův dotazník mapoval názory na ICT u učitelů referenčních tříd (tedy těch, jejichž žáci se zapojili do šetření ICILS), zatímco školní dotazník vyplňovali ředitelé nebo ICT koordinátoři škol (Basl, Boudová, & Řezáčová, 2014; Fraillon, Ainley, & Schulz <i>et al.</i> , 2014)	ICILS 2013 Technical Report (Fraillon, Ainley & Schulz <i>et al.</i> , 2014)
<b>SURVEY OF SCHOOLS: ICT IN EDUCATION</b>	Cílem výzkumu je poskytnutí srovnávacích dat a ukazatelů v oblasti implementace ICT v evropských školách. Výzkumu se zúčastnilo 31 zemí, respondenty byli studenti, učitelé a ředitelé základních a středních škol (sběr dat byl realizován na podzim 2011) (Survey, 2013; Wastiau, Blamire, & Kearney <i>et al.</i> , 2013).	Survey of schools: ICT in Education (2013)
<b>TALIS</b>	Ve výzkumu TALIS jsou učitelé a ředitelé přímo dotazováni na školní prostředí, kde probíhá vyučování, a na podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují (Kašparová, Boudová, & Ševců <i>et al.</i> , 2013).	Národní zpráva šetření TALIS 2013 (Kašparová, Boudová, & Ševců <i>et al.</i> , 2013)

### 3. VÝSLEDKY

Na základě provedených analýz prezentujeme výsledky ve dvou hlavních kapitolách. První vychází z kvalitativní obsahové analýzy dokumentů vzdělávacích politik zkoumaných států. Druhá kapitola se soustředí na prezentaci obsahové analýzy zpráv mezinárodních šetření o využívání ICT českými, slovenskými a polskými učiteli.

#### 3.1 ICT ve vzdělávací politice České republiky, Slovenska a Polska

Nejprve se zaměřujeme na vzdělávací politiku vybraných zemí, přesněji na to, jak je tematika digitálních technologií začleněna do školsko-politických

dokumentů, jak jsou definovány cíle či vize v této oblasti, ale i na začlenění ICT do kurikula. Stručně rovněž popíšeme realizované školské reformy způsobující proměny kurikula, protože to umožňuje vidět zkoumané téma v širším (historickém) kontextu.

### ***Cíle vzdělávací politiky***

Již ve strategických vzdělávacích dokumentech z počátku 21. století všech tří států je znatelný odklon od pouhého přenosu informací k důrazu na rozvíjení klíčových kompetencí a na přípravu žáků na život v informační společnosti (Bílá kniha, viz *Národní*, 2001; *Koncepce*, 2000; Štátny, 2008; Gurbiel, Hardt-Olejniczak, & Kolczyk *et al.*, 2005, *Podstawa*, 2012).

V ČR byla v roce 2000 přijata *Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání* (známá spíše pod zkratkou SIPVZ), která vytyčila dvě základní strategické oblasti. První bylo zajištění dostupnosti ICT (infrastruktury) všem lidem účastnícím se vzdělávání (ve školách, v dalším či celoživotním vzdělávání). Druhou oblastí bylo vytvoření základního rámce, který „umožní integrovat ICT do vzdělávacího kurikula na všech stupních [...]. Dosažení deklarovaného cíle [...] nelze dosáhnout bez kvalitních kvalifikovaných učitelů [...]“ (*Koncepce*, 2000, s. 5). Koncepce zdůrazňuje dostupnost moderních technologií učícím se jedincům a nutnost adekvátně připravených učitelů. Současně pracuje s pojmem „informační gramotnost“, kterou vnímá jako „schopnost využít informační zdroje, informační a komunikační technologie pro zvýšení efektivity práce i života, [...] znalost ICT a schopnost jejich využívání na úroveň rovnocennou s ostatními znalostními složkami komplexně chápané gramotnosti, jako jsou čtení, psaní a počítání“ (*Koncepce*, 2000, s. 12). Je důležité si uvědomit, že jde o dokument z roku 2000, který používá pojem „gramotnost“, přesněji „informační gramotnost“, která je považována za stejně významnou jako ostatní základní gramotnosti<sup>7</sup>. Navíc ICT a jejich využívání jsou považovány za klíčovou schopnost. Jde tak o jiný přístup k definování tématu, než jaký nalézáme v případě Slovenska a Polska.

Podíváme-li se na situaci Slovenska a Polska, vidíme, že vzdělávací dokumenty těchto zemí zahrnují využívání ICT (či digitální kompetenci) mezi klíčové kompetence. Například slovenský dokument Štátny vzdelávací

---

7 Rozdíl mezi gramotností a kompetencí viz Valenta (2015).

program (Informatická výchova) uvádí jako jeden z cílů pro první stupeň naučit žáky ovládat počítač (Štátny, 2008, úplný výčet s. 8). Pro druhý stupeň jsou cíle následující: žák dokáže vytvořit plakát, vizitku, pozvánku, prezentaci, zná zásady správného prezentování, dokáže poslat e-mail apod. (Štátny, 2008, úplný výčet s. 8–9). Jedná se však především o cíle vyžadující po žácích úkoly nižší kognitivní náročnosti.

V polském prostředí vidíme v cílech národní vzdělávací politiky důraz na to, aby žáci nejen uměli ovládat technologie, ale aby byli schopni s nimi kriticky pracovat a efektivně je využívat (Gurbiel, Hardt-Olejniczak, & Kolczyk *et al.*, 2005). Za cíl si kladou naučit žáky třídit informace, používat různé zdroje, komunikovat prostřednictvím ICT (apod.).

### ***Vzdělávací reformy kurikula: Nástup klíčových kompetencí***

Způsoby, jakým zkoumané země začleňují ICT do výuky, jsou odrazem národních kurikulárních reforem, o nichž se začalo shodně uvažovat již před vstupem zemí do Evropské unie a jejichž průběh byl obdobný.

Debaty o reformě kurikula probíhaly v **České republice** v devadesátých letech minulého století a odrazily se již v dokumentu označovaném jako Bílá kniha (*Národní*, 2001). Diskuse vyvrcholily přijetím nového školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání). Ten způsobil formální odklon od vzdělávacího obsahu k rozvoji klíčových kompetencí (Rámcový, 2005; Hučínová, 2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání od té doby uvádí celkem šest klíčových kompetencí, přičemž digitální kompetence mezi ně explicitně nepatří. Jsou však součástí ostatních klíčových kompetencí (např. komunikativní kompetence zahrnuje využívání informačních a komunikačních prostředků a technologií pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem).

Také na **Slovensku** byly od roku 2000 patrné snahy prosadit nový směr rozvoje vzdělávací politiky směrem k rozvoji klíčových kompetencí. Jako příklad je možné uvést dokument *Národní program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike* (Marešová, 2013; Porubský, 2017). Jeho myšlenky se však odrazily jen v dílčí novelizaci školského zákona (vzhledem k malé podpoře politiků). Až nový školský zákon přijatý roku 2008 (zákon č. 245/2008, o výchove a vzdelávani, školský zákon) způsobil očekávanou změnu zavedením „štátneho vzdelávacieho programu“ – ŠVP, (Štátny

vzdělávací program, 2008; Porubský, 2017; Přichystalová, 2009), který uvádí klíčové kompetence pro primární a nižší sekundární vzdělávání zvlášť. V obou případech je však kompetence v oblasti ICT jednou z deseti klíčových kompetencí (*kompeticencie v oblasti informačných a komunikačných technológií*).

První důležitá reforma vzdělávacího systému v **Polsku**, která ovlivnila další kroky implementace ICT do škol, začala již koncem minulého století (1999/2000). Jednou z hlavních charakteristik reformy byl plán integrovat moderní technologie do většiny školních předmětů. Reforma kladla důraz na využívání počítačů studenty v ostatních předmětech, tedy nejenom v samotném předmětu *informatyka*, která byla a je povinná na prvním a druhém stupni základní školy (Gurbiel, Hardt-Olejniczak, & Kolczyk *et al.*, 2005). V roce 2008 došlo k další výrazné změně ovlivňující rovněž využívání ICT ve školách – vznik dvouúrovňového kurikula (Smoczyńska, 2014; Eurydice, 2008), které zavádí osm klíčových kompetencí ve vzdělávání a mezi ně patří také kompetence v oblasti ICT (*kompeticje informatyczne*).

### ***Implementace ICT do kurikula základních škol***

Nehledě na to, zda mají zkoumané země práci s ICT jako klíčovou kompetenci na národní úrovni, nebo ne, figuruje práce s technologiemi v rámcových vzdělávacích dokumentech ve všech třech státech. V České republice byl původní předmět informatika a výpočetní technika (jak byl nazýván před kurikulární reformou) kritizován za to, že v něm nebyly dostatečně zdůrazněny a rozvíjeny společenské změny. Po kurikulární reformě kromě samotného předmětu vznikla také vzdělávací oblast nazvaná informační a komunikační technologie (ICT) jako součást RVP pro základní vzdělávání, která má již reflektovat požadavky rozvíjející se informační společnosti a pracovat s aktuálními trendy, jako je nástup mobilních technologií, sociálních sítí apod. (*Rámcový*, 2005).

Na Slovensku a v Polsku jsou do kurikula základních škol technologie začleněny do všech předmětů jednak jako prostředek dosažení (nejenom digitálních) klíčových kompetencí, ale také jako předmět *informatická výchova* (SK) a *informatyka* (PL). Slovenská podoba předmětu je rozdělena do pěti tematických okruhů: informace kolem nás; komunikace prostřednictvím ICT; postupy, řešení problémů, algoritmické myšlení; principy fungování ICT a informační společnost. V rámci polského předmětu *informatyka* se očekává, že žákům na prvním stupni budou představeny technologie jako takové

(včetně ovládnání). Důraz je kladen na to, aby na druhém stupni mohli žáci technologie využívat napříč kurikulem, tedy ve všech předmětech (Gurbiel, Hardt-Olegniczak, & Kolczyk *et al.*, 2005).

### **Shrnutí**

Můžeme říci, že pro vzdělávací politiky tří vybraných zemí je zřejmý odklon od rysů tradiční pedagogiky směrem k prvkům pedagogiky moderní, který se projevuje nejzřetelněji důrazem na rozvoj dovednostní složky učení, na klíčové kompetence, jež jsou chápány jako nejdůležitější výsledek vzdělávání. Jednotlivé země se liší jednak počtem definovaných klíčových kompetencí (v ČR šest, na Slovensku deset, v Polsku osm) i tím, jakým způsobem jsou v nich začleněny digitální technologie. Zatímco na Slovensku a v Polsku tvoří oblast ICT samostatnou kategorii klíčových kompetencí (na Slovensku *kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií*, v Polsku *kompetencje informatyczne*), v České republice je využívání technologií součástí jiných klíčových kompetencí (nejvýrazněji pouze v komunikativní kompetenci).

Všechny státy po reformách kurikula ovšem udržují informatiku jednak jako samostatný předmět, jednak mají být digitální technologie začleněny do všech dalších předmětů jako prostředek dosažení (nejen) digitálních kompetencí. Otázkou zůstává, nakolik je či bude do budoucna udržitelný nebo pedagogicky obhajitelný tento „duální systém“, a to zejména s ohledem na jiné země, které poměrně úspěšně integrují ICT do výuky všech předmětů (zejména na prvním stupni základní školy), a samostatný předmět orientovaný na využívání technologií tak zdá se postrádá smysl (srov. Eurydice, 2011; *Digital*, 2019).

Na úrovni cílů vzdělávací politiky v oblasti ICT vidíme nejvýraznější posun k nové pedagogice v případě Polska. Tam převažují cíle definované směrem k rozvoji digitální gramotnosti jako takové a důraz je kladen na užívání ICT pro různé účely (komunikace, rozvoj kritického myšlení apod.). Naproti tomu ve slovenském, a obzvláště v českém prostředí vidíme stále převahu cílů požadujících, aby se žáci především naučili technologie ovládat, a nikoliv to, aby je měli umět účelně využívat pro různé jiné účely a v různých situacích, nebo jinak řečeno, aby si osvojili digitální kompetenci. Přinejmenším v ČR nedošlo v posledních letech k žádné zásadní změně kurikula (změny se neustále odkládají) či pojetí výuky digitálních technologií, což není příliš pozitivní zpráva pro budoucnost.



Při snaze vysvětlit zmíněné rozdíly můžeme uvažovat o tom, že v Polsku se začalo s procesy začleňování ICT do vzdělávání nejdříve, a to již v roce 1999. Stejně tak v Polsku jsou častěji realizovány národní projekty, které se soustředí na implementaci technologií do života polských škol.

### **3.2 ICT ve výuce českých, slovenských a polských učitelů**

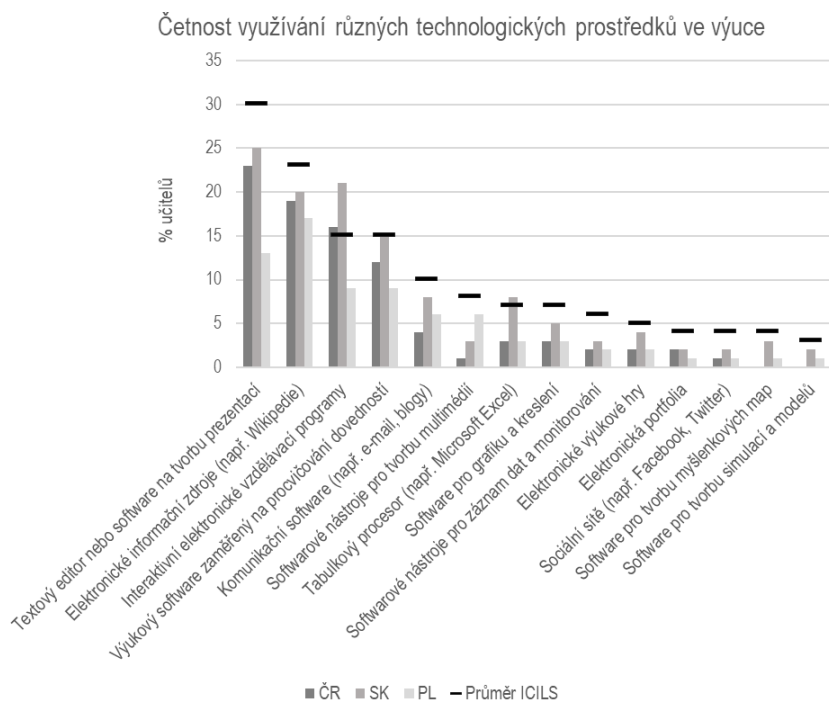
V této části prezentujeme výsledky obsahové analýzy výzkumných zpráv z mezinárodních šetření ICILS, TALIS a *Survey of schools*. Při analýze těchto výzkumných zpráv jsme se přitom zaměřovali na čtyři základní oblasti, které jsou postupně zmapovány v následujících podkapitolách.

#### ***Četnost využívání ICT učiteli***

Na základě šetření ICILS (Fraillon, Ainley, & Schulz *et al.*, 2014, s. 198) můžeme říci, že naprostá většina učitelů ve vybraných zemích má s využíváním moderních technologií zkušenost delší než dva roky, a to jak ve škole, tak mimo ni. Výsledky naznačují, že učitelé měli již v době výzkumu (rok 2013) s digitálními technologiemi poměrně dlouhou zkušenost. Ukázalo se rovněž, že ve zkoumaných zemích se moderní technologie staly nedílnou součástí života škol, protože prakticky všichni učitelé je aspoň občas použijí ve své práci mimo výuku. To potvrzuje i výzkum *Survey of Schools* (2013), kde naprostá většina evropských učitelů udávala délku zkušenosti s využíváním počítačů/internetu ve škole čtyři a více let (*Survey*, 2013, s. 79). Například 77% českých učitelů udávalo délku 4–6 let, v Polsku to bylo 71% a na Slovensku 62% kolegů.

Podle očekávání jsou ICT učiteli používány nejvíce v předmětu zaměřeném na digitální technologie (Fraillon, Ainley, & Schulz *et al.*, 2014, s. 214). Poté následují humanitní a přírodovědné předměty, s lehkým odstupem výuka jazyků. Rozdíly mezi zkoumanými zeměmi přitom nejsou velké, což naznačuje podobné přístupy učitelů všech zemí. Jedinou výraznou výjimkou jsou praktické a odborné předměty. V Polsku totiž moderní technologie v těchto předmětech používají všichni učitelé, zatímco na Slovensku je to 75% a v ČR 66%. V analyzovaných zprávách jsme však nenašli vysvětlení tohoto stavu. Tento poznatek je tak výzvou pro následující (kvalitativní) výzkum, který by detailněji mapoval zejména situaci v Polsku.

Zajímalo nás také, jaké konkrétní technologické prostředky používají čeští, slovenští a polští učitelé při výuce, případně zda existují v těchto



Graf 1: Procento učitelů, kteří reportovali využívání uvedených ICT ve většině nebo v každé (či téměř každé) hodině v aktuálním školním roce

Zdroj: Upraveno dle Fraillon, Ainley, & Schulz *et al.*, (2014, s. 222–223).

ohledech mezi zeměmi rozdíly a jaké. Výsledky šetření ICILS (Fraillon, Ainley, & Schulz *et al.*, 2014) ukázaly, že nejčastěji učitelé využívají textové editory a programy na tvorbu prezentací, elektronické informační zdroje, jako je například Wikipedie, interaktivní elektronické vzdělávací programy a výukové materiály či výukové programy zaměřené na procvičování určitých dovedností. Tyto údaje sice neposkytují informaci, jakými konkrétními způsoby jsou uvedené nástroje používány, vzhledem k jejich charakteru je však možné usuzovat, že tyto technologie slouží ve výuce především jako zdroje informací v digitální podobě, jež jsou k dispozici žákům. Lze tedy předpokládat využití především v takové výuce, v níž je kladen důraz na informace a jejich transmissi od učitele (nebo digitálního zdroje) ke studentovi.

Je důležité si na obrázku výše povšimnout také toho, že podíl učitelů, kteří používají alespoň základní ICT (např. tvorba textů, prezentací apod.) ve většině svých vyučovacích hodin, nepřekračuje v žádné ze srovnávaných zemí čtvrtinu celkového počtu respondentů. V případě pokročilejších nástrojů (např. grafický software, výukové hry apod.) se ve všech zemích pohybujeme dokonce pod hranicí 5%. A ačkoli nelze hovořit o nějakém ideálním procentuálním podílu učitelů, co se týče četnosti využívání ICT ve výuce, je možné provést alespoň srovnání s průměrem zemí zapojených do šetření ICILS. Zde uvedený graf jednoznačně ukazuje, že až na tři případy (jde o využívání interaktivních vzdělávacích programů, výukového softwaru a tabulkového softwaru na Slovensku) se četnost využívání jednotlivých typů ICT ve zkoumaných zemích pohybuje pod průměrem ICILS. Doplňme také, že ve většině případů je tento rozdíl statisticky významný.

Výše prezentovaný graf umožňuje odhalit i některá další zjištění. Na Slovensku je například poměrně značně zastoupeno využívání interaktivních vzdělávacích programů a výukových materiálů. V Polsku je naopak četnost využívání ICT ve většině kategorií nejnižší. Zajímavou výjimkou jsou však nástroje pro tvorbu multimédií, kde má Polsko výrazný náskok. Je také zřejmé, že v době realizace výzkumu ICILS (2013) byly některé nástroje prakticky nevyužívané ve všech zemích (např. sociální média, simulační programy). Důvodem přitom nemusí nutně být neznalost těchto nástrojů mezi učiteli, ale také například jejich nedostupnost ve školách. Například sociální média nebyla v době výzkumu natolik rozšířená jako v současnosti (rok 2020). V případě ČR bohužel nebudeme mít srovnání se současností, protože naše země se zatím posledního kola výzkumu ICILS již nezúčastnila.

### ***Dovednosti učitelů využívat moderní technologické prostředky***

V této části věnujeme pozornost dovednostem učitelů využívat moderní technologie. Na základě výsledků výzkumu ICILS prezentujeme na obrázku 2 konkrétní činnosti či úkony, které učitelé ve srovnávaných zemích („dle vlastních slov“) umějí provést. Z uvedeného grafu vidíme, že učitelé napříč srovnávanými zeměmi jsou schopni ovládat celou řadu ICT nástrojů a zvládat různé činnosti při práci s ICT. Na prvních dvou místech přitom vidíme základní dovednosti jako vyhledání potřebných informací či materiálů na internetu, napsání dopisu v textovém editoru či poslání souboru e-mailem.

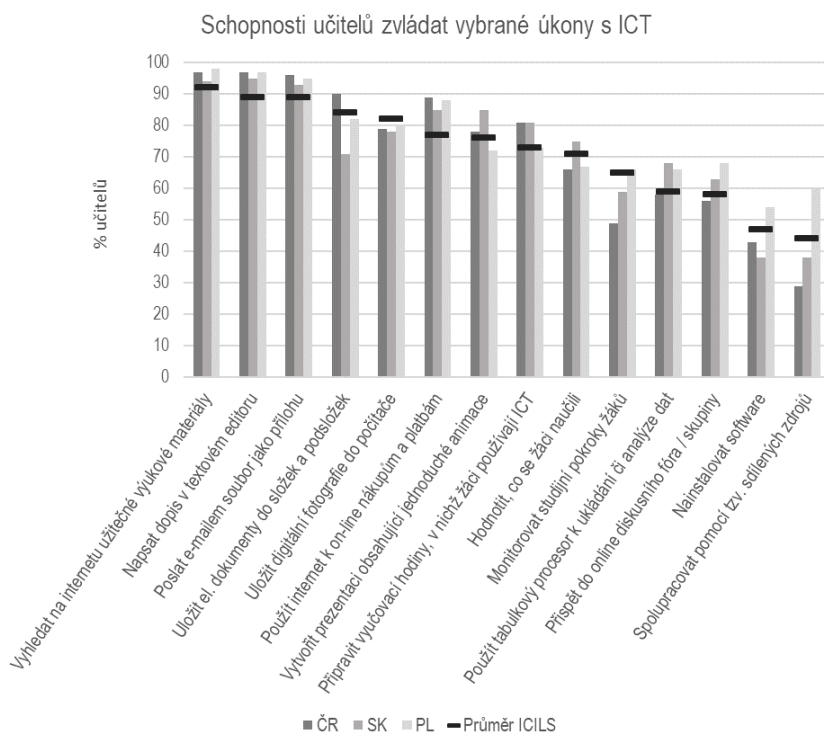
V řadě případů se učitelé ve zkoumaných zemích pohybují dokonce nad průměrem šetření ICILS, zejména ti polští, kteří i v obecně méně zastoupených kategoriích (např. instalace softwaru či využívání nástrojů pro sdílení a spolupráci) dosahují relativně vysokých hodnot a celkově u žádného z uvedených úkonů neklesají pod 50 % učitelů.

Na základě údajů v grafu lze tak usoudit, že učitelé v Polsku jsou ze sledované skupiny nejsebevědomější ve využívání ICT nástrojů, nicméně zastoupení typů nástrojů, které zvládají využívat více nebo méně, je relativně shodné s učiteli v Česku a na Slovensku. Zároveň zde můžeme vidět opakující se trend, jímž je relativně malé využívání sociálních sítí či nástrojů pro spolupráci a sdílení. Podobné výsledky přinesl i výzkum *Survey of schools* (2013, s. 10, s. 103), kde učitelé deklarovali větší jistotu v užívání tzv. operačních ICT dovedností než v dovednostech ovládat a používat sociální média. Zde můžeme zřejmě hledat jeden z důvodů, proč nejsou sociální média tolik využívána ve výuce. Zároveň je patrné, že učitelé se cítí být jistější v nástrojích, které lze využít spíše pro podporu tradiční výuky, než např. v rámci projektové výuky či výuky založené na spolupráci, komunikaci apod. Jde tedy obecně o aktivity vycházející z konstruktivismu, které jsou součástí moderní pedagogiky.

Podobné výsledky přináší i výzkum *Survey of Schools* (2013), podle nějž učitelé v Evropě využívají ICT nejčastěji k vyhledávání informací při přípravě výuky, k přípravě úkolů pro studenty či prezentaci nebo k vytváření „sbírky“ online zdrojů, které jsou použitelné ve výuce. Další poměrně častou činností učitelů v Evropě je tvorba digitálních zdrojů, která je navíc častější než hodnocení digitálních zdrojů. Velmi malé procento evropských učitelů využívá ve své práci digitální sítě a jejich služby. Zřídka tak využívají například školní webové stránky nebo online výukové prostředí (*virtual learning environment*), nezadávají úkoly či nedávají žákům zpětnou vazbu prostřednictvím sítě, rovněž příliš nekomunikují s rodiči (*Survey*, 2013, s. 81). Podíváme-li se konkrétněji na frekvenci výukových aktivit s podporou ICT u učitelů (osmých ročníků) v ČR, Polsku a Slovensku, „nejaktivnější“ jsou v tomto ohledu slovenští a čeští učitelé, kteří se umístili nad evropským průměrem. Jejich polští kolegové jsou lehce pod evropským průměrem (*Survey*, 2013, s. 82). Námi sledované země ovšem nikterak nevybočují z evropských trendů ve využívání digitálních technologií v práci učitelů.

Není proto překvapivé, že učitelé v rámci výzkumu TALIS (Kašparová, Boudová, & Ševců a kol., 2013, s. 109) zmiňovali potřebu dalšího vzdělávání

v oblasti rozvoje pedagogických dovedností ve využívání ICT jako jednu z nejdůležitějších (vedle dovedností v oblasti výuky žáků se speciálními potřebami). Zajímavé je, že prakticky stejně významně pocítovali respondenti zmíněného výzkumu i potřeby vzdělávat se ve využití technologií na pracovišti (Kašparová, Boudová, & Ševců a kol., 2013). Je zřejmé, že moderní technologie se velmi rychle vyvíjejí a mění, takže potřeba kontinuálního vzdělávání je nutná. V kontextu našich analýz však můžeme uvažovat i o tom, že učitelé si skutečně nejsou jistí ve využívání ICT přímo v hodinách, a proto vyjadřují potřebu se dále vzdělávat. Bez pozornosti by neměla zůstat zpráva o potřebě dále se vzdělávat ve využívání technologií na pracovišti,



Graf 2: Procento učitelů, kteří reportovali schopnost provádět vybrané úkony při práci s ICT

Zdroj: Upraveno dle Fraillon, Ainley, & Schulz *et al.* (2014, s. 206–207).

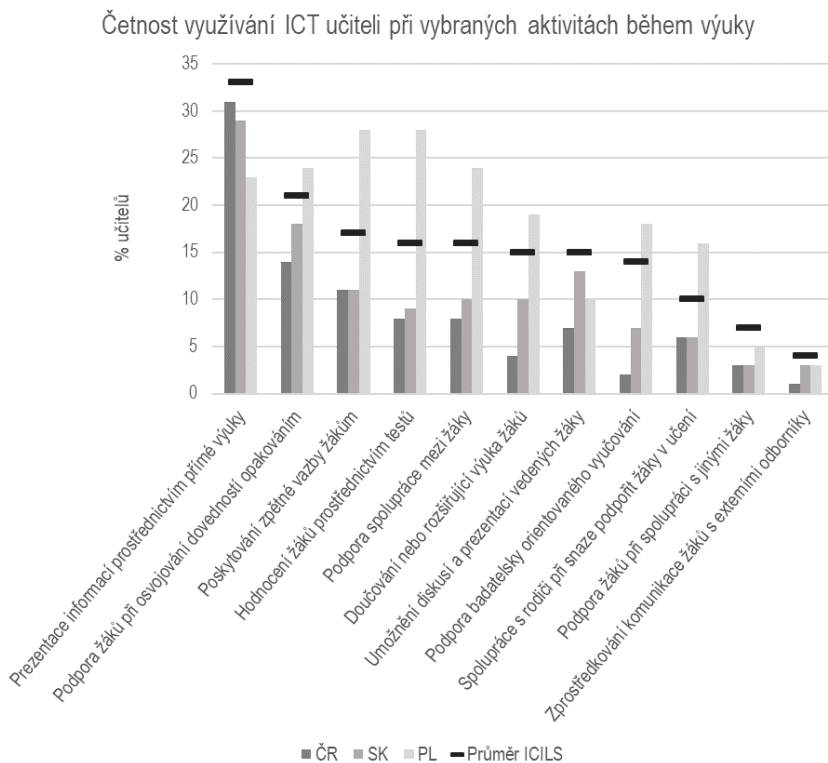
tedy ve škole. Zde může jít nejen o administrativu, ale i o komunikaci s různými subjekty mimo školu (rodiče, odborníci apod.). S tím je spojena otázka adekvátních nástrojů digitálních technologií.

### ***Způsoby využívání ICT ve výuce a výukových aktivitách***

V rámci způsobů využívání ICT ve výuce jsme věnovali pozornost především tomu, při jakých aktivitách a jak často využívají učitelé technologie během své výuky a zároveň jak a během jakých aktivit jsou ICT v průběhu využívány žáky. Výsledky prezentované na obrázku 3 ukazují, jaký podíl učitelů v jednotlivých zemích často během výuky využívá moderní technologie k vybraným aktivitám. Na první pohled je pak patrné, že zatímco ČR a Slovensko dosahují poměrně stejných výsledků, Polsko se výrazně odlišuje. ČR a Slovensko se ve všech aktivitách zároveň pohybují výrazně pod průměrem ICILS, zatímco Polsko naopak u některých typů aktivit statisticky významně přesahuje průměr šetření ICILS. Co se týče konkrétních aktivit, v ČR a na Slovensku dominuje využití ICT za účelem prezentace informací prostřednictvím přímé výuky, případně při osvojování dovedností prostřednictvím opakování příkladů. V Polsku naopak dominuje využití ICT pro hodnocení studijních výsledků žáků prostřednictvím testů a pro poskytování zpětné vazby žákům. Vedle toho však hraje u polských učitelů silnou roli rovněž využívání ICT pro podporu spolupráce mezi žáky, při doučování či při podpoře badatelsky orientované výuky. Zde se tak zřejmě odráží četnosti využívání ICT polskými učiteli praktických a odborných předmětů, na což jsme upozorňovali výše.

Do určité míry podobnou situaci naznačuje i obrázek 4, zaměřující se na aktivity, při nichž jsou ICT během výuky využívány samotnými žáky (z pohledu učitelů). Opět zde vidíme jednoznačnou dominanci Polska, které se v řadě případů dostává i nad průměr šetření ICILS. Oproti předchozímu grafu je zde však patrný také rozdíl mezi Slovenskem a ČR. Zatímco Slovensko se téměř ve všech kategoriích pohybuje kolem průměru ICILS, ČR je ve všech kategoriích statisticky významně pod průměrem zemí zapojených do šetření.

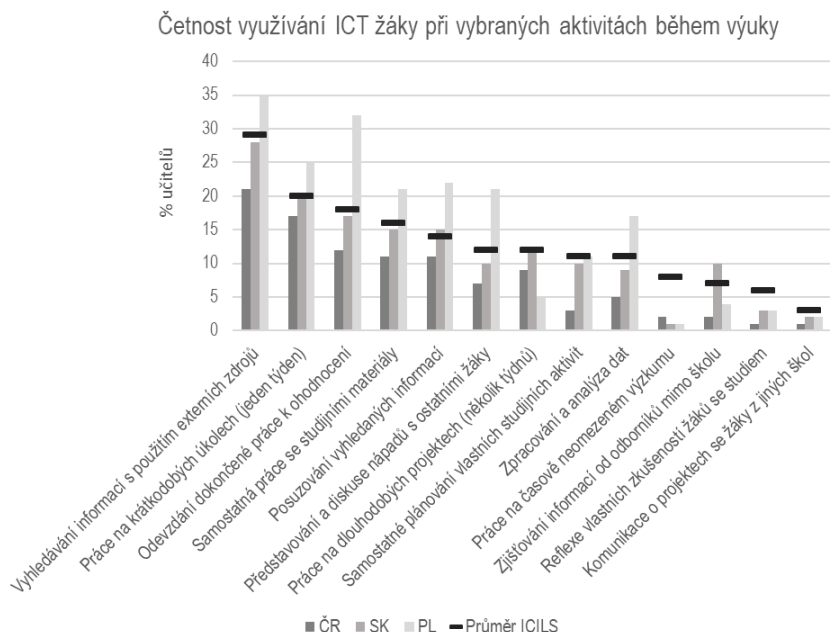
Samozřejmě si zde musíme opět uvědomit, že sběr dat probíhal před rokem 2013 a že hovoříme o základních školách. Je tudíž možné, že situace v roce 2020 bude již jiná. Přesto možná právě tyto údaje mohou poukazovat na nevyužití nebo nevyužívané možnosti digitálních technologií (především



Graf 3: Procento učitelů, kteří reportovali časté využívání ICT při vybraných aktivitách během výuky

Zdroj: Upraveno dle Fraillon, Ainley, & Schulz *et al.* (2014, s. 226).

v ČR). Jistým omezením těchto výsledků je také skutečnost, že učitelé nebyli tázáni, do jaké míry používají v rámci své výuky jednotlivé aktivity bez zapojení ICT. Není tedy možné s jistotou odvodit, nakolik se jedná situaci pouze v kontextu využívání ICT a nakolik tyto výsledky kopírují obecnější pedagogické zaměření výuky, ve které stále dominuje tradiční pedagogika. Tento fakt může představovat výzvu pro následné výzkumy, které by mohly přinést poměrně zásadní sdělení.



Graf 4: Procento učitelů, kteří reportovali časté využívání ICT žáky během jejich výuky při vybraných aktivitách

Zdroj: Upraveno dle Fraillon, Ainley, & Schulz *et al.* (2014, s. 224–225).

### **Přístup učitelů k využívání ICT ve výuce a učení**

Poslední oblastí, na kterou jsme se v analýze zaměřili, byl přístup učitelů k využívání ICT ve výuce a učení studentů, a to s ohledem jednak na to, jaké kompetence a schopnosti studentů související s využíváním technologií považují učitelé za důležité, a jednak na to, jaké jsou vnímané příležitosti a výzvy spojené s využíváním ICT ve školním prostředí.

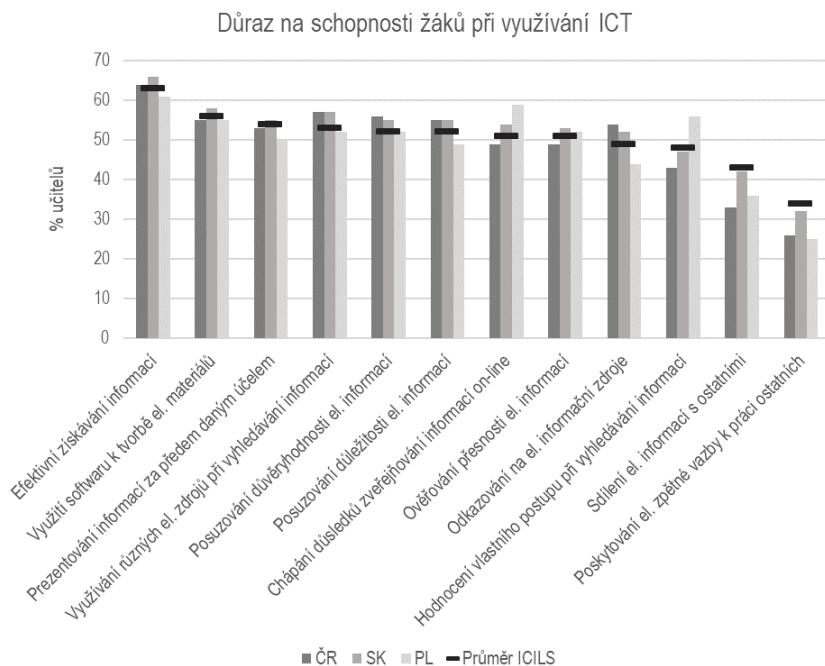
Jak naznačuje obrázek 5, většina sledovaných kategorií se týká práce s informacemi a téměř všechny kategorie jsou učiteli hodnoceny podobně (kolem 50%). Přesto určitou prioritou napříč zkoumanými zeměmi je schopnost žáků efektivně získávat informace. Naopak nejmenší důraz, a to i ve srovnání s průměrem ICILS, je ve všech zemích kladen na sdílení digitálních informací a na poskytování digitální zpětné vazby. Mezi zeměmi



pak nejsou výrazné rozdíly. Jistou výjimku v tomto ohledu tvoří pouze polští učitelé, u kterých se některé z dovedností žáků patřících do moderní pedagogiky dostávají na přední příčky priorit (konkrétně hodnocení vlastního postupu k hledání informací a chápání dopadů uveřejňování informací online). Naopak učitelé v Polsku zřejmě upozadují problematiku odkazování na elektronické zdroje. V oblasti sdílení informací a poskytování zpětné vazby je v mírném popředí Slovensko. Celkově je však v tomto kontextu určitým omezením to, že většina položek nabízených respondentům se týká právě práce s informacemi a podstatně méně je zohledněno jejich sdílení, publikování nebo využití ICT při řešení nějakého problému.

Co se týká vnímaných příležitostí a výzev spojených s využíváním ICT ve výuce, učitelé všech tří zemí se v šetření ICILS shodují především v tom, že využívání ICT dává studentům přístup k lepším informačním zdrojům a umožňuje jim získávat a zpracovávat informace efektivněji. Relativní soulad napříč zeměmi je patrný i v poměrně malém procentu učitelů vyjadřujících obavy ohledně organizačních problémů souvisejících s využíváním ICT či ohledně potenciálu technologií k rozptylování studentů a odvádění pozornosti od učení, což bývá naopak zmiňováno jako bariéra (Zounek & Šedová, 2009). Napříč zeměmi také vidíme poměrně shodně hodnocené obavy související se zhoršováním písemného projevu žáků a zhoršováním jejich početních dovedností. Ačkoliv obecně vidíme poměrně velké podíly souhlasů u pozitivně laděných výroků, výroky zaměřené na samostatné či aktivní učení žáků (například spolupráce mezi žáky za použití ICT, plánování vlastního učení apod.) se umísťují až za aktivitami orientovanými na práci s informacemi.

V některých oblastech jsou také patrné poměrně velké rozdíly mezi zeměmi. Čeští učitelé jsou obecně k využívání ICT kritičtější a kladou větší důraz na potenciální negativa (např. co se týče vlivu ICT na omezování přímé osobní komunikace mezi žáky, podporování pouhého kopírování materiálů z online zdrojů a obtížnějšího formulování myšlenek), zatímco polští a v některých oblastech i slovenští učitelé více vnímají i pozitiva a potenciál využívání digitálních technologií ve výuce (zvláště co se týče rozvoje spolupráce s ostatními žáky, efektivnější komunikace a zlepšování studijních výkonů žáků). To je ostatně do značné míry v souladu s výše uvedenými výsledky, zvláště s využíváním ICT učiteli a žáky během výuky, kde zejména polští učitelé dosahovali nejvyšších hodnot.



Graf 5: Procento učitelů, kteří v aktuálním školním roce kladli velký či střední důraz na rozvoj vybraných schopností žáků týkajících se využívání ICT

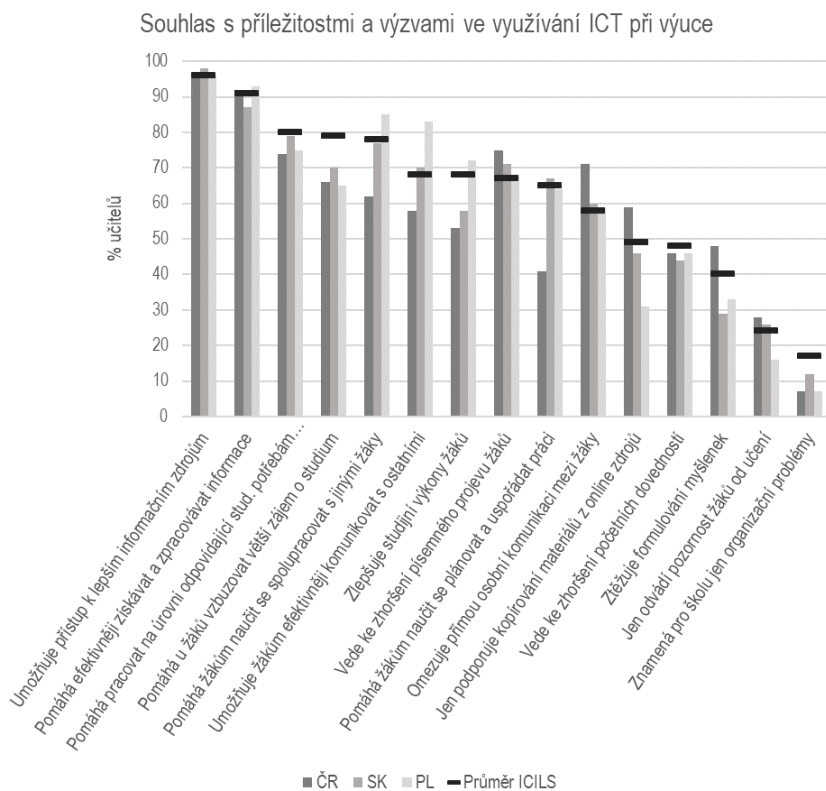
Zdroj: Upraveno dle Fraillon, Ainley, & Schulz *et al.* (2014, s. 216).

## Shrnutí

Naše analýzy ukazují, že digitální technologie se staly součástí života škol i učitelů a nepředstavují zcela nový prvek jejich práce, který by je měl překvapit či zaskočit. Z našich analýz ovšem nelze zjistit, jak kvalitní je vybavení škol či jak jsou jednotlivé technologie (počítače, interaktivní tabule) dostupné učitelům ve třídách nebo v prostorách školy. Když učitelé využívají ICT ve výuce, tak jim slouží zejména k přípravě na výuku. Ve výuce technologie používají spíše jako nástroje pro získání informací v elektronické podobě a jejich přenos/transmisí směrem k žákům. Technologie představují nástroj k získání zpětné vazby od studentů nebo k opakování, tedy k činnostem, kde má klíčovou roli učitel. To vše jsou důležité prvky frontální výuky i tradiční pedagogiky. Samotné ICT

nejsou učitelé příliš používány přímo v hodinách, stejně jako učitelé nepoužívají nástroje, které by jim umožnily využívat sdílení dokumentů, a nepodporují ve větší míře samostatnou práci žáků s technologiemi. Například není příliš uplatňována spolupráce s ostatními žáky v rámci třídy nebo spolupráce žáků a mimoškolních subjektů (externí odborníci na určité téma apod.) či například diskuse moderované samotnými studenty.

Současně ale učitelé (přínejmenším v ČR) vyjadřují potřebu se dále vzdělávat v oblasti využití ICT ve výuce, tedy v didaktickém využití technologií. To vše nás vede k úvahám, že učitelé jsou na pomyslné cestě od tradiční k moderní



Graf 6: Procento učitelů, kteří souhlasí s vybranými tvrzeními o využívání ICT při výuce a ve škole

Zdroj: Upraveno dle Fraillon, Ainley, & Schulz *et al.* (2014, s. 200–201).

pedagogice, v níž by byly více a účelněji využity možnosti digitálních technologií a kde by docházelo k výuce, která bude více orientována na aktivní činnost žáků. Technologie by se stávaly intelektuálním partnerem žáků a učení by se neomezovalo pouze na prostor třídy (např. využitím různých online učebních prostředí). To vše s vědomím, že jde o základní školu a že je nutné brát v potaz možnosti i meze všech aktérů vzdělávání, ale i ostatní didaktické kategorie a principy.

## ZÁVĚR

V naší studii jsme se zaměřili na problematiku začleňování digitálních technologií do vzdělávání ve třech evropských zemích. Je zřejmé, že lze jen těžko formulovat nějaké jednoznačné závěry, a to nejenom proto, že se samotná oblast ICT neuvěřitelně rychle rozvíjí a proměňuje, ale že jde o oblast velmi komplexní. Do hry, v našem případě do školské politiky i využívání technologií ve školách, tak vstupuje celá řada faktorů či vlivů, které nelze postihnout v rámci jedné studie. Téma jsme si proto zúžili na tři země a pouze na učitele, a to ještě na vybrané dílčí otázky. Mezinárodním srovnáním jsme se ale snažili dosáhnout širšího náhledu na danou tematiku. Jak jsme již naznačili v textu výše, v ČR chronicky chybí evaluace i empirický výzkum nejenom procesů implementace ICT do vzdělávání (zejména do života základních a středních škol), ale i „dopadů“ či výsledků těchto procesů na učení nebo výsledky žáků. Naší studií jsme se snažili alespoň malým dílem přispět k poznání této problematiky. Přestože jsme analyzovali tři země, je zřejmé, že hlavní zprávu směřujeme k českému čtenáři, byť se domníváme, že také polští a slovenští zájemci naleznou v textu celou řadu inspirativních výsledků a poznatků.

Záměrně zde používáme formulaci „inspirativní výsledky a poznatky“, protože nejde o jednoznačné závěry. Inspirovat hodláme hned několik skupin čtenářů. Náš text přináší celou řadu důležitých zpráv pro školskou politiku. Jedním z hlavních, v textu však explicitně nevyřčených poznatků je potřeba kontinuálního výzkumu či evaluací dopadů začleňování ICT do školního vzdělávání. Na základě odborných poznatků se může decizní sféra například poučeně rozhodovat, kam zacílit budoucí směřování dalšího vzdělávání učitelů nebo kam nasměrovat témata projektů určených k rozvoji škol. Z našich výsledků vyplývá, že by mělo jít o využití ICT ve výuce a o podporu využívání moderních technologií přímo v hodinách, v níž budou aktivní žáci, kdy nepůjde jen o transmissi poznatků od učitele, ale o aktivní

proces učení žáků, a to i s využitím online nástrojů. Na základě našeho výzkumu si troufáme tvrdit, že je chybou, že se ČR nezúčastnila dalšího/nového kola mezinárodního šetření ICILS v roce 2018. Jednak bychom mohli srovnávat výsledky v čase, jednak bychom měli poznatky o současném stavu implementace či o dopadech využívání ICT ve školách. Proto jsme museli využít data z předchozího výzkumu (z roku 2013), což nutně neznamená mít k dispozici zastaralé výsledky, ale jistě tento fakt patří k omezením naší studie. Neobstojí podle nás ani argument o vysoké finanční náročnosti takového mezinárodního šetření, protože při smysluplném využití výsledků by se při nejmenším část prostředků nepřímou vrátila (např. přesnějším zacílením dalšího vzdělávání učitelů, přičemž bychom nevydávali zbytečné prostředky na nepotřebná školení či vybavení škol).

Naše výsledky mohou být zajímavé pro výzkumníky, které můžeme motivovat k následným (např. kvalitativním) výzkumům, odhalujícím do hloubky, proč učitelé v době všeobecné dostupnosti ICT méně využívají na studenta orientované metody výuky, proč ve výuce méně používají online nástroje či co způsobuje obavy z negativního vlivu technologií. Může tak vzniknout i mezinárodní výzkumný projekt, jehož výsledky by jistě byly velmi přínosné.

Poznatky z našeho šetření mohou být podnětné i pro ředitele škol, učitele i vzdělavatele učitelů, kteří ho mohou vnímat jako svého druhu reflexi či ohlédnutí se za jedním aspektem své práce. Mohou tak promýšlet, zda očekávání spojená s moderní výukou (s ICT) jsou reálná, nebo kudy vlastně vede cesta k moderní výuce v 21. století, k jejímž pilířům digitální technologie jistě patří. Ostatně otázka reálnosti očekávání, která je spojována s digitálními technologiemi, je velkou výzvou jak pro politiky, tak pro výzkumníky. Mluvíme-li o vzdělavatelích učitelů, tak máme na mysli i ty, kdo připravují budoucí učitele. Tam je potřeba začlenit ICT do procesu učení studentů rovněž velmi aktuální. Neplatí totiž, že vlastnit a umět ovládat technologie rovná se automaticky umět s ICT učit.

Studie může být přínosná i pro širší čtenářskou obec, tedy pro rodiče či zřizovatele škol, protože problematika využívání technologií se netýká jen výuky ve třídě, ale i spolupráce či podpory aktérů mimo školu. Podporou zdaleka nemyslíme jen finanční stránku věci, ale také spolupráci se školou nebo i explicitně vyjádřená očekávání toho, jaká má být současná výuka ve školách, přičemž základy využívání technologií jsou podle našeho názoru slepou cestou s ohledem na budoucnost, a to zejména žáků.

## LITERATURA

- Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). *ICT for learning, innovation and creativity: policy brief prepared by the Institute for Prospective Technological Studies (IPTS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupné z: <ftp.jrc.es/EURdoc/JRC48707.TN.pdf>
- Ananiadou, S., McNaught, J., & Thompson, P. (2011). *The English language in the digital age*. New York: Springer. Dostupné z: [www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/english.pdf](http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/english.pdf)
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Basl, J., Boudová, S., & Řezáčová, L. (2014). *Národní zpráva šetření ICILS 2013: počítačová a informační gramotnost českých žáků*. Praha: Česká školní inspekce.
- Ben, J., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & Gonzalez, S. F. (2012). *The experience of new teachers results from TALIS 2008: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing.
- Benchmarking access and use of ICT in European Schools 2006: Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries* (2006). Dostupné z: [publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74067431-ecd4-11e5-8a81-01aa75ed71a1](http://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74067431-ecd4-11e5-8a81-01aa75ed71a1).
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brdička, B. (2003). *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. Kladno: AISIS.
- Buabeng-Andoh, Ch. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: a review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(1), 136–155. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439712>
- Cox, M. J., Preston, C., & Cox, K. (1999). *What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms?* Dostupné z: [www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001304.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001304.htm)
- Cyfrowa Szkoła* (2012–2013). Warszawa: Ministerswo edukacji narodowej. Dostupné z: [archiwum.efs.men.gov.pl/attachments/article/2093/rekomendacje%20-%20cyfrowa%20szko%C5%82a.pdf](http://archiwum.efs.men.gov.pl/attachments/article/2093/rekomendacje%20-%20cyfrowa%20szko%C5%82a.pdf)

- Digital education at school in Europe: Eurydice report* (2019). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Edwards, A. (2012). *New technology and education: contemporary issues in educational studies*. London: Continuum.
- Eurostat (2019). *GDP per capita in PPS*. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tec00114>
- Eurydice (2011). *Key data on learning and innovation through ICT at school in Europe*. Dostupné z: [www.csee-etuice.org/images/attachments/ictkeydata\\_on\\_learning\\_and\\_innovation\\_through\\_ict\\_2011\\_summary.pdf](http://www.csee-etuice.org/images/attachments/ictkeydata_on_learning_and_innovation_through_ict_2011_summary.pdf)
- Eurydice (2008). *Higher education governance in Europe: policies, structures, funding and academic staff*. Brussels: Eurydice, European Commission, Education and Culture DG.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: the IEA international computer and information literacy study international report*. Dostupné z: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=ict\\_literacy](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=ict_literacy)
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: the role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441–449. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i1.22015>
- Główne kierunki krajowej polityki edukacyjnej do roku 2020* (2013). Warszawa: Edukacji ministerstwo. Dostupné z: [www.dbp.wroc.pl/biblioteki/wroclaw/images/Biblioteki/DBP-Wroclaw/WSIPO/Gwne\\_kierunki\\_krajowej\\_polityki\\_educacyjnej\\_do\\_2020\\_MEN.pdf](http://www.dbp.wroc.pl/biblioteki/wroclaw/images/Biblioteki/DBP-Wroclaw/WSIPO/Gwne_kierunki_krajowej_polityki_educacyjnej_do_2020_MEN.pdf)
- Gurbiel, E., Hardt-Olejniczak, G., Kolczyk, E., Krupicka, H., & Syslo, M. M. (2005). Informatics and ICT in Polish education system. In Mittermeir, (Ed.), *From Computer Literacy to Informatics Fundamentals* (s. 46–52). Berlin: Springer.
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The Impact of Digital Technology on Learning: a Summary for the Education Endowment Foundation*. Durham: Durham University.
- Hinostroza, J. E. et al. (2008). Trends in emerging technologies and learning. In Knezek, G., & Voogt, J., *International handbook of information technology in primary and secondary education* (s. 81–96). Dordrecht: Springer.

- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hučínová, A. (2005). *Klíčové kompetence v RVP ZV*. Dostupné z: [clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html)
- Churchill, D. (2017) *Digital resources for learning*. Singapore: Springer.
- i2010 – A European information society for growth and employment (2005). Brussels: European Commission. Dostupné z: [publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4bafb6d8-1f35-4993-b0cf-6b6fb34d8c81](http://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4bafb6d8-1f35-4993-b0cf-6b6fb34d8c81)
- Infovek: školský portál (2016). Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko. Dostupné z: [www.skolskyportal.sk/tags/infovek](http://www.skolskyportal.sk/tags/infovek)
- John, P. D., & Sutherland, R. (2007). Teaching and learning with ICT: New technology, new pedagogy? *Education, Communication & Information*, 4(1), 101–107. <https://doi.org/10.1080/1463631042000210971>
- Jonassen, D., H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R., M. (2003). *Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (s. 215-239). University Park: Pennsylvania State University.
- Juhaňák, L., & Zounek, J. (2016). Analytika učení: nový přístup ke zkoumání učení (nejen) ve virtuálním prostředí. *Pedagogická orientace*, 26(3), 560–583. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-560>
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2013). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- Klíčové údaje o učení a inovacích prostřednictvím IKT ve školách v Evropě 2011* (2012). Praha: Dům zahraničních služeb.
- Kompetencje przyszłości w czasach cyfrowej dysrupcji: studium wyzwan dla polski w perspektywie roku 2030* (2019). Warszawa: Edukacji ministerstwo. Dostupné z: [www.evidenceinstitute.pl/wp-content/uploads/2019/02/Kompetencje-przyszl%C5%82o%C5%9Bci-w-czasach-cyfrowej-dysrupcji-1.pdf](http://www.evidenceinstitute.pl/wp-content/uploads/2019/02/Kompetencje-przyszl%C5%82o%C5%9Bci-w-czasach-cyfrowej-dysrupcji-1.pdf)
- Komputer dla ucznia* (2008). Warszawa: Rada Ministrów. Dostupné z: [mmsyslo.pl/projekt-komputer-dla-ucznia-2008](http://mmsyslo.pl/projekt-komputer-dla-ucznia-2008).
- Koncepcie státní informační politiky ve vzdělávání* (2000). Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal*



- of *Nutrition Education and Behavior*, 34(4), 224–230. [https://doi.org/10.1016/S1499-4046\(06\)60097-3](https://doi.org/10.1016/S1499-4046(06)60097-3)
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles: Sage.
- Laptop dla pierwszoklasisty* (2011). Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. Dostupné z: [edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/1465-dyskusji-o-komputerach-dla-uczniow-ciag-dalszy](http://edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/1465-dyskusji-o-komputerach-dla-uczniow-ciag-dalszy)
- Lor, P. (2011). Methodology in comparative studies. In Lor, P., *International and comparative librarianship* (kap. 4, s. 1–21). Dostupné z: [peterlor.com/the-book](http://peterlor.com/the-book)
- Lu, Z., Hou, L., & Huang, X. (2010). A research on a student-centred teaching model in an ICT-based English audio-video speaking class. *International Journal of Education and Development using ICT*, 6(3), 101–123. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085029.pdf>
- Makrakis, V. (2005). Training teachers for new roles in the new era: Experiences from United Arab Emirates ICT Program. In Jimoviannis, A. (Ed.), *Proceedings of the 3rd Pan-Hellenic Conference on Didactics of Informatics* (s. 38–57). Korinthos, Greece: University of Peloponnese.
- Marešová, H. (2013). *Multiuživatelské virtuální prostředí ve světle ICT kompetencí aktérů výuky*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- Metodický portál* (2012). Praha: NÚV. Dostupné z: [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* (2001). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Národní program výchovy a vzdělávání v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov* (2001). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Národní program výchovy a vzdělávání v Slovenskej republike (2018–2027)* (2018). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Neumajer, O., Rohlíková, L., & Zounek, J. (2015). *Učíme se s tabletem: využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer.
- Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009–2013 (2008). MŠMT. Dostupné z: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/navrh-koncepce-rozvoje-informacnich-a-komunikacnich-technologii-ve-vzdelavani-2009-2013>
- OECD (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris: OECD.

- Oliver, R. (2002). *The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education*. Perth Australia: Edith Cowan University Press.
- Podstawa programowa: *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej polskiej* (2012). Warszawa: Edukacji ministerstwo. Dostupné z: [prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000977/O/D20120977.pdf](http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000977/O/D20120977.pdf)
- Porubský, Š. (2017). *Kurikulárna reforma na Slovensku – jej sila a slabosť*. Praha: Centrum edukačného výskumu.
- Potter, W. J., & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27(3), 258–284. <https://doi.org/10.1080/00909889909365539>
- Potužníková, E. Lokajíčková, V., & Janík, T. (2014). Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: Zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace*, 24(2), 185–221. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-2-185>
- Pracownie komputerowe w każdej gminie / w każdej szkole / w każdym gimnazjum (2004–2006)* (2004). Warszawa: Ministerstwo edukacji narodowej i sportu. Dostupné z: [www.kuratorium.waw.pl/dokumenty/zalaczniki/1/1-1350.pdf](http://www.kuratorium.waw.pl/dokumenty/zalaczniki/1/1-1350.pdf)
- Program nauczania Komputerowe opowiesci* (2012). Bydgoszcz: Czarny kruk. Dostupné z: [www.migra.pl/download/ko4-6/Program%20nauczania%20KO%20IV-VI%20SP.pdf](http://www.migra.pl/download/ko4-6/Program%20nauczania%20KO%20IV-VI%20SP.pdf)
- Přichystalová, I. (2009). *Slovenská kurikulární reforma a informační a telekomunikační technologie*. Dostupné z: [clanky.rvp.cz/clanek/c/Go/2900/SLOVENSKA-KURIKULARNI-REFORMA-A-INFORMACNI-A-TELEKOMUNIKACNI-TECHNOLOGIE.html](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Go/2900/SLOVENSKA-KURIKULARNI-REFORMA-A-INFORMACNI-A-TELEKOMUNIKACNI-TECHNOLOGIE.html)
- Punter, R. A., & Meelissen, M. R. M. (2017). Gender differences in computer and information literacy: an exploration of the performances of girls and boys in ICILS 2013. *European Educational Research Journal*, 16(6), 762–780. <https://doi.org/10.1177/1474904116672468>
- Rámcový vzdělávací program (RVP) pro základní vzdělávání* (2005). Praha: MŠMT.
- Raport o stanie edukacji* (2013). Warszawa: Edukacji ministerstwo. Dostupné z: [eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html](http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html)
- Sandholtz, H., Ringstaff, J., & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classroom*. New York – London: Teachers College, Columbia University.
- Senkbeil, M. (2018). Development and validation of the ICT motivation scale for young adolescents: results of the international school assessment study

- ICILS 2013 in Germany. *Learning and Individual Differences*, 67(1), 167–176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.007>
- SIPVZ: *Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání* (2000). Praha: MŠMT.
- Smoczyńska, A. (Ed.) (2014). *The system of Education in Poland*. Dostupné z: [www.fss.org.pl/sites/fss.org.pl/files/the-system\\_2014\\_www\\_0.pdf](http://www.fss.org.pl/sites/fss.org.pl/files/the-system_2014_www_0.pdf)
- Smeets, E., Mooij, T., Bamps, H., Bartolome, A., Lowyck, J., Redmond, D., & Steffens, K. (1999). *The Impact of information and communication technology on the teacher*. Nijmegen, Netherlands: ITS.
- Soukup, P. (2012). Mezinárodní výzkumy v oblasti vzdělávání. In Krejčí, J., Leontiyeva, Y. *Cesty k datům: zdroje a management sociálněvědních dat v České republice* (s. 302–324). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Státní informační politika – Cesta k informační společnosti* (1999). Praha: Vláda České republiky. Dostupné z: [www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/statni-informacni-politika---cesta-k-informacni-spolecnosti-2087](http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/statni-informacni-politika---cesta-k-informacni-spolecnosti-2087)
- Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020 – Education and Training 2020)* (2009). Praha: MŠMT. Dostupné z: [www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/Jakub/Strategicky\\_ramec\\_evropske\\_spoluprace\\_v\\_oblasti\\_vzdelavani\\_a\\_odborne\\_pripavy\\_ET\\_2020\\_.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Strategicky_ramec_evropske_spoluprace_v_oblasti_vzdelavani_a_odborne_pripavy_ET_2020_.pdf)
- Stratégia informatizácie regionálneho školství* (2006). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Stratégia informatizácie spoločnosti v podmienkach SR a akčný plán* (2004). Bratislava: MPSR.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (2014). Praha: MŠMT. Dostupné z: [www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020](http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020)
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., & Liu, T.-Ch. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: a meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools. Final Report* (2013). Brussels: European Commission. Dostupné z: [ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf](http://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf)
- Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* (2014). Praha: MŠMT. Dostupné z: [www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf)
- Světová banka (2016). *English and technology*. Washington: World Bank. Dostupné z: [www.ef.com/wwen/epi/insights/english-and-technology](http://www.ef.com/wwen/epi/insights/english-and-technology)

- Štátny vzdelávací program (2008). Bratislava: ŠPU. Dostupné z: [www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program](http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program)
- Talis 2013 Results: an international perspective on teaching and learning* (2014). Paris: OECD Publishing. Dostupné z [www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en)
- Tuckett, A. G. (2005). Applying thematic analysis theory to practice: a researcher's experience. *Contemporary Nurse*, 19(1–2), 75–87. <https://doi.org/10.5172/conu.19.1-2.75>
- United Nations Development Programme (2019). *2019 Human development index ranking*. Dostupné z: <http://hdr.undp.org/en/content/2019-human-development-index-ranking>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (1999). Warszawa: Edukacji ministerstwo. Dostupné z: [prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425](http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425)
- Valenta, J. (2015). *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druží) aneb výlet do džungle*. Nепublikovaný rukopis. Dostupné z: [pedagogika.ff.cuni.cz/system/files/%281%29Gramotnosti%2C%20kompetence%2C%20standardy%2C%20indik%C3%A1tory%20%28a%20ti%20druz%C3%AD%29%20I.pdf](http://pedagogika.ff.cuni.cz/system/files/%281%29Gramotnosti%2C%20kompetence%2C%20standardy%2C%20indik%C3%A1tory%20%28a%20ti%20druz%C3%AD%29%20I.pdf)
- Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van de Gaer, E., & Monseur, C. (2013). The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, 48(1), 11–27. <https://doi.org/10.1111/ejed.12020>
- Zákon č. 245/2008 Zb., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov* (2008). Bratislava: Národná rada Slovenskej republiky.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2004). Praha: MŠMT.
- Zounek, J. (2006). *ICT v životě základních škol*. Praha: Triton.
- Zounek, J., & Šedová, K. (2009). *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer.
- Zounek, J., Záleská, K., Juhaňák, L., Bárta, O., & Vlčková, K. (2018). Czech Republic and Norway on their path to digital education. *Studia Paedagogica*, 23(4), 11–48. <https://doi.org/10.5817/SP2018-4-2>

#### Kontakt

doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D.: [zounek@phil.muni.cz](mailto:zounek@phil.muni.cz)

Mgr. Klára Záleská, Ph.D.: [zaleska@phil.muni.cz](mailto:zaleska@phil.muni.cz)

Mgr. Bc. Libor Juhaňák, Ph.D.: [juhanak@phil.muni.cz](mailto:juhanak@phil.muni.cz)



---

## DISKUSE / DISCUSSION





# VÝHODY POLOVOLNÉHO ČASU V KONTEXTU PŘEMĚNY V ANTIVOLNÝ ČAS U SENIORŮ

Kamil Janiš ml.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, Bezručovo nám. 14, 746 01 Opava, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201001097>

Podáno: 6. 1. 2020, Přijato: 20. 1. 2020

To cite this article: JANIŠ KAMIL. 2020. Výhody polovolného času v kontextu přeměny v antivolný čas u seniorů. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (1): 97–104.

## Abstrakt

Volný čas a volnočasové aktivity jsou běžně užívané pojmy a kvalitní naplňování volného času je i laickou veřejností považováno za žádoucí. Avšak pojmy „polovolný“ a „antivolný čas“ jsou blízké jen určité skupině odborníků. Polovolnočasové aktivity jsou běžně realizované, jen o nich nehovoříme jako o polovolnočasových. Pro seniory ovšem mohou mít více benefitů než aktivity volnočasové, ale s vědomím zásadního rizika, a tím je antivolný čas. Příspěvek se zabývá oběma výše uvedenými pojmy v kontextu seniorského věku. Je psán jako příspěvek diskusní, a tedy ve svém závěru klade i otázky k polemice. Cílem je popsat výhody polovolného času u seniorů v kontextu rizik antivolného času. Název příspěvku je sám sobě jeho cílem.

Klíčová slova: polovolný čas, antivolný čas, senior

# BENEFITS OF SEMI-LEISURE TIME IN THE CONTEXT OF CONVERSION TO ANTI-LEISURE TIME IN THE ELDERLY

## Abstract

Leisure time and leisure time activities are commonly used concepts and quality fulfilment of leisure time is considered desirable by the lay public. However, the terms semi-leisure and anti-leisure time are close to a particular group of experts. Although semi-leisure time activities are commonly realized, we do not just refer to them as semi-leisure time activities. For the elderly, however, they may have more benefits than leisure time activities, but it is necessary to understand the fundamental risk of becoming anti-leisure. The paper deals with both of the concepts above in the context of old age. It is written as a discussion paper and therefore asks questions raising polemics. The paper aims to describe the benefits of semi-leisure time for the elderly in the context of risks of anti-leisure. The title of the article is its goal.

Keywords: semi-leisure time, anti-leisure time, the elderly

## ÚVOD

S pojmem „volný čas“ se v odborném, ale i laickém rozměru setkáváme relativně běžně, s pojmem „polovolný čas“ jen v odborné rovině a s pojmem „antivolný čas“ již spíše výjimečně. Rozlišování jednotlivých typů časů má převážně teoretický význam. V praktickém životě nebývá běžnými uživateli volný a polovolný čas prakticky rozlišován, na rozdíl např. od času volného a pracovního (srov. Tocqueville, 2012). Avšak polovolný čas a polovolnočasové aktivity mají zejména u seniorů vyšší dividendu než u ostatních věkových skupin (viz níže).

Jakákoliv kategorie (typ) času, aktivit v něm realizovaných a benefitů z něj plynoucích vyžaduje ultimativní podmínku, kterou je jeho uvědomění si. Nejedná se však o subjektivní pocit vnímání a uvědomování si volného a jiných časů, ale o objektivní faktory. Nazareth (2007) interpretuje výpověď

ženy, matky několika dětí, která tvrdí, že nemá žádný volný čas. V tomto případě se jedná o subjektivní pocit vnímání. Objektívni faktory jsou závislé na kognitivní úrovni jednotlivců a vycházejí z vývojové úrovně, involučních, resp. degenerativních změn, genetických a vrozených faktorů.

Výše uvedené skutečnosti jsou podstatné pro praxi, a to z pohledu jedince (v tomto případě seniora), který polovolnočasové aktivity realizuje, ale i z pohledu pedagogických pracovníků (v nejširším možném aspektu), kteří organizují aktivity pro seniory. V příspěvku jsou seniory míněny osoby ve věku 65 a více let a zároveň osoby nevykonávající žádnou výdělečnou činnost (dále jen senioři).

## 1 POLOVOLNÝ ČAS A JEHO VÝHODY

„Povinnost je často používanou, ale žalostně podceňovanou myšlenkou ve volnočasových studiích“ (Stebbins, 2000, s. 152). Ve vztahu k cíli aktivity může mít každá volnočasová aktivita jistou míru povinnosti a závazků.

Polovolný čas je především teoretický konstrukt, resp. pojem, který v roce 1962 determinoval Joffre Dumazedier. Dumazedier (1967) aktivity v rámci polovolného času nazýval též aktivitami „polopříjemnými“ či „polopovinnými“ a myslel jimi spíše „ženské“ práce (není tím však myšleno např. mytí oken). Jako typickou aktivitu citovaný autor uvádí zahradničení. Jedná se tedy o činnosti, které mohou do jisté míry přinášet zábavu, radost, potěšení, ale zároveň jsou vykonávány částečně z povinnosti. Polovolnočasové aktivity jsou „jako volnočasové“.

Polovolnočasové činnosti jsou „činnosti, které z pohledu jednotlivce vznikají na prvním místě z volného času, ale které v různé míře představují charakter závazků“ (Stebbins, 2000, s. 153). Dumazedier (1967) k polovolnému času doplňuje, že striktní hranice, která odděluje volný čas a povinnost, není striktně dána a je významně založena na postoji člověka k dané aktivitě.

V odborné literatuře se lze setkat i s jiným vymezením obdobných aktivit, které nezmiňuje Dumazedier, ale svým charakterem odpovídají polovolnočasovým aktivitám. Vrána (1948) a Filipcová (1967) uvádějí, že do sféry volnočasových aktivit nespádají ani aktivity, ze kterých máme nějaký hmotný prospěch.

Přirozeně existuje množství aktivit, ze kterých máme hmotný prospěch, a přesto nejsou ani částečně povinné – např. houbaření. Průnikovou aktivitou Vrány, Filipcové a Dumazediera by bylo např. včelaření.

Spojení volného času a povinnosti lze vnímat jako oxymóron, jako něco, co je vlastně již zprvopočátku omezující, resp. při vyslovení zmiňovaného spojení. Výběr volnočasových aktivit tedy není neomezený, ale je vždy limitován mírou povinností, které jsou na danou aktivitu kladeny, a jejich uvědomění omezuje jedince při jejich výběru (Stebbins, 2000).

Pokud bychom se však až fundamentálně drželi faktu, že i sledování televizního pořadu vyžaduje určitou míru povinnosti, a to minimálně být v určitou dobu u televize (bez ohledu na to, zda pořad sledujeme „živě“, či zpětně), tak by ve své podstatě každá aktivita mohla být chápána jako polovolnočasová. Tím by se potvrdila myšlenka prezentovaná Bakalářem (1978), který uvádí, že volný čas je pouhou iluzí, protože vše, co člověk v životě činí, souvisí nějakým způsobem s jeho životem, vše je provázáno a nedělitelně spojeno, a nelze tedy jednotlivé časy oddělovat.

K pojetí polovolného času v kontextu povinností je nutné doplnit, že v pojetí tohoto příspěvku se jedná o takové aktivity, jejichž vynechání vyvolá následek, který bude mít bezprostřední aktuální či dlouhodobý dopad v případě častější absence a v každém případě bude rozpoznatelný a pozorovatelný.

Od dětství až po dosažení seniorského věku, resp. odchodu do starobního důchodu, se u většiny jedinců v jejich životě vyskytují nějaké povinnosti, ať se jedná o školní docházku a další přípravu na budoucí povolání, či o zaměstnání. Tyto dvě významné a dominantní náplně času nastolují v lidském životě určitý režim, který je v souvislosti s běžným životem dále doplňován jinými povinnostmi. Mají významný regulační a následně seberegulační charakter, ale rozhodně nelze tvrdit, že „škola“ a „práce“ jsou nejoblíbenější lidskou činností. Proto jejich absence (krátkodobá – v případě školy myšleny prázdniny, v případě zaměstnání dovolená) může přinášet spíše pozitiva. Negativa dlouhodobé absence výše uvedených povinností jsou empiricky prokázána.

Senioři se tak mohou po několika desítkách let ocitnout v situaci, kdy se v jejich životě přestaly vyskytovat jakékoliv aktivity, které by obsahovaly větší míru povinností. Na druhou stranu se jim zdůrazňuje, aby aktivně vyplňovali svůj volný čas, aby se nestávali „oběťmi“ sociální exkluze apod., aby nacházeli „nový“ smysl života apod. (srov. Janiš & Skopalová, 2016; Janiš, 2015).

Na rozdíl od dětí, které jsou mnohdy až volnočasově „znásilňovány“ rodiči, seniory již nikdo do ničeho příliš nenutí, a přesto se musí vyrovnávat se změnami ve svých aktivitách, které jsou způsobeny finančními, zdravotními, lokálními, osobnostními a jinými faktory. Vyrovnávají se s úbytkem

sociálních kontaktů, s involučními změnami, s hledáním nové smysluplnosti života a s dalšími, nepříliš pozitivními aspekty stáří a stárnutí. Dalším rizikem je i stereotypnost denního režimu, která však nemusí být vždy negativní.

Povinnosti ve spojení se zábavou a potěšením, které by polovolnočasové aktivity měly naplňovat, jsou pro seniory vhodnou volbou a dávají jim režim, který můžeme i v této věkové kategorii stále považovat za metodu výchovy, dále pocit vlastní důležitosti a důvod existence, smysluplné vyplnění času a též možné hmotné i nehmotné benefity. Především však snižují pasivitu.

Mohou významně eliminovat počty seniorů, kteří odpovídají tzv. teorii odcizování, tedy jakési dobrovolné izolaci a rezignaci na život a čekání na smrt (Stuart-Hamilton, 1999).

## 2 ANTIVOLNÝ ČAS

Pokud bylo výše uvedeno, že spojení volného času a povinnosti může u některých evokovat „protimluv“, tak pojem „antivolný čas“ navozuje dojem, že se jedná o nesmysl. Avšak je tomu tak pouze bez kontextu. Godbey (in Stebins, 2000, s. 153) antivolný čas definuje jako „činnost, která je nezbytně vykonávána jako prostředek k dosažení cíle, kvůli vnímané nutnosti, s vysokým stupněm externě uložených omezení, se značnou úzkostí, pod časovým tlakem, s minimem osobní autonomie, a která zabraňuje seberealizaci, autentizaci nebo konečnosti.“

McLean a Hurdová (2012) stejně jako i jiní autoři uvádějí antivolný čas jako ultimativní riziko a výsledek negativní změny u času polovolného a polovolnočasových aktivit. Znamená to, že z dané aktivity se vytratí radost, zábava, potěšení, uspokojení a další pozitiva, která dříve dotyčné osobě přinášela, a zůstává pouze povinnost, která je v podstatě vykonávána s odporem.

Analogicky v souladu s McLeanem a Hurdovou (2012) a Stebbinsem (2000) lze antivolný čas vztáhnout obecně i na volnočasové aktivity, které jsou vykonávány jen z povinnosti. S takovou situací se setkáme spíše u dětí, které např. „nadšené“ docházejí na hodiny flétny, popř. se účastní aktivit rodičů, i když je vykonávat nechtějí.

Nabízí se celkem logická úvaha, že pokud se některá aktivita stane antivolnočasovou, jedinec by ji neměl dále vykonávat. Senioři jsou však věkovou skupinou, která je obecně rigidní k jakýmkoliv změnám. Níže citované autorky prezentují možnosti proměn volnočasových aktivit u seniorů, které jsou ovlivněny jejich vlastními zájmy a dalšími objektivními skutečnostmi.

Autorky Kasperová a Lubeckí (Kasper, Lubeckí, 2003) popisují změny volnočasových aktivit v seniorském věku:

- 1. Pokračování ve stávajících aktivitách** lze považovat téměř za ideální stav. Dochází tak k minimálním zásahům do životního stylu a denního režimu jedince.
- 2. Rozšíření stávajících aktivit** – myšleno je především cestování a turistika. Do stávajících volnočasových aktivit lze investovat vyšší množství vlastního času. Zintenzivnit míru zájmu o danou aktivitu (z povrchového zájmu na hlubkový záměr).
- 3. Výběr nových činností**, na které jedinci v době produktivního věku nezbýval čas. I když to v textu uvedených autorek, který parafrázujeme, není explicitně uvedeno, je zde nutné doplnit, že výběr nových volnočasových činností se nemusí řídit pouze časovými možnostmi seniora, ale i dalšími faktory – zdravotní situací, rodinnými a přátelskými vztahy, ekonomickou situací apod.
- 4. Pokračování v profesních činnostech ve smyslu volnočasových aktivit** – zde je určujícím faktorem předchozí profese seniora. Takovou změnu si lze jednoduše představit např. u bývalé učitelky v mateřské škole, která v seniorském věku vykonává dobrovolnickou činnost v Klokánku, mnohem hůř by taková změna byla myslitelná u horníka.
- 5. Změna každodenních povinností ve volnočasové aktivity** – tuto změnu je poměrně obtížné přesně vymezit. Výše uvedené autorky dávají jako příklad vaření či nakupování. Pouze v některých případech by se však jednalo o volnočasovou aktivitu. Uvažujeme tedy spíše v kontextu tohoto příspěvku, že se jedná o aktivity polovolnočasové. V kontextu tematického zaměření příspěvku je však výše uvedené prakticky irelevantní.
- 6. Polovolnočasovou aktivitu lze samozřejmě také opustit**, ale následky a povinnost sama to zpravidla neumožňuje, resp. Pouze s konkrétními riziky. Typickým příkladem je péče o domácího „mazlíčka“, popř. práce na zahradě. Pokud senior není imobilizován, tak tyto činnosti bude zpravidla vykonávat. Pokud dojde k jejich přeměně na antivolný čas z důvodu ztráty motivace nebo z důvodů zdravotních, finančních, sociálních a jiných, může u seniorů dojít z aspektu psychických změn v kontextu jejich věku k hlubším negativním projevům – ke ztrátě smyslu života a dalším negativním následkům. Přítomnost a vznik antivolného času je u seniorů nejen závažnější, ale i reálnější. U mladších generací je

možné vznik antivolného času vnímat jako časově omezený, s vědomím změny (resp. vyšší ochoty ke změně) v další plánované budoucnosti. Negativní vliv však má u všech generací.

## ZÁVĚR

Autor příspěvku souhlasí s výše citovaným Stebbinsem (2000), že povinnost je výrazně podceňovanou součástí volného času, resp. polovolného času. Volný čas zpravidla chápeme jako něco dobrovolného, přinášejícího nám radost, potěšení, ale především jako čas, který si maximálně rozvrhujeme, plánujeme a naplňujeme dle sebe. Nikdo nám nesmí rozkazovat v tom, co chceme, ale je to skutečně to, co chceme? Výraz „rozkazovat“ je samozřejmě významně pejorativní, ale skutečně nechceme mít něco naplánováno? Nechceme mít něco stanovené? Nechceme mít v seniorském věku žádné povinnosti? Kontrast mezi povinnostmi pracovními a školními a volným časem je signifikantní, ale v seniorském věku? Nic nás již nenutí k žádným povinnostem, nemusíme nic, ale jsou odpovědi seniorů v kontextu svého volnočasového chování skutečně to, co chtějí ve volném čase realizovat?

„Od odchodu do důchodu nic nemusím, ale dělám jen to, co chci.“ (Siegbert, 73 let, úředník) (Kasper, Lubeckí, 2003, s. 2).

Chceme v lidském životě totální svobodu ve volném čase a míru výběru, nebo elementární míru povinností? Jaké aktivity jsou v seniorském věku žádoucí? Vzdělávací? Pohybové? Rozhodnout je prakticky nemožné, protože je zcela logické, že takový výběr je významně individuální.

Prakticky většinu života jsme pod tlakem povinností, ovlivňování nejrůznějšími skutečnostmi, které nás formují a ve své podstatě determinují. Ani seniorský věk by neměl být výjimkou. Propagace volnočasových aktivit a aktivního trávení volného času seniorů by měla být konfrontována s elementární mírou povinností, které mohou naplňovat polovolnočasové aktivity. Riziko vzniku antivolného času je signifikantním, ale akceptovatelným rizikem v seniorském věku.

Nemluvme tedy jen o volném čase a jeho svobodě, ale i o povinnostech, které mohou být jeho významnější, edukačnější součástí.

## LITERATURA

- Bakalář, E. (1978). *Umění odpočívát*. Praha: Práce.
- Dumazedier, J. (1967). *Towards a society of leisure*. New York: Free Press.
- Filipcová, B. (1967). *Člověk, práce, volný čas*. 2. vyd. Praha: Svoboda.
- Janiš, K., Jr. (2015). Leisure-time behaviour of seniors in Opava Region in the context of the problems of social exclusion. *Social Pathology and Prevention*, 1(1), 45–68.
- Janiš, K., Jr. & Skopalová, J. (2016). *Volný čas seniorů*. Praha: Grada.
- Kasper, B., & Lubecki, U. (2003). Zu Fuss Unterwegs – Mobilität und Freizeit älterer Menschen. *Raum und Mobilität*. Arbeitspapiere des Fachgebiets Verkehrswesen und Verkehrsplanung 10 [online], [cit. 2012-6-6]. Dostupné z: [http://www.vpl.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/PDF\\_Dokumente/Arbeitspapiere/AP10\\_von\\_Birgit\\_Kasper\\_und\\_Ulrike\\_Lubecki.pdf](http://www.vpl.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/PDF_Dokumente/Arbeitspapiere/AP10_von_Birgit_Kasper_und_Ulrike_Lubecki.pdf)
- McLean, D. D., & Hurd, A. R. (2012). *Recreation and leisure in modern society*. 9<sup>th</sup> ed. Sudbury: Jones & Bartlett Learning.
- Nazareth, L. (2007). *The leisure economy: How changing demographics, economics and generational attitudes will reshape our lives and our industries*. Mississauga: John Wiley & Sons.
- Stebbins, R. A. (2000). Obligation as an aspect of leisure experience. *Journal of Leisure Research*, 32(1), 152–155.
- Stuart-Hamilton, I. (1999). *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál.
- Tocqueville, A. de (2012). *Demokracie v Americe*. Praha: Leda.
- Vrána, S. (1948). *Slovník moderní pedagogiky*. Brno: Komenium.

Kontakt

Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.: [kamil.janis@fvp.slu.cz](mailto:kamil.janis@fvp.slu.cz)



---

## RECENZE / BOOK REVIEWS



## ANDRAGOGICKÉ ASPEKTY VYUŽÍVANIA VOĽNÉHO ČASU

KRYSTOŇ, M. 2011. *Andragogické aspekty využívania voľného času*. Banská Bystrica: UMB. 144 s. ISBN 978-80-557-0240-7.

Nakoľko je predmet skúmania kultúrno-osvetovej andragogiky veľmi široký, nie je veľa publikácií, ktoré by sa ho snažili komplexne obsiahnuť a ponúknuť tak teoretické východiská pre rôznorodú kultúrno-výchovnú prácu. Recenzovaná kniha je preto obohatením portfólia odborných publikácií zameraných na túto oblasť a ponúka dobrý základ pre študentov, vedecko-výskumných pracovníkov aj samotných kultúrno-osvetových pracovníkov.

V úvode autor pripomína, že samotná andragogická veda je v porovnaní s inými humanitnými a spoločenskými vedami relatívne mladou, a tak sa andragógovia aj dnes dostávajú do situácií, keď sú nútení obhajovať svoje vedecké pozície. Popri profesijnej a sociálnej andragogike sa vyprofiloval aj pojem kultúrno-osvetovej andragogiky ako označenie osvetovej a ľudovovýchovej činnosti.

V **prvej kapitole** sa autor venuje pojmu a charakteristike voľného času, ktorý sa – podľa slov autora – spája u väčšiny ľudí s predstavou niečoho príjemného, niečoho, čoho by chceli mať dostatok a čo by mohli využiť v súlade so svojimi túžbami (s. 7). Ponúka tu tiež historické aspekty a významné medzníky v chápaní a využívaní voľného času v jednotlivých historických obdobiach. Charakterizuje funkcie voľného času a zdôrazňuje jeho hodnotu vo vzťahu k jednotlivcovi a celej spoločnosti. Zameriava sa zvlášť aj na analýzu rozsahu voľného času dospelých, na základe výskumov z Veľkej Británie, Austrálie, Českej republiky a Slovenska (s. 24–27).

Z **druhej kapitoly** možno cítiť dôraz na edukačné využitie voľného času, v ktorom autor vidí veľký potenciál. Predstavuje tu kultúrno-osvetovú andragogiku ako odpoveď na otázku efektívneho využívania voľného času dospelých a zároveň ponúka teoretický rámec voľnočasovej edukácie. Definuje tu pojmy ako učenie sa, kultúra, vzdelávanie, osвета, čím sa snaží vytvoriť ucelený pohľad na teoretické zázemie kultúrno-osvetovej práce.

Konkrétnou aplikáciou voľnočasovej edukácie je záujmové vzdelávanie. Tejto oblasti autor vyčlenil celú **tretiu kapitolu**. Snaží sa tu ponúknuť historické východiská, ktoré mali vplyv na využívanie voľného času v období Veľkej Moravy, počas humanizmu a renesancie aj Slovenského národného obrodzenia. Ďalej tu tiež definuje postavenie záujmového vzdelávania v systéme celoživotného vzdelávania (s. 90) a rozpracúva jeho fungovanie vo vybraných krajinách. Dáva tak čitateľovi možnosť komparácie a objavenia spoločných znakov a rozdielov v jeho postavení a fungovaní. Súčasťou kapitoly sú aj prehľadne spracované charakteristiky a špecifiká záujmového vzdelávania, rovnako tak ako definície kľúčových pojmov spojených so záujmovým vzdelávaním (potreby, záujmy, motivácia). Čitateľ tu tiež nájde časť, v ktorej autor približuje otázku obsahového zamerania záujmového vzdelávania a v ktorej uvádza štatistiky s konkrétnym preferovaným zameraním záujmového vzdelávania dospelých na Slovensku (s. 111). Keďže oblasť voľnočasovej edukácie je široká, pestré je aj spektrum foriem, ktoré záujmové vzdelávanie využíva. Autor pripravil fundované delenie foriem záujmového vzdelávania, popri ktorom uvádza aj novší pojem edutainment (spojenie vzdelávania, výchovy so zábavou). Dôležitú a stále aktuálnu otázku inštitucionalizácie záujmového vzdelávania autor neobišiel, ale zosumarizoval a rozdelil inštitúcie podľa zamerania aj charakteru zriaďovateľa (s. 127).

V **závere** autor konštatuje, že napriek tomu, že neformálne edukačné aktivity realizované vo voľnom čase sú dlhodobo vnímané ako integrálna a dôležitá súčasť výchovy a vzdelávania človeka v každom veku, kultúrno-osvetová andragogika neraz musí vysvetľovať svoje legitímne postavenie v systéme edukačných vied. Autor vidí potrebu neustáleho konštruktívneho dialógu a je vidno, že sám má záujem takýto dialóg viesť.

Zo všetkého vyššie uvedeného je jasné, že táto publikácia má jedinečné miesto v prostredí kultúrno-osvetovej andragogiky, keďže ponúka komplexný teoretický rámec pre tento subsystém andragogiky. Treba vyzdvihnúť, že popri teóriách a definíciách nezabudol autor na súčasné trendy a texty doplnil o zaujímavé fakty z praxe. Celková štruktúra publikácie je prehľadná a logická, obsahové zameranie kapitol na seba nadväzuje alebo sa vhodne dopĺňa. Kniha tak môže byť prínosom pre vedecko-výskumných pracovníkov, vysokoškolských pedagógov, študentov a v neposlednom rade aj kultúrno-osvetových pracovníkov či dobrovoľných lektorov z neziskových organizácií a občianskych združení, ktorí v nej môžu nájsť teoretické ukotvenie svojej činnosti.

Publikácia má tak potenciál byť kvalitnou pomôckou pre široké spektrum čitateľov a mnohým môže pomôcť pochopiť systém fungovania kultúrno-osvetovej andragogiky. Siahnuť po nej preto odporúčam každému, kto prichádza do kontaktu s dospelými v rámci ich voľného času so zámerom vychovávať a vzdelávať.

**Autor recenze**

Mgr. Michal Koricina

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Dražovská 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika  
email: [michal.koricina@ukf.sk](mailto:michal.koricina@ukf.sk)

Přijato: 3. 4. 2020

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201001107>



---

## ZPRÁVY / REPORTS





## UNIVERSITAS MODERNA

# Pedagogicko-psychologické vzdelávanie na vysokej škole v retrospektíve a jeho perspektívy

### 55 rokov pedagogického vzdelávania na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre

V roku 2019 si pedagogicko-psychologické vzdelávanie na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre (ďalej SPU) pripomenulo 55. výročie. Pri príležitosti spojených osláv 60. výročia založenia Fakulty ekonomiky a manažmentu (FEM) a 55. výročia založenia Katedry pedagogiky na SPU v Nitre sa v dňoch 1.–2. 10. 2019 organizovala medzinárodná vedecká konferencia **UNIVERSITAS MODERNA – Pedagogicko-psychologické vzdelávanie na vysokej škole v retrospektíve a jeho perspektívy**. Organizátorom konferencie bolo Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva FEM.

Pri tejto príležitosti bol program rozdelený do dvoch dní, kde v rámci prvého dňa osláv prebiehalo slávnostné zasadanie rozšírenej Vedeckej rady FEM SPU a slávnostný kultúrno-spoločenský program s účasťou pozvaných hostí, v rámci ktorých fakulta privítala aj riaditeľov a zástupcov stredných odborných škôl z celého Slovenska, s ktorými má podpísané zmluvy o vzájomnej spolupráci, a ktoré sú súčasne cvičnými školami pre realizáciu pedagogických praxí študentov SPU.

V rámci druhého dňa sa realizovala vedecko-odborná časť podujatia pozostávajúca s plenárneho rokovania a následného popoludňajšieho rokovania v sekciách.

Konferencia bola zameraná na problematiku pozície pedagogiky a psychológie vo vysokoškolskom vzdelávaní na neučiteľských vysokých školách a na špecifické otázky spojené s terciárnym vzdelávaním. Realizácia konferencie bola tematicky zameraná na aktuálne otázky vysokoškolského vzdelávania a vysokoškolskej pedagogiky a psychológie v kontexte

udržateľnosti, na prípravu učiteľov profesijných predmetov a problémy odborových didaktík v zmysle súčasných požiadaviek na odborné vzdelávanie. Konferencie sa zúčastnili slovenskí a českí vysokoškolskí učitelia a doktorandi, zástupcovia stredných odborných škôl v sekciách:

1. Vysokoškolská pedagogika a vysokoškolské vzdelávanie v minulosti, súčasnosti a ich perspektívy.
2. Príprava učiteľov profesijných predmetov v meniacich sa požiadavkách praxe.
3. Psychológia vo vysokoškolskom vzdelávaní a výskume.
4. Reminiscencie zo života Katedry pedagogiky na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite.

V intenciách tematického zamerania konferencie odzneli aj hlavné referáty, ktoré boli zamerané na problematiku vysokoškolskej pedagogiky a prípravu učiteľov profesijných predmetov prednesené doc. Mgr. Marianou Sirotovou, PhD. z Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, doc. PhDr. Radmilou Dyrtrtovou, CSc. v spolupráci s Ing. Emilom Křížom, PhD. z České zemědělské univerzity v Praze a prof. PhDr. Erichom Petlákom, CSc. z Katolíckej univerzity v Ružomberku.

V rámci plenárneho rokovania pre oblasť vysokoškolskej pedagogiky odzneli mnohé podnetné myšlienky ako možno skvalitňovať súčasnú vysokoškolskú výučbu. Ako uviedla napr. docentka Sirotová: „Súčasná doba sa vyznačuje explóziou nových poznatkov a ich obsiahnutie v štúdiu a bezprostredná praktická využiteľnosť vyžadujú nový spôsob vysokoškolského vzdelávania. Požiadavky pracovného trhu sú čoraz vyššie, náročnejšie, a uplatnenie absolventa už nie je možné iba s dobrými teoretickými poznatkami, ale i s rozvinutými kompetenciami. Vzhľadom k tejto skutočnosti je potrebné aktivizovať osobnosť študenta v edukačnom procese adekvátne zvolenými metódami. Najvhodnejším nástrojom sa javia aktivizujúce metódy, ktoré transformujú monologickú prednášku na aktivizujúcu prednášku, tradičný seminár na aktivizujúci seminár. Teoretické pozitíva aktivizujúcich foriem edukačného procesu vysokej školy je však potrebné vedecky verifikovať.“ Vo svojom referáte tiež predstavila výsledky zrealizovaného kváziexperimentu vo verifikácii aktivizujúcich verzus tradičných metód edukačnej práce vysokoškolského učiteľa. Profesor Petlák sa vo svojom plenárnom vystúpení zaoberal úlohami vysokých škôl v súčasnosti. V úvode sa rétoricky pýtal akých absolventov pripravujeme – či tvorivých alebo takých, ktorí len kopírujú to, čo odpozorovali od svojich učiteľov. Východiskom príspevku bol

pohľad na niektoré problémové stránky, ktoré sa urobili v školstve za ostatné roky a ktoré treba naprávať. Súčasťou bolo aj krátke zamyslenie sa nad tým, či sú mladí pedagógovia dôsledne uvádzaní do praxe.

K problematike prípravy učiteľov profesijných predmetov bol zameraný referát v rámci plenárneho rokovania od dvojice autorov doc. Dyrťová a Ing. Kříž, ktorí prezentovali aktuálnu situáciu v oblasti pedagogickej praxe v Českej republike. Referát komentoval výsledky a skúsenosti z pedagogickej prípravy a štúdia učiteľov odborných predmetov na univerzite. Docentka Dyrťová sa zamýšľala nad prípravou budúcich učiteľov z pohľadu na hodnotenie ich úspešnosti na pedagogickej praxi na stredných odborných školách za posledných desať rokov.

V popoludňajších sekciách konferencie odznelo 23 príspevkov, ktoré možno zhrnúť nasledovne:

K oblasti vysokoškolskej pedagogiky a vysokoškolského vzdelávania možno konštatovať, že pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov nie je v podmienkach slovenských vysokých škôl povinné a jeho organizácia je voliteľnou internou záležitosťou vysokých škôl. V tejto sekcii odznela analýza aktuálneho stavu v podmienkach Ekonomickej univerzity v Bratislave, Technickej univerzity v Košiciach a Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Tiež boli naznačené výzvy pre rozvoj pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov na základe porovnania súčasného stavu na Slovensku so systémom pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov na Univerzite v Lunde vo Švédsku. Prezentované boli tiež príspevky o špecifikách matematického vzdelávania v rámci vysokoškolskej odbornej prípravy.

V sekcii zameranej príprave učiteľov profesijných predmetov odzneli príspevky, ktoré sa orientovali najmä na realizáciu a analýzu priebehu pedagogických praxí v príprave učiteľov na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave, v podmienkach Mendelovej univerzity v Brne a na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite, avšak odzneli aj námety do vyučovacej činnosti učiteľov profesijných predmetov zamerané na využívanie ekonomického softvéru vo výučbe účtovníctva, využitie školskej včelnice ako jednej z možností skvalitnenia vyučovania odbornej praxe v odbornom vzdelávaní, možnosti aplikácie projektového vyučovania v praxi stredných škôl, ale aj námety a výzvy pre druhošancové vzdelávanie dospelých.

Zo sekcie zameranej na psychológiu vo vysokoškolskom vzdelávaní a výskume vyplynuli nasledovné závery: Vysokoškolské prostredie kladie vysoké nároky na psychiku nielen študentov, ale aj vysokoškolských pedagógov. Na jednej strane náročné štúdium a skúšky, na druhej strane vyčerpávajúca výučba a výskum. Prostredie výskumu je stále viac stresujúce a kompetitívne, preto má psychológia a psychologické poradenstvo neopomenuteľný význam práve na vysokých školách. Toto prostredie môže byť ešte stresujúcejšie pre študentov so zdravotným alebo iným znevýhodnením. Psychologické poradenstvo je však len jednou z mnohých možností, ktoré psychológia vo vysokoškolskom systéme ponúka. Psychologické poznatky umožňujú zlepšovať komunikačné zručnosti a ďalšie „soft skills“ pedagógov a študentov, umožňujú zlepšovať pracovné prostredie a vzťahy na pracovisku, vzdelávanie „za“ bežné študijné programy, interpretáciu výskumných výsledkov, prepájanie vedných disciplín a v neposlednom rade prinášajú konkurenčnú výhodu pre univerzity a vysoké školy, ktoré sa chcú uplatniť aj v medzinárodnom prostredí. Tiež tu odznel príspevok zameraný na metakogníciu, na základe ktorého možno konštatovať, že úlohou učiteľov je poskytnutie inštrukcií, vďaka ktorým sa študenti naučia riadiť svoje učenie. Výučba, ktorá rozvíja metakogníciu u študentov, však od učiteľov vyžaduje, aby i oni sami mali znalosti o svojej metakognícii, teda rozumeli tomu, ako vyučujú. Rozvíjanie metakognitívnych zručností u vyučujúcich by mohlo byť dôležitým nástrojom zlepšenia ich výučby.

Posledná sekcia „Reminiscencie zo života Katedry pedagogiky na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite“ sa niesla už viac v neformálnom duchu, kde odzneli príspevky a spomienky mapujúce obdobie vzniku Katedry pedagogiky v roku 1964 na vtedajšej Prevádzkovo-ekonomickej fakulte Vysokej školy poľnohospodárskej až po súčasnú existenciu Centra pedagogiky a psychologického poradenstva na Fakulte ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Od svojho vzniku prešlo pracovisko mnohými zmenami, ktoré sa dotýkali organizačného začlenenia v rámci univerzity, takisto sa menil názov pracoviska (Katedra pedagogiky, Katedra pedagogiky a sociológie, Katedra pedagogiky a psychológie, Katedra pôdohospodárskeho učiteľstva, Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva). Súčasní ale aj bývalí zamestnanci pracoviska vyjadrili nádej, že pracovisko si udrží a bude aj naďalej do budúcnosti rozvíjať hlavné oblasti svojej činnosti, ktorými bolo poverené už pri jeho založení. Tieto oblasti,

ktoré pracovisko rozvíja už niekoľko dekád predstavovali vlastne aj tematické oblasti realizovanej konferencie:

1. Pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov.
2. Príprava učiteľov profesijných predmetov.
3. Psychologické vzdelávanie a poradenstvo.

Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva (do roku 2015 pod názvom Katedra pedagogiky a psychológie) na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre nepretržite zabezpečuje prípravu učiteľov profesijných (odborných) predmetov už od svojho vzniku v roku 1964, kedy boli súčasne zriadené katedry pedagogiky na vysokých školách poľnohospodárskych v Prahe a v Brne (do dnešných čias zabezpečujú prípravu učiteľov pre stredné odborné školy aj keď už obe pracoviská sú transformované na vysokoškolské ústavy).

Veríme, že Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva si uchová aj ďalších aspoň 55 rokov svoje unikátne postavenie v Slovenskej republike, keďže je jediným pracoviskom v SR, ktoré pripravuje učiteľov poľnohospodárskych, pôdohospodárskych, zootechnických odborných predmetov. Špecifický charakter poľnohospodárskej univerzity umožňuje zabezpečiť už desiatky rokov prípravu vynikajúcich odborníkov pre poľnohospodárske a potravinárske školstvo, ale aj pre odbory technické a ekonomické v oblasti pôdohospodárstva.

### **Autor zprávy**

PaedDr. Tímea Šeben Zátková, PhD.

Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Fakulta ekonomiky a manažmentu, Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra, Slovenská republika  
email: timea.zatkova@uniag.sk

Přijato: 3. 2. 2020

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201001113>



Časopis *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* je nezávislým recenzovaným vědecko-odborným periodikem, které publikuje původní vědecké práce českých i zahraničních autorů, přehledové studie, vynikající studentské práce, zprávy a analytické recenze vztahující se k aspektům celoživotního učení a vzdělávání (zejména profesního, dalšího odborného vzdělávání a vzdělávání seniorů). Svým obsahem je zaměřen na akademické pracovníky, vysokoškolské pedagogy, výzkumníky a odborníky zabývající se celoživotním vzděláváním. Časopis vychází s periodicitou třikrát ročně a je vydáván Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Časopis je zařazen do databází EBSCO a ERIH PLUS.

### Redakční rada

- **Mgr. Petr Adamec, Ph.D. (předseda redakční rady)**  
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**  
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**  
Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Praha
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Nitra, Slovenská republika
- **doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D.**  
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**  
Univerzita v Daugavpils, Fakulta pedagogiky a managementu, Daugavpils, Lotyšsko
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**  
Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Brno
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno
- **doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

- 
- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**  
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
  - **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta,  
Slovenská republika
  - **dr. hab. prof. Beata Pituła, PhD.**  
Silesian University of Technology, College of Social Sciences and Foreign  
Philologies, Gliwice, Polsko
  - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**  
České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií
  - **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**  
Mendelova univerzita v Brně, Fakulta regionálního rozvoje  
a mezinárodních studií, Brno
  - **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**  
Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha
  - **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**  
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Brno
  - **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**  
Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Olomouc
  - **PhDr. Ing. Lukasz Tomczyk, Ph.D.**  
Pedagogická univerzita v Krakově, Pedagogická fakulta, Krakov, Polsko
  - **prof. Péter Tóth**  
Technická a ekonomická univerzita v Budapešti, Oddělení technického  
vzdělávání, Budapešť, Maďarsko
  - **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**  
Prešovská univerzita v Prešove, Inštitút psychológie, Slovenská republika
  - **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha



---

**Redakce:**

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., Bc. Eliška Kovářová

Názory prezentované autory v publikovaných příspěvcích se nemusí shodovat s názorem redakce časopisu.

**Jazykové korektury:**

PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, PaDr. Adriana Pavlikovská

**Vydavatel:**

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,  
Zemědělská1, 613 00 Brno,  
IČ 62156489

Vychází třikrát ročně

Časopis je evidován MK ČR pod č. E 20235

**Sazba:**

Bc. Eliška Kovářová

**Webové stránky časopisu:**

<http://lifelonglearning.mendelu.cz>

**Facebook:**

<http://www.facebook.com/ljournal>

**Adresa redakce:**

Časopis Lifelong Learning

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně

Zemědělská 5, 613 00 Brno

e-mail: [lifelonglearning@mendelu.cz](mailto:lifelonglearning@mendelu.cz)

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)

The Lifelong Learning journal represents an independent reviewed scientific journal presenting original scientific works of Czech and foreign authors, study overviews, outstanding student works, reports and analyses reflecting the aspects of lifelong learning and education (particularly professional and further vocational education and senior education). The journal is designed for academic staff, university lecturers, researchers and lifelong learning specialists. The journal is published three times a year by the Institute of Lifelong Learning of Mendel University in Brno.

The journal has been included in EBSCO and ERIH PLUS databases.

### Editorial Board

- **Mgr. Petr Adamec, Ph.D. (Editor-in-Chief)**  
Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**  
Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**  
University of Economics, Faculty of Informatics and Statistics, Prague, Czech Republic
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**  
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
- **doc. PhDr. Petr Hladó, Ph.D.**  
Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**  
Daugavpils University, Faculty of Education and Management, Daugavpils, Latvia
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**  
Masaryk University, Faculty of Sports Studies, Brno, Czech Republic
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**  
Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic
- **doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.**  
Charles University, Faculty of Education, Czech Republic

- 
- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**  
Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
  - **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**  
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
  - **dr. hab. prof. Beata Piwała, PhD.**  
Silesian University of Technology, College of Social Sciences and Foreign Philologies, Gliwice, Poland
  - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**  
Czech Technical University in Prague, Masaryk Institute of Advanced Studies, Czech Republic
  - **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**  
Mendel University in Brno, Faculty of Regional Development and International Studies, Czech Republic
  - **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**  
Charles University, Faculty of Arts, Prague, Czech Republic
  - **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**  
Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
  - **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**  
Palacký University Olomouc, Faculty of Arts, Olomouc, Czech Republic
  - **PhDr. Ing. Lukasz Tomczyk, Ph.D.**  
Pedagogical University of Cracow, Faculty of Pedagogy, Cracow, Poland
  - **prof. Péter Tóth**  
Budapest University of Technology and Economics, Department of Technical Education, Budapest, Hungary
  - **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**  
University of Presov, Institute of Psychology, Slovak Republic
  - **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**  
Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic

---

**Editorial Office:**

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., Bc. Eliška Kovářová

Opinions presented by the authors in their contributions need not necessarily be in accordance with opinions of the editors of the journal.

**Language Editors:**

PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, PaDr. Adriana Pavlikovská

**Publisher:**

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,

Zemědělská1, 613 00 Brno,

IČ 62156489

Vychází třikrát ročně

Časopis je evidován MK ČR pod č. E 20235

**Typesetting:**

Bc. Eliška Kovářová

**Journal Website:**

<http://lifelonglearning.mendelu.cz>

**Facebook:**

<http://www.facebook.com/ljournal>

**Contact:**

Journal of Lifelong Learning

Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno

Zemědělská 5, 613 00 Brno

e-mail: [lifelonglearning@mendelu.cz](mailto:lifelonglearning@mendelu.cz)

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)