

# **LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

**Vol. 10, 2020, No. 2**

Mendelova univerzita v Brně  
Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání

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



**OBSAH**

Editorial.....	129
----------------	-----

**Studie**

Bendová Alena, Horáčková Marie: Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe.....	133
Fuchsová Katarína, Kapová Jana: Kooperácia detí a seniorov optikou výskumu.....	157
Lorenzová Jitka, Jirkovská Blanka, Mynaříková Lenka: Znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence učitelů věd o člověku a společnosti ve středním odborném vzdělávání.....	175
Nekardová Barbora: Vysokoškolští učitelé a jejich reflexe vlastního pedagogického rozvoje.....	209
Šnýdrová Markéta, Ježková Petrů Gabriela: E-learning jako příležitost ke vzdělávání generace Y a generace Z: jeho příležitosti a limity.....	231

**Recenze**

Sieglová Dagmar: Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století (Autor recenze: Pavel Pecina).....	253
Pirohová Ivana, Lukáč Marek, Lukáčová Silvia: Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit (Autor recenze: Dominika Temiaková).....	257

**CONTENS**

Editorial.....	129
----------------	-----

**Articles**

Bendová Alena, Horáčková Marie: The opinion of „Teaching of Vocational Subjects and Practical Training“ students on the practice teaching process.....	133
Fuchsová Katarína, Kapová Jana: Cooperation of Children and Seniors Through the Lens of Research.....	157
Lorenzová Jitka, Jirkovská Blanka, Mynaříková Lenka: Knowledge and User Specifics of Digital Competence of Teachers of Human and Social Sciences in Secondary Vocational Education.....	175
Nekardová Barbora: University Teachers and their Reflections on their Pedagogical Development.....	209
Šnýdrová Markéta, Ježková Petrů Gabriela: E-learning as an Opportunity for Education of Generation Y and Generation Z: Its Potential and Limits.....	231

**Book review**

Sieglová Dagmar: Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století (Reviewer: Pavel Pecina).....	253
Pirohová Ivana, Lukáč Marek, Lukáčová Silvia: Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit (Reviewer: Dominika Temiaková).....	257

## EDITORIAL

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

právě jste otevřeli druhé číslo časopisu Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání vydané v roce 2020. Dovoluji si tvrdit, že svým obsahem je skutečně velmi zajímavé. V tomto polytematickém čísle vám mimořádně nabízíme větší množství čtení, než tomu bývá obvykle – celkem pět studií a dva recenzní příspěvky. A kterým tématům se jejich autoři v tomto čísle věnují?

Alena Bendová a Marie Horáčková z Mendelovy univerzity v Brně představují názory studentů učitelství na průběh pedagogické praxe. Zajímavé na této studii je, že výchozím materiálem zkoumání byly deníky pedagogické praxe studentů a následně – s cílem proniknout hlouběji do problematiky – využily autorky projektivní techniku nedokončených vět. Obecně se pak zamýšlejí nad případnými změnami vedoucími ke zkvalitnění průběhu praxe jak na straně organizátorů, tak cvičných škol.

Katarína Fuchsová a Jana Kapová z Prešovské univerzity prezentují výsledky výzkumu efektivnosti intervenčního programu koedukačních aktivit dětí a seniorů žijících v domovech sociálních služeb. Obě autorky vycházejí z přesvědčení, že vzájemná interakce dětí a seniorů má potenciál ovlivňovat vnitřní prožívání a následné projevy chování u obou skupin.

Jitka Lorenzová, Blanka Jirkovská a Lenka Mynaříková z Českého vysokého učení technického v Praze se zaměřily na digitální kompetence středoškolských učitelů. Představují zde výsledky z výzkumu, jehož se zúčastnilo úctyhodných 2015 respondentů. Cílem autorek bylo porovnat znalostní a uživatelská specifika učitelů ICT a technických věd s ostatními učiteli. Předpokládám, že stejně jako mě i vás zajímá, jak tento výzkum dopadl.

Barbora Nekardová z Masarykovy univerzity přispěla opravdově zajímavou studií na téma rozvoje vysokoškolských učitelů. Položila si otázku, jak vnímají a hodnotí svůj pedagogický rozvoj, a představuje zde výsledky kvalitativní analýzy hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s vysokoškolskými učiteli, kteří se účastnili dvousemestrálního programu zaměřeného na rozvoj pedagogických kompetencí. Své výsledky pak diskutuje v kontextu současných snah vysokoškolských institucí o dosahování excelence ve výuce.

Kolegyně Markéta Šnýdrová a Gabriela Ježková Petrů z Vysoké školy ekonomie a managementu představují příležitosti, ale také limity vzdělávání formou e-learningu ve vztahu k vývoji společnosti a technologickým a obsahovým požadavkům na vzdělávací aktivity z pohledu příslušníků generace Y a generace Z. Můžeme říci, že takový příspěvek je z dnešního pohledu určitě zcela namístě.

V závěrečné části tohoto čísla naleznete dvě recenze. Autorem první z nich je Pavel Pecina z Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, který reflektoval knihu Dagmar Siegllové *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Autorkou druhé recenze je Dominika Temiaková z Pedagogické fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře, která pro náš časopis zpracovala recenzi publikace autorů Pirohová, Lukáč a Lukáčová *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit*.

Přeji vám příjemné chvíle strávené ve společnosti našeho časopisu a dovoluji mi, abych vás upozornil na novou podobu internetových stránek časopisu Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání ([lifelonglearning.mendelu.cz](http://lifelonglearning.mendelu.cz)), které jsme aktualizovali tak, aby odpovídaly všem požadavkům kladeným na moderní odborné vědecké časopisy a jejich standardům. Všechny práce na novém webu by měly být dokončeny v průběhu měsíce září.

Petr Adamec  
předseda redakční rady

---

## STUDIE / ARTICLES





# POHLED STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A ODBORNÉHO VÝCVIKU NA PRŮBĚH PEDAGOGICKÉ PRAXE

Alena Bendová<sup>1</sup>, Marie Horáčková<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002133>

Podáno: 28. 1. 2020, Přijato: 1. 7. 2020

To cite this article: BENDOVÁ ALENA, HORÁČKOVÁ MARIE. 2020. Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (2): 133–156.

## Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat názory studentů učitelství na průběh pedagogické praxe, kterou pro ně organizuje Institut celoživotního vzdělávání ve spolupráci se středními odbornými školami. Studenti mají předepsaný počet náslechnů u cvičného učitele, na které plynule navazují jejich vlastní výstupy. Výchozím materiálem pro naše zkoumání se staly deníky pedagogické praxe studentů. Ty byly za účelem hlubšího proniknutí do dané problematiky dále posíleny o projektivní techniku nedokončených vět, které studenti doplňovali po skončení praxe. Získaná data byla podrobena kvalitativní analýze. Na jejím základě byly identifikovány následující čtyři kategorie: „praxe jako stres“, „bariéry na pedagogické praxi“, „zmírňování nesnází na pedagogické praxi“ a „zrod vlastního pojetí výuky“. Předkládaný text se zabývá pouze prvními třemi. Příspěvek je zakončen zamyšlením nad možnými změnami, které by vedly ke zkvalitnění průběhu a případné

vyváženosti praxe pro studenty na straně jedné a zúčastněných institucí na straně druhé.

Klíčová slova: střední odborné školy, studenti učitelství, cvičné školy, pedagogická praxe

## THE OPINION OF „TEACHING OF VOCATIONAL SUBJECTS AND PRACTICAL TRAINING“ STUDENTS ON THE PRACTICE TEACHING PROCESS

### Abstract

The main goal of this contribution is to present the views of students of pedagogy on the teaching practice, which is organized by the Institute of Lifelong Learning in cooperation with secondary technical schools. This teaching practice is organized by the Institute of Lifelong Learning in cooperation with secondary technical schools that agreed to be the training schools for our students. The teaching practice period lasts 14 days for each student. Students have to shadow their supervisor teacher for a specific number of lecture hours. Then they have to teach a couple of lectures on their own. The sources for this study were teaching practice diaries of students, who took part in this process and the students' responses to the sentence completion method questionnaire that they completed after the teaching practice period. The method provided a deeper qualitative understanding of the issue. The qualitative analysis revealed four categories: teaching practice as a stressor; barriers in the teaching practice; stress reduction during the teaching practice; creating a personal teaching concept. This paper deals with the first three of these categories. The final part of the paper is a reflection on possible ways how to raise the quality of the teaching practice both for students and participating institutions.

Keywords: secondary technical schools, students of pedagogy, training schools, teaching practice process

## ÚVOD

Dynamický rozvoj současné společnosti, který je založen především na rychle se měnících podmínkách, vyžaduje ve všech odvětvích schopnost přizpůsobit se těmto změnám. Je zcela pochopitelné, že ani školství není výjimkou. I tady dochází k významným proměnám v pojetí učitelské profese, které znamenají výrazné rozšíření působnosti a odpovědnosti učitele. To předpokládá u stávajících i budoucích učitelů vysokou míru profesionalizace (srov. Spilková, 2007). V důsledku toho se opět dostává do centra pozornosti i pedagogická praxe. Tradičně jsou nastoleny a diskutovány otázky, týkající se vzájemného vztahu mezi pedagogickou teorií a praxí. Jde o poměrně širokou problematiku, ke které se v rámci realizovaných výzkumů přistupuje různými způsoby. Maňák (2011) uvádí, že i když se jedná o protikladné fenomény, teorie vždy musí vycházet z potřeb praxe, což vede k vědeckému nadhledu, který pomáhá řešit problémy související s pedagogickou profesí. Ideálem se v tomto smyslu stává vzdělání učitelů, které integruje teorii vzdělávání do skutečné pedagogické praxe (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007). Otázka, kterou si v této souvislosti často kladou učitelé teoretických i praktických předmětů na univerzitách připravujících budoucí učitele, je stále táz. Jak sladit tyto dvě oblasti, aby budoucí učitelé, kteří zahajují svoji profesní dráhu, byli dostatečně připraveni a náročnou profesi učitele zvládli?

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v rámci bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice připravuje studenty mimo jiné pro studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV). Jedná se o absolventy středních odborných škol zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření.

Velký důraz je kladen na povinnou součást studia – pedagogickou praxi, která probíhá na univerzitních cvičných školách. Institut celoživotního vzdělávání má smluvně zajištěny střední odborné školy různého zaměření, které umožní studentům během školního roku absolvovat pedagogickou praxi v rozsahu čtrnácti dnů. Jejím cílem je, aby student poznal přímo

v reálném pedagogickém prostředí práci učitele a činnost školy. Klíčovou pozici zaujímá cvičný učitel dané střední odborné školy. Jeho práce je velmi náročná, jsou na něj kladeny vysoké požadavky zejména ohledně vedení studenta tak, aby se naučil připravovat, vést a vyhodnocovat vlastní výchovně-vzdělávací činnost.

Pedagogická praxe je vysokoškolským ústavem organizována každý rok v jarních měsících letního semestru. Po dohodě se studenty a středními odbornými školami jsou termíny praxe smluvně zajištěny. Významnou roli zde mají vedoucí pedagogické praxe, kteří jsou pověřeni, aby hospitovali, kontrolovali a podíleli se na komisionálním hodnocení při závěrečném výstupu studenta.

## **1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA**

Předpokladem pro kvalitní vzdělávání jsou podle Bendla a Kucharské (2008) nejen vysoce kvalifikovaní, ale především motivovaní učitelé. Současná společnost stále zvyšuje své požadavky a nároky na práci učitele, což vede k sílícímu tlaku, se kterým se učitelé musí vyrovnávat. Tato skutečnost se odráží i v oblasti přípravného vzdělávání budoucích učitelů. Výsledkem by měla být opatření, která usnadní začínajícím učitelům vstup do praxe. V tomto smyslu souhlasíme s Maňákem (2011), který uvádí, že cílem profesního mistrovství u budoucích učitelů není jen zvládnutí různých pedagogických teorií, ale především získání profesních vědomostí a dovedností, což by jim mělo umožnit absolvování pedagogické praxe na odpovídající úrovni a v optimální délce.

Význam pedagogické praxe, a především její podobu lze v přípravě budoucích učitelů označit za prioritní. I když i u nás je pedagogická praxe považována za jednu z nepostradatelných součástí přípravného vzdělání, podíl pedagogické praxe v přípravě českých učitelů je pořád nízký (Rýdl, 2000). Maňák (2011) upozorňuje na to, že teorie a praxe se nesmí vzájemně vylučovat, ale musí mít mezi sebou vždy úzký vztah. Anderson a Freebody (2012) varují před takovým typem diskuse, kdy je upřednostňována jedna nebo druhá oblast. Potenciál je tedy spatřován pouze ve vyváženém vzdělávání učitelů v obou oblastech. Stejně tak Šimoník (2002, s. 93) zdůrazňuje, že „v učitelském studiu bychom měli usilovat nejen o zlepšení teoretické a praktické přípravy, ale hlavně o funkční vyváženost obou jmenovaných složek, které budou mezi

sebou promyšleně propojeny“. Hlavní záměr by měl směřovat k formování profesionálně zdatné a morálně vyspělé osobnosti učitele.

Roth a Tobin (2002) navrhují, aby se vzdělávání studentů učitelství zakládalo spíše na praxi než na teorii výuky. Výuka má podle těchto autorů časový charakter, který zahrnuje neustálé rozvíjení zkušeností v rámci vysoce proměnlivého a mnohotvárného učení. Stejně tak Havel s Janíkem (2004) uvádějí, že zvyšování kvality pregraduální přípravy učitelů závisí především na zkušenostech získaných absolvováním pedagogické praxe. Tyto zkušenosti se pak stávají zdrojem nejen pro změnu, ale v zásadě pro zlepšování vlastní učitelské práce.

Mareš (1996) hovoří o praxi jako o klíčové události ve zrodu vlastního pojetí výuky (budoucího) učitele. Domníváme se, že na tento proces má vliv kromě řady jiných faktorů (jako jsou např. osvojené pedagogické vědomosti a dovednosti) i prožívání emocí během pedagogické praxe. S uvedenou problematikou tak souvisí například i pojem sebevědomí. Bandura (1997) uvádí, že tento pojem sebevědomí lze považovat pouze za určitý obecný stupeň důvěry v sebe a ve své schopnosti. V této souvislosti je doporučován termín *self-efficacy*, který je českými a slovenskými výzkumníky překládán jako „osobní zdatnost“ (Mareš & Gavora, 1999) nebo jako „vnímaná osobní zdatnost“ (Wiegerová *et al.*, 2013). Bandura (1997) dále uvádí, že *self-efficacy* lze zkoumat u jednotlivců v rámci konkrétní situace, kdy je možné zjišťovat míru přesvědčení o jejich vlastních schopnostech pro dosažení stanovených cílů nebo výkon určitých činností.

Touto problematikou se dále zabývá Linke (2016), který upozorňuje, že míra *self-efficacy* se liší nejen u jednotlivců, ale i u každé konkrétní situace. Podle něj se výsledné přesvědčení jedince o vlastních schopnostech dosáhnout stanoveného cíle odvíjí od toho, jak je schopen zvládnout úkony, které jsou spojeny s dosažením daného cíle. Jako příklad uvádí studenta učitelství, jehož čeká první vystoupení před třídou v roli učitele. Zvládnutí této pro něj zcela nové situace bude záviset na způsobu přístupu k danému úkolu. Rozhodující je, zda k tomu přistoupí jako k výzvě, nebo u něj převáží strach a obavy. Podle Vašutové (2007) jsou začínající učitelé vybaveni kromě znalostí a dovedností i určitým množstvím zkušeností, které získají v průběhu studia absolvováním pedagogické praxe. Přes stejné podmínky během studia se budoucí pedagogové liší mimo jiné i v dávce sebevědomí. Někteří považují pedagogickou práci za velmi obtížnou a nejsou si jisti, zda ji vůbec budou

schopni zvládnout. Naopak jiní začátečníci se považují za dobré učitele a žádné problémy v reálné praxi si nepřipouštějí.

Přesto, jak dokazují Kremer-Hayon a Ben-Peretz (1986), většina začínajících učitelů prožívá šok z reality, který způsobuje zjištění, že skutečná pedagogická práce se velmi výrazně liší od jejich původních představ, založených na teoretických znalostech. Podobně někteří autoři zmiňují šok z přechodu do praxe (*transition shock*), kdy začínající učitelé prožívají rozpor mezi teorií a praxí (Müller-Fohrbrodt, Cloetta, & Dann, 1978; Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloetta, 1981; Hinsch, 1979). Další autoři poukazují na fakt, že šok z reality, obavy a zvýšená nejistota začínajících učitelů může být příčinou nedostatků v jejich samostatné pedagogické práci (Šimoník, 1995; Veenmann, 1984).

Vašutová (2007) pak mluví o konkrétních obavách studentů učitelství. Podle výsledku její výzkumné studie se studenti učitelství nejvíce obávají, že nebudou umět navázat kontakt s žáky, nestihnou probrat učivo, nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích, nebudou s to objektivně hodnotit výkon žáka, ve škole nepřijmou jejich inovace naučené na vysoké škole, nezískají respekt kolegů v učitelském sboru, nepodaří se jim získat respekt žáků ani jejich rodičů, nedokážou žáky zaujmout, žáci nebudou plnit zadané úkoly, žáci nepochopí učivo, žáci je zaskočí nepřijemnými otázkami, neudrží kázeň ve třídě. Závěr, který z této studie vyplývá, upozorňuje na závažný problém. Studenti nejsou připravováni na nové charakteristiky žáků a pedagogickou práci s nimi, a proto bývají začínající učitelé v reálné pedagogické praxi bezradní. Vzhledem k současné situaci v učňovském školství a zaměření našeho pracoviště se domníváme, že naši studenti, budoucí učitelé praktického vyučování a odborného výcviku, mohou tuto realitu pociťovat ještě daleko intenzivněji.

Z výše popsaných důvodů je zcela jasné, že je nutné profesnímu startu učitelů věnovat zvýšenou pozornost. Průcha (2017) období zahájení učitelské praxe, které označuje jako etapu vstupu učitele do výkonu povolání, považuje za velmi důležité, a to především z praktického hlediska. Švec (2012) upozorňuje na to, že již v tomto období se u studentů učitelství vytvářejí základy tacitních znalostí, které budou dále rozvíjet spolu s praktickými zkušenostmi svojí učitelskou praxí. Z toho vyplývá, že důraz by měl být kladen zvláště na obsah přípravy k učitelskému povolání, aby již zmiňovaný „šok z reality“ byl co nejvíce eliminován. Je třeba v tomto smyslu poukázat na skutečnost, že právě rozdíl mezi očekávanými nastupujícími učitelů a skutečnou učitelskou

praxí může být tak propastný, že v konečném důsledku může vést k odchodu z učitelské profese k jinému povolání (srov. Průcha, 2017).

Jednou z možností, jak snížit riziko znechucení z učitelského povolání, které vzniká z rozdílného vnímání reálné situace ve škole u studentů učitelství, je realizace kvalitní pedagogické praxe ještě v průběhu studia. V tomto smyslu souhlasíme s Korthagenem (2011), že cílem vzdělávání učitelů by měl být „neustálý proces učení se reflexí, definovaný jako proces usilující o rekonstruování nějaké zkušenosti, problému či stávající znalosti nebo vhledu“. Zkušenosti čerpají studenti na pedagogické praxi, po celou dobu studia je však nezbytná kvalitní reflexe, probíhající jak ve výuce, tak se všemi aktéry v rámci pedagogické praxe. Urbánek (2002) v této souvislosti upozorňuje na významnou část pedagogické praxe, kterou jsou možnosti praktického terénu a jeho velmi citlivý prvek – osoba fakultního cvičného učitele. Podle autora jsou tyto učitelé klíčovou postavou pro profesní rozvoj budoucích pedagogů. Práci fakultních cvičných učitelů vidí jako činnost, kterou může vykonávat pouze ten, kdo má nejen výborné profesní výsledky, ale také zvládá vhodným, především však povzbuzujícím způsobem komunikaci s praktikanty. Dokáže na ně klást přiměřené požadavky, kontrolu a hodnocení vede motivujícím způsobem.

Cvičný učitel by se měl nejen věnovat studentovi po stránce odborné, což znamená vést ho ke správným pedagogickým dovednostem, případně mu pomoci řešit pro něj složité situace, které mohou v průběhu výkonu praxe nastat. Měl by se také pokusit ho pro učitelskou práci nadchnout svým vlastním optimistickým postojem a dokázat mu nabídnout pomoc. Studenti učitelství se často obávají, že nezvládnou své vystoupení před žáky, protože je nedokážou zaujmout, nezvládnou je po kázeňské stránce apod. Úloha cvičného učitele by měla spočívat i v tom, že studentům prostřednictvím konkrétních situací souvisejících s jejich obavami pomáhá hledat možná řešení. Takové jednání může vést u studentů učitelství ke zklidnění, k potlačení nervozity a zvýšení vlastního přesvědčení, že situaci zvládnou. U začínajících učitelů takové jednání vyvolává pocit psychického bezpečí, o jehož významu se zmiňují Edmondson *et al.* (2016). Ohrožení psychického bezpečí a v důsledku toho zvýšená míra stresu podle autora vyvolávají především vysoká očekávání ze strany vysílajících i cvičných škol. Tlak na výkon a výsledky, kontrola a přísné hodnocení jsou faktory, které vyvolávají stres a vedou k obavám z možného selhání. V konečném důsledku může dojít u budoucích učitelů k omezení iniciativy nebo jejich vlastní tvořivosti.

## 2 CÍL PŘÍSPĚVKU

Předkládaná studie je empiricky orientovaná, zaměřená na reflexi pedagogické praxe u studentů učitelství. Hlavním cílem je prezentovat dílčí výsledky empirického šetření, kterými jsou názory studentů studijního oboru učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) na průběh vykonávané pedagogické praxe na univerzitních cvičných školách. Výzkumným záměrem bylo postihnout významné okamžiky v průběhu pedagogické praxe, které studenti vnímají ze svého pohledu jako zásadní, a na základě zjištění navrhnout možnosti pro zkvalitnění pedagogické praxe.

## 3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Data, s nimiž jsme pracovaly, byla získána po skončení pedagogické praxe studentů UPVOV. Datovým zdrojem se staly deníky pedagogické praxe, konkrétně části, které se věnují zhodnocení pedagogické praxe vzhledem k sobě, ke cvičné škole a ICV. Poznatky získané z deníků byly doplněny souborem nedokončených vět.

Naše zkoumání jsme orientovaly na charakteristiky ve vnímání pedagogické praxe studenty. Vzhledem k tomu, že nás zajímalo především prožívání studentů na pedagogické praxi, byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

*Jak studenti vnímají (prožívají) průběh své pedagogické praxe? Co považují za zásadní faktory ovlivňující absolvování této praxe?*

Vzorek tvořilo 22 deníků pedagogické praxe a stejný počet nedokončených vět. V první fázi jsme vybraly takové datové fragmenty, které souvisely s naší problematikou, tj. ve kterých jde primárně o vnímání (prožívání) pedagogické praxe. Vyřadily jsme části, které se zabývají didaktickými aspekty praxe. V další fázi jsme vybrané části podrobily otevřenému kódování, které mělo za úkol identifikovat základní jevy související s vnímáním pedagogické praxe studenty. Na základě kvalitativní analýzy tak vznikly čtyři základní kategorie, které budou specifikovány dále.



## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jak již bylo řečeno, na základě analýzy dat z deníků pedagogické praxe a nedokončených vět vznikly čtyři kategorie, a to „praxe jako stres“, „bariéry na pedagogické praxi“, „zmírňování nesnází na pedagogické praxi“ a „zrod vlastního pojetí výuky“. Náš článek se zaměřuje pouze na první tři kategorie.

### 4.1 Praxe jako stres aneb začátky jsou mnohdy krušné

Společným jmenovatelem pro začátek praxe mnohých studentů je jednoznačně stres, obavy a strach. Payne a Furnham (1987) rozeznávají osm základních zdrojů stresu v profesi učitele: zvládnání času, struktura autority, chování žáků, profesionalita, způsobilost a jistota, byrokratické překážky, vztahy mezi spolupracovníky, pracovní podmínky. K nim se však u námi sledovaných studentů přidávají ještě další faktory, jako je například strach z neznámého nebo z náročnosti výuky.

#### ***Skrytý nepřítel***

Většina ze studentů se vyjadřuje v tom smyslu, že především na začátku pedagogické praxe prožívali větší či menší míru stresu. „*Před zahájením praxe jsem měla hrozný strach. Do poslední chvíle jsem si myslela, že na praxi kvůli stresu nenastoupím.*“ (studentka Tina) Podobné výroky se objevovaly i u dalších studentů. Často se shodují v tom, že příčinu tohoto prvotního stresu neznají, popřípadě jej introspektivně neanalyzovali. Student Lukáš uvádí: „*Měl jsem strach před první hodinou, ale nevěděl jsem z čeho, to až později jsem měl konkrétní důvod.*“ V tomto smyslu lze o jejich obavách hovořit jako o strachu z neznámého nebo z nezvyklého.

Studenti učitelství tento stres vnímají spíše negativně, jako něco, bez čeho by se jim začínalo na praxi lépe. „*Když o tom tak přemýšlím, tréma před první hodinou byla úplně zbytečná, ani nevím, kde se vzala. Mohla jsem si ji ušetřit.*“ (studentka Linda)

#### ***Strach z reakcí žáků a učitelů***

Dalším, už konkrétním zdrojem stresu je u studentů strach z nepřijetí kolegy nebo žáky. Studentka Sandra k uvedenému říká: „*Je pravdou, že na začátku*

*pedagogické praxe jsem měla značné obavy, jakým způsobem mě na střední škole XX přijmou, jak budou reagovat žáci, ale i učitelé odborného výcviku.“* Strach z reakce žáků nebo učitelů se potom často odráží ve vystupování před žáky v rámci praxe. Studentka Jana si stěžuje: *„Největším problémem, kvůli stresu, bylo pro mě začít žáky vůbec učit.“*

Jiný problém v komunikaci zmiňuje studentka Nina. V tomto případě se jedná o tempo řeči. Nina si uvědomuje, že mluví příliš rychle, ale kvůli velkému stresu není schopna tuto skutečnost nijak ovlivnit: *„Začátky byly těžké, především kvůli trémě. Ta zapříčinila především to, že jsem zpočátku měla problém s tempem řeči. Vzhledem k tomu, že i normálně mluvím rychle, nervozita to ještě podpořila.“*

Ačkoliv u většiny studentů učitelství se stres v průběhu praxe zmírňuje, u některých přetrvával až do konce praxe: *„Ani na konci praxe se to moc nezměnilo, více klidná jsem byla vždycky až v druhé polovině hodiny.“* (studentka Tina)

### **Náročnost přípravy**

Téměř všichni studenti učitelství se shodují v tom, že je překvapila náročnost příprav na hodinu. Ta podle studentů nespočívá jen v problému, jak prezentované poznatky logicky za sebou seřadit a zdůraznit důležité body, jejichž prostřednictvím si žáci učivo snadněji zapamatují, ale výrazný moment zde hraje i časová náročnost. Většina studentů se shoduje v tom, že příprava na výuku jim zabere i několik hodin, což nečekali. To potvrzuje studentka Olina: *„Nečekané bylo to, že na jednu hodinu výuky jsem se připravovala dvakrát tak dlouho, někdy i dýl.“*

Studentka Iva vidí náročnost přípravy v tom, aby hodina byla připravena tak, aby si z ní žáci přenesli co nejvíce do jejich praxe: *„Přípravy na hodinu byly náročné. Chtěla jsem žáky naučit z daného učiva alespoň tři opěrné body, které si budou nadále pamatovat a propojovat s praxí. Někdy jsem z toho byla celkem bezradná.“*

Další postřeh k uvedenému dodává i studentka Irena, která neskrývá překvapení z toho, jak ji náročnost v praxi využitelných příprav na jednotlivé hodiny zaskočila: *„Níc méně musím podotknout, že mě překvapila náročnost příprav na jednotlivé hodiny. Toto bylo pro mne z celé praxe nejnáročnější, vytvořit si přípravy na hodiny, které by žáky bavily a zároveň naplnily požadavky na obsah výuky.“*

### ***Náročnost výuky***

Kromě shody týkající se náročnosti přípravy se většina studentů shodne i v tom, jak velmi vyčerpávající je samotná výuka. Rozčarování z náročnosti učitelského povolání u některých studentů učitelství přerostlo až v úvahy nad tím, že změni své původní plány a po dokončení studia nepůjdou pracovat do školství. Studentka Olina dokonce zmiňuje úplné vyčerpání po skončení vyučování: *„Přiznávám, že si nejsem jista, zda chci vyučovat na střední škole. Rozhodně jsem měla jinou představu o náročnosti tohoto povolání. Na konci dne jsem byla úplně vyčerpaná.“*

Uvedené zkušenosti studentů shrnuje následující, až filozofické zamyšlení studentky Anny, které plně koresponduje se zjištěním Kremera-Hayona a Bena-Peretze (1986), kteří mluví o tzv. šoku z reality, kdy se skutečná edukační realita diametrálně odlišuje od původních představ o učitelství:

*„První hodiny byly opravdu poznávací, protože při náslechu se všechno zdá jednoduché. Učitelé s mnohaletou praxí erudovaně vysvětlovali látku, zvládají řízenou diskusi, usměrňují chování žáků s naprostou lehkostí. Praktikantovi se tak zdá vyučování jako jednoduchá záležitost. Stačí se jenom připravit. Když pak přijde do třídy, která ho sleduje a čeká jeho projev, z jednoduché záležitosti se stává perný boj. Výklad je příliš rychlý, skončí dřív, než jsme si nachystali v přípravě na vyučování, zadání úkolu žáci vůbec neřeší, dalo by se říct, že nespolupracují. Pak se to ale všechno rozjede a učitel-praktikant neví, kam dřív, pomáhá, radí... znovu a znovu. Po skončení učební jednotky je zcela vyčerpan, ještě že je další výstup až za hodinu...“*

Z uvedeného vyplývá, že studenti na pedagogické praxi zažívají zvláště na začátku velkou míru stresu. Přitom psychologická bezpečnost (*psychological safety*) hraje zásadní roli v pomoci lidem překonat překážky v interpersonálně náročných prostředích (Edmondson, Higgins, Singer & Weiner, 2016, s. 65). Bezpečné klima školy pak dle stejných autorek ovlivňuje i schopnost růst. To je u budoucích učitelů naprosto klíčové. V dalších kapitolách se zabýváme tím, co tuto psychologickou bezpečnost ohrožuje nebo naopak podporuje.

### **4.2 Bariéry na pedagogické praxi**

Jako bariéry na pedagogické praxi chápeme takové situace, které ještě zvyšují míru počátečního stresu u studentů na praxi. Následující kapitola se

tedy zabývá tím, co podle studentů UPVOV oslabuje jejich psychologickou bezpečnost a případně i jejich odborný růst v rámci pedagogické praxe.

### ***Problémy s přijetím aneb Jsem tu vůbec správně?***

Jak již bylo zmíněno, studentům velmi záleží na tom, jak budou ve škole, na které vykonávají praxi, přijati. Je pro ně tedy velkou psychickou zátěží, když je o ně projeven minimální, nebo dokonce žádný zájem. „*V té škole jsem si trochu připadala jako vzduch, nikdo si mě tam nevšiml,*“ říká studentka Anna. Studentka Klára dokonce ještě přidává: „*V prostředí školy jsem se cítila jako rušivý element.*“ Růst nejistoty nebo stresu v těchto případech tedy způsobuje necitlivý (ať již vědomý, či nevědomý) přístup zaměstnanců školy, kteří o studenty po jejich příchodu na praxi nejeví zájem. Tuto domněnku potvrzuje i výrok studenta Petra: „*Po příchodu do školy se učitelé tvářili, že o ničem neví. Myslel jsem, že jsem si spletl školu nebo termín.*“ Uvedené příklady dokládají, jak důležité je pro studenta na praxi, aby vedení školy mělo organizačně zvládnuto zahájení jejich pedagogické praxe. Ředitel školy, popř. jeho zástupce, určuje osobu cvičného učitele, který se bude studentům učitelství během praxe věnovat. Na základě výroků studentů se můžeme domnívat, že cvičný učitel nebyl předem ředitelem stanoven a ostatní učitelé nebyli seznámeni s tím, že na škole bude probíhat pedagogická praxe. Přitom, jak bude dále zmíněno, studenti vnímají cvičného učitele jako klíčovou postavu (srov. Urbánek, 2002), která ovlivňuje jejich prožívání a pojetí pedagogické praxe. Tato skutečnost pak může být jednou z těch, které ovlivňují i to, zda si zvolí, či nezvolí učitelské povolání.

### ***Jak si to celé zorganizovat***

Ne zcela zanedbatelnou těžkostí může být pro studenta také problém vyrovnat se s organizací výuky na konkrétní škole. To dokazuje i řada výzkumů. Např. Huntly (2008) v rámci výzkumu budoucích učitelů v Austrálii mimo jiné v této souvislosti uvádí, jak moc bývá pro začínající učitele náročné zvládnout jak přípravu na výuku, tak organizaci dění ve třídě i ve škole.

V podobném duchu se vyjadřují i naši studenti na pedagogické praxi: „*Velkým problémem ve výuce byla pro mne orientace v organizaci času, který se velmi lišil od běžného řádu na středních školách. Žáci pracují první dvě hodiny (tudíž je to jeden blok výuky) od 7.30 do 9.30, poté mají patnáct minut relaxační*

*chvilku a následně pracují v druhém bloku až do oběda. Mezitím stále zvoní ve škole pro teoretickou výuku a probíhají hodiny a přestávky, na které jsem byla zvyklá. Nikdo z nich už to nevnímá tolik jako já – mne to neustále mátló a vyrušovalo.“* (studentka Olina) Ačkoliv studenti takovou výuku zažijí pasivně v podobě náslechnů, v situaci, kdy výuku sami vedou, je pro ně náročné tyto bloky efektivně zvládnout bez toho, aby nebyli neustále rozptylováni. To samozřejmě náročnost výuky ještě zvyšuje.

### ***Přijde vůbec někdo?***

Dalším faktorem, který studenti učitelství nejsou schopni ovlivnit a který komplikuje jejich praxi, je nedůslednost pedagogů v tom, aby žáci dodržovali základní pravidla včasné docházky. Studentka Jana k uvedenému uvádí: *„Z počátku prvního dne jsem byla v rozpacích, jelikož (dle mého názoru) to na provozovně fungovalo, jak nemá, především ze strany žáků – místo nástupu v sedm hodin na pracoviště se „trousili“ až do jedenácti hodin.“*

Podobný problém zažil i student Josef. Ten se zároveň nedokázal vyrovnat s tím, že mu nízký počet žáků ve třídě znemožnil realizovat aktivity, které měl připraveny do výuky: *„Největším problémem pro mě byl nedostatek žáků, abych mohl splnit naplánovanou činnost.“*

Z výše uvedeného je zřejmé, že nedochvilnost žáků a tím vzniklé komplikace pro studenty učitelství mohou být opět příčinou významného stresu. V těchto případech by opět osoba cvičného učitele mohla sehrát podstatnou roli, jak upozorňují např. Urbánek (2002) nebo Edmondson (2016). Cvičný učitel zná konkrétní podmínky školy, na jejichž základě může studenta vést k tomu, aby se připravil na různé možnosti, které mohou během výuky nastat. V tomto případě třeba studenta na tuto eventualitu upozornit, aby mohl mít v záloze aktivity realizovatelné i s nízkým počtem žáků.

### ***Nekázeň žáků aneb Budete mě poslouchat?***

To, co zažívají nejen studenti na pedagogické praxi, ale běžně i učitelé, je nízká motivovanost žáků ve výuce. Řada studentů se vyjádřila podobně jako studentka Martina: *„Největším problémem pro mne bylo zaujmout žáky, někdy vůbec nedávali pozor.“* Správně žáky motivovat je jistě výrazem učitelské profesionality a zkušenosti. Učitel dle Meškové (2012), pokud je dobrým manažerem, při každé činnosti zohledňuje aktuální stav „žákovské

reality“. To znamená, že pro přípravu svých aktivit vychází z aktuálního stavu vědomostí, dovedností a potřeb žáka. A tady se studenti na praxi mohou dostat do situace, kterou opět nemohou bez pomoci cvičného učitele výrazně ovlivnit. Přicházejí v průběhu školního roku na školu, kterou neznají a neznají ani žáky. Nemohou tedy znát ani stav aktuální „žakovské reality“.

Studentka Petra toto téma ještě dále rozvádí: *„Občas jsem také zkusila, jaké je pracovat se žáky, kteří o vzdělání nemají zájem a dávají to najevo. Bohužel, tito žáci někdy strhli další a poté bylo těžké vést v takovéto třídě výuku. Tuto zkušenost jsem měla na násleších i ve vlastní výuce.“*

Studentka nastiňuje problém, který nesouvisí s její praxí ve třídě. Zdůrazňuje, že stejní žáci měli problémy s kázní i u cvičného učitele. Lze tedy předpokládat, že problém je trvalejšího charakteru. Podobně to vnímá i studentka Michala, která si postěžovala na náročnou situaci, která vznikla během její výuky: *„Vůbec jsem je někdy nemohla uklidnit, aby mohla pokračovat výuka.“* V tomto případě není jasné, zda takto žáci reagují běžně, nebo zda to byla reakce na studentku učitelství. Otázkou každopádně zůstává, nakolik by měl cvičný učitel do výuky v průběhu hodiny realizované studentem zasáhnout. Jsme toho názoru, že v těchto extrémních případech by to udělat měl.

### ***Nekompetentnost aneb Co tam budu učit?***

Dalším problémem, který studenti ve výuce řeší, je jejich nedostatečná odbornost pro výuku daného předmětu. Vzhledem k širšímu zaměření našeho oboru se domníváme, že k těmto situacím může docházet častěji než například u učitelů všeobecných předmětů.

Studentka Irena sebekriticky přiznává: *„Největším problémem ve výuce pro mě bylo, že jsem měla vyučovat předmět, který byl rozhodně nad rámec mých znalostí a zkušeností, který jsem se na své střední škole učila spíše okrajově.“* Studentka již dále nerozvádí, zda se jednalo o předmět její odbornosti, nebo o předmět, který se její odbornosti netýká. Studentka Dita již specifikuje oblast, které podle svých slov nerozumí: *„Jediná komplikace byla, že jsem měla vyučovat účetnictví, což rozhodně není v mých silách.“*

Ačkoliv jsme si tohoto problému vědomy, nemůžeme zajišťovat úroveň konkrétní odbornosti a na rozdíl od jiných fakult musíme vycházet z toho, že jsou naši studenti vybaveni odbornými kompetencemi již z předchozího studia.

Studenti se na pedagogické praxi nesetkávají pouze se svými vlastními limity, ale i s nedostatečnými odbornými kompetencemi u svých cvičných učitelů. Studentka Klára si stěžuje na zastaralé učební postupy cvičící učitelky: „Byla jsem nejdříve v šoku, co mi děvčata předvedla, jak dělají pedikúru ony.“ Nekompetentnost cvičících učitelů vnímáme jako velký problém, a to nejen co se týká odbornosti, ale také pedagogického vedení. Tato problematika souvisí s již uvedenými výroky týkajícími se neukázněnosti žáků v hodinách nebo s nedodržováním školního řádu ohledně včasného příchodu do výuky.

### **4.3 Zmírňování nesnází na pedagogické praxi**

Na základě našich zjištění rozlišujeme u studentů učitelství dvě základní formy zmírňování nesnází na pedagogické praxi. Stres studentů může být eliminován jednak organizací ve škole a jejími aktéry a jednak kompetencemi samotných studentů učitelství.

#### ***Důvěra ve schopnosti studenta na praxi***

Pro vznik bezpečného prostředí je důležité, aby studenti měli pocit, že se s nimi jedná jako s budoucím partnerem či kolegou. Takové chování oceňuje studentka Milada: „Cvičná učitelka mě hned první den zapojila do výuky, tím ze mne stres opadl. Na další hodiny jsem se vyloženě těšila.“

Postupu své cvičné učitelky si velmi cení také studentka Marie: „Před první hodinou si se mnou cvičná učitelka sedla a poslechla si, co budu dělat. Když mě pak představovala, tak řekla žákům, že mám moc zajímavé téma a že se v něm vyznám lépe než ona. To mě hodně povzbudilo a já to pak celkem dobře zvládla.“ V tomto případě dala cvičná učitelka jasně najevo, že si své mladší kolegyně váží a věří, že vše profesionálně zvládne, což jí velmi pomohlo při vstupu do třídy. Ještě více studenti oceňují, když je jim projevena důvěra samotným vedením školy. Studentka Linda neskrývá radost z rozhovoru s ředitelem školy: „Hrozně mě potěšilo, když ředitel řekl, že už se těší, že do výuky vnesu určitě něco nového, a že když se mi u nich bude líbit, že si mě tam klidně nechají.“

#### ***Pomoc a podpora cvičných učitelů***

Pokud studenti učitelství mluví o podpoře, zmiňují až na výjimky osobu cvičného učitele. Studentka Nina říká: „Cvičná učitelka mi byla vždy oporou

*a dobrým rádcem.“ Studentka Linda konkretizuje to, v čem vidí profesionalitu cvičného učitele: „Praxe pod vedením ing. XX byla pro mne velkým přínosem do budoucna. Lecčemu jsem se přiučila. Kdykoliv jsem cokoliv potřebovala, vždycky mi poradila. Ing. XX umí jak ocenit výkon, tak taktně upozornit na věci, které by ona sama udělala jinak a které by šly vylepšit.“*

Uvedené výpovědi studentů jsou zcela v souladu s vyjádřením Urbánka (2002), který zdůrazňuje význam cvičného učitele pro studenta nejen z pohledu profesní odbornosti, ale také v souvislosti s dovedností povzbudivé komunikace směrem ke studentovi. Na cvičného učitele jsou tedy kladeny velké požadavky nejenom po stránce odbornosti, ale i po stránce komunikace. Uvedené výroky jsou pak dokladem toho, jak významné je, aby cvičný učitel dokázal vnímat obsah sdělení, které přichází od studentů, v jejich celistvosti, a jak je důležité, aby dokázal porozumět jejich obavám a strachům a poté pomoci vhodnou radou, která má praktickou využitelnost, protože vychází z jeho vlastní pedagogické zkušenosti. Uvedené schopnosti shrnuje studentka Ida: *„Moje cvičná učitelka mě učila už na střední škole, takže jsem věděla, že je úžasná učitelka, osobnost. Komunikovala se mnou o všem, dokázala mě povzbudit, pomoci, ale také nic nedramatizovala a byla s ní i legrace.“*

### **Podpora školy a vedení**

Někteří studenti oceňovali celkové podpůrné klima školy, které se významně podílelo na vytváření bezpečného prostředí. Studentka Ida říká: *„Dýchlo to na mě takovou dobrou atmosférou, kterou jsem znala ze střední školy. Úplně jsem se vrátila v čase a téměř jsem těm současným žákům záviděla.“* Studentka Tina zdůrazňuje význam všech aktérů školy: *„Všichni byli od začátku hrozně vstřícní, obavy ze mne tak opadly.“*

Studenti popisují, že pomoc na některých školách nepřicházela jen od učitelů, ale i od vedení školy. Zástupci vedení školy jsou studenty učitelství vnímáni jako významná autorita, a proto jejich vstřícné jednání má na ně výrazně pozitivní vliv. K jedné z těchto situací se vyjadřuje Lukáš: *„Musím poděkovat ochotě a organizaci školy, panu řediteli a také zástupci ředitele, který se mě ujal jako cvičný učitel, když ing. XX onemocněl.“*

Studentka Ida oceňuje ochotu a pomoc, kterou nezištně nabízí zástupci vedení školy. Z výroku je také patrné, že tuto pomoc vnímá jako něco navíc,



co i v případě, že nikdy nebude využita, potěší: „*Když mě vždycky na chodbě potkala zástupkyně nebo ředitel, tak se mě ptali, jestli něco nepotřebuji.*“

### **Motivovaní žáci**

Jak bylo zmíněno, nemotivované a neukázněné žáky vnímají studenti učitelství velmi kriticky a chápou je jako významný zdroj stresu. Naopak velkou podporou jsou pro ně žáci motivovaní, se zájmem o výuku. Jedná se o přirozeně navozenou situaci, kdy se zájem žáků projevuje v jejich chtění kreativně pracovat, což velmi usnadňuje práci učitele. O tuto zkušenost se podělil i student Lukáš: „*Žáci projevovali velký zájem, proto mne výuka těšila a pak už jsem nepocítoval žádné těžkosti.*“ Podobným způsobem se vyjádřila i studentka Milada: „*Byli rádi, že mi mohou něco předvést, a já se přiučila něco nového.*“ Příjemné chvíle ve výuce zažívala i studentka Marie: „*Líbilo se mi, že žáci kladně reagovali, když jsem jim na začátku nebo na konci hodiny rozdala pracovní list s probranou problematikou a oni si mohli nově nabyté vědomosti ověřit.*“ Z uvedeného je zřejmé, že pro studenty je velmi podstatné zažít pedagogický úspěch. Ten se však dostaví pouze ve třídě, kde žáci aktivně spolupracují. Ačkoliv je jistě dobré mít na praxi zkušenost se všemi situacemi, domníváme se, že kladná zkušenost s žáky ve výuce může mít vliv na jejich rozhodnutí stát se učiteli.

### **Schopnost navázat vztah s žáky**

Jak již bylo několikrát zmíněno, významným zdrojem stresu u studentů učitelství je obava, jakým způsobem je učitelé a žáci přijmou. V této souvislosti si někteří studenti ověřují, že je dobré navázat s žáky hned od začátku kontakt, který je založen na pozitivním přístupu a příjemné komunikaci. V tomto smyslu velmi záleží na schopnostech studentů tento kontakt navázat. Studentka Linda říká: „*Dobře bylo navázat hned od začátku dobrý vztah s žáky. Po skončení mojí výuky se mě ptali, zda je nemůžu učit i nadále.*“ Způsob komunikace mezi učitelem a žákem je základem pro rozvoj jejich vzájemných vztahů. Učitel si musí uvědomit, že každý účastník komunikace je zároveň mluvčím (komunikátorem) i posluchačem (komunikantem). Naše minulá zjištění byla zaměřena na to, jak důležitá je pro učitele schopnost správně komunikovat s žáky (Bendová, 2016). Nejinak to platí i pro studenty na pedagogické praxi. Schopnost správně prezentovat své odborné znalosti, schopnost expresivního

vyjadřování nebo schopnost motivovat žáky se jeví jako výrazný protektivní faktor ve vztahu k dalšímu stresu (srov. Bendová, 2016). Někteří studenti se domnívají, že kromě vstřícné komunikace pomohl k navázání bližšího vztahu s žáky i jejich věk nebo mladistvý vzhled. Student Petr říká: *„Převážná část žáků byla pouze o pár let mladší. Tento fakt se ukázal jako pozitivní, jelikož se mě nebáli na cokoli zeptat nebo si přijít pro radu při vykonávání laboratorní práce.“* Vzhledem k různým, často i opačným zkušenostem studentů na praxi se domníváme, že důvodem navázání vztahu se žáky nebyl fakt, že student byl mladý, ale spíše to, že dokázal této svoji „přednosti“ vhodně využít. Opět tedy šlo o schopnost navázat s žáky vhodným způsobem vztah.

### **Schopnost zaujmout**

Studenti učitelství se shodují také v tom, že pokud se jim podařilo žáky nějakým způsobem motivovat, zaujmout nebo rozveselit, sami přitom zažívali pozitivní emoce a stres ustupoval. Studentka Anna se v tomto smyslu vyjádřila velmi emotivně: *„Když jsem viděla u postižených tu radost, byla jsem okamžitě v pohodě taky. Ke každému jsem si pak našla cestu.“*

Ještě více je toto patrné v situacích, kdy jsou studenti schopni navázat s žáky neformální komunikaci bez současné ztráty autority: *„Moje vyprávění je tak zaujalo, že se mě pak na to hodně ptali. Tak jsem jim vyprávěla, jak jsem to měla já v jejich věku na praxi, ale vlastně jsem jim to pak úplně jednoduše vysvětlila a oni tomu fakt rozuměli. Z toho jsem měla hrozně dobrý pocit a všechno ze mě rázem spadlo.“* (studentka Irena) Toto vyjádření koresponduje např. s Pelikánem (2002) nebo Šedovou (2015), podle kterých je velmi důležité, aby byla překračována tradiční role učitele směrem k potlačení asymetrie ve vztazích. Běžně v hodinách se to může dít například prostřednictvím neformální komunikace, humoru a vyprávění příběhů (Bendová, 2016).

### **Umění pomoci žákům**

V našich zjištěních týkajících se charakteristik dobrého (třídního) učitele dominuje jeho ochota pomoci žákům (Bendová, 2016). O tom, že žáci oceňují pomoc, hovořili i námi sledovaní studenti učitelství. *„Měla jsem vždycky dobrý pocit z toho, že žákům můžu s něčím pomoci.“* (studentka Irena) Z výroků je patrné, že schopnost pomoci žákům není „výhodná“ jen pro žáky, ale že recipročně navozuje dobrý pocit a zbavení se stresu u studenta učitelství.

V tomto smyslu tuto schopnost chápeme jako jeden z faktorů zmírňujících studentům nesnáze na pedagogické praxi. Studentka Anna k uvedenému říká: „*Ve chvíli, kdy žáci viděli, že ráda pomůžu, požádali mne o ni i další žáci. Od té doby mě brali a já se cítila jako ryba ve vodě.*“ Studentka Martina dochází k názoru, že až její pomoc vnímaná žáky ji zbavuje obtíží při učení. „*Až žáci po čase zjistili, že jim chci pomoci, tak mě teprve začali trochu brát na vědomí.*“

## ZÁVĚR A DISKUSE

Primárním záměrem naší studie bylo prezentovat vybrané výsledky výzkumu vycházející z názorů studentů učitelství na průběh pedagogické praxe, kterou pro ně organizuje Institut celoživotního vzdělávání ve spolupráci s univerzitními cvičnými školami.

Byly stanoveny tyto výzkumné otázky: *Jak studenti vnímají (prožívají) průběh své pedagogické praxe? Co považují za zásadní faktory ovlivňující absolvování této praxe?*

Provedená analýza získaných dat zcela zjevně ukazuje na fakt, že všichni dotazovaní studenti učitelství na počátku vnímají pedagogickou praxi jako stres. Míra i konkrétní podoba stresu je pak u jednotlivých informantů různá. Z výpovědí vyplývá, že obavy u některých studentů mají neurčitý charakter daný tím, že vstupují do prostředí, které je pro ně prozatím neznámé. Jiní popisují konkrétní zdroj stresu, jako je obava z nepřijetí, z nezvládnutí přípravy na výuku, komunikace se žáky nebo kázně ve třídě. V této souvislosti lze konstatovat, že všichni pocítují velmi výraznou potřebu psychologické bezpečnosti (srov. Edmondson, Higgins, Singer & Weiner, 2016). Šok z praxe (reality) (např. Hinsch, 1979; Kremer-Hayon & Ben-Peretz, 1986) je v jejich pojetí dán především „šokem“ z náročnosti příprav na hodinu, samotné výuky a pocitu vlastní nekompetentnosti. Tento fakt je pro nás jako vzdělavatele učitelů jistým impulzem k zamýšlení nad možnostmi zkvalitnění pedagogické přípravy. Inspirativním se pro nás tak stává pojetí profesního učení, které formuluje Korthagen *et al.* (2011, s. 84), který stanoví „tři principy nové didaktiky učitelského vzdělávání: (1) Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství, aby si uvědomil své učební potřeby. (2) Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství nacházet užitečné zkušenosti. (3) Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství tyto zkušenosti detailně reflektovat.“ Domníváme se, že větší schopnost reflexe studentů učitelství by mohla zmírnit prožívaný stres. Na rozvoj této kompetence bychom se proto chtěly více soustředit již

před započítím pedagogické praxe v předmětech orientovaných na didaktiku a psychologii a samozřejmě přímo v předmětu pedagogická praxe.

Bariéry na pedagogické praxi chápeme takové situace přímo na konkrétní škole, které ještě zvyšují míru počátečního stresu u studentů na praxi. Studenti učitelství MENDELU pocítují tyto bariéry především v podobě nezájmu zaměstnanců školy, odlišností v organizaci školy, problémů týkajících se nekázně, nedodržování pravidel žáky a také neodbornosti učitele. Zajímavé a jistě i pozitivní je, že žádný ze studentů se explicitně negativně nevyjadřuje k přijetí cvičným učitelem. Jak již bylo řečeno, problémy, které studenti vnímají, se vztahují spíše k obecné organizaci v hodině, ke kázní při hodinách cvičného učitele nebo k vlastní neschopnosti vést hodinu ke své spokojenosti. Přesto výsledky naznačují, že v některých případech bývá ze strany cvičného učitele podceňován význam reflexe, která by měla vždy následovat nejen po výstupu studenta, ale i po jeho počátečních následcích u cvičného učitele. Význam této reflexe spočívá především v její aktuálnosti. V případě, že je odkládána, je formální nebo není vůbec realizována, je student učitelství jednak připraven o velmi důležitý moment, který lze označit za prioritní pro jeho vlastní rozvoj a posun v učitelské profesi, jednak není využita možnost výrazně eliminovat prožívaný stres.

Pozitivní klima školy se všemi jeho aktéry hraje pro studenty učitelství bezpochyby výraznou roli. Pro saturaci jejich potřeb má klíčový význam osoba cvičného učitele. Ten výrazně usnadňuje průběh pedagogické praxe a má velký vliv na optimální vyrovnávání se stresem u studentů a také na zažívání pozitivních emocí.

Studenti se shodují na potřebě otevřené komunikace se cvičným učitelem. V tomto smyslu se jedná o vztah, kdy se student nebude obávat mluvit o svých problémech, bude klást otázky beze strachu z dehonestace nebo dostane prostor promluvit o svých chybách, které si sám uvědomuje. Proto souhlasíme s tím, že cvičný učitel by měl být vybaven schopností povzbudivé komunikace směrem ke studentu učitelství (srov. Urbánek, 2002).

Pocit psychologického bezpečí se pro studenty učitelství výrazně zvyšuje, pokud jsou už od počátku bráni cvičným učitelem jako budoucí partneři. Velmi pozitivně vnímají, když cvičný učitel dává najevo, že studentům plně důvěřuje. Nečeká bezchybné plnění úkolů, naopak poradí, povzbudí, popřípadě je schopen poskytnout pomoc. Cvičný učitel hraje významnou roli i v případech, kdy praktikant vede výuku ve skupinách žáků s nízkým stupněm motivace ke studiu a s tím spojenou nekázní. Tady by učitel měl

s praktikantem otevřeně mluvit o konkrétní realitě ve vztahu k jednotlivým žákům a případně praktickou radou napomoci jejich možnému řešení. Měl by se snažit pomoci řešit problémy a situace, které student z různých důvodů řešit nedokáže.

V neposlední řadě nelze opomenout další faktory, které se významně podílejí na snižování stresu, a tím na zvyšování psychologického bezpečí u studentů učitelství. Ty se týkají sociálních dovedností samotných studentů. Mezi nimi výrazně dominuje zvládnutí komunikace s žáky, navázání vztahu a získání jejich zájmu a také schopnost poskytnout žákům adekvátní pomoc. Studenti učitelství uvádějí stejné faktory, které zmiňovali žáci i učitelé v charakteristikách dobrého učitele v našich předchozích zjištěních (Bendová, 2016). Můžeme se tedy domnívat, že optimálního stavu v komunikaci žáků a učitelů na pedagogické praxi lze dosáhnout otevřenou neformální komunikací, příklady z praxe, smyslem pro humor nebo ochotou žákům pomoci, pokud pomoc potřebují. Takové jednání podle našeho názoru navozuje pozitivní emoce, zbavuje stresu nejen praktikujícího učitele, ale i jeho žáky (srov. Bendová, 2016). Ačkoliv se na ICV v rámci různých předmětů snažíme o rozvoj měkkých kompetencí u studentů, chápeme rozvoj těchto konkrétních sociálních dovedností jako výzvu pro promyšlenou integraci praktických cvičení zaměřených na rozvoj měkkých kompetencí do jednotlivých pedagogických předmětů.

Závěrem je třeba zmínit limitující faktory naší studie. Jejím primárním cílem není přinést obecné poznatky, ale přispět ke zlepšování kvality pedagogické praxe na ICV MENDELU. Dále je třeba upozornit, že se jedná o specifickou skupinu studentů učitelství odborného výcviku, což nás vede k zamyšlení nad možnou aplikovatelností zjištěných výsledků u jiných skupin učitelů. Dalším limitem našeho výzkumu je poměrně nízký počet oslovených respondentů. Přes všechny uváděné úvahy vztahující se k limitům studie považujeme prezentované výsledky za inspirativní pro ostatní učitele a pro nás zůstává v platnosti výzva k dalšímu rozsáhlejšímu výzkumu vztahujícímu se k této problematice.

## LITERATURA

- Anderson, M. J., & Freebody, K. (2012). Developing Communities of Praxis: Bridging the theory practice divide in teacher education. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(3), 359–377. <https://doi.org/10.7202/1014864a>

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman. Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), 252–271.
- Dann, H. D., Müller-Forhbrodt, G., & Cloetta, B. (1981). Sozialization junger Lehrer im Beruf: Praxisschock drei Jahre später. [Professional Socialization of young teachers. The transition shock three years later.] *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 13, 251–262.
- Edmondson, A. C. et al. (2016). Understanding psychological safety in health care and education organizations: a comparative perspective. *Research in Human Development*, 13(1), 65–93. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141280>
- Edmondson, A. C., Higgins, M., Singer, S., & Weiner, J. (2016). Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: a Comparative Perspective. *Research in Human Development*, 13(1), 65–83.
- Gavora, P. (2009). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom: adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1–2), 19–37.
- Havel, J., & Janík, T. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern, eine empirische Längsschnittuntersuchung* Beltz-Forschungsberichte. Weinheim, Basel: Beltz.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 125–145.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kremer-Hayon, L., & Ben-Peretz, M. (1986). Becoming a teacher: The transition from teacher's college to classroom life. *International Review of Education*, 32(4), 413–422.
- Linke, M. (2016). *Self-efficacy a budoucí učitelé (pohledem kvalitativní a kvantitativní metodologie)*. Diplomová práce. Hradec Králové: Univerzita v Hradci Králové. Dostupné z: <https://theses.cz/id/275ijl/STAG85044.pdf>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601.

- Majerčíková, D. et al. (2012). *Profesijní zdatnost (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257–271.
- Mareš, J. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern [The transition shock in beginning teachers]*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Payne, M. A., & Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(2), 141–150. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1987.tb03148.x>
- Pelikán, J. (2002). Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika: šesté, aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Portál.
- Roth, W. M., & Tobin, K. G. (2002). At the elbow of another: learning to teach by coteaching. New York, NY: Peter Lang.
- Rýdl, K. (2000). Pojetí a formy praxe v přípravě učitelů v zahraničí. In *Pedagogická konference o pedagogické praxi, záznam z jednání* (s. 3–8). Praha: PeDF UK.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), s. 338–348.
- Šedová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1), 32–62
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šimoník, O. (2002). Několik poznámek k problematice praktické přípravy v pregraduálním učitelském studiu. In Janík, T. *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele* (s. 92–95). Brno: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno.
- Švec, V. (2012). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(3), 387–403.
- Urbánek, P. (2002). Problematika praktické složky přípravy v učitelském vzdělávání. In

- Janík, T., Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele (s. 85–91). Brno: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Wiegerová, A. et al. (2013). *Self-Efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

#### Kontakt

Mgr. Alena Bendová, Ph.D.: [alena.bendova@mendelu.cz](mailto:alena.bendova@mendelu.cz)

Ing. Marie Horáčková, Ph.D.: [marie.horackova@mendelu.cz](mailto:marie.horackova@mendelu.cz)



# KOOPERÁCIA DETÍ A SENIOROV OPTIKOU VÝSKUMU

Katarína Fuchsová<sup>1</sup>, Jana Kapová<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovenská republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002157>

Podáno: 5. 10. 2019, Prijato: 3. 4. 2020

To cite this article: FUCHSOVÁ KATARÍNA, KAPOVÁ JANA. 2020. Kooperácia detí a seniorov optikou výskumu. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (2): 157–173.

## Abstrakt

Cieľom autoriiek tejto empirickej štúdie je prezentovať výsledky výskumu efektívnosti intervenčného programu koedukačných aktivít detí a seniorov žijúcich v domovoch sociálnych služieb (detskom domove a domove pre seniorov). Tvorcovia a realizátori programu vychádzajú z presvedčenia, že vzájomná interakcia detí a seniorov, majúca rôzne podoby a kontexty (komunikačné, edukačné, športové, umelecké, pracovné, relaxačné, a pod.) v rámci cielene organizovaného intervenčného programu kooperácie má potenciál ovplyvňovať vnútorné prežívanie a jeho následný prejav v správaní u všetkých účastníkov. Výskum jeho efektívnosti vďaka použitým výskumným nástrojom (Dotazník psychických problémov u detí, Rohnerova škála sebahodnotenia dieťaťa, Škála životnej spokojnosti v starobe) poukázal na skutočnosť, že program mal facilitačný a rozvíjajúci účinok na niektoré psychologické charakteristiky súvisiace s kvalitou života účastníkov. U detí sa prejavila redukcia prejavov problémového správania a bola zaznamenaná vyššia miera

adekvátnych emocionálnych prejavov. U seniorov bola zaznamenaná zvýšená miera celkovej subjektívnej spokojnosti a redukcia negatívnych emocionálnych prejavov.

Kľúčové slová: kooperatívna edukácia, medzigeneračné vzťahy, deti, seniari, domov sociálnych služieb, výskum, kvalita života

## COOPERATION OF CHILDREN AND SENIORS THROUGH THE LENS OF RESEARCH

### Abstract

The goal of the authors of this empirical study is to present the results of research on the effectiveness of the intervention program focused on co-educational activities of children and seniors living in social service homes. Program creators and implementers are convinced that the interaction of children and seniors, having different forms and contexts (communication, educational, sports, artistic, work, relaxation, etc.), has the potential to influence inner experience and its subsequent manifestation of behaviour in all participants. Used research tools (Child Mental Health Problems Questionnaire, Rohner's Personality Assessment Questionnaire for Children, Satisfaction with Life Scale for Old Age) pointed out that the program had a facilitating and developing effect on some psychological characteristics related to the quality of life of participants. In children, there was a reduction in symptoms of problem behaviour and a higher rate of adequate emotional manifestations. In the elderly, there was an increased level of overall subjective satisfaction and reduction of negative emotional manifestations.

Keywords: cooperative education, intergenerational relations, children, seniors, social service home, research, quality of life

Projekt kooperácie seniorov žijúcich v domove sociálnych služieb a detí žijúcich v detskom domove, ktorého súčasťou je výskum prezentovaný v tejto štúdií, vychádza zo snahy autorov projektu aspoň čiastočne eliminovať negatívne dopady života v rezidenčných podmienkach u týchto dvoch skupín populácie v oblasti saturovania ich psychologických potrieb, prípadne v oblasti subjektívne vnímanej kvality života. Aj keď je úsilím všetkých zainteresovaných profesionálov životné podmienky v týchto zariadeniach čo najviac približovať bežným či štandardným podmienkam v rodinnom a domácom prostredí, zostáva nepopierateľným fakt, že možnosti simulovať autentické rodinné prostredie v týchto zariadeniach sú limitované. Každý jednotlivec – klient uvedených zariadení si potom intuitívne vytvára vlastné adaptačné a regulačné mechanizmy, vďaka ktorým sa s týmto prostredím vyrovnáva a u každého sa dôsledky života v týchto zariadeniach prejavujú s vysokou mierou variability. Svoju nepopierateľnú úlohu tu zohráva celý rad vekových, osobnostných, sociálnych, zdravotných a ďalších charakteristík.

Ukazuje sa, že vzájomná interakcia detí a seniorov, odohrávajúc sa v rôznych podobách a kontextoch (komunikačných, edukačných, športových, umeleckých, pracovných či relaxačných) v rámci cielene organizovaného intervenčného programu kooperácie má výrazný potenciál ovplyvňovať vnútorné prežívanie a jeho následný prejav v správaní u všetkých účastníkov za predpokladu, že program bude mať premyslenú štruktúru aktivít, bude trvať dostatočne dlhý časový úsek, a účastníci na ňom budú participovať pravidelne a v rovnakej zostave.

Túto myšlienku do praxe prvý krát zaviedol v roku 1976 Shimada Masaharu v Japonsku, ktorý spojil materskú školu a domov pre staršie obyvateľstvo v tokijskej obci pod jednou strechou. Myšlienka prešla do Severnej Ameriky približne v rovnakom čase a dnes existujú medzigeneračné centrá pre starších a malé deti v Japonsku, Kanade, Spojených štátoch i v Európe.

Aj keď naplnenie vyššie uvedených kritérií bolo pre tvorcov a realizátorov projektu veľmi náročné a nepodarilo sa ich rešpektovať v plnej miere, je možné prostredníctvom výskumných zistení poukázať na určité pozitívne výstupy realizovaného programu kooperácie detí a seniorov.

Edukačný intervenčný program naplnený aktivitami s možnosťou uplatnenia sociálnych kompetencií a spôsobilostí má výrazný reálny potenciál čiastočne eliminovať negatívne dopady, ktoré prináša život v takýchto zariadeniach jak u detí, tak i u seniorov.

## Charakteristika dieťaťa vyrastajúceho v ústavných podmienkach

Poznatky, opierajúce sa o vedecké a výskumné zistenia v oblasti psychickej deprivácie detí vyrastajúcich v ústavných podmienkach (detských domovoch) sú relatívne známe aj laickej verejnosti. V praxi starostlivosti o opustené deti viedli k modifikácii jej foriem i obsahu, no porovnávanie vývinu detí z rodín a z ústavných zariadení vždy potvrdzuje horší vývin ústavných detí po stránke kognitívnej, intelektovej, emocionálnej, sociálnej. Významné je však aj zistenie, že u detí vyrastajúcich v zhodných depriváčnych podmienkach nachádzame rozdielne formy depriváčnych dôsledkov a že je teda potrebné počítať s individuálnymi činiteľmi, ktoré si samotné dieťa so sebou prináša (konštitučné vlastnosti, pohlavie, vek, prípadné patologické črty a pod.). Príznaky psychickej deprivácie tak môžu byť veľmi rozmanité a premenlivé, môžu zaberat celú stupnicu od ľahkých „nápadností“ v rámci normálneho duševného obrazu, až po výrazné poškodenia intelektového a charakterového vývinu. Môžu predstavovať pestrú škálu príznakov neurotických, psychopatických, môžu sa tiež prejavovať somatickými nápadnosťami. Správnu diagnózu sťažuje okolnosť, že všetky tieto príznaky môžu byť vyvolané rôznymi endogénnymi aj exogénnymi činiteľmi. Dôsledky ústavnej výchovy tak nie je možné zovšeobecňovať na všetky deti a všetky zariadenia a je ich možné eliminovať určitými opatreniami, napr. špeciálnou psychologickou starostlivosťou, približovaním ústavnej výchovy rodinnej výchove, kvalifikovaným personálnym zabezpečením, organizáciou v malých skupinách, kontinuitou výchovy a pod.

S istou dávkou zjednodušenia je možné u detí vyrastajúcich v ústavných podmienkach rozlíšiť dva základné typy: typ hyperaktívny a typ útlmový (Matějček, Langmeier, 2011).

- Typ hyperaktívny sa vyznačuje zvýšením celkovej aktivity, veľkou pohyblivosťou až nepokojom, zvýšenou čulosťou a zvedavosťou, zvýšenou intenzitou emocionálnych reakcií, naliehavým, niekedy až agresívnym a provokatívnym dožadovaním cieľových podnetov, zvýšenou senzitivitou, kolísajúcou pozornosťou, nerovnomernou výkonnosťou. Tieto deti sa ku každému (aj cudziemu človeku) správajú milo, neustále sa pokúšajú nadväzovať kontakt, predvádzajú sa, radi sa maznajú, ale nenadväzujú hlbšie vzťahy. V školskom veku majú tendenciu k agresivite, provokácii, vyvolávaniu konfliktov, upútavaniu pozornosti, typický je obvykle zlý prospech.

- Typ hypoaktívny (inhibovaný, útlmový) sa vyznačuje znížením celkovej aktivity, emocionálnou apatiou, nezájmom, oslabením funkčnej hodnoty podnetov, celkovým poklesom výkonnosti v učení i v jednoduchých úlohách. Záujem o veci výrazne prevažuje nad záujmom o iných ľudí. V niektorých prípadoch dochádza až k určitým prejavom kompenzácie neuspokojených afektívnych a sociálnych potrieb s dôrazom na biologické potreby (prejedanie sa, neprimerané sexuálne aktivity, a pod.)
- Autori však zdôrazňujú, že je možné nájsť aj typ detí, ktoré dosiahli určitú rovnováhu napriek podnetovo ochudobneným podmienkam. Tieto vykazujú relatívne normálnu úroveň celkovej aktivity aj emocionality, školskej výkonnosti a pod., ktorá je však pomerne vratká a rýchlo sa mení na niektorý z vyššie uvedených dvoch typov a to najmä v situáciách prechodu zo „skleníkového“ prostredia ústavu do tzv. normálneho života.

### **Charakteristika seniora v ústavnom zariadení**

Hlavnou vývinovou úlohou staroby je podľa Eriksona (in Končeková, 2005) dosiahnutie integrity v chápaní vlastného života (akceptácia svojho života z nadhľadu ako celku a pochopenie jeho zmyslu). V procese prispôsobovania sa starobe je potrebné vyrovnáť sa so zmenami v oblasti kognitívnych procesov, flexibility, napĺňovania potreby sebarealizácie a profesionálneho uplatnenia, rodinných konštelácií, emocionálneho prežívania a pod. Jakabčic (2002) uvádza niekoľko spôsobov zvládania týchto zmien:

- konštruktívna stratégia – jednotlivci si je vedomí svojich možností a obmedzení, neprestáva v aktivite, má naďalej radosť zo života, reálne pozerá do budúcnosti, aj na možnú blízkosť konca,
- stratégia závislosti – sklon k pasivite a k plnej (nie zriedka zbytočnej) závislosti na iných ľuďoch,
- obranná stratégia – prehnaná aktivita, ktorá odvádza pozornosť od veku, nadmerná kontrola emócií,
- stratégia hostility – nepriateľstvo, hnev voči iným, tendencia pripisovať vinu za svoje nezdary iným,
- stratégia sebanenávisti – nadmerná sebakritickosť, videnie svojho života v polohe úplného zlyhania.

Životné scenáre seniorov sa v súčasnosti odohrávajú v rôznorodých kontextoch. Jedným z nich môže byť aj viac či menej dobrovoľné umiestnenie

v domove sociálnych služieb (domove dôchodcov). Popri výhodách, ktoré život v takomto zariadení prináša (zabezpečenie fyziologických potrieb, lekárska starostlivosť a pod.), však dochádza k strate dvoch významných hodnôt: slobody a súkromia (Vágnerová, 2000) a k zásadnej zmene spôsobu života (strata zázemia – bytu, sociálneho prostredia, strata autonómie a sebestačnosti, nemožnosť vykonávania niektorých aktivít a činností, jednoznačný signál blížiaceho sa konca života).

Adaptácia na život v ústavnom zariadení je u seniorov (samozrejme v závislosti od individuálnych osobnostných a sociálnych kontextov) nie zriedka sprevádzaná frustráciou, apatiou, depresiou, precitlivosťou alebo naopak agresivitou, nepriateľstvom a pod. Postupne však obvykle dôjde k zmiereniu sa s novou situáciou a prostredím a vytvoreniu si nového životného stereotypu, získavaniu nových sociálnych kontaktov. Eliminácia negatívneho dopadu života v domove sociálnych služieb vedie cez úpravu podmienok v týchto zariadeniach, avšak prioritou je v tejto životnej etape subjektívny aspekt posudzovania svojej životnej spokojnosti, zmysluplnosti, subjektívneho posudzovania kvality svojho života. Kvalitou života seniorov sa výskumne zaoberal Határ (2013). Uvedený autor na základe svojho výskumu sformuloval odporúčanie, aby každé sociálne zariadenie pre seniorov, okrem základných služieb, ponúkalo tiež viaceré komplementárne programy, zamerané na uspokojovanie nielen fyziologických, ale tiež psychosociálnych a duchovných potrieb seniorov.

### **Charakteristika programu kooperatívnej edukácie detí a seniorov žijúcich v domovoch sociálnych služieb**

Programy zamerané na podporu a rozvíjanie medzigeneračných vzťahov majú vo svete dlhšiu tradíciu a sú obsahovo rôzne zamerané počnúc kultúrne orientovanými až po sociálne (interakčne) orientované programy (Križo 2015, Cummings a kol. 2003, Kaplan 2002 a pod.). Viaceré z nich sú realizované v rámci základných škôl.

Do druhej z uvedených kategórií patrí program realizovaný zamestnancami viacerých katedier a fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove, pri kreovaní ktorého sa uplatnil prienik viacerých disciplín (pedagogiky, andragogiky, psychológie, sociológie a športovej edukológie). Program je určený pre špecifickú klientelu seniorov a detí žijúcich v domovoch sociálnych služieb a jeho obsahová náplň

je zameraná na kognitívnu, etickú, estetickú, ekologickú, pracovnú, technickú, telesnú a zdravotnú oblasť. Jeho vytvoreniu predchádzala identifikácia edukačných záujmov oboch cieľových skupín a ich expertná analýza. Desať stretnutí tak bolo naplnených rôznorodým obsahom, ktorý bol pre aktérov oboch zúčastnených strán atraktívny – išlo o zážitkové aktivity, výlety, spoločenské hry, diskusie, riešenie hlavolamov a hádaniek, čítanie rozprávok, kanisterapia, muzikoterapia, ergoterapia, tréning pamäti, pohybové aktivity, varenie a práce v domácnosti, ručné práce, tvorivé dielne a pod. Do aktivít boli zakomponované ciele edukačného programu – saturácia potreby sociálneho kontaktu, poznávania, seberealizácie či kvalitnej náplne voľného času, rozvoj sociálnych kompetencií, emocionálnej inteligencie, schopnosti akceptácie a tolerancie, v neposlednom rade aj rozvoj kognitívnych či motorických spôsobilostí. Na záver bola realizovaná evalvácia programu, ktorej súčasťou je aj výskum prezentovaný v tejto štúdii. Ako sme uviedli vyššie, programov na podporu a rozvíjanie medzigeneračných vzťahov u nás i v zahraničí je mnoho, absentuje však výskumné overenie ich efektívnosti či dopadu. U nás sa takýmto výskumom zaoberala Zimermanová (2012), ktorej zistenia uvádzame v diskusii. Nakoľko sa porovnateľné výskumy v nám dostupných zdrojoch vyskytli len ojedinele, nebolo možné realizovať širšiu komparáciu zistení v domácom, a ani zahraničnom výskumnom priestore.

## 1 CIEĽ VÝSKUMU

Cieľom výskumných snažení v tomto projekte bolo zistiť, v akých oblastiach a v akej miere došlo k zmenám vo vybraných psychologických aspektoch v kontexte kvality života po aplikácii intervenčného programu koedukačných aktivít detí a seniorov žijúcich v domovoch sociálnych služieb (detskom domove a domove dôchodcov).

Na dosiahnutie stanoveného cieľa sme využili experimentálne postupy a realizovali sme vstupné a výstupné merania (pretest a post-test), avšak vzhľadom k špecifikám výskumnej vzorky a realizovaného programu nebolo možné vytvoriť kontrolnú skupinu. Nebolo teda možné využiť pravý experiment na overenie účinnosti programu so všetkými metodologickými náležitosťami. Napriek tomu si myslíme, že náš výskum priniesol zaujímavé zistenia, aj keď pripúšťame, že majú len ilustratívny charakter a obmedzenú možnosť generalizácie. Sme si vedomí rizika interpretácie výsledkov z dôvodu minimálnej možnosti kontroly prípadných intervenujúcich premenných.

Veríme však, že ďalšie výskumné overovanie efektívnosti tejto koncepcie prinesie porovnateľné a komplexnejšie zistenia.

## 2 METODOLÓGIA

### Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili dve skupiny účastníkov – seniori z domova dôchodcov v Prešove a deti z detského domova v Prešove. Vzorka seniorov pozostávala z 11 ľudí vo veku od 73 do 86 rokov, priemerný vek seniorov bol 81,27 rokov so štandardnou odchýlkou 3,77, z toho bolo 8 žien a 3 muži. Vzorku detí z detského domova pôvodne tvorilo tiež 11 účastníkov vo veku od 5 do 12 rokov s priemerným vekom 9,64 rokov a štandardnou odchýlkou 2,34. Post-testovania sa však zúčastnilo 10 seniorov z toho 7 žien a 3 muži a 9 detí z toho boli 4 dievčatá a 5 chlapci. Respondenti a respondentky boli do

I Tabuľka: Charakteristika vzorky seniorov

Počet	Pohlavie	Vek	Stav	Vzdelanie	Subjektívne hodnotený zdravotný stav
1	žena	78	vydatá	sš	Väčšie obtiaže
2	žena	86	vdova	sš	Vážne chorý
3	žena	79	vdova	zš	Vážne chorý
4	žena	81	vdova	sš	Menej chorý
5	žena	84	slobodná	sš	Väčšie obtiaže
6	žena	83	vdova	sš	Väčšie obtiaže
7	žena	83	vdova	vš	Menej chorý
8	žena	85	vdova	sš	Väčšie obtiaže
9	muž	83	vdovec	vš	Menej chorý
10	muž	79	rozvedený	zš	Zdravý
11	muž	73	slobodný	sš	Menej chorý

Zdroj: vlastné spracovanie



nášho výskumu vyberaní nenáhodným príležitostným výberom. Výber bol obmedzený na Prešovský kraj.

### Výskumné nástroje

Pri definovaní a meraní kvality života je potrebné a vhodné rozlišovať: *objektívnu kvalitu života* – teda objektívne podmienky života človeka, *subjektívnu kvalitu života* – na základe individuálneho úsudku hodnotené podmienky vlastného života, *subjektívnu pohodu* – t.j. emocionálnym systémom hodnotené podmienky vlastného života (frekvencia pozitívnych a negatívnych emócií). Metódy, ktorými možno merať kvalitu života, môžeme podľa J. Křivohlavého (2001) rozdeliť do troch skupín: 1. metódy merania kvality života, kde túto kvalitu života hodnotí druhá osoba, 2. metódy merania kvality života, kde hodnotiteľom je sama daná osoba, 3. metódy zmiešané, ktoré vznikajú kombináciou prvých dvoch typov.

V súčasnosti možno evidovať štyri prúdy, ktoré sa týkajú výskumu kvality života a subjektívnej pohody. Prvý prúd neprihliada na význam vzťahu obidvoch konštruktov. Druhý prúd považuje kvalitu života za multidimenzionálny konštrukt, ktorý integruje subjektívnu pohodu (napr. SZO, resp. The WHOQOL-Group, 1994). Tretí prúd stotožňuje kvalitu života so subjektívnou pohodou, prípadne obidva pojmy používa alternatívne (Cummins *et al.*, 2003). Štvrtý prúd pokladá subjektívnu pohodu za indikátor kvality života (Diener, 1997).

Pre získavanie údajov o niektorých psychologických indikátoroch kvality života seniorov z domovov dôchodcov a detí z detských domovov sme použili tri odlišné diagnostické, resp. výskumné nástroje.

Pre **výskum seniorov** sme použili **Škálu životnej spokojnosti v starobe** od Kollárika, Poliakovkej a Ritomského (1987). Škála pozostáva zo 40 položiek s možnosťou odpovedí áno/nie a dopĺňujúcich otázok zisťujúcich rodinný stav, vek, vzdelanie, spôsob bývania a zdravotný stav respondentov. Škála meria 4 dimenzie životnej spokojnosti:

1. sebahodnotenie, 2. postoj k životnej etape, 3. uspokojenie z činnosti a 4. celkovú spokojnosť v starobe.

- Dimenzia pozitívneho sebahodnotenia sa prejavuje priaznivým hodnotením seba samého v nasledujúcich atribútoch: vonkajší vzhľad, nezávislosť od ostatných, schopnosť zvládať úlohy, ktoré si človek sám vytýči.

- Dimenzia optimistický postoj k súčasnej životnej etape zachytáva postoj k vlastnej starobe ako implicitné porovnanie s predchádzajúcimi životnými odsekmi alebo vzťahom k ďalším rokom života.
- Uspokojenie z každodenných činností zisťuje stupeň uspokojenia z jednotlivých činností bez ohľadu na to, či išlo o sociálne žiaduce činnosti, alebo o činnosti spojené s veľkou aktivitou.
- Celková spokojnosť je sumou predchádzajúcich troch dimenzií. Škála vyjadruje ako pozitívne alebo negatívne hodnotí určitá osoba svoju celkovú súčasnú situáciu vzhľadom na tie možnosti uspokojenia, ktoré považuje za relevantné, t.j. nakoľko sa podľa neho zhoduje faktický stav so subjektívnymi intenciami.

Škála životnej spokojnosti v starobe je štandardizovaným dotazníkom, ktorého psychometrické vlastnosti sú uvedené v príručke (Kollárik, Poliaková, Ritomský, 1987).

Opisu nástrojov na **meranie kvality života u detí a mládeže** sa venujú vo svojej publikácii Kačmárová, Babinčák a Mikulášková (2013). Uvedení autori uvádzajú až 9 merných nástrojov vhodných pre detskú populáciu. Žiaden z nástrojov nebol preložený do slovenčiny a štandardizovaný na slovenskú alebo českú detskú populáciu. Len dva dotazníky boli vhodné pre našu vekovú širokú vzorku (PedsQL a KINDL). Uvedené dotazníky merajú najčastejšie dimenzie kvality života týkajúce sa fyzického fungovania – pohody, emocionálneho fungovania - pohody, sociálneho fungovania a školského fungovania.

Pri diagnostike detí z detských domovov z našej vzorky sme narazili na viacero problémov:

1. neexistencia štandardizovaných dotazníkov na meranie kvality života detí,
2. veľké vekové rozpätie detí (od 5 do 12 rokov),
3. veľká heterogenosť vzorky (do vzorky boli zahrnuté aj deti s miernym intelektovým deficitom a inými psychickými problémami),
4. nízka miera schopnosti sebahodnotenia detí.

Z uvedených dôvodov sme sa rozhodli zaznamenať niektoré psychické vlastnosti detí prostredníctvom ich posúdenia zo strany ich vychovávateľov z detských domovov.

Použili sme pri tom **Rohnerova škálu sebahodnotenia dieťaťa** (Rohner, 1980 in Vágnerová, Matějček, 1992), ktorá bola štandardizovaná na českej

populácii. Pôvodná škála PAQ mapuje 7 subškál (hostilita a agresivita, závislosť, negatívne sebahodnotenie, sebahodnotenie schopností, emočná inhibovanosť, emočná labilita a pesimizmus) a pozostáva zo 42 položiek. Pre potreby nášho výskumu, t.j. pre posúdenie detí zo strany ich vychovávateľov sme preformulovali niektoré položky PAQ. Takto nami upravený dotazník meria 24 položkami 4 subškály – *hostilitu a agresivitu, závislosť, emocionálnu inhibovanosť a emocionálnu labilitu*.

- **Hostilita a agresivita**

hostilné a agresívne dieťa má tendenciu do niečoho alebo niekoho biť či ničť, neovláda sa a plánuje agresívny akt. Hostilita je charakterizovaná ako emocionálne prežívanie nepriateľstva prejavujúce sa v správaní dieťaťa vo forme agresie. Jej miera je určená pohlavím a vekom: býva vyššia u chlapcov, stúpajúcu tendenciu má v puberte a adolescencii. Sklon k hostilnému a agresívnemu správaniu v niektorých prípadoch súvisí so sklonom k negatívnemu sebahodnoteniu, alebo s negatívnym emocionálnym naladením a úzkosťou. Nie zriedka ide u detí o napodobňovanie agresívneho správania. Tendencia k agresívnemu správaniu však môže mať rôzne príčiny.

- **Závislosť**

závislé dieťa má výraznú potrebu prijímať a prežívať pozitívne vzťahy, má potrebu pocitov sociálnej opory a povzbudenia. Rado prijíma poľutovanie, povzbudzovanie a pomoc od druhých. Prejavuje len malú schopnosť riešiť samo svoje problémy. Subškála závislosť dieťaťa vyjadruje tendenciu spoliehať sa na emocionálnu i faktickú podporu inej osoby, pričom táto tendencia je neprimeraná veku. Táto kategória býva výrazom infantilného vývinu osobnosti dieťaťa, zvýšenej miery neistoty, určitej životnej situácie (somatické postihnutie).

- **Emocionálna inhibovanosť**

emocionálne inhibované dieťa nevie dať najavo pozitívne emócie k blízkym a kamarátom. Táto dimenzia súvisí aj s depresívnym a negatívnym pohľadom dieťaťa na svet, s jeho pocitom nebezpečenstva a ohrozenia. Inhibované deti bývajú horšie sociálne začlenené a celkovo sú menej úspešné, majú nižšie sebahodnotenie a hodnotenie vlastných schopností.

- **Emocionálna labilita**

emocionálne labilné dieťa strieda nálady, ľahko sa rozhnevá, má pocity nechuti, nepokoja a hnevu. Pri problémoch sa nechá ľahko vyvieť z miery a prežíva negatívne emócie z neúspešnej činnosti. Miera citovej lability

vyjadruje celkovú neistotu dieťaťa, ktorá je buď viac podmienená sociálne, alebo dispozične (vrodená vegetatívna a citová nevyrovnanosť). Deti citovo labilné sú úzkostnejšie a kritickejšie, anticipujú neúspech a zlyhanie, mávajú nižšiu frustračnú toleranciu, horšie zvládajú záťažové situácie a stres. Bývajú precitlivelé voči hodnoteniu zo strany okolia.

Každá subškála je sýtená 6 položkami. Vychovávatelia posudzujú mieru súhlasu s tvrdením o dieťati na štvorbodovej škále: platí o dieťati: takmer vždy, niekedy, málokedy, nikdy.

Rohnerova škála sebahodnotenia dieťaťa umožňuje podchytiť niektoré vlastnosti emocionálneho fungovania dieťaťa. Pre zisťovanie niektorých problémov v oblasti sociálnych vzťahov, fyzickej a emocionálnej pohody (konkrétne výskyt prejavov problémového správania sa) sme zostavili **Dotazník psychických problémov**, ktorý zachytáva strach a obavy detí, náladovosť, psychickú nezrelosť, citové problémy, zvýšené sebaapresadenie detí, problémy so získavaním a udrжанím priateľov a nepokoj detí.

### 3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Získané dáta boli podrobené štatistickému spracovaniu pomocou programu Statistica. Použitá bola deskriptívna štatistika a pre overenie významnosti rozdielov v premenných v preteste a post-teste bola použitá neparametrická štatistika, Wilcoxonov test zhody mediánov pre závislé výbery.

Z Tabuľky II a III vyplýva, že sa preukázali štatisticky významné rozdiely u seniorov v preteste a posteste len v dimenzii celková spokojnosť na 5% hladine významnosti. Môžeme to vyhodnotiť tak, že **celková spokojnosť seniorov po realizácii koedukačného programu stúpla.**

Podľa výsledkov uvedených v Tabuľke IV a V sa u detí z detských domovov preukázali len dva štatisticky významné rozdiely medzi pretestom a post-testom na 5% hladine významnosti. Ide o premenné **emocionálna inhibovanosť a prejavy problémového správania u detí, u ktorých bol zaznamenaný pokles** po absolvovaní koedukačného programu.

II Tabuľka: Popisné štatistiky premenných vo vzorke seniorov

		Počet	Priemer	Smerodajná odchýlka	Minimum	Maximum
<b>Sebahodnotenie</b>	pretest	11	9,64	3,61	6	15
	posttest	10	11,2	3,25	6	15
<b>Životná etapa</b>	pretest	11	12	1,74	9	15
	posttest	10	12,6	2,00	8	15
<b>Uspokojenie z činností</b>	pretest	11	5,27	2,57	1	9
	posttest	10	6,5	1,91	3	9
<b>Celková spokojnosť</b>	pretest	11	26,91	5,00	20	34
	posttest	10	30,3	5,55	17	35

Zdroj: vlastné spracovanie

III Tabuľka: Rozdiely v preteste a post-teste v dimenziách životnej spokojnosti u seniorov

	Počet	T	z- hodnota	p- hladina významnosti
<b>Sebahodnotenie</b>	10	4,00	1,690	0,091
<b>Životná etapa</b>	10	5,50	1,048	0,295
<b>Uspokojenie z činností</b>	10	2,00	1,483	0,138
<b>Celková spokojnosť</b>	10	4,00	1,960	<b>0,049*</b>

Poznámka: \*p<0.05, \*\* p<0.01; \*\*\*p<0.001

Zdroj: vlastné spracovanie

IV Tabuľka: Popisné štatistiky premenných vo vzorke detí z detských domovov

		Počet	Priemer	Smerodajná odchýlka	minimum	maximum
Hostilita	pretest	11	16,74	2,33	9	23
	posttest	9	13,78	3,52	9	20
Závislosť	pretest	11	19,45	2,11	16	22
	posttest	9	18	1,83	17	22
Emocionálna inhibovanosť	pretest	11	12,45	4,97	6	20
	posttest	9	9,67	3,74	6	17
Emocionálna labilita	pretest	11	18,54	5,07	9	24
	posttest	9	15,00	3,23	9	21
Prejavy problémového správania sa	pretest	11	57	12,34	45	85
	posttest	9	48,33	5,05	38	57

Zdroj: vlastné spracovanie

V Tabuľka: Rozdiely v preteste a post-teste premenných vo vzorke detí

	Počet	T	z- hodnota	p- hladina významnosti
Hostilita	9	1,50	1,887	0,069
Závislosť	9	1,00	1,461	0,144
Emocionálna inhibovanosť	9	0,00	2,023	<b>0,043*</b>
Emocionálna labilita	9	3,00	1,859	0,063
Prejavy problém. správania	9	3,00	2,320	<b>0,021*</b>

Poznámka: \*p&lt;0.05, \*\* p&lt;0.01; \*\*\*p&lt;0.001

Zdroj: vlastné spracovanie

## 4 DISKUSIA A ZÁVER

Výsledky nášho výskumu pomocou metodík, ktoré sme využili, poukazujú na skutočnosť, že aplikovaný koedukačný program mal facilitačný a rozvíjajúci účinok na niektoré psychologické charakteristiky súvisiace s kvalitou života. U detí sa prejavila redukcia prejavov problémového správania a zaznamenali sme vyššiu mieru adekvátnych emocionálnych prejavov (nadšenie z aktivít, záujem o nadväzovanie vzťahov a pod.). U seniorov sme zaznamenali zvýšenú mieru celkovej subjektívnej spokojnosti a redukciiu negatívnych emocionálnych prejavov. Naše zistenia tak korešpondujú s výskumom Zimermanovej (2012), ktorá realizovala výskum subjektívnej pohody (SEHP) seniorov ako súčasť experimentálneho overovania obdobného koedukačného programu detí a seniorov. V experimentálnej skupine seniorov bola preukázaná zvýšená frekvencia pozitívnych emócií (pôžitok, radosť, šťastie) a znížená frekvencia negatívnych emócií (hnev, strach, smútok, strach, bolesť, pocit viny) po absolvovaní programu.

Touto výskumnou sondou sme tak prispeli k potvrdeniu názoru, že špecificky koncipované aktivity, založené na dialógu generácií a uplatňovaní sociálnych spôsobilostí, mobilizujú celkový osobnostný potenciál účastníkov a môžu pôsobiť preventívne proti rôznym podobám sociálnej patológie, ktorou sú obidve cieľové skupiny potenciálne ohrozené.

Eliminácia negatívnych dopadov života v detskom domove na osobnosť dieťaťa prostredníctvom koedukačného programu so seniormi má potenciál pôsobiť na štyroch dôležitých úrovniach tejto prevencie: (1) *reaktivácia – zaistenie rôznorodých podnetov z prostredia: senzorických, kognitívnych, emocionálnych*, (2) *redidaxia – vytvorenie nových návykov v oblasti nápravy a rozvíjania reči, nácvik motorických zručností, doplňovanie a rozvoj praktických zručností*, (3) *reedukácia – posilňovanie žiaduceho správania, spoločenské prispôsobovanie v skupine detí ako aj vo viacgeneračnej skupine, vytvorenie väzieb dôvery, istoty, lásky*, (4) *resocializácia – osvojovanie si spoločenských rolí a noriem, žiaducich hodnôt* (Langmeier, Matějček, 2011).

Pokiaľ ide o skupinu seniorov, aktivity realizované v rámci tohto programu sa opierajú o teóriu aktívneho starnutia, ktorá vychádza z predpokladu, že aj v pokročilejšom veku má človek tendenciu k aktivite, k sebanaplneniu, k uznaniu, k dosiahnutiu pocitu schopnosti a užitočnosti. Rôznorodé

vzdelávacie a interaktívne aktivity tak prispievajú k pocitom dôstojnosti, sebadôvery, životného uspokojenia, k upevňovaniu duševného a fyzického zdravia mobilizáciou intelektuálnych, kognitívnych, pohybových, ako aj sociálnych kapacít. Majú potenciál byť satisfaktorom individuálnych potrieb a záujmov ako aj stimulátorom pre realizáciu životných hodnôt seniorov (Čepelka, 2019). Petřková a Čornaničová (2004) zdôrazňujú tiež celý rad psychohygienických preventívnych, rehabilitačných, kompenzačných, relaxačných a ďalších efektov edukačných aktivít v seniorskom veku.

Experimentálne overovanie koedukačných programov a ďalšie smerovanie obdobných výskumov by sa mohlo zamerať na hľadanie odpovede na otázku – ktoré ďalšie charakteristiky osobnosti dieťaťa a seniora sa vplyvom aktívnej kooperácie s využitím rôznorodých aktivít menia, modifikujú a rozvíjajú.

## LITERATÚRA

- Cummings, S. M., Williams, M. M., & Ellis, R. A. (2003). Impact of an intergenerational program on 4th graders' attitudes toward elders and school behaviors. In *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 8, 1, 43-61, Oct. 2003. ISSN 10911359.
- Cummins, R. *et al.* (2003). Development of a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. In *Social Indicators Research*, roč. 64, s. 159 – 190.
- Čepelka, O. (2019). Satisfakční a stimulační efekty organizovaného vzdělávání seniorů. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 9, č. 3, s. 23-42. ISSN 1804-526X
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. In *Social Indicators Research*, roč. 40, s. 189 – 216.
- Határ, C. (2013). Edukácia seniorov v rezidenčných podmienkach – možnosti, limity a význam. In Lukáč (ed.) *Edukácia človeka - problémy a výzvy pre 21. storočie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0825-2, dostupné: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac1>
- Hrapková, N. (2010). Intergeneračné vzťahy a kontakty vo vzdelávaní seniorov. In *Zborník Elan Vital v priestore medzigeneračných vzťahov*. Prešov, 2010. s. 47-55. ISBN 978-80-555-0198-7
- Jakabčic, I. (2002). *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris.



- Kačmárová, M., Babinčák, P., & Mikulášková, G. (2013). *Teórie a nástroje merania subjektívne hodnotenej kvality života*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kaplan, M. S. (2002). Intergenerational programs in schools: Considerations of form and function. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 48, 5, 305-334, Sept. 2002. ISSN: 00208566
- Kollárik, T., Poliaková, E., & Ritomský, A. (1987). *Škála životnej spokojnosti v starobe - Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
- Končeková, L. (2005). *Vývinová psychológia*. Prešov: LANA.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Križo, V. (2015). *Kreatívne medzigeneračné dialógy - sieťovanie detí a seniorov v prierezových témach*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/16\\_ops\\_krizo\\_viktor\\_kreativne\\_medzigeneracne\\_dialogy.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/16_ops_krizo_viktor_kreativne_medzigeneracne_dialogy.pdf)
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Petřková, A., & Čornaničová, R. (2004). *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Zimmermanová, M. (2012). *Kooperácia detí a seniorov v rezidenčných podmienkach*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-0177-3.

#### Kontakt

PhDr. Mgr. Katarína Fuchsová, PhD.: [katarina.fuchsova@unipo.sk](mailto:katarina.fuchsova@unipo.sk)

Mgr. Jana Kapová PhD.: [jana.kapova@unipo.sk](mailto:jana.kapova@unipo.sk)



# ZNALOSTNÍ A UŽIVATELSKÁ SPECIFIKA DIGITÁLNÍ KOMPETENCE UČITELŮ VĚD O ČLOVĚKU A SPOLEČNOSTI VE STŘEDNÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Jitka Lorenzová<sup>1</sup>, Blanka Jirkovská<sup>1</sup>, Lenka Mynaříková<sup>1</sup>

<sup>1</sup>České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Oddělení pedagogických a psychologických studií, Kolejní 2637/2a, 160 00 Praha 6, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002175>

Podáno: 5. 2. 2020, Přijato: 9. 6. 2020

To cite this article: LORENZOVÁ JITKA, JIRKOVSKÁ BLANKA, MYNAŘÍKOVÁ LENKA. 2020. Znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence učitelů věd o člověku a společnosti ve středním odborném vzdělávání. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (2): 175–208.

## Abstrakt

V článku jsou prezentována data z rozsáhlejšího výzkumu (N = 2015) zaměřeného na zjišťování digitálních kompetencí středoškolských učitelů. Cílem výzkumu bylo zjistit znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence učitelů věd o člověku a společnosti v porovnání s celým datovým souborem, specificky pak s učiteli ICT a technických věd. Jako nástroj sběru dat byl použit dotazník vlastní konstrukce. Analýza dat byla provedena pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti, chí-kvadrát testu dobré shody, ANOVA, T-testů pro dva nezávislé výběry a párových T-testů s využitím IBM SPSS Statistics, verze 24. Výzkum ukázal, že učitelé užívají ve výuce pouze jednoduché digitální

prostředky, které nekladou velké nároky na didakticko-metodickou aplikaci. Naproti tomu náročnější prostředky (např. e-learning nebo virtuální laboratoř) užívají výrazně méně. Dále se ukázalo, že přestože učitelé pozitivně hodnotí pedagogický potenciál digitálních technologií, formy a prostředky digitálního vzdělávání jsou jim téměř neznámé. U vzorku tedy konstatujeme rozpor mezi očekáváním pedagogických efektů uplatnění digitálních technologií a pouze průměrně rozvinutými znalostními a uživatelskými aspekty digitálních kompetencí. Z hlediska znalostních a uživatelských specifík učitelé věd o člověku a společnosti statisticky významně zaostávají v posouzení svých znalostí a uživatelských dovedností především za učiteli ICT a technických předmětů. Ve srovnání s celým datovým souborem, který tvoří učitelé matematiky, přírodních, lékařských, zemědělských a environmentálních věd, učitelé praktického vyučování a výchov nevykazují statisticky významné rozdíly, byť i zde jsou jejich výsledky obvykle mírně horší.

Klíčová slova: digitální kompetence učitele, střední odborné vzdělávání, digitální znalosti a dovednosti

## KNOWLEDGE AND USER SPECIFICS OF DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

### Abstract

The article presents data from more extensive research (N = 2015) focused on digital competences of secondary school teachers. The research aimed to find out knowledge and user specifics of digital competence of teachers of human and social sciences in comparison

with the whole dataset, specifically with teachers of ICT and technical sciences. As a data collection tool, we used a self-created questionnaire. Data analysis was performed with IBM SPSS Statistics version 24 using the Chi-Square test of independence, Chi-Square goodness of fit test, ANOVA, the independent samples T-test and paired sample T-test. Research showed that teachers use only simple digital tools in their teaching, which do not impose great demands on the didactic-methodical application. On the other hand, more demanding didactic tools (e. g. E-learning or virtual laboratory) are used significantly less. It has also been shown that although teachers see the pedagogical potential of digital technologies positively, the forms and means of digital education are almost unknown to them. The sample, therefore, shows a discrepancy between the expectations of the pedagogical effects of the application of digital technologies and only the average developed knowledge and user aspects of digital competences. In terms of knowledge and user specifics, teachers of human and social science lag behind the teachers of ICT and technical subjects in terms of assessing their knowledge and user skills. They do not show statistically significant differences compared to the whole dataset, which consists of teachers of mathematics, natural, medical, agricultural and environmental sciences, teachers of practical training and education, although even here their results are usually slightly worse.

Keywords: digital competence of a teacher, secondary vocational education, digital knowledge and skills

## ÚVOD

Využívání digitálních prostředků ve vzdělávání je v posledních letech významnou prioritou školských politik všech rozvinutých zemí. V důsledku rozmachu nových technologií dochází k dynamickým sociálním a ekonomickým změnám, probíhá automatizace průmyslového sektoru v důsledku digitalizace (přechod na tzv. průmysl 4.0), do veřejné správy je zaváděna digitální agenda, objevují se nové možnosti šíření a zpracovávání informací, stejně jako nové podoby interakcí a komunikací na dálku. Není pochyb, že na tyto změny je nutné žáky připravit v rámci školního vzdělávání. Odborníci se shodují, že je důležité otevřít vzdělávání novým

metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií, zlepšit kompetence žáků v oblasti práce s informacemi a s digitálními technologiemi a rozvíjet infromatické myšlení žáků na všech typech a stupních škol (Sharp, Coneway, & Diego-Medrano, 2016).

Zavádění digitálních technologií také mění samotnou podstatu edukačního procesu: nové technologie umožňují rozmach e-learningového prostředí, vznikají nové možnosti výukových interakcí a řízení procesu učení. Hlavními aktéry uvedených procesů jsou učitelé, kteří jsou odpovědní za kvalitu vzdělávacího procesu. V informační společnosti se od nich vyžaduje nejen vysoký stupeň odbornosti, pedagogické a psychologické znalosti a didaktické dovednosti, ale také schopnost využívat digitální technologie pro výuku. Řada výzkumů ukazuje, že vysoký počet učitelů není v oblasti digitální gramotnosti na potřebné úrovni. Mnohdy se nedokážou zorientovat ani v učebnách vybavených moderní technikou a ocitají se v situaci, kdy jejich žáci využívají informační technologie efektivněji (Ottestad, Kelentrić, & Guðmundsdóttir, 2014). Podle Ramírez-Montoyové, Meny a Rodríguez-Aroya (2017) tedy otázka zní, zda učitelé dokážou využít svých ICT kompetencí pro zlepšení učení žáků, pro rozvoj jejich informační gramotnosti a pro zvýšení atraktivity výuky. Rozhodli jsme se proto realizovat rozsáhlé explorativní výzkumné šetření zaměřené na digitální kompetence učitelů středních škol v ČR. První publikované výsledky byly zaměřeny na bariéry, které brání českým učitelům středních škol využívat digitální prostředky ve výuce (Mynaříková, Svoboda, Jirkovská, & Lorenzová, 2019).

## **1 CÍL ČLÁNKU**

V článku prezentujeme výsledky rozsáhlejšího výzkumu, které se cíleně vztahují ke znalostním a uživatelským specifikům digitální kompetence učitelů věd o člověku a společnosti. Právě tito učitelé jsou předmětem šetření v rámci projektu Technologické agentury ČR „Éta – Rozvoj digitálních kompetencí učitelů společenskovědních předmětů na středních odborných školách“. Navazujeme tak na studii zaměřenou na sebezposouzení znalostí a míry užívání digitálních technologií u středoškolských učitelů v ČR (Jirkovská, Lorenzová, Mynaříková, & Svoboda, 2019).

## 2 TEORETICKÝ A VÝZKUMNÝ RÁMEC PROBLEMATIKY

V centru naší výzkumné pozornosti stojí pojem „digitální kompetence“ („digitální gramotnost“ či „způsobilost“). Lze ji chápat jako soubor znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jedinec potřebuje k tomu, aby dokázal využívat digitální technologie pro svůj osobní i společenský prospěch. Digitálně kompetentní jedinec je schopen kriticky a samostatně využívat celou škálu digitálních technologií při shromažďování a zpracovávání informací, při sociálních interakcích, šíření znalostí a řešení problémů z různých oblastí pracovního a soukromého života. Aktuálně je digitální kompetence jednou z osmi klíčových kompetencí definovaných Evropskou komisí pro celoživotní vzdělávání. Komise zformulovala evropský rámec digitálních kompetencí pro občany DIGCOMP: rámec pro rozvoj a porozumění digitálním kompetencím v Evropě, který obsahuje pět základních oblastí – informační a datovou gramotnost, komunikaci a spolupráci, tvorbu digitálního obsahu, bezpečnost a řešení problémů (Ferrari, 2013).

Pokud jde o digitální kompetence samotných učitelů, jsou klíčem k zefektivnění stávajících procesů a úkolů pedagogické práce a také k vytvoření kvalitativně nových způsobů řízení procesu učení žáků a studentů. V současné době většina zemí EU přebírá evropský rámec pro digitální kompetence pedagogů (DigCompEdu), který definuje 22 kompetencí pedagoga v šesti oblastech: 1. profesionální angažovanost, 2. digitální zdroje, 3. výuka a učení, 4. hodnocení, 5. posílení schopností žáků, 6. usnadnění digitální kompetence žáků (Redecker, 2017).

### Výzkumy digitální kompetence učitelů

Úroveň digitální kompetence učitelů je celosvětově předmětem mnoha výzkumů, které přinášejí rozmanité výsledky. Např. Mahmud a Ismail (2010) ve výzkumu učitelů v Malajsii zjistili, že v oblasti ICT měla většina učitelů průměrné znalosti a dovednosti. Na Ukrajině naopak výzkum ukázal, že učitelé měli nadprůměrnou úroveň digitálních kompetencí, která nezávisela na tom, jak získali své dovednosti (Kuzminska, Mazorchuk, Morze, Pavlenko, & Prokhorov, 2018).

V ČR Jirkovská, Lorenzová, Mynaříková a Svoboda (2019) zjistili, že 42 % učitelů ze skupiny 2015 respondentů se považovalo za méně pokročilé uživatele ICT, stejně velká skupina (42 %) za středně pokročilé uživatele. Pouze

11 % se jich považovalo za velmi pokročilé uživatele digitálních technologií (podle vlastního názoru dokážou vyřešit všechny obtíže, které se mohou při užívání digitálních technologií vyskytnout). Za začátečníky, kteří si nevedí rady s většinou problémů, se považovala 4 % ze všech respondentů. Jde o dosti podobné výsledky, o jakých referují jiné výzkumy (Fraile, Peñalva-Vélez, & Lacambra, 2018; Kuzminska *et al.*, 2018; Mahmud & Ismail, 2010).

Pokud jde specificky o skupinu učitelů společenských věd (Jirkovská, Lorenzová, Mynaříková, & Svoboda, 2019), převážná část z nich (58 %) se považovala za méně pokročilé uživatele. Dalších 33 % z nich se pak považovalo za středně pokročilé uživatele. K velmi pokročilým uživatelům se hlásila pouze 3 % společenskovědně orientovaných vyučujících. Zajímavé byly také rozdíly podle věku, kdy se ukázalo, že za velmi pokročilé uživatele digitálních technologií se považují respondenti ve věku 36–45 let (30 %), následovaní učiteli ve věku 46–55 let (25 %). Naopak za začátečníky se považovalo 45 % respondentů starších 56 let. Věkové rozdíly ve sledované oblasti se ukázaly jako statisticky významné ( $p < 0,001$ ).

Výzkum z Nového Zélandu přinesl zjištění, že používání digitální technologie ve výuce koreluje s úrovní digitálních kompetencí (Madsen, Thorvaldsen, & Archard, 2018). Také výzkum realizovaný v Rusku potvrdil, že ochota používat ICT ve výuce ze strany učitelů je podmíněna úrovní jejich digitálního rozvoje, proměnné jako pohlaví, věk a dostupnost technických prostředků nehrály roli (Kuzminska *et al.*, 2018). Na pozitivní vztah mezi přesvědčením o vlastní digitální zdatnosti a ochotou začlenit ICT do výuky upozorňuje i Player-Koro (2012). Konstatuje také, že učitelé, kteří se domnívají, že jsou digitálně zdatní, jsou zároveň přesvědčeni, že začlenění ICT podpoří výuku a přispěje k učení žáků.

Naproti tomu existují výzkumy, které poukazují na to, že i ti učitelé, kteří mají dobrou úroveň digitálních kompetencí, nedokážou ICT prostředky bez problémů začlenit do své pedagogické praxe – dovednost práce s technologiemi tedy ještě automaticky neznamená schopnost využívat technologie pro podporu učení a rozvoj žáků (Suárez-Rodríguez, Almerich, Orellana, & Díaz-García, 2018). K tomu je třeba i pedagogický cit či didaktická intuice, jinými slovy schopnost propojení psychologicko-pedagogických a technických aspektů (García Martín, & García Sánchez, 2017). Teprve toto propojení umožňuje skutečnou integraci technologií do výuky a jejich smysluplné využití.



## **Postoje učitelů k digitálním technologiím jako prediktor jejich začlenění do výuky**

Začlenění ICT do výuky souvisí nejen se zkušeností a úrovní rozvoje digitálních kompetencí, ale také s postoji učitelů k digitálním technologiím. V této souvislosti výsledky naznačují několik tendencí. Například ve výzkumu, který porovnává Norsko a Nový Zéland, se ukázalo, že v Norsku používání digitálních technologií ve výuce koreluje s postojem učitelů k digitálním technologiím, postoj má tedy na užití ICT ve výuce větší vliv než samotná digitální kompetence. Naproti tomu na Novém Zélandu, jak bylo uvedeno výše, používání digitálních technologií naopak pozitivně korelovalo s úrovní digitálních kompetencí (Madsen, Thorvaldsen, & Archard, 2018). Nálezy Lorenze, Endberga a Bose (2019) potvrzují spíše první trend, totiž že postoje učitelů k ICT jsou pro integraci těchto technologií do výuky ve třídě nejdůležitější. Výzkum, který realizoval Liu (2011), naopak odhalil, že přesvědčení učitelů o používání ICT ve vzdělávání a jejich skutečná praxe se mohou často lišit.

Vzhledem k tomu se Admiraal, Louws a Lockhorst (2017) pokusili vytvořit typologii postojů učitelů sekundárního vzdělání ( $N = 1602$ ) k využívání ICT ve výuce v kombinaci s jejich zaměřením na podporu učení žáků. Rozdělili učitele do pěti skupin: 1. Učitelé se zaměřením na učení se žáků a zároveň se zaměřením na využití technologií, 2. učitelé kritičtí k využívání technologií ve výuce, 3. učitelé, kteří využívání technologií ve výuce považují za nepohodlné, 4. učitelé, kteří vnímají jako nepohodlné zaměřením na učení, 5. učitelé kritičtí k jasnému postoji. Tato typologie by podle výzkumníků měla sloužit k cíleným intervencím šitým na míru jednotlivým typům učitelů.

Jiné rozdělení nabízejí Lee, Smith a Bos (2014), kteří vidí tři hlavní skupiny postojů učitelů k ICT. Do první skupiny patří „trendy“ postoje učitelů (integrace technologií do výuky je „vzrušující“). Tito učitelé chápou moderní technologie pod vlivem aktuálních hesel, aniž by se zamýšleli nad tím, jaký je jejich vztah k učiteli a k obsahu. Další skupinou jsou postoje „pragmatické“ (technologická integrace je „výzva“). Zastánci tohoto postoje chtějí využít technologie jako pomocníky, kteří podpoří úspěch učitelů i žáků. Poslední skupinou jsou postoje „pedagogické“ (technologie napomáhají učení se obsahu tím, že nabízejí větší šíři a inovativnost metod).

## **Bariéry v začlenění digitálních technologií do výuky**

Důležitým tématem v literatuře o používání ICT ve třídách je analýza překážek, s nimiž se učitelé setkávají při používání ICT ve svých vyučovacích činnostech. Svoboda (2012) uvádí osm nejčastějších překážek, které brání učitelům využívat ICT ve výuce: 1. časová náročnost, 2. materiální zázemí škol, 3. nedostatek podpory vedení, 4. návyky kolegů a postoje k digitálním technologiím, 5. nedostatek znalostí a dovedností, 6. subjektivně vnímaná nevhodnost využívání ICT pro vyučovaný předmět, 7. nedůvěra v nové a netestované postupy, 8. nedostatek motivace. Aslan a Zhu (2016) upozorňují na zajímavý psychologický fenomén označovaný jako počítačová úzkost, který významně předpovídá integraci ICT učitelů do výukové praxe. Lze sem zařadit strach z používání digitálních technologií, nedůvěru v nové a netestované postupy apod.

Také Mynaříková, Jirkovská, Svoboda a Lorenzová (2019) zjistili, že učitelé v ČR se potýkají s řadou bariér, které jim brání ve větším využití digitálních prostředků ve výuce. Nejvýraznější bariéry pocítují v nedostatku času (65 %) a v nedostatku znalostí a dovedností (50 %). Dále učitelé zmiňovali nedostatky v materiálním zázemí školy (téměř 40 %), nedostatek motivace a nedůvěru v nové a neodzkoušené postupy (v obou případech 20 %). Obavy z digitálních technologií bránily jejich začlenění v 15 %. Zvyklosti a postoje kolegů uvedlo jako bariéru 13 % učitelů. Pozitivní bylo, že učitelé nehodnotili negativně nedostatečnou podporu ze strany vedení školy (pouze mírně přes 8 %).

V uvedeném výzkumu (Mynaříková, Jirkovská, Svoboda, & Lorenzová, 2019) byla potvrzena hypotéza, která předpokládala, že učitelé, kteří prožívají více emocionálních bariér (strach z používání digitálních technologií, nedůvěra v nové a netestované postupy), budou s menší pravděpodobností používat ICT ve výuce. Dále byla potvrzena hypotéza, že učitelé, kteří mají menší motivaci, budou méně pravděpodobně používat ICT k podpoře výuky. Motivace je tedy jedním z nejsilnějších prediktorů používání ICT ve výuce. Hypotéza, která předpokládala, že učitelé ICT budou překonávat méně překážek než ostatní učitelé, byla potvrzena částečně. Tito učitelé pocítují méně bariér při využívání ICT ve výuce v oblasti znalostí a dovedností, obav a nedůvěry. V oblasti motivace se však hypotéza nepotvrdila. Naše výsledky dokonce naznačují, že učitelé ICT jsou méně motivováni k většímu využívání digitálních technologií ve vzdělávání. Možným důvodem je, že tyto prostředky běžně ve své práci používají a nemají potřebu je využívat

ještě více. Ve výzkumu se dále ukázaly rozdíly podle pohlaví. Ženy jsou méně motivované k využívání ICT prostředků než muži, více pocítují nedostatek znalostí a dovedností a častěji cítí obavu z využívání digitálních technologií ( $p < 0,001$ ). Naproti tomu muži více uvádějí jako bariéry postoje a zvyklosti na straně kolegů. Muži také častěji vnímají bariéry v materiálním zázemí školy ( $p < 0,05$ ).

### Vzdělávání učitelů v rozvoji digitálních kompetencí

Pokud jde o význam vzdělávání učitelů pro formování jejich digitálních kompetencí, setkáváme se s nejednoznačnými výzkumnými zjištěními. Řada výzkumů ukazuje, že stávající i budoucí pedagogové své digitální znalosti a dovednosti získávají do značné míry svépomocí (Fraile *et al.*, 2018). Podobně finský výzkum přinesl zjištění, že vzdělávání učitelů v oblasti informačních a komunikačních technologií neprobíhá ani tak v rámci školení a kurzů, jako spíše prostřednictvím sebevzdělávání učitelů, podporovaného přáteli a kolegy (Røkenes & Krumsvik, 2016).

Naproti tomu ve výzkumech z jiných zemí se opakovaně potvrdilo, že na formování digitálních kompetencí učitelů má vliv jak začlenění vzdělávacích programů na rozvoj digitálních kompetencí do odborné přípravy (Graziano, 2018; Mahmud & Ismail, 2010; Thephavongsa & Qingtang, 2018), tak do dalšího vzdělávání učitelů – např. výzkum Krumsvika, Jonesové, Øfstegaardové a Eikelanda (2016) přinesl zjištění, že učitelé s dalším vzděláváním v oblasti ICT mají výrazně více digitálních schopností než ti, kteří takové vzdělání nemají. Podobně výzkum digitálních kompetencí učitelů středních škol v Norsku potvrdil význam vzdělání v oblasti ICT a dále ukázal, že úroveň digitálních kompetencí lze predikovat i na základě takových proměnných, jako je věk, pracovní zkušenosti a pohlaví (Krumsvik *et al.*, 2016). Makki, O'Neal, Cotten a Rikard (2018) zjistili, že chování učitelů při používání ICT bylo závislé jednak na uživatelském komfortu počítače a jednak na školení v ovládnutí těchto technologií. Zároveň upozornili, že školení bylo také shledáno prospěšným pro řešení počítačové úzkosti a negativních počítačových postojů, které, jak jsme ukázali v předcházející části textu, významně předpovídají integraci ICT do výuky.

Obecně vzato by učitelé ocenili, kdyby se na rozvoj digitálních kompetencí mohli více zaměřit v rámci profesního rozvoje – to platí, aniž by se projevovaly statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami a délkou jejich pedagogické

praxe (Maksimovic & Dimic, 2016). Jakkoli jsou výsledky výzkumů v oblasti postojů učitelů k využívání ICT ve výuce rozporuplné, zjištění v kvantitativních, kvalitativních a smíšených studiích převážně souhlasí s tím, že čím více učitelů důvěřuje smyslu používání digitálních technologií ve výuce, tím více s nimi pracují a považují je za praktické a užitečné. Samostatným fenoménem je počítačová úzkost, která je u pedagogů asociována se strachem z používání digitálních technologií a s nedůvěrou ke změnám obecně. Významná je proto podpora ze strany školy a sociální aspekty, zejména kolegiální spolupráce učitelů.

### **3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Tématem této části výzkumu jsou znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence učitelů z oblasti věd o člověku a společnosti ve vztahu k digitálním technologiím. Začlenění ICT do společenskovedních předmětů probíhá pomaleji než v jiných oborech (Bolick, Berson, Friedman, & Porfeli, 2007; Zhao & Bryant, 2006), mimo jiné proto, že učitelům těchto předmětů déle trvalo přijmout význam ICT pro výuku (Doering, Scharber, Miller, & Veletsianos, 2009; Van Fossen & Waterson, 2008). Jelikož v současné době je tento význam nepopiratelný, je třeba zaměřit se právě na předměty, o nichž Martorella (1997) trefně hovoří jako o „spících obrech“, a identifikovat znalostní a uživatelská specifika ICT u učitelů těchto předmětů.

Vzhledem k tomu, že jde o explorativní výzkum, který zjišťuje celé spektrum otázek a souvislostí, byl zvolen kvantitativní výzkumný design založený na dotazníkovém šetření.

#### **Cíl výzkumu a výzkumné otázky**

Rozvoj digitálních kompetencí žáků lze považovat za jeden z obecných cílů vzdělávání. Přestože mnohé učitele – na rozdíl od současných žáků a studentů, kteří se již narodili do digitálního věku – nelze považovat za „digitální domorodce“, je mimo pochybnost, že učitelé se musí na obecných cílech vzdělávání aktivně podílet. Rintamäki a Lehto (2018) v této souvislosti zdůrazňují potřebu zjišťovat úroveň inforatické gramotnosti u učitelů. Vzhledem k tomu, že námi realizovaný výzkum je zaměřen na učitele středních škol z oblasti věd o člověku a společnosti, je cílem výzkumu zjistit znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence těchto učitelů.

Hlavní výzkumná otázka zní takto:

*Jaká znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence se projevují u učitelů věd o člověku a společnosti, kteří působí ve středním odborném vzdělávání?*

Tato otázka byla konkretizována prostřednictvím dílčích výzkumných otázek (dále jen DVO):

- DVO 1: *Existují specifika učitelů věd o člověku a společnosti v užívání digitálních technologií ve výuce v porovnání se souborem všech respondentů?*
- DVO 2: *Existují rozdíly v subjektivní percepci znalostí ICT mezi učiteli věd o člověku a společnosti v porovnání se souborem všech respondentů?*
- DVO 3: *Existují rozdíly v subjektivní percepci znalostí ICT mezi učiteli věd o člověku a společnosti a skupinami učitelů z jiných předmětových oblastí?*

### **Konstrukce a ověření výzkumného nástroje**

Pro sběr dat byl vytvořen dotazník vlastní konstrukce. Obsahově byl vypracován na základě analýzy výzkumných studií, strategických dokumentů MŠMT (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, MŠMT, 2014) a Evropské komise týkajících se vytvoření nezbytného rámce digitálních schopností občanů Evropské unie. Konkrétně jsme analyzovali následující zprávy: DigComp 2.0: Rámec digitálních kompetencí pro občany (Vuorikari, Punie, Carretero, & Van den Brande, 2016), DigComp 2.1: Rámec digitálních kompetencí pro občany (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017) a Rámec digitálních kompetencí pro pedagogy – DigCompEdu (Redecker, 2017). Analýza těchto rámců vedla k vytvoření dotazníku obsahově sledujícího vytyčené výzkumné otázky. Po stránce struktury je dotazník tvořen převážně položkami s nabídkou odpovědí, z nichž některé využívají škály Lickertova typu, jiné umožňují nabízené odpovědi vybírat nebo třídít. Některé položky bylo také možno doplnit o stanovisko samotných respondentů. Součástí dotazníku byla sociodemografická data nezbytná pro statistická srovnání – věk, pohlaví, vzdělání, délka pedagogické praxe, způsob získání pedagogické kvalifikace, typ střední školy. Pro zjištění oborových specifík byly sledovány také vyučované předměty.

Pilotní verze dotazníku byla ověřena v červnu 2018 ve focus group tvořené 30 studenty prvního ročníku bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice (oborů učitelství odborných předmětů a učitelství praktického vyučování a odborného výcviku) na Masarykově ústavu vyšších studií ČVUT v Praze. Na základě podnětů ze strany studentů byly reformulovány některé

ne zcela srozumitelné položky. Konečná verze dotazníku byla přenesena do online podoby pomocí formuláře Google.

### **Sběr a zpracování dat**

Data byla sbírána mezi zářím 2018 a lednem 2019, zachycují tedy stav rozvoje digitálních kompetencí učitelů zahrnutých do výzkumného vzorku ještě před nástupem pandemie COVID-19 a přechodem řady škol v ČR na on-line výuku. V prvním období v září 2018 jsme oslovili 15 smluvních škol oddělení pedagogických a psychologických studií Masarykova ústavu vyšších studií ČVUT v Praze. V období od listopadu 2018 do ledna 2019 byl dotazník zaslán dalším středním školám z databáze vytvořené z veřejně přístupných adres středních odborných škol. Šlo tedy o záměrný výběr vzorku na základě dostupnosti. Po ukončení sběru dat byl celkový počet respondentů 2015. Data byla analyzována pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti, chí-kvadrát testu dobré shody, ANOVA, T-testů pro dva nezávislé výběry a párových T-testů. Všechna přijatá data byla zpracována pomocí IBM SPSS Statistics verze 24.

### **Popis výzkumného vzorku**

Vzorek respondentů ( $N = 2015$ ) byl vytvořen z učitelů převážně působících ve středním odborném vzdělávání. Toto zacílení se promítlo do zastoupení škol: 1 576 (78 %) respondentů působilo na středních odborných školách, 268 (13 %) na středních odborných učilištích, 84 (4 %) na gymnáziích a 87 (4 %) na jiných středních školách (např. konzervatoř).

Ve vzorku bylo dále zastoupeno 1 298 žen (64 %) a 706 mužů (35 %). Dalších 24 (1 %) respondentů pohlaví nevedlo. Průměrný věk respondentů byl v době sběru dat 49 let ( $SD = 10,2$ ; minimum = 21, maximum = 81).

Pokud jde o nejvyšší dosažené vzdělání, 1 671 (82 %) respondentů mělo magisterské vzdělání, 135 (7 %) doktorské vzdělání, 100 (5 %) střední odborné vzdělání, 73 (4 %) bakalářské vzdělání, 27 (1 %) vyšší odborné vzdělání, 9 (0,4 %) střední všeobecné vzdělání.

Pedagogickou kvalifikaci získalo 1 204 (60 %) respondentů vysokoškolským vzděláním – studiem učitelského studijního programu, 708 (35 %) doplňujícím pedagogickým studiem (250 hodin), 53 (3 %) studiem 120 hodinového kurzu pedagogiky a 50 (3 %) jiným způsobem. Průměrný počet let pedagogické praxe byl 20,5 let ( $SD = 10,3$ ; minimum 1, maximum 54).

Na základě položky zjišťující vyučované předměty byli učitelé vzhledem k velkému množství předmětů zařazeni pod jednotlivé obory. Oborovou příslušnost pedagogů ukazuje tabulka I. Z ní lze vyčíst, že dominantní skupinou ve vzorku jsou učitelé věd o člověku a společnosti, následovaní učiteli matematiky a přírodních věd. Velkou skupinu představují také učitelé ICT a dále pak aplikovaných oborů (např. zpracování surovin, technologie potravin aj.). Pod 10 % jsou zastoupeni učitelé ekonomických věd, pod 5 % učitelů působilo v době sběru dat v oblasti výchov (např. výtvarná, hudební), praktického výcviku a odborné praxe, v lékařských, zdravotnických a biologických oborech, v zemědělských a environmentálních vědách.

I Tabulka: *Oborové zařazení učitelů*

<b>Obor výuky</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Vědy o člověku a společnosti	643	32
Matematika a přírodní vědy	317	16
ICT	296	15
Aplikované obory	208	10
Technické vědy	163	8
Ekonomické vědy	137	7
Výchovy (např. výtvarná, hudební)	92	4.5
Praktické vyučování a odborný výcvik	70	3
Lékařské vědy	32	2
Zemědělské a environmentální vědy	23	1
Ostatní předměty	23	1
Neuvešlo	11	0.5
Celkem	2015	100

Zdroj: Vlastní zpracování (2019).

## 4 VÝSLEDKY

V této části uvádíme hlavní výzkumná zjištění. Ve vztahu ke všem výzkumným otázkám jsme provedli deskriptivní analýzy příslušných dat. Zároveň jsme porovnávali výsledky celého datového souboru ( $N = 2015$ ) s výsledky učitelů věd o člověku a společnosti ( $N = 643$ ).

### **DVO 1: Existují specifika učitelů věd o člověku a společnosti v užívání digitálních technologií ve výuce ve vztahu k souboru všech respondentů?**

V této části prezentujeme zjištění, jaké technologie učitelé pro účely výuky používají, přičemž sledujeme shody a rozdíly mezi učiteli věd o člověku a společnosti a výzkumným souborem všech respondentů.

#### ***ICT prostředky užívané učiteli ke komunikaci***

V prvním bloku otázek jsme se respondentů ptali, s jakou frekvencí využívají ke komunikaci na internetu se žáky a kolegy e-mail, služby internetové telefonie (Skype, Messenger, WhatsApp...) a diskusní fóra (chaty, blogy). Možnosti odpovědi byly na čtyřbodové škále se stupni: „stále“, „často“, „občas“ a „nikdy“. Z výše zmíněných prostředků využívají respondenti nejčastěji e-mail. Ze souboru všech využívá alespoň občas komunikaci přes e-mail 99 % respondentů, často 82 %. Obdobně ze souboru učitelů věd o člověku a společnosti alespoň občas komunikuje přes e-mail 99,5 % respondentů, často 81 %. **V oblasti těchto prostředků tedy není rozdíl mezi námi sledovanou skupinou a všemi učiteli.**

Druhým nejčastěji využívaným komunikačním prostředkem je internetová telefonie (např. Skype), ale v porovnání s e-mailem je frekvence využívání podstatně nižší. Všichni využívají tento prostředek alespoň občas ve 48 %, často ve 20 %. Učitelé společenských věd použijí Skype a jiné telekomunikační kanály alespoň občas ve 49 %, často ve 21 %. **Ani zde se tedy žádný významný rozdíl mezi učiteli věd o člověku a společnosti a souborem všech respondentů neukázal.**

V pořadí třetím nejčastěji užívaným komunikačním prostředkem jsou dle našich zjištění sociální sítě. Ze souboru všech je alespoň občas ke komunikaci se žáky a kolegy využije 40 % respondentů, často 15 %. Učitelé společenských



věd si stojí obdobně – občasné využití deklaruje 39 %, časté 15 %. **Opět nelze vysledovat žádné rozdíly mezi oběma skupinami.**

Nejméně používanou formou internetové komunikace jsou pro naše respondenty diskusní fóra. Výsledky celého souboru ukazují, že občasnými uživateli je 19 % respondentů, častými pouhá 4 %, u učitelů společenských věd je skóre ještě o něco nižší – k občasnému užití se hlásí 17 %, k častému rovněž 4 %. **Podobně jako v předcházejících položkách se rozdíl mezi sledovanou skupinou učitelů a výsledky celého datového souboru neukázal.**

### *Specifika užívání sociálních sítí*

V další části dotazníku jsme se zajímali o to, jak často využívají respondenti k výukovým účelům tyto sociální sítě: Facebook, Twitter, Instagram, Yammer, Google+, Spolužáci.cz a WhatsApp. K odpovědím jsme nabídli škálu s krajními body „stále“ a „nikdy“. Nejčastěji užívanou sítí z naší nabídky je Google+ (několikrát do týdne jej použije 32 % všech respondentů a 37 % humanitně orientovaných vyučujících). Druhou nejčastěji užívanou sítí je Facebook, několikrát do týdne s ním přijde do kontaktu shodně 12 % respondentů z obou skupin. Používání dalších sociálních sítí k účelům spojeným s výukou bylo u našich respondentů naprosto mizivé. **Výsledky ukázaly, že frekvence užívání těchto sítí k účelům pedagogických interakcí je mezi učiteli celkově slabá. Také se ukázalo, že odpovědi všech respondentů ve srovnání s učiteli společenských věd jsou téměř totožné a bez statistické signifikance.**

V návaznosti na předchozí otázky jsme se dále ptali, k jakým konkrétním účelům dotázaní využívají zmíněné sociální sítě. Nabídli jsme čtyři možnosti: k pozorování aktivit žáků na sociálních sítích, k informování žáků ohledně výuky, ke sdílení souborů se žáky a k neformální interakci se žáky. Učitelé využívají alespoň občas sociální sítě k informování žáků ohledně výuky v 58 %, ke sdílení souborů se žáky ve 49 %, k neformální interakci v 35 % a k pozorování aktivit žáků na sociálních sítích v 18 %. **Výsledky učitelů společenskovědních předmětů jsou obdobné a statisticky nevýznamné, liší se maximálně o 3 %.**

### **Digitální služby a softwary využívané pro výuku**

Následně jsme položili respondentům sadu otázek, která se týkala frekvence používání několika digitálních služeb pro účely výuky. V nabídce byly tyto: OneNote, DUMy, cloudové služby, grafický editor (např. Malování, Corel, Adobe), prezentační software (např. PowerPoint, Sway, Prezi), QR kódy. I zde byla možnost „občas“ nejvíce volenou. Nejvíce respondenti využívají pro výuku prezentační software (alespoň občas 92 % všech respondentů, 90 % společenskovědně orientovaných učitelů). V 69 % využívají alespoň občas obě skupiny DUMy. Třetí nejvyužívanější digitální službou je alespoň občas u všech grafický editor (64 %), **ovšem učitelé společenských věd jej využívají alespoň občas výrazně méně, pouze ve 44 %. Rozdíl se zde ukazuje jako statisticky významný ( $p < 0,001$ ).**

**Druhý nejvyšší procentuální rozdíl mezi skupinou všech vyučujících a společenskovědně orientovaných se ukázal u položky cloudové služby. Všichni je používají alespoň občas ve 39 %, skupina společenskovědních učitelů pouze ve 29 %. I zde se rozdíl ukázal jako významný ( $p < 0,001$ ).**

Naopak nejméně využívají obě skupiny shodně QR kódy (14 % všichni, 11 % společenskovědní) a OneNote (17 % všichni, 12 % společenskovědní).

### **Digitální hardware**

Dalším tématem v dotazníku byla frekvence využívání různých digitálních přístrojů pro potřeby výuky. Nabídli jsme tyto: stolní počítač, notebook, smartphone, tablet, interaktivní učebnice, interaktivní výukové technologie (interaktivní tabule, eBeam, interaktivní stůl, stěna), hlasovací zařízení, vizualizér a brýle pro virtuální realitu.

Skupina všech učitelů, stejně jako skupina společenskovědních učitelů, opět volila nejčastěji u nabídek odpovědi hodnotu škály „občas“. Pro výuku využívá občas stolní počítač (90 % všech, 88 % společenskovědních), notebook (84 % všech, 78 % společenskovědních) a smartphone (56 % všech, 57 % společenskovědních). Nejméně obě skupiny používají brýle pro virtuální realitu (3 %, resp. 2 %), osobního asistenta (shodně 4 %) a hlasovací zařízení (shodně 8 %). **Rozdíly mezi skupinami se neukázaly jako statisticky významné.**

### ***Digitální výukové prostředky***

Dále jsme se dotazovali na frekvenci využívání některých digitálních výukových prostředků. Jednalo se o elektronické publikace a elektronické studijní opory, videa a zvukové nahrávky (např. YouTube), webináře, otevřené vzdělávací on-line kurzy, virtuální a vzdálené laboratoře, výukové aplikace, tutorovaný a netutorovaný e-learning (např. prostřednictvím LMS Moodle). Z odpovědí plyne, že výsledky obou skupin jsou opět velmi podobné. U jednotlivých možností bylo opět nejčastěji voleno „občas“.

Občas učitelé využívají videa a zvukové nahrávky (92 % všichni, 96 % společenskovední), elektronické publikace a elektronické studijní opory (76 % všichni, 72 % společenskovední) a výukové aplikace (67 % všichni, 65 % společenskovední). E-learning, např. prostřednictvím LMS Moodle, využívají naši respondenti alespoň občas ve 34 % (všichni), respektive 29 % (společenskovední). Nejméně učitelé pracují s virtuálními a vzdálenými laboratoři (alespoň občas 10 % všech, 4 % společenskovedních). **Výraznější rozdíl se ukázal pouze v poslední položce ( $p < 0,01$ ). Může souviset s tím, že povaha vyučované látky tento digitální výukový prostředek nevyžaduje.**

### ***Využívání digitálních technologií ve výuce k didaktickým účelům***

Posledním tématem této části dotazníku bylo zjišťování, k jakým didaktickým účelům respondenti využívají veškeré výše zmíněné digitální technologie. Nabídli jsme jim, volně inspirovaní Bloomovou taxonomií, tyto možnosti odpovědí: aby si žáci zapamatovali učivo, aby žáci porozuměli učivu, aby analyzovali problémy spojené s učivem, aby uměli aplikovat poznatky v praxi, aby si vytvořili celkový obraz problematiky, aby si uvědomili smysluplnost učiva pro život.

U obou skupin jsou shodně třemi nejčastějšími důvody: 1. porozumění učivu (obě skupiny souhlasí či částečně souhlasí v 89 % případů), 2. vytvoření si celkového obrazu problematiky (souhlasí či částečně souhlasí 82 % všech, 81 % společenskovedních), 3. zapamatování si učiva (souhlasí či částečně souhlasí 81 % všech, 84 % společenskovedních).

Nejméně frekventovanou odpovědí u obou skupin byl důvod analyzování problémů spojených s učivem (souhlasí či částečně souhlasí 72 % všech, 69 % společenskovedních). Také souhlasy s dalšími nabídkami se pohybovaly

téměř ve všech případech nad 70 %. **V žádném z uvedených příkladů se neprojevíly statisticky významné rozdíly mezi všemi respondenty a učiteli věd o člověku a společnosti.**

## **DVO 2: Existují rozdíly v subjektivní percepci znalostí ICT mezi učiteli věd o člověku a společnosti ve vztahu k souboru všech respondentů?**

Vnímané znalosti a dovednosti jsou mimo jiné významnými prediktory ochoty učitelů používat ICT ve vzdělávání (Kreijns, Van Acker, Vermeulen, & van Buuren, 2013). Také z hlediska teorií učení (např. Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956) představují znalosti základ pro pokrok v učení. Proto soulad mezi znalostmi a praxí učitelů chápeme jako důležitý faktor začlenění ICT do výuky, stejně jako subjektivně vnímaná úroveň znalostí z oblasti ICT může být prediktorem stupně rozvoje digitálních kompetencí. Zajímalo nás proto, jak učitelé společenských věd posuzují hloubku svých znalostí (operacionalizováno pro výzkum jako schopnost učitele poskytnout srozumitelná odborná vysvětlení digitálních pojmů žákům).

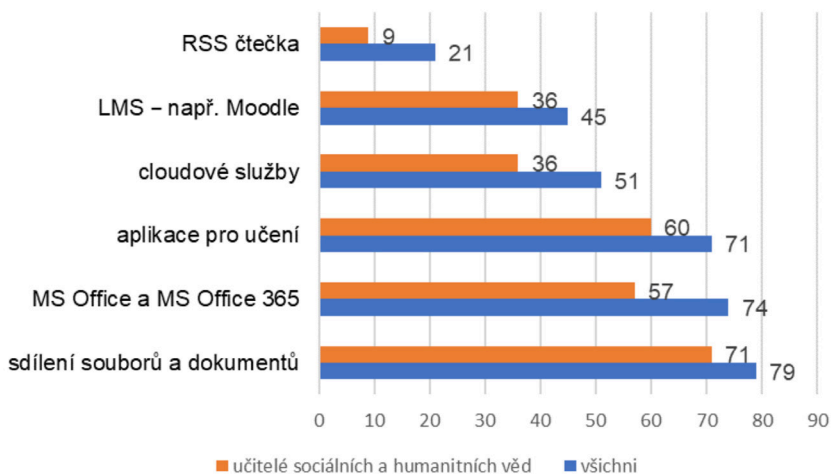
Respondenti posuzovali míru svých znalostí v pěti oblastech: software, hardware, digitální komunikace, digitální vzdělávání, digitální bezpečnost. Učitelům byly nejdříve nabídnuty pojmy z těchto oblastí. Dále měli na škále od 1 do 4 posoudit, zda by dokázali tyto pojmy fundovaně vysvětlit svým žákům, přičemž 1 = určitě ano, 2 = spíše ano, 3 = spíše ne, 4 = určitě ne.

### ***Posouzení míry znalostí v oblasti softwaru***

Jak ukazuje Graf 1, kumulativní četnosti kladných odpovědí (určitě ano a spíše ano) z oblasti softwaru jsou následující: nejvíce všech učitelů si věří, pokud jde o schopnost vysvětlit, co znamená sdílení souborů a dokumentů (79 %), aplikace MS Office a MS Office 365 (74 %) a aplikace pro učení (71 %). Těsně nad 50 % učitelů dokáže vysvětlit, co znamenají cloudové služby (51 %). Pojem LMS - např. Moodle - by dokázalo vysvětlit 45 % učitelů. Co znamená RSS kanál však již jen 21 % učitelů.

**Při pohledu na výsledky učitelů společenskovědních předmětů lze vysledovat, že přibližně kopírují sled softwarových znalostí z hlediska toho, co umějí vysvětlit nejlépe a co nejhůře. Ve všech položkách**

ale skórují tito učitelé níže, procentuální rozdíly poklesu znalostí se pohybují v rozmezí 8–17 %. Nejvýraznější rozdíl je u vysvětlení pojmu MS Office a MS Office 365.

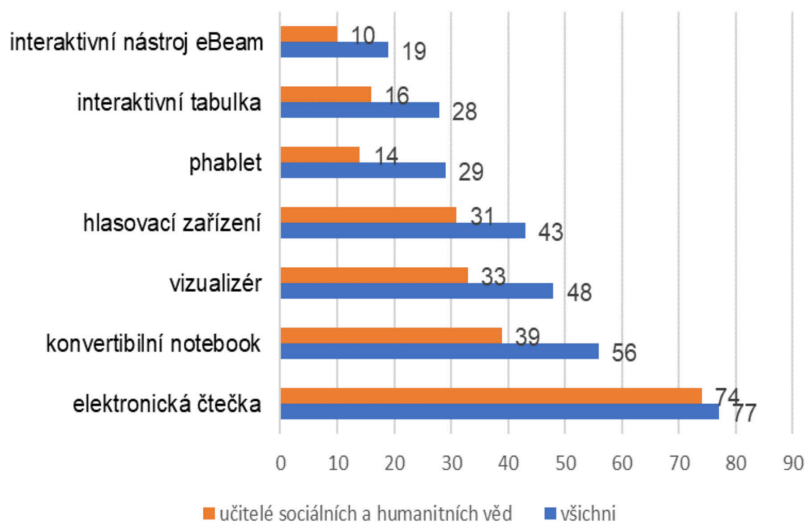


1 Graf: Posouzení míry znalostí v oblasti softwaru (%)

### ***Posouzení míry znalostí v oblasti hardwaru***

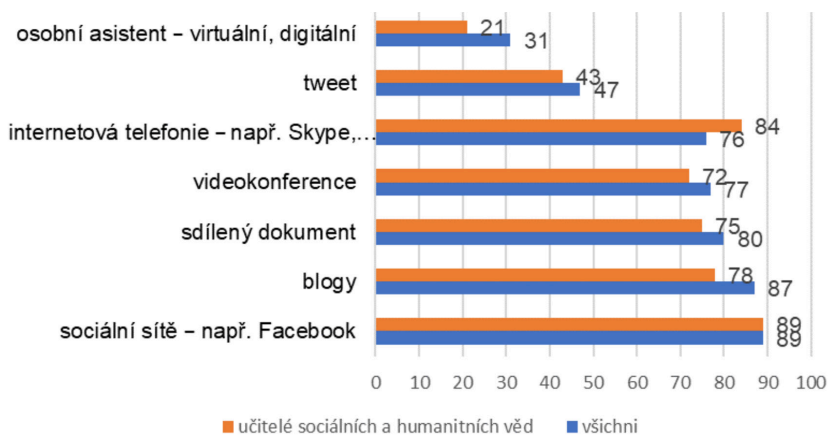
Pokud jde o znalosti z oblasti hardwaru (Graf 2), kumulativní četnosti kladných odpovědí (určitě ano a spíše ano) z této oblasti jsou následující: co znamená elektronická čtečka by dokázaly vysvětlit svým žákům více než tři čtvrtiny všech učitelů (77 %), konvertibilní notebook by zvládlo vysvětlit 56 %, vizualizér 48 %, hlasovací zařízení 43 %. S pojmem phablet by si poradilo jen 29 %, interaktivní stůl by zvládlo vysvětlit 28 % a interaktivní nástroj eBeam pouze 19 % učitelů.

Při pohledu pouze na skupinu učitelů věd o člověku a společnosti se opět ukazuje, že u všech pojmů prokazují o něco nižší míru schopností jejich vysvětlení. Rozdíly se pohybují mezi 3 a 17 %. Nejvýraznější pokles schopnosti vysvětlení je u pojmu konvertibilní notebook.



2 Graf: Posouzení míry znalostí v oblasti hardwaru (%)

### ***Posouzení míry znalostí v oblasti digitální komunikace***

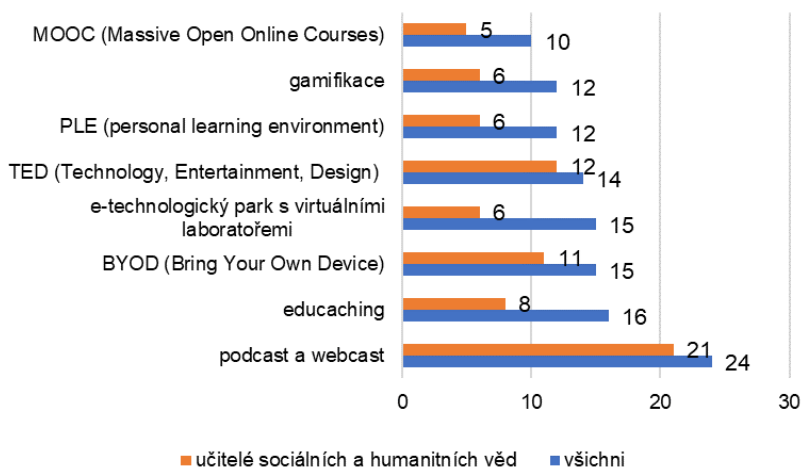


3 Graf: Posouzení míry znalostí v oblasti digitální komunikace (%)

Kumulativní četnosti kladných odpovědí (určitě ano a spíše ano) z oblasti digitální komunikace (graf 3) ukazují, že nejlépe by si učitelé poradili s vysvětlením těchto pojmů: sociální sítě – např. Facebook (89 %), blogy (87 %), sdílený dokument (80 %), videokonference (77 %), internetová telefonie – např. Skype, Messenger (76 %). Méně by si již dokázali poradit s takovými pojmy, jako je tweet (47 %), osobní asistent – virtuální, digitální asistent (31 %).

Při pohledu na výsledky učitelů sociálních a humanitních věd můžeme vidět (graf 3), že na rozdíl od předchozích dvou kategorií softwaru a hardwaru jsou v oblasti digitální komunikace jejich schopnosti vysvětlení velmi vyrovnané se všemi ostatními vyučujícími. Dokonce u položky internetová telefonie jsou o 8 % lepší. Pojem sociální sítě pak vévodí u obou skupin s téměř 90% podílem těch, kteří jsou jej schopni žákům vysvětlit.

#### *Posouzení znalostí v oblasti digitálního vzdělávání*



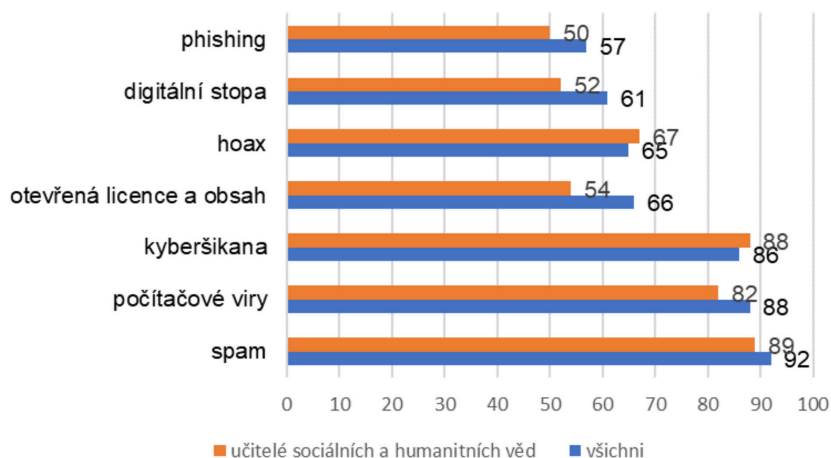
4 Graf: *Posouzení znalostí v oblasti digitálního vzdělávání (%)*

Pojmy z oblasti digitálního vzdělávání znázorněné v grafu 4 jsou pro většinu učitelů téměř neznámé. Např. pojmy jako podcast a webcasting by zvládlo

smysluplně vysvětlit jen 24 % učitelů, pojem educaching 16 %, pojem BYOD pouze 15 % učitelů, stejně tak pojem e-technologický park s virtuálními laboratořemi (15 %). Zkratku TED zná jen 14 % učitelů v našem vzorku, osobní vzdělávací prostředí – PLE by dokázalo s porozuměním objasnit 12 % respondentů, pojem gamifikace 12 % a se zkratkou MOOC by si poradilo jen 10 % učitelů. Kromě položek TED, podcast a webcast se ukázalo, že rozdíly jsou statisticky významné ( $p < 0,001$ ).

Z hlediska společenskovedně zaměřených učitelů (graf 4) lze konstatovat, že by si s těmito pojmy poradili ještě mnohem obtížněji – ve většině položek by je dokázalo vysvětlit o polovinu méně respondentů než skupina všech vyučujících. Relativně nejnižší procentuální rozdíly se ukázaly u vysvětlení pojmů podcast a webcast společně se zkratkou TED.

#### *Posouzení znalostí v oblasti digitální bezpečnosti*



5 Graf: Posouzení znalostí v oblasti digitální bezpečnosti (%)

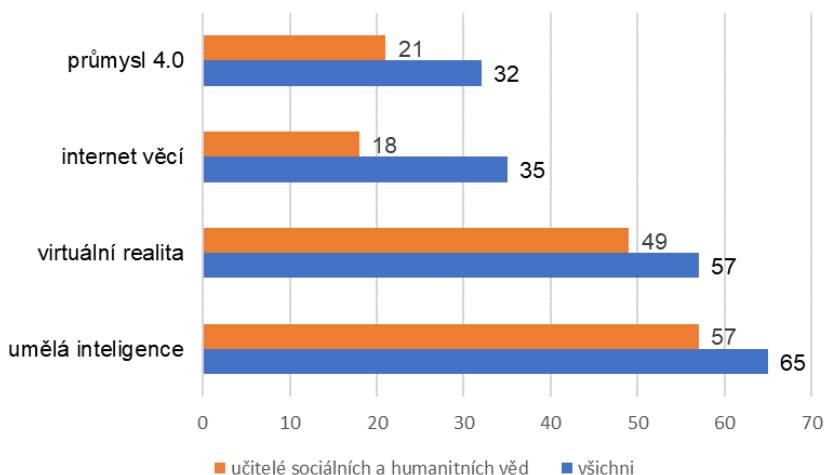
Kumulativní četnosti kladných odpovědí (určitě ano a spíše ano) z oblasti digitální bezpečnosti (graf 5) ukazují, že nejmenší problém by měli respondenti s vysvětlením pojmů spam (92 %), počítačové viry (88 %), kyberšikana (86 %). Méně se orientují v pojmech, jako je otevřená licence a obsah (66 %), hoax



(65 %) a digitální stopa (61 %). Nejhůře by dokázali vysvětlit obsah pojmu phishing (57 %). Zajímavé nicméně je, že v této důležité oblasti nekleslo subjektivní hodnocení porozumění u žádného z pojmů pod 50 %.

**Pokud jde o učitele věd o člověku a společnosti, stejně jako všichni učitelé nejhůře skórovali u pojmu phishing, který by umělo vysvětlit 50 %, naopak nejjistější jsou si s pojmy spam (89 %) a kyberšikana (88 %). U kyberšikany a hoaxy pak na rozdíl od ostatních položek lehce dominují nad celkovým vzorkem respondentů. Ani zde ale nelze výsledek považovat za statisticky významný.**

### Posouzení znalostí dalších digitálních pojmů



6 Graf: Posouzení znalostí dalších digitálních pojmů (%)

Jak je patrné z grafu 6, z dalších několika nabízených termínů všichni učitelé uvedli, že umějí vysvětlit pojmy v těchto procentech: umělá inteligence (65 %), virtuální realita (57 %), internet věcí (35 %), průmysl 4.0 (32 %).

**Učitelé společenských a humanitních věd jsou na tom ještě hůře. Poslední dva pojmy by uměla vysvětlit pouze zhruba pětina těchto respondentů. Tyto dva pojmy jsou spojené zejména s aktuálními proměnami společnosti směrem k ekonomice založené na digitálních**

**technologiích. Ukazuje se, že právě v této důležité oblasti jsou znalosti učitelů poměrně nízké. Rozdíly všech položek jsou statisticky významné ( $p < 0,001$ ).**

### **DVO 3: Existují rozdíly v subjektivním posouzení znalostí ICT mezi učiteli věd o člověku a společnosti a skupinami učitelů z jiných předmětových oblastí?**

U všech sledovaných oblastí znalostí se prokazuje signifikantní vztah s vyučovanými předměty. V oblasti softwaru mají nejvyšší percepci svých znalostí ( $p < 0,001$ ) vyučující ICT (95 %), následování učiteli technických předmětů (58 %). Nejméně si naopak věří učitelé lékařských věd (72 %) a dále námi sledovaná skupina, učitelé věd o člověku a společnosti (65 %). Pokulhávají také vyučující odborné praxe a praktického výcviku (nevěří si 64 %). V oblasti hardwaru ( $p < 0,001$ ) si nejméně věří učitelé věd o člověku a společnosti (61 %), následují lékařské vědy, resp. matematika a přírodní vědy (obojí 50 %).

Naopak v oblasti digitální komunikace mají nejlepší mínění o svých znalostech ( $p < 0,001$ ) učitelé věd o člověku a společnosti (30 %), následování jsou učiteli ICT (19 %) a učiteli matematiky a přírodních věd (14 %).

V oblasti znalostí z digitálního vzdělávání jsou nejkompetentnější ( $p < 0,001$ ) učitelé ICT (61 %), následování učiteli věd o člověku a společnosti (13 %), kteří nicméně zaostávají za celkovým souborem všech respondentů. Nejméně kompetentní jsou učitelé lékařských a zemědělských věd (pouze zanedbatelné 0,5 % si v této oblasti věří).

V oblasti znalostí z digitální bezpečnosti si nejvíce věří ( $p < 0,001$ ) učitelé, kteří vyučují předměty z oblasti věd o člověku a společnosti (30 %), následují učitelé ICT (19 %) a učitelé matematiky a přírodních věd (19 %).

Detailní porovnání v jednotlivých položkách dotazníku ukázalo, že učitelé společenskovedních předmětů si nejsou jisti především při vysvětlování novějších pojmů z oblasti hardwaru, jako je interaktivní tabule, eBeam či phablet (viz graf 2), a především u pojmů z oblasti digitálního vzdělávání (viz graf 4). Špatně jsou na tom ale v této oblasti také ostatní učitelé, neboť sedm z osmi nabídnutých pojmů jich dokáže ve zkoumaném souboru vysvětlit 16 % a méně.

## 5 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Na základě provedeného šetření lze říci, že pokud jde o ICT prostředky užívané učiteli ke komunikaci, není rozdíl mezi námi sledovanou skupinou a všemi učiteli. U našeho vzorku dominuje užívání e-mailu. Často tento prostředek používá ke komunikaci ve vztahu k výuce přes 80 % učitelů, a to bez ohledu na jejich oborovou příslušnost. Až se značným odstupem následuje internetová telefonie, kterou často užívá ke komunikaci se žáky kolem 20 % všech respondentů. Nejméně používanou formou internetové komunikace jsou pro naše respondenty diskusní fóra. Často na nich komunikují z pedagogických důvodů pouze 4 % učitelů obou sledovaných skupin.

Druhým nejčastěji využívaným komunikačním prostředkem je internetová telefonie (např. Skype), ale v porovnání s e-mailem je frekvence jejího využívání podstatně nižší (mírně pod 50 %). Ani zde se tedy žádný významný rozdíl neukázal. Nejméně používanou formou internetové komunikace jsou pro naše respondenty diskusní fóra. Často na nich komunikují z pedagogických důvodů pouze 4 % učitelů, přičemž učitelé společenských věd se neliší oproti celému souboru.

Výsledky také ukázaly, že mezi učiteli je celkově slabá míra užívání sociálních sítí v souvislosti s jejich prací, přičemž rozdíly odpovědí všech respondentů ve srovnání s učiteli společenských věd nejsou statisticky významné (užívají občas v 39–40 %). Nejčastěji užívanou sítí je Google+ (užívá jej 32–37 %), s odstupem následuje Facebook, který několikrát týdně použije pouze 12 % respondentů. Z učitelů, kteří se sociálními sítěmi přece jen pracují, jich převážná část užívá k informování žáků ohledně výuky, zhruba polovina ke sdílení souborů s žáky a třetina k neformální interakci s žáky. V porovnání s celým souborem se učitelé společenských věd opět nijak významně neliší.

Pokud jde o digitální služby a software, 90 % respondentů užívá alespoň občas pro výuku prezentační software. V 69 % využívají občas DUMy. Ani v těchto volbách se neukázal rozdíl mezi výsledky celého souboru a učiteli věd o člověku a společnosti. Podstatnější rozdíly mezi společenskovědními učiteli a celým souborem jsou pouze u využívání grafického editoru (občas ho používá 64 % všech učitelů versus 44 % společenskovědních) a cloudových služeb (39 % všech versus 29 % společenskovědních). Užívání dalších programů (QR kódy, OneNote apod.) je u obou skupin malé až zanedbatelné.

Z hlediska hardwaru užívají obě skupiny celkem shodně pro výuku alespoň občas stolní počítač (90 % všech, 88 % společenskovedních), notebook (84 % všech, 78 % společenskovedních) a smartphone (56 % všech, 57 % společenskovedních). Učitelé bez rozdílu v podstatě nevyužívají novější digitální prostředky, jimiž patrně školy nejsou vybaveny nebo na ně nestačí jejich uživatelské znalosti (např. brýle pro virtuální realitu, osobní asistent, hlasovací zařízení).

Pokud jde o práci s digitálními výukovými prostředky, učitelé užívají alespoň občas videa a zvukové nahrávky (92 % všichni, 96 % společenskovední), elektronické publikace a elektronické studijní opory (76 % všichni, 72 % společenskovední) a výukové aplikace (67 % všichni, 65 % společenskovední). Lze říci, že užití těchto prostředků nevyžaduje s výjimkou vstupního zpracování prezentací a opor větší didakticko-metodickou aktivitu učitelů. Naproti tomu e-learning, který je založen na pravidelné interakci pedagoga se žáky, na průběžné analýze výsledků učení a na poskytování pružné zpětné vazby, využívají respondenti alespoň občas mnohem méně (34 % všichni, 29 % společenskovední). Skutečným oříškem pak pro ně je práce v sofistikovaném prostředí virtuálních laboratoří, která je u učitelů věd o člověku a společnosti zastoupena minimálně. Přestože námi sledovaní učitelé zaostávají za celým datovým souborem, nejsou ani zde rozdíly statisticky průkazné.

Výsledky dále ukázaly, že učitelé mají obecně pozitivní očekávání ohledně pedagogického efektu užívání ICT ve výuce. Učitelé věd o člověku a společnosti se od celého souboru ani v této oblasti významně neliší. Prezentace, videa, zvukové nahrávky, elektronické studijní opory a výukové aplikace, které majoritně alespoň občas používají, mají vést především k porozumění učivu, k celkovému vhledu do vyučované látky a k zapamatování učiva (souhlasy nad 80 %). Za nejdůležitější jsou tedy mezi učiteli považovány kognitivní cíle z nižších pater Bloomovy taxonomie.

Ohledně druhé výzkumné otázky lze říci, že pokud srovnáváme odpovědi všech respondentů s odpověďmi učitelů společenských věd, můžeme vidět, že v naprosté většině případů jsou na tom společenskovední učitelé se schopností vysvětlovat digitální pojmy hůře; zejména se to týká pojmů z oblasti digitálního vzdělávání. Jednou z mála položek, kde mají tito učitelé drobný náskok (6 %), je kategorie internetová telefonie (např. Skype, Messenger, WhatsApp). Lépe by uměli vysvětlit také dva pojmy z oblasti digitální bezpečnosti (hoax a kyberšikana), výsledek je ale statisticky

nevýznamný (rozdíl 2 %). Mnoho učitelů si neví rady ani s pojmy, které již nějakou dobu cirkulují ve veřejném prostoru, jako je virtuální realita (přes 50 % společenskovědních, přes 40 % ostatních) nebo umělá inteligence (přes 40 % společenskovědních, přes 30 % ostatních).

Ve vztahu ke třetí výzkumné otázce se ukázal vztah s vyučovanými předměty. Není překvapivé, že nejvyšší percepce svých znalostí mají vyučující ICT, a to jak v oblasti softwaru, tak hardwaru a digitálního vzdělávání. Učitelé společenských věd si nevěří ani v oblasti softwaru, ani hardwaru, slabě hodnotí svoje znalosti také v oblasti digitálního vzdělávání (13 %). Ve srovnání s ostatními lépe, byť stále podprůměrně (30 %), hodnotí svoje znalosti z digitální komunikace a digitální bezpečnosti (zde dokonce nechávají v závěsu učitele ICT, což ovšem může být dáno větší znalostí rizik ze strany učitelů – odborníků na ICT). Oproti celému souboru nijak nevynikají ani učitelé přírodních věd, praktického vyučování a matematiky, a to v žádné ze sledovaných oblastí. Jako velmi problematické se ukázaly výsledky učitelů z oblasti lékařských věd, kteří hodnotí svoje znalosti ve všech oblastech velmi slabě. Nejméně kompetentní jsou v oblasti digitálního vzdělávání, a to společně s učiteli zemědělských věd (pouze 0,5 %).

Zaměříme-li se pouze na rozdíly mezi učiteli společenskovědních předmětů a nejpokročilejšími v oblasti znalostí a dovedností, tedy učiteli ICT/informatiky, objevily se rozdíly v odpovědích téměř ve všech kategoriích ve prospěch učitelů ICT. Srovnání učitelů společenskovědních předmětů a učitelů technických předmětů ukazuje signifikantní rozdíly v položkách využívání digitálních služeb a digitálních forem pro výuku, stejně jako ve znalostech pojmů z oblasti softwaru, hardwaru, digitálního vzdělávání a dalších pojmů, jako je např. průmysl 4.0 nebo internet věcí.

## 6 DISKUSE

Ve výzkumu jsme se opírali o akční teorii (Argyris & Schön, 1996), která rozlišuje mezi „osvojenou teorií“ (v našem případě chápanou jako znalosti učitelů v oblasti ICT) a „teorií v akci“ (chápaná jako praktické vědění, které zakládá poučené užívání různých digitálních technologií). Sledovali jsme proto znalostní a uživatelská specifika jako základ digitální kompetence pedagogů. Z hlediska limitů výzkumu je třeba mít na vědomí, že učitelé se vyjadřovali k subjektivně vnímaným znalostem a nebylo ověřováno, zda skutečně tyto znalosti mají.

Naše výsledky korespondují s výzkumem realizovaným ve Španělsku u studentů učitelství (Fraile *et al.*, 2018), který ukázal, že budoucí učitelé skórovali nejnižší v oblasti informací, dále v oblasti bezpečnosti a komunikace (s výjimkou ochrany digitálních dat a zachování digitální identity), nejnižší skóre byla naopak dosažena při pedagogické aplikaci digitálních technologií. Lze předpokládat, že pokud učitelé nemají znalosti z této oblasti, postrádají také jejich aplikační potenciál.

Nejjistější jsou si učitelé pojmy sdílení souborů a dokumentů (software), elektronická čtečka (hardware), sociální sítě (digitální komunikace), spam a počítačové viry (digitální bezpečnost), umělá inteligence (další digitální pojmy). V zásadě lze říci, že jde o obecněji známé pojmy, které jsou předmětem mnoha veřejných diskusí a nejsou vázány pouze na edukační kontext. Naopak v plném běhu čtvrté průmyslové revoluce si učitelé v zásadě nevědí rady s pojmy, které tuto socioekonomickou změnu typicky charakterizují – průmysl 4.0, internet věcí. Tento poznatek ukazuje na nedostatečnou orientaci pedagogů v probíhajících makrosociálních změnách, což lze u učitelů věd o člověku a společnosti považovat za překvapivý nedostatek obecného přehledu.

Ve výzkumu se téměř všichni učitelé, digitálně zdatní i nezdatní, hlásili k pozitivnímu vlivu využití digitálních prostředků pro dosahování cílů edukace, což potvrzuje nálezy zahraničních odborníků (Donnelly, McGarr, & O'Reilly, 2011; Player-Koro, 2012). Náročnější digitální výukové prostředky ale využívají učitelé ve velmi omezené míře a také oblast digitálního vzdělávání je pro ně tou nejméně srozumitelnou. Jestliže mají naši respondenti nižší stupeň rozvoje digitálních kompetencí (viz naše zjištění užívání takových digitálních prostředků, které nevyžadují vysoce specializované dovednosti) a pojmy z oblasti digitálního vzdělávání jsou jim téměř neznámé, jsou jejich pedagogická očekávání ohledně potenciálu digitálních technologií vcelku překvapivá. Výzkum tak potvrdil závěry jiných badatelů, které naznačují, že učitelé nedokážou ICT prostředky bez problémů začlenit do pedagogické praxe (Fraile *et al.*, 2018; Suárez-Rodríguez *et al.*, 2018).

V našem výzkumu se jako nejvíce problematický jeví uživatelský a znalostní potenciál učitelů věd o člověku, učitelů z oblasti lékařských věd, pokulhávají také učitelé matematiky, lékařských, zemědělských, přírodních a environmentálních věd, učitelé praktického vyučování a výchov. V případě učitelů matematiky se tak ukázal určitý soulad s nálezy Howarda *et al.*,

2015), kteří zjistili, že učitelé matematiky uvedli signifikantně nižší frekvence používání ICT než ostatní.

Podle našich respondentů mají digitální technologie pomoci porozumění učivu, celkovému vzhledu do vyučované látky a k zapamatování, patří tedy do skupiny těch učitelů, jejichž postoje Lee, Smith a Bos (2014) označují jako „pedagogické“. Jinými slovy řečeno, domnívají se, že technologie napomáhají učení se obsahu. U respondentů se však ukázal poměrně zajímavý rozpor mezi očekáváním pedagogických efektů uplatnění digitálních technologií a pouze průměrně rozvinutými znalostními a uživatelskými stránkami jejich digitálních kompetencí.

Pokud jde o další proměnné sledované nad rámec výzkumných otázek, jako signifikantní se ukázal faktor věku, kdy si, pokud jde o znalosti, nejhůře vedou ve všech sledovaných oblastech (software, hardware, digitální komunikace, digitální vzdělávání) učitelé nejstarší věkové skupiny, tj. nad 56 let. Podobně jako výzkum Krumsvika *et al.* (2016) tedy i náš výzkum potvrdil význam věkových specifik. Také platí, že muži mají vyšší mínění o svých znalostech než ženy.

Neprokázano se, že by výše vzdělání automaticky znamenala lepší subjektivní posouzení digitálních znalostí. U oblasti hardwaru nejvíce svým znalostem důvěřují absolventi středního všeobecného vzdělání; pokud jde o software, nejvíce si věří absolventi středního všeobecného vzdělání a bakalářského studia. Vysokoškoláci dominují oproti ostatním ve znalostech z oblasti digitálního vzdělávání a digitální bezpečnosti.

Zajímavým výsledkem je, že nejméně kompetentní se cítí být ve všech oblastech znalostí absolventi krátkých kurzů na doplnění pedagogické kvalifikace.

## ZÁVĚR

V předloženém článku jsou prezentována data z rozsáhlejšího výzkumu zaměřeného na zjišťování digitálních kompetencí učitelů středních škol s akcentem na učitele věd o člověku a společnosti.

Výzkum ukázal, že učitelé věd o člověku a společnosti užívají jednoduché digitální prostředky, které nekladou velké nároky na didakticko-metodickou aplikaci; naproti tomu náročnější prostředky, jako je grafický editor, cloudová služba, e-learning nebo virtuální laboratoř, užívají výrazně méně.

Také se ukázalo, že přestože učitelé pozitivně hodnotí pedagogický potenciál digitálních technologií, formy a prostředky z oblasti digitálního vzdělávání jsou jim téměř neznámé. Konstatujeme tedy rozpor mezi očekáváním pedagogických efektů uplatnění digitálních technologií a pouze průměrně rozvinutými znalostními a uživatelskými aspekty jejich digitálních kompetencí.

Učitelé věd o člověku a společnosti zaostávají výrazně především za učiteli ICT a technických předmětů, ve srovnání s celým datovým souborem však nevykazují výraznější rozdíly, podobně jako oni jsou na tom i ostatní učitelé (matematiky, přírodních, lékařských, zemědělských a environmentálních věd, praktického vyučování a výchov). Vzhledem k tomu, že výzkumy (Graziano, 2018; Krumsvik *et al.*, 2016; Mahmud & Ismail, 2010; Makki *et al.*, 2018; Thephavongsa & Qingtang, 2018) ukazují pozitivní efekt cíleného vzdělávání učitelů (ať budoucích v rámci studia, nebo stávajících v praxi) pro zvládnutí digitálních prostředků, je na základě získaných zjištění aktuálně v rámci zmíněného projektu TAČR vyvíjen vzdělávací program, který by mohl učitele v této oblasti podpořit. Identifikace znalostních a uživatelských kompetencí ICT u učitelů umožňuje vytvořit vzdělávací program tak, aby se učitel mohl dále vzdělávat a rozvíjet své kompetence podle svojí aktuální úrovně. Díky tomu je zajištěna kontinuita vzdělávání a podpora učitelů, kteří navíc mohou získat i podporu dalších učitelů jejich předmětu a zvyšovat svou motivaci pro zapojení ICT do výuky, například na základě příkladů dobré praxe. Toto je v souladu s výsledky studie Mynaříkové, Svobody, Jirkovské a Lorenzové (2019), podle níž motivace a podpora patří u učitelů společenskovědních předmětů mezi významné faktory facilitující využití ICT ve výuce.

Výsledky, které článek předkládá, zachytily stav rozvoje digitálních kompetencí učitelů středních škol v období před vypuknutím pandemie COVID-19. Mohou tedy posloužit také jako referenční rámec těm badatelům, kteří chtějí zjistit, zda vynucený přechod škol na on-line formy výuky přinesl v této oblasti zásadnější změnu.

### **Poděkování**

Článek vznikl za podpory Technologické agentury České republiky v rámci projektu Rozvoj digitálních kompetencí učitelů společenskovědních předmětů na středních odborných školách. PID: TL0100192.



## LITERATURA

- Admiraal, W., Louws, M., Lockhorst, D. *et al.* (2017). Teachers in school-based technology innovations: a typology of their beliefs on teaching and technology. *Computers and Education*, 114, 57–68. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.013>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Aslan, A., & Zhu, C. (2016). Influencing factors and integration of ICT into teaching practices of pre-service and starting teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(2), 359–370.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bolick, C. M., Berson, M. J., Friedman, A. M., & Porfeli, E. J. (2007). Diffusion of technology innovation in the preservice social studies experience: results of a national survey. *Theory & Research in Social Education*, 35(2), 174–195.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. EUR 28558 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Doering, A., Scharber, C., Miller, C., & Veletsianos, G. (2009). GeoThentic: designing and assessing with technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(3), 316–336.
- Donnelly, D., McGarr, O., & O'Reilly, J. (2011). A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice. *Computers & Education*, 57(2), 1469–1483.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe* [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/1pm1qya>
- Frailé, M. N., Peñalva-Vélez, A., & Lacambra, A. M. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8(104), 1–12.
- García Martín, J., & García Sánchez, J. J. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education* [online], 107, 54–67. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.010>. ISSN 03601315

- Graziano, K. J. (2018). Preservice teachers' comfort levels with technology in an online standalone educational technology course. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 7(1), 70–86. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v7n1.23492>
- Howard, S. K., Chan, A., Mozejko, A., & Caputi, P. (2015). Technology practices: confirmatory factor analysis and exploration of teachers' technology integration in subject areas. *Computers and Education*, 90, 24–35.
- Jirkovská, B., Lorenzová, J., Mynaříková, P., & Svoboda, P. (2019). Perception of knowledge in the area of digital competences by secondary school teachers. 12th International Conference of Education, Research and Innovation, 11.–13. 11. 2019 (s. 2417–2425). Seville, Spain.
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., & van Buuren, H. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices?: the use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.008>
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Øfstegaard, M., & Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 3, 143–164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x2016-03-02>
- Kuzminska, O., Mazorchuk, M., Morze, N., Pavlenko, V., & Prokhorov, A. (2018). Digital competency of the students and teachers in Ukraine: Measurement, analysis, development prospects. In Ermolayev, V., Mayr, H. C., Nikitchenko, M., Spivakovsky, A., & Zholtkevych, G. (Eds.) (Eds.), *ICT in Education, Research and Industrial Applications: proc. 14th Int. Conf. ICTERI 2018. Volume II: workshops*. CEUR-WS.org [online], 366–379.
- Lee, K. S., Smith, S., & Bos, B. (2014). Pre-service teachers' technological pedagogical knowledge: a continuum of views on effective technology integration. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 29(2), 1–18 [online]. Dostupné z: <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/887/1540>
- Liu, S.-H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers and Education*, 56(4), 1012–1022. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.001>
- Lorenz, R., Endberg, M., & Bos, W. (2019). Predictors of fostering students' computer and information literacy – analysis based on a representative sample of secondary school teachers in Germany. *Education and Information Technologies*, 24(1), 911–928.

- Madsen, S. S., Thorvaldsen, S., & Archard, S. (2018). Teacher educators' perceptions of working with digital technologies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(3), 177–196.
- Mahmud, R., & Ismail, M. A. (2010). Impact of training and experience in using ICT on in-service teachers' basic ICT literacy. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 10(2), 5–10.
- Makki, T. W., O'Neal, L. J., Cotten, S. R., & Rikard, R. V. (2018). When first-order barriers are high: a comparison of second- and third-order barriers to classroom computing integration. *Computers and Education*, 120, 90–97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.005>
- Maksimovic, J., & Dimic, N. (2016). Digital technology and teachers' competence for its application in the classroom. *Research in Pedagogy*, 6(2), 59–71. <https://doi.org/10.17810/2015.35>
- Martorella, P. (1997). Technology and the social studies: Which way to the sleeping giant? *Theory and Research in Social Education*, 25(4), s. 511–514.
- MŠMT (2014). Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 [online]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf)
- Mynaříková, L., Svoboda, P., Jirkovská, B., & Lorenzová, J. (2019). *Barriers of secondary school teachers in the use of ICT for teaching*. 12th International Conference of Education, Research and Innovation, 11.–13. 11. 2019 (s. 2426–2431). Seville, Spain. Ottestad, G., Kelentrić, M., & Guðmundsdóttir, G. B. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 243–249.
- Player-Koro, C. (2012). Factors influencing teachers' use of ICT in education. *Education Inquiry*, 3(1), s. 93–108. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i1.22015>
- Ramírez-Montoya, M. S., Mena, J., & Rodríguez-Arroyo, J. A. (2017). In-service teachers' self-perceptions of digital competence and OER use as determined by a xMOOC training course. *Computers in Human Behavior*, 77, 356–364. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.010>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rintamäki, K., & Lehto, A. (2018). A digital information literacy course for university teachers: challenges and possibilities. *Proceedings of the IATUL Conferences. Paper 4* [online]. Dostupné z: <https://docs.lib.purdue.edu/iatul/2018/infolit/4>

- Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers and Education*, 97, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014>. ISSN 03601315
- Sharp, L. A., Coneway, B., & Diego-Medrano, E. (2016). 21st century digital and global teacher preparation efforts: A content analysis of major assignments and assessments in stand-alone children's literature courses. *READ: an Online Journal for Literacy Educators*, 2(3), s. 6–21.
- Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N., & Díaz-García, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1165–1187. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0>
- Svoboda, P. (2012). *Profesionalizace klíčových kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení, modul ICT, 2011–2012*. Projekt Centra školského managementu PedF UK, CZ.1.07/1.3.00/08.0235.
- Thephavongsa, S., & Qingtang, L. (2018). Exploring the ICT proficiency level among primary and secondary school teachers in Lao PDR. *CEUR Workshop Proceedings 2105* (s. 405–416).
- Van Fossen, P. J., & Waterson, R. (2008). "It's just easier to do what you did before...": an update on Internet use in secondary social studies classrooms in Indiana. *Theory and Research in Social Education*, 36(2), s. 124–152.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, L. (2016). *The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. EUR 27948 EN. Luxembourg: Luxembourg Publication Office of the European Union.
- Zhao, Y., & Bryant, F. L. (2006). Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teachers' technology integration after state mandated technology training. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5(1), s. 53–62.

#### Kontakt

Doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.: [jitka.lorenzova@cvut.cz](mailto:jitka.lorenzova@cvut.cz)

PhDr. Blanka Jirkovská, Ph.D.: [blanka.jirkovska@cvut.cz](mailto:blanka.jirkovska@cvut.cz)

PhDr. Lenka Mynaříková, Ph.D.: [lenka.mynarikova@cvut.cz](mailto:lenka.mynarikova@cvut.cz)

# VYSOKOŠKOLŠTÍ UČITELÉ A JEJICH REFLEXE VLASTNÍHO PEDAGOGICKÉHO ROZVOJE

Barbora Nekardová<sup>1</sup>

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

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002209>

Podáno: 13. 11. 2019, Přijato: 6. 5. 2020

To cite this article: NEKARDOVÁ BARBORA. 2020. Vysokoškolští učitelé a jejich reflexe vlastního pedagogického rozvoje. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (2): 209–229.

## Abstrakt

V tomto příspěvku se zabývám otázkou, jak vysokoškolští učitelé vnímají a hodnotí svůj pedagogický rozvoj. Vycházím z kvalitativní analýzy devíti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učiteli z různých fakult Masarykovy univerzity, kteří se zúčastnili vzdělávacího dvousemestrálního programu, organizovaného univerzitou a zaměřeného na zvyšování pedagogických kompetencí. Respondenti upozorňují na nedostatečné možnosti vzdělávání zaměřeného na podporu pedagogických kompetencí, přičemž u sebe identifikují oblasti, v nichž by se rádi rozvíjeli. To je také důvod, proč se přihlásili do tohoto programu. V něm učitelé nejlépe hodnotí nikoli intenzivní prezenční kurz vedený zkušenými lektory, nýbrž spolupráci s mentorem, kterého si sami vybrali z řad svých kolegů. Uvedené nálezy v článku diskutuji v kontextu současných snah vysokoškolských institucí o dosahování excelence ve výuce.

Klíčová slova: vysokoškolští učitelé, profesní rozvoj, rozvoj pedagogických kompetencí u vysokoškolských učitelů, Centrum rozvoje pedagogických kompetencí, vzdělávací program Rozvoj pedagogických kompetencí

## UNIVERSITY TEACHERS AND THEIR REFLECTIONS ON THEIR PEDAGOGICAL DEVELOPMENT

### Abstract

In this paper, I deal with the question of how university teachers perceive and evaluate their pedagogical development. I originate from a qualitative analysis of 9 in-depth semi-structured interviews with teachers from different faculties of Masaryk University who participated in a two-semester educational program aimed at increasing pedagogical competencies organized by the university. The respondents draw attention to the lack of educational opportunities to support pedagogical competencies, identifying several areas in which they would like to develop. That is why they had applied for a program organized by the University. As a part of this program, it wasn't the intensive full-time course led by experienced lecturers that teachers evaluated as the best, but a collaboration with a mentor they chose from their colleagues on their own. These findings are discussed in the context of current efforts of higher education institutions to achieve excellence in teaching.

Keywords: higher education teachers, professional development, university teachers' development of pedagogical competencies, Pedagogical Competence Development Centre, educational program Development of Pedagogical Competencies

Cílem tohoto příspěvku je představit poznatky o tom, jak vysokoškolská učitelé vnímají<sup>1</sup> svůj pedagogický rozvoj, a to na základě své účasti ve vzdělávacím programu určeném ke zvyšování úrovně pedagogických kompetencí. Zaměřuji se jednak na to, jak vysokoškolská učitelé vnímají sami sebe jako učitele, a jednak na jejich hodnocení vzdělávacích možností v oblasti pedagogiky i absolvovaného vzdělávacího programu. Problematika pedagogického rozvoje vysokoškolských učitelů spočívá v tom, že „zatímco pro vědeckou dráhu je v České republice mladý akademik připravován již v průběhu studia, na dráhu učitelskou zpravidla není připravován vůbec“ (Čejková, 2017, s. 160). Požadavky na výzkumné aktivity, publikování výsledků a zapojování se do odborných sítí navíc v čase postupně narůstají a stávají se čím dál náročnějšími (Šedová *et al.*, 2016). Tento stav podporuje i fakt, že profesní rozvoj vysokoškolských učitelů v oblasti vědy a výzkumu podmiňuje postup v kariéře (Vašutová, 2005). Věda a výzkum se v určité chvíli stanou pro akademiky přednostními, a to na úkor výuky (Čejková, 2017). Jelikož vysokoškolská učitelé nejsou na oblast řízení a vedení výuky patřičně, a především systematicky připravováni, není překvapením, že se řada z nich může ve výuce setkávat s jistými problémy. V první řadě jsou to začínající vysokoškolská učitelé, kteří se nejvíce potýkají s obtížemi v pedagogické činnosti. Často při přípravě výuky spoléhají spíše sami na sebe a na své zkušenosti a vzpomínky, což může vyvolávat otázku, zda jsou podklady pro výuku sestavovány v požadované kvalitě (Čejková, 2017).

„Současný celosvětový trend však spočívá v docenění významu excelentní výuky na vysokých školách, kdy je výuka považována za aktivitu významem srovnatelnou s vědou a výzkumem“ (Čejková, 2017, s. 160). Rivetta, Rodríguez-Conde a Migueláñez (2018) uvádějí, že důraz na vzdělávání vysokoškolských učitelů a jejich certifikaci souvisí zejména s kvalitou vysokoškolského vzdělávání, což je v přímém kontextu se změnami, které univerzity zažily od zahájení boloňského procesu. Tento proces ovlivnil historii každé vysoké školy. V současném období se celosvětové vzdělávací systémy skutečně snaží změnit své struktury a modifikovat didaktické a pedagogické přístupy. Proto v našem prostředí můžeme v současné chvíli sledovat pozvolně se zvyšující nabídku programů pro

---

1 Vnímání pedagogického rozvoje je v tomto textu používáno jako „záležitost kognitivních a motivačních procesů, vlivů sociálního prostředí a výcviku“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 273).

posilování pedagogických kompetencí u učitelů, které budou v textu blíže představeny. V zahraničí se tomuto tématu věnuje řada autorů (Minett-Smith & Davis, 2019; Kálmán, Tynjälä, Skaniakos, 2019; Elken & Stensaker, 2018). Autoři Ödalen *et al.* (2019) popisují hodnocení pedagogických kurzů pro vysokoškolské učitele a konstatují, že takové kurzy vedou ke zvýšení sebevědomí účastníků i k jejich výrazně lepšímu sebehodnocení, co se týče pedagogických dovedností.

V našem prostředí ovšem stále chybí rozsáhlý výzkum, věnující se tématu pedagogického rozvoje vysokoškolských učitelů. Rozhodla jsem se proto na tuto oblast zaměřit, přičemž využívám unikátní možnosti a spojuji otázku pedagogického rozvoje vysokoškolských učitelů s jejich účastí ve vzdělávacím programu organizovaném Masarykovou univerzitou. Výsledky představuji dle realizovaného výzkumného šetření.

## **1 POTŘEBA PEDAGOGICKÉHO ROZVOJE Z POHLEDU UČITELŮ**

Základní premisou celé myšlenky pedagogického vzdělávání učitelů na vysoké škole je nejen to, že učitelé by měli být (ať už z jakéhokoli důvodu) v této oblasti vzdělávání, ale i to, že tuto potřebu u sebe sami identifikují. Výzkum Čejkové (2017) ukazuje, že třináct participantů z devatenácti u sebe vnímá potřebu vzdělávat se v oblasti pedagogiky. Zároveň také označují vzdělávací možnosti na poli pedagogiky za nedostačující. S tímto koresponduje vlastní provedená analýza devíti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učiteli z různých fakult Masarykovy univerzity, která ukazuje, že učitelé označují možnosti vzdělávání na podporu pedagogických kompetencí jako nedostatečné a všichni u sebe identifikují oblasti, v nichž by se rádi rozvíjeli. Naproti tomu Bednaříková (1996) uvádí, že zkušenější učitelé vyjadřují spíše nezájem a mnohdy odmítají na téma pedagogicko-psychologického vzdělávání diskutovat. Toto tvrzení dokládá například respondentka, která se zúčastnila pedagogického tréninku ve výzkumu autorů Karmové, Remmikové, & Haamerové (2013) a která tvrdí, že není populární mluvit o tom, jak učíme. Každý si myslí, že je profesionál. Když už má vysokoškolský učitel nějakou pracovní pozici, tak by zřejmě měl vědět, jak ji vykonávat. A pokud se potřebujete ptát (myšleno klást otázky ohledně výuky), je to vnímáno jako profesní nedostatečnost.



Pedagogický rozvoj má vést především ke zkvalitňování práce učitele a k rozvoji jeho samotného. Otázka, jak vypadá vynikající vysokoškolský učitel, potažmo jeho výuka, je tedy namístě. Vynikající vysokoškolská učitelé dle Čejkové (2017) zaměřují svou výuku na studenty a jejich učení, přičemž právě takovou výuku můžeme považovat za vysoce kvalitní. Prosser (2013) taktéž popisuje kvalitní výuku jako takovou, která se zaměřuje na kvalitní učení studenta. Šedová *et al.* (2016) dále tvrdí, že lze vysledovat určité opakující se znaky výuky, která je označována za dobrou. Především se objevuje nakládání s obsahy na straně jedné a interakce se studenty na straně druhé. Bednaříková (1996) připomíná, že všeobecně uznávanou výzkumnou a publikační činnost nelze v profesi vysokoškolského učitele opomínat. Humboldtova představa o jednotě výuky a výzkumu se tak jeví jako ideální stav; jeho chápání formuje například i univerzitu v Helsinkách a staví ji do popředí evropských univerzit (Nevgi, 2013). Je důležité, aby obě činnosti (výzkum i výuka) byly v souladu. Mnozí učitelé se proto snaží kvality ve výuce dosáhnout prostřednictvím účasti v kurzech zaměřených na rozvoj pedagogických kompetencí.

## **2 PROGRAMY A KURZY PEDAGOGICKÉHO ROZVOJE V SOUČASNÉ PERSPEKTIVĚ**

Nabídka programů a kurzů pro podporu rozvoje pedagogických kompetencí v současné chvíli narůstá (Masarykova univerzita, 2020; Paedagogium – Centrum pedagogických dovedností, 2020; Vysoká škola ekonomická v Praze, 2020; Západočeská univerzita, 2020, a některé další) a mohlo by se tak zdát, že je to v rozporu s výše uvedeným tvrzením, že vysokoškolská učitelé nejsou na oblast řízení a vedení výuky patřičně a systematicky připravováni. Toto tvrzení však platí. I přesto, že nabídka programů a kurzů roste, problémy nastávají jinde. Programy a kurzy jsou mnohdy na bázi dobrovolné účasti, a proto část vysokoškolských učitelů může vnímat toto vzdělávání jako „vzdělávání navíc“. Jejich podoba je přitom roztráštěná, univerzity a fakulty řídí tyto programy a kurzy různým způsobem a na jejich ukončení kladou odlišné požadavky. Kromě toho stále nemůžeme hovořit o systematické přípravě, pokud bereme v úvahu například zjištění autorů Postareffové, Lindblom-Ylänneové, & Nevgiové (2007, in Simon & Pleschová, 2013), kteří uvádějí, že přijetí a aplikování nových přístupů, jež učitelé v kurzech získávají, může nějakou dobu trvat. Také

zmiňují, že pozitivní efekt měl na učitele pouze takový pedagogický trénink, který trval minimálně jeden rok. Názory na délku programů v souvislosti s jejich pozitivním vlivem na učitele se ale rozcházejí. Je ovšem jasné, že systematická příprava vysokoškolského učitele pro oblast výuky neznamena účast v jednom čtyřhodinovém kurzu, ale zahrnuje mnohem delší průpravu.

V případě Masarykovy univerzity je zlepšování znalostí a dovedností vysokoškolských učitelů stanoveno jako nutná podmínka k dosažení jednoho z hlavních cílů univerzity, a to rozvoje kvality výuky a vzdělávání (Masarykova univerzita, 2019). Zpráva Motivace a očekávání studentů prvních ročníků na MUNI 2018 (Rektorát MUNI, 2019) navíc předkládá výsledky šesté vlny celouniverzitního průzkumu a uvádí názory studentů, kteří jsou současnou podobou a kvalitou výuky často zklamáni. Při hodnocení silných a slabých stránek se kvalita výuky také nedostává na přední místa (Nekuda, 2019). Absolventi na sedmistupňové škále (1 = slabá stránka; 4 = ani silná, ani slabá; 7 = silná stránka) hodnotili, do jaké míry každý z uvedených faktorů představuje silnou nebo slabou stránku. Za silné stránky studia na MU tak studenti označili například prestiž školy (hodnota 6,1) nebo nabídku studijních oborů (6,1). Relativně hůře pak hodnotili studentský život (5,2) nebo osobní přístup vyučujících (5,0). Kvalita výuky získala ohodnocení 5,4. Masarykova univerzita jako reakci na aktuální trend od roku 2017 otevřela Centrum rozvoje pedagogických kompetencí (CERPEK), které slouží k tomu, aby v něm mohli stávající pedagogové a jejich mladí nástupci vylepšovat své učitelské dovednosti. Na Masarykově univerzitě toto centrum začalo fungovat jako součást projektu MUNI 4.0 a kromě důrazu na vysoký vědecký výkon se univerzita snaží, aby akademici uměli co nejlépe předávat znalosti svým studentům (Fojtů, 2018). Centrum aktuálně nabízí dvousemestrální program nazvaný Rozvoj pedagogických kompetencí ve vysokoškolském prostředí, který je určen pouze zaměstnancům Masarykovy univerzity a je zaměřen na rozvoj pedagogických kompetencí. Tento program se skládá ze 45 hodin přímé výuky, z videoreflexe výuky, ze spolupráce s mentorem a z e-learningu. Centrum dále nabízí i několik workshopů, jejichž nabídkou se snaží překonat omezení daná projektem<sup>2</sup> a nabídnout možnost pedagogického vzdělávání i doktorandům a externím vyučujícím, kteří se podílejí na výuce. Témata nabízených workshopů vycházejí z analýzy vzdělávacích potřeb

---

2 Centrum vzniklo jako součást projektu MUNI 4.0 a program Rozvoj pedagogických kompetencí je tak určen pouze pro zaměstnance Masarykovy univerzity.

cílové skupiny, ze zpětných vazeb získaných od absolventů vzdělávacího programu Rozvoj pedagogických kompetencí ve vysokoškolském prostředí a také z výsledků výzkumu v oblasti vysokoškolské výuky (Masarykova univerzita, 2020). Zájem o tuto nabídku stoupá, což dokládá i nově otevřený jednosemestrální program, který je určen pro doktorandy a skládá se z 25 hodin přímé výuky, z videoreflexe výuky a ze závěrečné reflexe, nebo kurz Effective Teaching for International Students: A Professional Development Course, který je určen pro členy fakulty (učitele a doktorandy) z Masarykovy univerzity a jehož účelem je zlepšit internacionalizaci posílením učitelských kompetencí vysokoškolských učitelů včetně sestavování kurzů v angličtině a usnadnění učení zahraničních studentů (Masarykova univerzita, 2020). Centrum rozvoje pedagogických kompetencí funguje jako samostatné pracoviště Masarykovy univerzity, čímž se od ostatních univerzit významně odlišuje.

Karlova univerzita také reaguje na pedagogický rozvoj vysokoškolských učitelů. Paedagogium – Centrum pedagogických dovedností vzniklo v roce 2018 jako koordinační platforma pro rozvoj pedagogických dovedností na Univerzitě Karlově a je institucionalizováno pod Centrem celoživotního vzdělávání. Nabízí program pedagogických dovedností akademických pracovníků, jehož cílem je vytvořit platformu pro předávání a sdílení teoretických znalostí i praktických dovedností a zkušeností z oblasti vysokoškolské pedagogiky. Vzdělávací program je rozčleněn na dva cykly. Základní cyklus je složen ze sedmi modulů, které zaměřuje například na vysokoškolskou didaktiku a pedagogickou komunikaci. Navazující cyklus nabízí zájemcům volitelné moduly a témata zaměřená např. na akademickou kulturu a etiku, tvorbu didaktických testů, prezentační dovednosti, nové formy e-learningu apod. Každý modul sestává ze čtyř vyučovacích hodin a doplňuje jej elektronická studijní opora. Po absolvování závěrečného modulu základního cyklu, resp. alespoň dvou libovolných doplňkových modulů, obdrží frekventanti osvědčení Univerzity Karlovy s výčtem modulů, kterých se zúčastnili. Paedagogium – Centrum pedagogických dovedností nabízí také řadu projektů a workshopů (Paedagogium – Centrum celoživotního vzdělávání, 2020).

Další školou, která se věnuje pedagogickému rozvoji vysokoškolských učitelů, je Vysoká škola ekonomická v Praze. Ta pořádá volitelný kurz pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy začínajících vysokoškolských učitelů. Je určen pro doktorandy na VŠE, kteří se chtějí

seznámit s komplexní pedagogicko-psychologickou a didaktickou přípravou vysokoškolského učitele s důrazem na specifika výuky ekonomických předmětů. Jeho obsahem je vysokoškolská pedagogika a komplexní individuální práce vysokoškolského učitele (Vysoká škola ekonomická v Praze, 2020). Kurz pořádá katedra didaktiky ekonomických předmětů.

Západočeská univerzita (2020) pod oddělením Celoživotního a distančního vzdělávání provozuje platformu PEDADESK pro diskusi a vzájemnou inspiraci akademických pracovníků a pořádá akce a kurzy z oblasti vysokoškolské pedagogiky pro akademické pracovníky. Namátkou nabízí např. kurz Vedení studentů k odpovědnosti a samostatnosti prostřednictvím komunikace, Neverbální komunikace, Přehled vyučovacích metod na VŠ a další. V létě 2019 proběhla ve spolupráci s Univerzitou Pardubice a Vysokou školou polytechnickou Jihlava Letní škola vysokoškolské pedagogiky. Byla zaměřena na vzájemné sdílení příkladů dobré praxe, na diskusi a trénink. Vysoké učení technické v Brně (2020) na Fakultě výtvarných umění (FaVU VUT) na základě směrnice děkana pro studium v doktorském studijním programu dokonce ukládá povinnost doktorským studentům v prezenční formě studia absolvovat pedagogickou praxi v rozsahu dvou hodin týdně (celkem 26 hodin za semestr).

Současná podoba programů a kurzů pedagogického rozvoje vysokoškolských učitelů je na vzestupu, ovšem zůstává řada oblastí, ve kterých je možnost se zlepšovat; nyní se pohybujeme na pouhém začátku. Samozřejmě že bychom mohli najít ještě další kurzy a semináře pro rozvoj pedagogických kompetencí v České republice, ovšem ty již mají často roztržštěnou podobu.

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vnímání vlastního pedagogického rozvoje vysokoškolskými učiteli a hodnocení vzdělávacího programu Rozvoj pedagogických kompetencí ve vysokoškolském prostředí Centra rozvoje pedagogických kompetencí tvoří ústřední body celého výzkumného šetření. Výzkum jsem pojala jako kvalitativní výzkumné šetření, kde výzkumný problém představuje pedagogický rozvoj vysokoškolských učitelů, který shledávám jako potenciálně problematický, a to na základě časté koncentrace na výzkum a zanedbávání výuky (Šedová *et al.*, 2016). Pro svůj výzkum jsem zvolila učitele, kteří se aktivně snaží zlepšovat v oblasti profesního rozvoje, a zúčastnili se proto vzdělávacího programu

Rozvoj pedagogických kompetencí. Program se skládá ze čtyř částí, které jsou rozděleny do dvou semestrů (Masarykova univerzita, 2020). Je sestaven jako celek a jednotlivé části si nelze volit, jsou pevně dané. První semestr je zaměřen na dvě oblasti. První je Laboratoř pedagogických kompetencí, což je týdenní prezenční kurz, který se věnuje tématům, jako je například kvalita vysokoškolské výuky, příprava výuky nebo výuková komunikace. V rámci Laboratoře si účastníci mohou nastavit vlastní rozvojové cíle, na nichž v průběhu vzdělávacího programu dále pracují. Druhou oblast tvoří Videoreflexe výuky, jež probíhá individuálně ve dvojici lektor-účastník a umožňuje rozvoj každého účastníka v oblasti, kterou si sám stanoví. Druhý semestr je zaměřen na další dvě oblasti, Učitelskou dílnu a Spolupráci s mentorem. Učitelská dílna je rovněž týdenní prezenční kurz přímé výuky a její témata se vytvářejí na základě preferencí účastníků. Tématem mohou být například aktivizační metody výuky, příprava přednášky nebo studenti se specifickými nároky na vzdělávání. Spolupráce s mentorem je „unikátní součástí vzdělávacího programu. Jedná se o vysoce individualizovanou formu spolupráce, při které je kladen důraz na konkrétní vzdělávací potřeby účastníka vzdělávacího programu“ (Masarykova univerzita, 2020). Oba semestry doprovází e-learningový kurz, který pomáhá rozvíjet výuku. Takto sestavený vzdělávací program vychází nejen z průzkumu podobných vzdělávacích programů v ČR a zahraničí, ale i z vlastního výzkumu provedeného na Masarykově univerzitě v akademickém roce 2015/2016. V současné chvíli proběhly již tři běhy kurzu (A, B a C) a čtvrtý běh (D) je realizován v akademickém roce 2019/2020 (Masarykova univerzita, 2020). Pro sběr dat jsem zvolila techniku hloubkových rozhovorů, která je vhodná právě tehdy, když mají být zkoumáni členové určité sociální skupiny či nějakého specifického prostředí – v tomto případě tedy vysokoškolští učitelé, kteří popisují svůj pedagogický rozvoj a hodnotí jej (Švaříček, 2007). Rozhodla jsem se rozhovory realizovat jako polostrukturované, založené na předem připravených tématech a otázkách. Pro vytváření schématu otázek pro polostrukturovaný rozhovor jsem využila pyramidového modelu (Švaříček, 2007). Základní výzkumnou otázku jsem zformulovala takto:

*Jak vysokoškolští učitelé vnímají svůj pedagogický rozvoj?*

Tuto výzkumnou otázku jsem dále rozložila na dvě specifické výzkumné otázky:

1. *Jak vysokoškolští učitelé vnímají sami sebe jako učitele?*
2. *Jak vysokoškolští učitelé hodnotí absolvování vzdělávacího programu Rozvoj pedagogických kompetencí?*

Tazatelské schéma obsahuje 22 otázek, které se rozšiřovaly o další, volně vznikající během rozhovoru. Administrátoři programu mi pro účely práce poskytli seznam účastníků, které jsem kontaktovala. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem devět respondentů z různých fakult Masarykovy univerzity, konkrétně pět žen a čtyři muži, kteří prošli prvním a druhým během vzdělávacího programu. V Tabulce I jsou zpracovány krátké charakteristiky jednotlivých respondentů. Uvádím fakultu, na níž učitelé působí, délku jejich pedagogické praxe na vysoké škole a předchozí pedagogickou praxi, což je praxe z jiného stupně vzdělávání než z vysoké školy. Předchozí pedagogická praxe u dvou respondentů výrazně neodlišovala jejich výpovědi od respondentů bez praxe, a proto jsem ji v textu dále nezohledňovala.

I Tabulka: *Charakteristika respondentů*

<b>Jméno respondenta</b>	<b>Fakulta</b>	<b>Délka pedagogické praxe na VŠ (v letech)</b>	<b>Předchozí pedagogická praxe</b>
Lukáš	Pedagogická	4	Ne
Veronika	Pedagogická	3	Ano
Stanislav	Lékařská	6	Ne
Karel	Ekonomicko-správní	3	Ne
Terezie	Pedagogická	3	Ano
Zlata	Fakulta sociálních studií	8	Ne
Patrik	Přírodovědecká	3	Ne
Šarlota	Fakulta sociálních studií	21	Ne
Dagmar	Filozofická	8	Ne

Poznámka: Jména učitelů byla změněna.

Rozhovory proběhly na přelomu roku 2018/2019. Pro následnou analýzu dat byl prvním krokem přepis rozhovorů a dále přišlo na řadu otevřené kódování. Sestavila jsem několik kódů, které představovaly buď slova, nebo i delší pasáže, přičemž stejný postup jsem zvolila u všech rozhovorů. Část kódů se opakovala, jinde vznikaly kódy zcela nové. Jednotlivé kódy byly následně zařazeny do příslušných kategorií. Rozhovory byly kódovány až po jejich dokončení, tedy až ve chvíli, kdy byla dostupná všechna data. Z otevřeného kódování vzniklo několik kategorií, které ve výsledkové části předkládám ve třech podkapitolách.

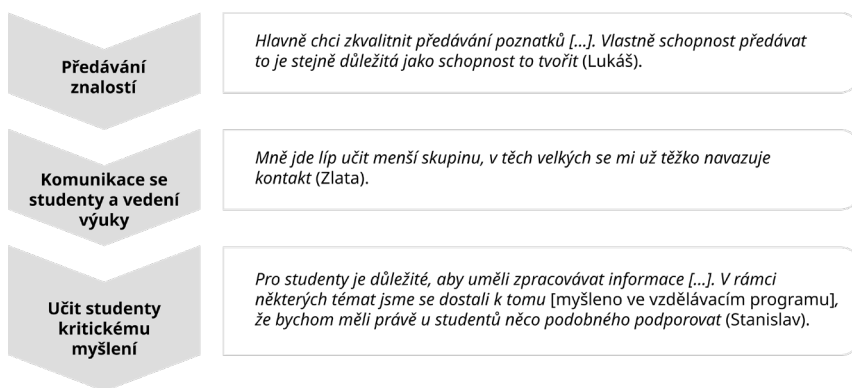
#### 4 VÝSLEDKY

Respondenti tohoto výzkumu nepochybují o nezbytnosti pedagogických kompetencí u vysokoškolských učitelů. Tyto kompetence sami u sebe mnohdy postrádají, což hodnotí jako problematické. Patrik v ukázce z rozhovoru popisuje problematiku pedagogického rozvoje učitelů na vysoké škole: *„Myslím si, že vnitřní překážkou může být, že chybí mentor, nevím, jestli objektivní, to je spíš v tom, že si myslí, že se to nemusí učit. Že si myslí, že důležité je všechno to říct, ne jak a proč. Vnitřní překážkou pak může být to, že pokud se chce člověk zlepšovat, tak se nemá na koho obrátit.“* Popisuje jednak nedostatečné uvědomění učitelů o nezbytnosti vzdělávat se v této oblasti a jednak nedostatek možností pro ty, kteří o toto vzdělávání jeví zájem. Patrik taktéž popisuje chybějícího mentora neboli někoho zkušeného, kdo by byl ochoten pomoci a poradit v oblasti řízení a vedení výuky.

V první podkapitole výsledkové části představují klíčové kompetence ideálního vysokoškolského učitele dle toho, jak je popsali sami respondenti. Jelikož si uvědomují rozdíl mezi ideálním stavem a vlastní zkušeností, identifikují vlastní vzdělávací potřeby a kompetence, které jim chybějí nebo ve kterých by se chtěli zlepšovat. Na základě sebereflexe a vyhodnocení jistých obtíží s výukou pak hledají možnosti pro rozvoj v této oblasti, a přihlašují se proto do vzdělávacího programu Rozvoj pedagogických kompetencí, čemuž se věnují ve druhé podkapitole. V poslední podkapitole představují hodnocení tohoto vzdělávacího programu jeho účastníky. V programu účastníci vyzdvihují na prvním místě možnost spolupráce s mentorem.

## 4.1 Na pomezí mezi ideálem a vlastní zkušeností

Rozpor mezi ideálem, kterého by učitelé chtěli dosáhnout, a reálným stavem vytváří prostor pro vznik vzdělávacích potřeb (Čejková, 2017). Respondenti proto byli schopni identifikovat své vzdělávací potřeby, neboť nejdříve začali popisem toho, jaký je podle nich ideální stav, tedy jak vidí ideálního učitele. Ideální učitel je pro respondenty mimo jiné i odborníkem ve své disciplíně, což nikdo z respondentů nezpochybňoval. Dále však popisují pedagogické kompetence, které by u sebe chtěli rozvíjet. Tyto kompetence označují jako klíčové, jelikož se v rozhovorech nejvíce opakovaly, a představují je na Obrázku 1. Každou tuto kompetenci ilustrují na základě citace některého z respondentů.



1 Obrázek: Klíčové kompetence

První kompetencí, o které učitelé mluvili jako o nezbytné u vysokoškolského učitele a zároveň jako o oblasti, v níž by se chtěli rozvíjet, je **předávání znalostí**: „Uvědomili jsme si, že by vysokoškolský pedagog měl být opravdu učitel, a ne odborník, který napsal nějaké knihy. Všichni, co jsme vystudovali vysokou školu, s tím máme nějakou zkušenost. Vlastně schopnost předávat to je stejně důležitá jako schopnost to tvořit“ (Lukáš). Lukáš popisuje ideálního vysokoškolského učitele nejen jako odborníka ve své disciplíně, ale současně jako pedagoga, který dovede své znalosti studentům kvalitně předávat. Následně k tomu dodává: „Hlavně chci zkvalitnit předávání



poznatků [...]. Člověk už se třeba cítí jako odborník v těch disciplínách, ale jiná věc je umět to předávat dál.“ Lukáš se věnuje výuce budoucích učitelů humanitních předmětů. Zlata z Fakulty sociálních studií popisuje podobný problém: „Necítím se úplně, že bych uměla předávat ty myšlenky. Vidím v tom rezervy, že nejsme vystudovaní učitelé. Sice jsme třeba experti v daném oboru, ale pedagogika, jak to naučit další lidi, to je o něčem jiném.“ Zlata stejně jako Lukáš vnímá sebe jako odborníka v oblasti vědy, ovšem explicitně uvádí nedostatek zkušeností s výukou.

Druhou kompetencí je **komunikace se studenty a vedení výuky**. Zlata k tomu říká: „Každý učitel by měl mít expertnost v dané oblasti a měl by být dobrý ve vztazích, protože je důležité umět komunikovat se studenty.“ A současně dodává: „Mně jde líp učit menší skupinu, v těch velkých se mi už těžko navazuje kontakt.“ Zlata popisuje problém s komunikací se studenty a taktéž s vedením výuky. Štěpán k oblasti vedení výuky dodává: „Hledám vhodný způsob, jak výuku vést. Je tam třicet lidí, a když počítám na tabuli, tak oni jen opisují, ten šum za zády mě taky ruší, a když počítají studenti u tabule, tak kolikrát udělají takové množství chyb, že ten příklad je pak mnohdy nedořešitelný.“ Karel se potýká s problémy ve výuce. Jeho výuka, ve které se věnuje především výpočtům a práci s čísly a daty, postrádá kladnou odezvu od studentů. Neví, jakým způsobem uchopit výuku a jak navázat vztah se skupinou. Současně však dodává: „Nemám moc rád takové to schovávání se za akademickou půdu, jako že jsme pracovníci na akademické půdě, tak něco takového bychom měli dodržovat, takový ten odstup od lidí, tohle neuznávám, tuhle formu.“ Karel v ukázce popisuje komunikaci se studenty. Je pro něj důležité, aby měl se studenty vztah a mohl s nimi komunikovat. I přes problémy, které ve výuce má, nechce, aby mezi ním a studenty vznikl určitý odstup.

Komunikaci pak Stanislav spojuje s podstatnou kompetencí **učit studenty kritickému myšlení**: „Je důležité, aby se učitel snažil dovést studenty k tomu, aby si systém sami budovali od začátku. Protože důležité je, aby uměli zpracovávat informace.“ Stanislav považuje za důležité naučit studenty, aby sami dokázali pracovat s informacemi, které dostávají od vyučujících i jinde, protože informací je hodně a umění je zpracovávat studentům pomůže se lépe orientovat a vytvářet si svůj názor. Podobně vnímá situaci i Patrik: „Studenti by měli mít na konci pocit, že se něco dozvěděli, že jim to do sebe nějakým způsobem zapadlo, a je pro mě důležitý ten pocit, že se opravdu vzdělávají, a buď jim dát motivaci se na to podívat dál, anebo přímo jako výstup z výuky.“ Tyto kompetence se často ve výpovědích opakovaly, a proto je označuji za klíčové.

Respondenti definovali kvalitního učitele na vysoké škole a kvalitní výuku jako takovou, kde probíhá komunikace se studenty a kde je podstatné kvalitní učení studenta. Někteří respondenti dále považovali za důležité mít rétorické dovednosti nebo být inspirativní. Tyto oblasti se objevovaly už méně často, a proto je blíže nekomentuji.

## 4.2 Přihlášení do programu Rozvoj pedagogických kompetencí

Motivace ke vzdělávání jsou pro učitele v tomto případě záležitostí sebereflexe, jelikož si uvědomují rozdíly mezi ideálním stavem a vlastní zkušeností. Na základě sebereflexe a **vyhodnocení jistých obtíží s výukou** tak respondenti hledají možnosti pro rozvoj v této oblasti. Hodnotí ovšem tyto možnosti jako nedostatečné. Popisují tím zároveň své motivace pro přihlášení do vzdělávacího programu Centra rozvoje pedagogických kompetencí. K situaci se vyjadřuje Lukáš: *„Já si uvědomuju, jak moc by mi CERPEK pomohl, kdybych o něm věděl v roce 2014, kdyby něco takového bylo a třeba už to bylo etablované, prostě: přijímáme tě jako učitele na vysokou školu, a pokud máš tu potřebu, tak se tam přihlaš, je to tady k dispozici. Nebo dokonce ti to doporučujeme, je to podmínka projít si nějakým tím cyklem. Nebylo to, tak říkám, já jsem se s tím nějak potýkal, a když se CERPEK objevil, tak jsem se do něj přihlásil, ale o moc víc by mi pomohl ještě na začátku kariéry. Takhle už jsem měl nějaké věci vyřešené, už jsem je jen v detailech dopřemýšlel.“* Lukáš v ukázce hodnotí nedostatečné možnosti pro rozvoj, jelikož nabídka programu pro něj přišla až v době, kdy měl některé problémy s výukou již ošetřeny. I přesto možnost využít programu v CERPEKu vnímá pozitivně. Dokonce naznačuje, že obdobný program by mohl být pro vysokoškolského učitele nastaven jako povinný. Lukášovi chyběla taková možnost především v začátcích jeho kariéry. Využil proto možnosti přihlásit se do programu: *„Ocenil jsem tu myšlenku. Středisko vzdělávající vysokoškolské učitele, zejména ty začínající. Takže jsem si říkal, teď mám možnost zaměřit se na výuku a i s tou zkušeností ji nějak reflektovat.“* I v tuto chvíli tak uvítal vzdělávací program. Terezie konstatuje obdobný problém: *„No, to akademické prostředí... Když jsem nastoupila, tak jsem neuměla pracovat s ISem, [...] neměla jsem žádného mentora, který by se mě ujal a řekl by mi, co a jak. Prostě vás do toho hodí a plav.“* Terezie by stejně jako Lukáš v začátcích své kariéry uvítala pomoc a podporu. Proto podobně jako Lukáš iv současné chvíli, kdy už na fakultě působí tři roky, oceňuje možnost přihlásit se do vzdělávacího programu.

Někteří z účastníků dostali **impulz z vedení pracoviště** pro přihlášení do programu. Terezie: „*Bývalý vedoucí mě upozornil na pokyn pana děkana, že by bylo dobré, kdybych se přihlásila. Docela se mi líbila ta představa, i když jsem vůbec nevěděla, o čem to je. On mi jen řekl: tady ten kurz, sem se přihlásíš. Tak jsem se přihlásila.*“ Impulz ze strany vedení byl tedy jedním z důvodů pro přihlášení, což ale Terezie vítá a hodnotí pozitivně. Podobně posuzuje situaci i Zlata: „*Navrhnul nás tam v podstatě vedoucí katedry. Ale on i přišel e-mail, to mě zaujalo, jen jsem si nejdřív myslela, že je to pro začínající pedagogy ohledně očekávání, že nám dají rady a tipy, jak učit, což se asi splnilo.*“ Nepopisuje situaci z pohledu nutnosti přihlášení se do tohoto vzdělávacího programu. Spíše oceňuje možnost nového vzdělávacího programu, který by pro ni mohl být přínosný.

Dále respondenti hovořili o **možnosti rozšíření obzorů a získání motivace** i od samotných účastníků. Možnost využití setkání s ostatními kolegy z pedagogických oborů Dagmar popisuje jako důležitou: „*Čekala jsem inspiraci. Čekala jsem možná nějaké nové poznatky. Říkala jsem si, že bude zajímavá ta skupina, která bude velmi mezioborová.*“ Patrik konstatuje své motivace pro přihlášení do programu takto: „*Těch podnětů bylo víc, jednak jsem měl pocit, že mi to dá větší motivaci na sobě pracovat. Nějaká zvědavost – důležité pro mě bylo, že některé lidi znám, co to připravují, takže to pro mě byla nějaká záruka, že to bude dobrý nebo minimálně zajímavý.*“ Patrik tak nejen reflektuje svou motivaci více se rozvíjet v této oblasti, ale také předpokládá kvalitu a důvěřuje kurzu a jeho organizátorům.

### 4.3 Hodnocení programu Rozvoj pedagogických kompetencí

V souladu s možnostmi a vlastními motivacemi se respondenti přihlásili do vzdělávacího programu, v němž učitelé prošli dvěma semestry a 45 hodinami prezenční výuky. Lektoři v prezenční výuce vytvořili prostor pro udílení tipů, rad a pro diskusi. Učitelé tak získali například impulzy pro to, jak pracovat se skupinou, jaké je možné využívat aktivizační metody ve výuce nebo jak se na výuku co nejefektivněji připravit. Patrik hodnotí program takto: „*Třeba práce s hlasem, to je super. Nebo IS technik, že si ho pozvali. Nebo alternativy k ELFu, to bylo přínosné.*“ Patrik kladně hodnotil jednu z částí programu, která se věnovala práci s hlasem u pedagoga. Tato část byla do programu zařazena na impulz předchozí účastnice a setkala se s úspěchem. Dobře hodnocena byla také možnost na setkáních diskutovat problémy s kolegy z jiných disciplín.

Stanislav k tomu dodává: „Pohledy z různých stran byl značný přínos, taky hodně věcí ohledně způsobu výuky, nástroje na aktivizaci a tak. Z každého tématu jsem si něco odnesl.“ Kladně hodnotí možnost diskutovat s ostatními kolegy i získání impulzů pro zlepšení a oživení výuky.

Nejvíce ovšem účastníci oceňovali přínos spolupráce s mentorem. Mentora si účastníci vybírají dle svých preferencí a mentorem se tak pro ně může stát opravdu kdokoli, ať kolega, nebo dobrý přítel. Stanovení obsahu spolupráce je taktéž v jejich režii. Mohou společně vést výuku nebo se několikrát setkat a diskutovat problémy ve výuce. Na pomoc jsou mentorům i mentem<sup>3</sup> připraveny tři workshopy, které se věnují specifickým mentorským dovednostem, jako je nedirektivní vedení mentorského rozhovoru nebo efektivní podávání zpětné vazby (Masarykova univerzita, 2020). I z dlouhodobých výsledků zpětné vazby k programu je spolupráce s mentorem označována za nejlépe hodnocenou část (Masarykova univerzita, 2020). Přínosy mentoringu shrnuje Obrázek 2.



2 Obrázek: Přínosy mentoringu

Toto popisuje Lukáš: „CERPEK vlastně byl pro mě nejdůležitější v tom, že poskytl možnost mentora. Myslím, že [mentorka] mi dávala takovou péči, takovou zpětnou vazbu, tolik rozhovorů jsme nad tím vedli. Chodila mi do hodin [...], takže dává zpětnou vazbu se vším všudy. Neříkám, že beru vše, co mi říká, ale ten dialog je obohacující.“ Pro Lukáše je mentoring jasným kladem a přínosem. Velmi pozitivně vnímá blízkou spolupráci s mentorkou, která Lukášovi mohla dát **přímou zpětnou vazbu** na jeho výuku. Individuálně řešili problémy, s nimiž se Lukáš ve výuce potýká. Terezie se vyjadřuje k hodnocení programu podobně: „Výborná věc, to je to, po čem jsem volala, když jsem sem nastoupila. A díky CERPEKu jsem si mentora našla. Ona nastoupila až rok po mně, ale byla didaktička a mohly jsme sdílet zkušenosti. Výborná věc. Každý nastupující

3 Osoba, která je mentorem při mentoringu rozvíjena a vedena.

*akademik by měl mít svého mentora.*“ Terezie oceňuje možnost **sdílení zkušeností** s mentorkou a stejně jako Lukáš vidí velký přínos v individuální spolupráci. K tomu se vyjádřil i Patrik: „Dobrý mi přišel mentoring, to bylo pro mě hodně přínosné. Ty schůzky mě donutily si to nějak připravit, že jsem si to rozepsal, i ta zpětná vazba. To byla pro mě ta nejužitečnější část. I kontakt s ostatními účastníky, ty problémy se řešily hodně podobné. Zajímavé bylo i to, že jsme měli videoukázku a rozebírali jsme ji, podívali jsme se na to zvenku a řekli jsme si, co si myslíme, že mohl ten vyučující dělat jinak.“ Patrik v uvedené ukázce vyzdvihuje jednak mentoring, který mu pomohl a přiměl ho k **intenzivnější přípravě**, tak i peer diskusi s ostatními účastníky programu.

I přes některá záporná hodnocení programu, jakými byly například nedostatečná informovanost o jeho délce nebo nedostatečná kontrola ze strany vedení vzdělávacího programu při vypracování dílčích úkolů, se program setkal vesměs s kladným hodnocením. Rozhovory probíhaly s účastníky druhého běhu, program se od této doby posunul zase o několik kroků dopředu. Nejen samotný program, ale i celé Centrum rozvoje pedagogických kompetencí pracuje se zpětnou vazbou od účastníků a na základě jejich potřeb se dále rozvíjí a zlepšuje svou nabídku.

## 5 DISKUSE A ZÁVĚR

Specifikem akademické profese je paralelní zapojení do výuky a do výzkumu, což je na jednu stranu popisováno jako obohacující, na druhé straně někteří autoři tvrdí, že tato koexistence plodí napětí a může vést ke snižování kvality obou činností (Šedová *et al.*, 2016). Na českých univerzitách však vidíme zvyšující se tendence pro následování současného trendu, který doceňuje význam excelentní výuky na vysokých školách. Masarykova univerzita (2020) své akademiky podporuje nejen ve vědě a výzkumu, ale usiluje i o rozvoj kvality výuky a vzdělávání. Centrum rozvoje pedagogických kompetencí cílí na systematické zvyšování úrovně pedagogických kompetencí u vysokoškolských učitelů prostřednictvím nově vzniklého vzdělávacího programu. Výzkum se týkal vysokoškolských učitelů, kteří se tohoto programu zúčastnili. Respondenti vnímají ideálního učitele nejen jako odborníka ve své disciplíně, ale také jako učitele, který umí kvalitně vést výuku. Kvalitu výuky odrážejí v kompetencích, které označují jako klíčové. Patří sem kompetence v předávání znalostí, komunikace se studenty a vedení výuky a učení studentů kritickému myšlení. Upozorňují ovšem na chybějící možnosti

v oblasti rozvoje pedagogických kompetencí a významně oceňují možnost spolupráce s mentorem ve zmíněném vzdělávacím programu.

Hativa, Barak & Simhi (2001, in Čejková, 2017) upozorňují na skutečnost, že univerzitní učitelé obvykle nedostávají žádnou podporu pro zvládání výuky, přičemž to, jak vést výuku, se dá jen stěží naučit pouhým pozorováním zkušenějšího kolegy při výuce. Thomson (2015) popisuje význam zpětné vazby od zkušenějších učitelů pro začínající akademiky. Akademici se mohou učit o výuce prostřednictvím neformálních rozhovorů s kolegy. Konverzace tak slouží pro řadu účelů souvisejících s rozvojem a podporou výuky, například pro vyhledávání informací, mentorování a generování nápadů. Řada popsaných zkušeností naznačuje, že neformální rozhovory mohou povzbudit akademické pracovníky k diskusi o tom, co je relevantní pro jejich vlastní rozvoj a vývoj jejich výuky a kurzů (Thomson, 2015). Rozhovory umožňují akademikům hledat relevantní podporu a radu k řešení problémů souvisejících s výukou. Rozhovory s kolegy jsou tak vnímány jako významný zdroj dalšího profesního rozvoje akademiků (Thomson & Trigwell, 2018). Možnost diskuse i zpětné vazby přináší účastníkům programu Rozvoj pedagogických kompetencí spolupráci s vybraným mentorem, a není proto překvapením, že ji tak významně oceňují.

Je pravděpodobné, že spolupráce s mentorem dokáže dobře naplňovat vzdělávací potřeby učitelů. Proto se mi kooperace účastníků a mentorů jeví jako jedinečná možnost zaměřit se na detailní rozvoj pedagogických kompetencí u učitelů. Na značný přínos takové spolupráce se odkazují i autoři Bayerlein & McGrath (2016). Mathias (2005, in Pleschová & McAlpine, 2015) uvádí, že v některých zemích, například ve Velké Británii, se tvrdí, že mentoring se již stal společným rysem vzdělávacích programů. Pleschová & McAlpine (2015) dále uvádějí, že i přes poměrně malý počet odborných publikací, které dokumentují stávající postupy a výsledky mentoringu, existují určité důkazy, že mentoring by mohl mít pozitivní vliv na dosažení cílů vzdělávacích programů na všech úrovních. Proto jej lze doporučit jako užitečný prvek kurzů pro učitele vysokoškolského vzdělávání.

Tento výzkum umožnil odhalit další oblast zkoumání, kterou je spolupráce mezi vysokoškolskými učiteli a jejich mentory. Pokládám za důležité zaměřit se v dalším výzkumu na to, jakým způsobem probíhá pedagogický rozvoj vysokoškolských učitelů ve spolupráci s mentorem v programu Rozvoj pedagogických kompetencí a otevřít tak možnost pro další rozvoj v této oblasti tak, abychom v otázkách vysokoškolského učitelství postoupili

na novou úroveň. Výzkum a výuka jsou neoddělitelné činnosti v profesi vysokoškolského učitele a je podstatné podporovat možnosti pro rozvoj v obou těchto činnostech tak, aby univerzity mohly provádět nejen kvalitní vědu a výzkum, ale aby taktéž díky kvalitní výukové činnosti mohli studenti zlepšovat své studijní výsledky a tím i prestiž univerzity.

## LITERATURA

- Bednaříková, I. (1996). Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence. *Pedagogická orientace*, 6(18–19), 143–147. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10867/9708>
- Bayerlein, L., & McGrath, N. (2016). Collaborating for success: An analysis of the working relationship between academics and educational development professionals. *Studies in Higher Education*, 43, 1089–1106. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2016.1215417?src=recsys>
- Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: problém, nebo výzva? *Pedagogická orientace*, 27(1), 160–180. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6744/pdf>
- Elken, M., & Stensaker, B. (2018). Conceptualising ‘quality work’ in higher education. *Quality in Higher Education*, 24, 189–202. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2018.1554782>
- Fojtů, M. (2018). Vysokoškolská pedagogové se v novém centru naučí lépe učit. *Magazín M.* Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/udalosti/9335-vysokoskolsti-pedagogove-se-v-novem-centru-nauci-lepe-ucit>
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2019). Patterns of university teachers’ approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Karm, M., Remmik, M., & Haamer A. (2012). Combining international experience with the local context: Designing and improving instructional development in post-Soviet setting. In Simon, E., & Pleschová, G. (Eds.), *Teacher Development in Higher Education: Existing Programs, Programs Impact, and Future Trends*, 86–104. New York: Routledge
- Masarykova univerzita (2019). *Výroční zpráva o činnosti, 2018*. Dostupné z: [https://www.muni.cz/media/3169388/mu\\_vzoc\\_2018-cz.pdf](https://www.muni.cz/media/3169388/mu_vzoc_2018-cz.pdf)
- Masarykova univerzita (2020). *Centrum rozvoje pedagogických kompetencí*. Dostupné z: <https://Cerpek.muni.cz/>

- Minett-Smith, C., & Davis, C. L. (2019). Widening the discourse on team-teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2019.1577814>
- Nekuda, J. (2019). *Ukončení studia na Masarykově univerzitě – Ohlédnutí a perspektiva 2018*. ESF MU, odbor pro strategii RMU Brno. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/strategie/ver/Ohlednuti\\_2018\\_zprava\\_final\\_web.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/strategie/ver/Ohlednuti_2018_zprava_final_web.pdf)
- Nevgi, A. (2012). The influence of the research philosophy and pedagogical management decisions of the University of Helsinki on university teaching: a Longitudinal Study. In Simon, E., & Pleschová, G. (Eds.), *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Programs Impact, and Future Trends*, 170–190. New York: Routledge.
- Ödalen, J. *et al.* (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research and Development*, 38(2), 339–353. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2018.1512955>
- Rektorát MUNI (2019). *Motivace a očekávání studentů prvních ročníků na MUNI 2018*. Zpráva z průzkumu. Odbor pro strategii RMU, Brno. Dostupné z: <https://strategie.rect.muni.cz/cs/studentske-pruzkumy/bc-a-mgr-prvaci-motivace-a-ocekavani>
- Paedagogium – Centrum pedagogických dovedností Univerzita Karlova (2020). Vzdělávací program pedagogických dovedností. Dostupné z: <https://paedagogium.cuni.cz/PAED-7.html>
- Pleschová, G., & McAlpine, L. (2015). Enhancing university teaching and learning through mentoring: a systematic review of the literature. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 107–125. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-06-2014-0020/full/html>
- Prosser, M. (2013). Quality teaching quality learning. In Salter, D. J., & Prosser, M. *Cases on Quality Teaching Practises in Higher Education* (26–38). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Rivetta, M. S., Rodríguez-Conde, M. J., & Migueláñez, S. O. (2018). European higher education: a comparative analysis to evaluate the pedagogical training of professors and to investigate the different models developed by universities. *ACM International Conference Proceeding Series*, 1021–1026. Dostupné z: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85058545968&origin=>



- resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Rivetta&st2=&sid=e3cd3659c5abdb961a9136e1734a7ed1&stot=b&sdt=b&sl=20&s=AUTHOR-NAME%28Rivetta%29&relpos=3&citeCnt=0&searchTerm=
- Slavík, M. a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing.
- Šedová, K. et al. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1228/1504>
- Simon, E., & Pleschová, G. (Eds.) (2012). *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Programs Impact, and Future Trends*. New York: Routledge.
- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Slon.
- Švaříček, R. (2007). Hlubkový rozhovor. In Švaříček, R., & Šedová, K. et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 159–184). Praha: Portál.
- Thomson, K. (2015). Informal conversations about teaching and their relationship to a formal development program: learning opportunities for novice and mid-career academics. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 137–149. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360144X.2015.1028066>
- Thomson, K. E., & Trigwell, K. R. (2018). The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education*, 43(9), 1536–1547. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2016.1265498>
- Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *AULA*, 13(03), 73–78. Dostupné z: <ftp://193.87.31.84/0037232/26-2005-3-pedagogicke-vzdelavani.pdf>
- Vysoká škola ekonomická v Praze (2020). *Kurz pro doktorandy VŠE*. Dostupné z: <https://kdep.vse.cz/pro-studenty/doktorske-studium/kurz-pro-doktorandy-vse/>
- Vysoké učení technické v Brně (2020). *Pedagogická činnost*. Dostupné z: <https://www.vutbr.cz/studenti/predmety/detail/209170?apid=209170>
- Západočeská univerzita (2020). *Oddělení ČŽV*. Dostupné z: <https://czv.zcu.cz/onas/>

Kontakt

Mgr. Barbora Nekardová: [nekardova@mail.muni.cz](mailto:nekardova@mail.muni.cz)



# E-LEARNING JAKO PŘÍLEŽITOST KE VZDĚLÁVÁNÍ GENERACE Y A GENERACE Z: JEHO PŘÍLEŽITOSTI A LIMITY

Markéta Šnýdrová<sup>1</sup>, Gabriela Ježková Petrů<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Vysoká škola ekonomie a managementu, katedra lidských zdrojů, Nárožní 150, Praha 5, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002231>

Podáno: 12. 9. 2019, Přijato: 15. 5. 2020

To cite this article: ŠNÝDROVÁ MARKÉTA, JEŽKOVÁ PETRŮ GABRIELA. 2020. E-learning jako příležitost ke vzdělávání generace Y a generace Z: jeho příležitosti a limity. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (2): 231–249.

## Abstrakt

V současné době roste význam informačních technologií, které se stávají běžnou součástí lidského života. Dochází k tomu především s nástupem dalších generací, které vstupují do škol či na trh práce. Jedná se o příslušníky generace Y, a především generace Z, jejichž život je již plně spjat s virtuální realitou, se sociálními sítěmi a s informačními technologiemi vůbec. E-learning a jeho různé modifikace jsou jednou z využívaných forem vzdělávání. Cílem článku je prezentovat příležitosti, ale také limity vzdělávání formou e-learningu ve vztahu k vývoji společnosti, technologickým a obsahovým požadavkům na vzdělávací aktivity z pohledu příslušníků generace Y a generace Z. Východiskem pro zpracování článku bylo provedení obsahové analýzy odborných publikací a výzkumů na téma e-learningu. Článek představuje e-learning, jeho pozitiva a negativa a staví je do kontrastu s charakteristikami generace Y a Z. Lze konstatovat, že e-learning má

své využití jak ve školním, tak i v mimoškolním a de facto celoživotním vzdělávání.

Klíčová slova: e-learning, formy vzdělávání, generace Y, generace Z, metody vzdělávání, online vzdělávání, proces vzdělávání, výuka

## **E-LEARNING AS AN OPPORTUNITY FOR EDUCATION OF GENERATION Y AND GENERATION Z: ITS POTENTIAL AND LIMITS**

### **Abstract**

Currently, the significance of digital technologies is growing; they are becoming a normal part of human life. Their importance grows mainly in the context of other generations entering schools or the labour market. They are members of Generation Y and mainly Generation Z, whose life is already fully linked to virtual reality, social networks and information technology. E-Learning and its various modifications are one of the applied forms of education. This paper aims to describe the potential, but also the limits of education in the form of e-learning in the context of the development of the society, technological and content requirements on the educational activities as perceived by generation Y and generation Z. Content analysis of scientific resources and researches was the starting point for our work. The paper describes e-learning, its positive and negative aspects and contrasts them with the characteristics of the generations Y and Z. It can be concluded that e-learning has its application in school, extra-curricular as well as lifelong learning.

Keywords: e-learning, forms of education, education, generation Y, generation Z, methods of education, online education, education process.

Současná společnost prochází bouřlivým vývojem z hlediska znalostí a technologií. Význam znalostí stále roste, hovoříme v této souvislosti o společnosti znalostní. Získávání a předávání znalostí a dovedností se tak stává nezbytnou součástí života jedince od raného mládí (Harasim, 2017, s. 3–4). Vzdělávání tak stejně jako celá společnost prochází kontinuálním vývojem (Klement & Dostál, 2010, s. 4). Nedílnou součástí života každého jedince v současné vyspělé společnosti jsou počítače a informační technologie vůbec (Housand & Housand, 2012), které jsou často zastoupeny mobilními telefony, smartfony, tablety apod. Tato skutečnost samozřejmě ovlivňuje vzdělávací proces a zásadním způsobem do něj zasahuje. Roste tak význam vzdělávacích aktivit, které jsou s informačními technologiemi propojeny, respektive tyto technologie využívají. V této souvislosti je třeba zmínit dopad digitalizace vzdělávacího procesu na kompetence žáků, ale i pedagogů (Mitrofanova, Simonova & Tarasenko, 2019), kteří se s těmito technologiemi musí naučit pracovat a využívat je efektivním způsobem, aby výuku obohacovaly a nebyly spíše překážkou v rámci vzdělávacího procesu. Na druhé straně je však možno konstatovat, že se technologie v dnešní společnosti v některých případech dostávají přímo do role vzdělávatele a nahrazují tak lidského jedince. Tyto rostoucí společenské a technologické změny vedou k nutnosti blíže zkoumat vzájemnou interakci vzdělávání a technologií. V této souvislosti je pak nutno formulovat novou teorii vzdělávání, která by zahrnovala do vzdělávacího procesu využití moderních technologií a stala se tak teorií vzdělávání odpovídající potřebám 21. století (Harasim, 2017, s. 3–15). Fenomémem dnešní společnosti se v rámci vzdělávacích aktivit stává e-learning (Klement & Dostál, 2010, s. 4). Úkolem e-learningu je distribuovat vzdělávání, respektive znalosti a dovednosti pomocí online technologií (Barešová, 2011). E-learningové vzdělávání lze definovat jako všechny formy elektronicky podporovaného vzdělávání a výuky, které jsou procedurálního charakteru a směřují k dosažení vzdělávacího cíle s důrazem na znalosti a zkušenosti vzdělávané osoby (Tavangarian *et al.*, 2004). Lze tedy konstatovat, že v tomto pojetí jsou informační a komunikační systémy přímo implementovány do vzdělávacího procesu.

Podle přístupnosti zdrojů je možno e-learning rozdělit na offline a online výuku. Offline výuka je však dnes využívána spíše méně, neboť při tomto typu e-learningového vzdělávání je student odkázán pouze na informace umístěné přímo v počítači v rámci studijního materiálu, což zvyšuje negativa e-learningu zmiňovaná níže (např. nedostatek okamžité zpětné vazby).

Online výuka naproti tomu odstraňuje některá negativa e-learningu, neboť umožňuje okamžitou zpětnou vazbu, zahrnuje využívání samostudia, videokonferencí, diskusních fór či může být realizována přímo v prostředí virtuální třídy (Barešová, 2011; Lowenthal, Wilson, & Parrish, 2011; Javůrek, in Klement, 2011; Klement & Dostál, 2018). Pokud vzdělávací proces zahrnuje videovýuku, která může mít i formu videokonference, tak to významným způsobem ovlivňuje časovou náročnost učení, jeho průběh i získání schopností a rovněž to má významný vliv na míru spokojenosti vzdělané osoby (Zakharova *et al.*, 2017). Nově se do vzdělávacího procesu zařazují také mikroblogy, které lze považovat nejen za novou formu komunikace, ale především je nutno zmínit jejich obrovský potenciál pro vzdělávání v budoucích letech (Ebner *et al.*, 2010). Někteří autoři, např. Moore *et al.* (2011) rozlišují e-learning a online learning s tím, že e-learning může být pokládán za součást online learningu. Online learning je v tomto pojetí vymezen jako pojem širší, tedy vzdělávání využívající online digitální technologie. Je nutno však zmínit, že např. Sangrá, Vlachopoulos, & Cabrera (2012) či Mandinach & Cline (2013) se na e-learning a online learning dívají opačně a vnímají online learning jako součást e-learningu, který vymezují jako vzdělávání založené na digitálních technologiích, které může mít jak podobu online, tak offline. Nejširším pojetím je *technology-based learning*, zahrnující obecně zapojení jakýchkoliv technologií do vzdělávacího procesu.

E-learning je jednou z forem vzdělávání, která má svá pozitiva a negativa. Jeho výhody jsou především v dostupnosti a časové flexibilitě, které e-learning nabízí. Může být využíván jako součást sebevzdělávání, ale i jako přímá součást vzdělávacího procesu v kombinaci s klasickou výukou (Dmitrieva *et al.*, 2019), takže se pak jedná o tzv. *blended learning* (Hofmann, 2018). Metoda blended learningu umožňuje kombinovat benefity, které přináší klasická výuka, s benefity, které přináší e-learning (Rasheed, Kamsin & Abdullah, 2020). Blended learning lze charakterizovat jako formu výuky, která umožňuje aktivnější a konstruktivnější vzdělávací proces, což přináší efektivnější dosažení cíle výuky (Pasquot, Consolo, & Lusignani, 2020). Blended learning prostřednictvím kombinované výuky tak může odstranit některé z negativních stránek e-learningu, zatímco jeho pozitiva jsou zachována.

Nyní se však vrátíme k e-learningu, který se v současné době rychle rozvíjí a má dopad na obraz celého výukového systému. Zahrnuje např. různorodé simulace, kvízy, interakce, vytváření prezentací a profesionální rozvoj

kompetencí (Hrmo *et al.*, 2020). Kvalita e-learningového vzdělávání závisí na mnoha faktorech, mezi něž patří vzdělavatelé i vzdělávání, užití technologie, obsah vzdělávací aktivity apod. (Zhang *et al.*, 2006). Využívání e-learningu a digitálních technologií vůbec pozitivně ovlivňuje motivaci studenta ke vzdělávacímu procesu a vzdělávání jako celku (Roblyer & Doering, 2010; Wilkinson, 2016). Online technologie v rámci výuky zvyšují výkon studentů. Možnost, aby se studenti účastnili online diskusí, výrazně zvyšuje také jejich participaci na výuce (Davies & Graff, 2005). Pokud však má být e-learning přínosný, musí být koncipován tak, aby studenta dovedl k naplnění vzdělávacích cílů. Zároveň je důležité, aby byl e-learningový program nastaven uživatelsky jednoduše (Khan, 2005, s. 17–18). Příspěvek je zpracován na základě provedené obsahové analýzy odborných publikací a článků zaměřených na problematiku e-learningu a v této souvislosti i na požadavky (obsah, design a vzhled vzdělávacího procesu) a potřeby generací Y a Z.

Cílem je prezentovat příležitosti, ale také limity vzdělávání formou e-learningu ve vztahu k vývoji společnosti a technologickým a obsahovým požadavkům na vzdělávací aktivity z pohledu příslušníků generace Y a generace Z.

## 1 GENERACE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Abychom se mohli zaměřit na vybrané generace Y a Z, je nutno je nejprve blíže vymezit. V současné době se populace dělí na následující generace: tradicionalisté (tzv. velká generace), narození v letech 1922–1945, baby boomers, narození v letech 1946–1964, generace X, narozená v letech 1965–1977, generace Y, narozená v letech 1977–1993, a generace Z, narozená v letech 1994–2005 (Taylor & Keeter, 2010; Turner, 2015). Zařazení jednotlivých generací však není zcela jednoznačné. Rozdíly ve vymezení let jsou poměrně značné, jednotliví autoři tato období uvádějí různě. Vzhledem k tomu, že se článek zabývá e-learningem ve vztahu ke generacím Y a Z, budou dál přiblíženy jen tyto dvě generace.

Jako generace Y byla v roce 1993 v časopise *Advertising Age* poprvé zmíněna populace narozená v letech 1985–1995 (Reisenwitz & Iyer, 2009), což se liší od období uvedeného např. Turnerem (2015). Další autoři pak uvádějí roky 1981–2000 (Malik & Khera, 2014), 1976–2000 (Kopecký, 2013) apod. Generace Y bývá také někdy označována jako mileniálové (Durkin, 2008) či počítačová generace (Tyler, 2008). Jedná se o první generaci, která

je úzce spjata s informačními technologiemi a s využíváním sociálních sítí a která na tyto technologie klade značný důraz (Šnýdrová, 2014).

Časové zařazení příslušníků generace Z se pak opět liší podle toho, jak jednotliví autoři generace vymezují. Například Cilliers (2017) uvádí rok 1995, Floridi (2014, s. 60) a Berkup (2014) tuto generaci zařazují do období po roce 2001, Muntean (2018) počátek generace Z zařazuje do roku 2000. Floridi (2014, s. 60) dále zmiňuje, že generace Z bývá také nazývána AO (Always on), neboť jde o generaci, která žije v neustálém připojení na internet a jejíž příslušníci jsou trvale online. Postolov *et al.* (2017) tuto generaci nazývají N generation (Net generation). Jsou to lidé, kteří se již do světa informačních technologií narodili a svět bez nich neznají. Bez ohledu na přesné datování generací Y a Z lze však shrnout, že se jedná o generace, jejichž příslušníci již vyrostli v době, kdy informační technologie jsou běžnou součástí života, a to jak osobního, tak pracovního. Z tohoto úhlu pohledu lze považovat za vhodné propojení vzdělávacího prostředí a technologií, či lépe řečeno implementování těchto technologií přímo do vzdělávacího procesu (Osipovskaya & Miakotnikova, 2020; Berkup, 2014).

## 2 PŘÍNOSY A LIMITY E-LEARNINGU

E-learningové vzdělávání jako jedna z forem vzdělávání má své klady i nedostatky. Je zajímavé, že výhody a nevýhody, které jednotliví autoři zmiňují, se často týkají stejné věci, např. nepřítomnost pedagoga, interaktivita apod. Jednou ze zásadních výhod e-learningu je flexibilita, neboť vzdělávací kurzy a programy reflektují přímo požadavky a potřeby zadavatele i vzdělávané osoby (Dmitrieva *et al.*, 2019; Liu, Xue, & Li, 2020). *S tím je spojena i výhoda komfortnosti* a dostupnosti vzdělávání, protože kurzy jsou flexibilní z hlediska místa a času přístupu a student má možnost se přihlásit, kdykoliv se mu to hodí (Burian, 2014, s. 274; Dmitrieva *et al.*, 2019; Liu, Xue, & Li, 2020). Vzhledem k časové flexibilitě je e-learning nejvhodnější formou vzdělávání pro specifické skupiny osob, které jsou omezeny z hlediska časových možností, např. pro studenty, *ženy na mateřské dovolené* a rodiče na rodičovské dovolené, osoby se zdravotními problémy apod. (Zormanová, 2017, s. 199). Podstatnou výhodou je také *úspora finančních prostředků*, neboť odpadají náklady na tisk materiálů, jejich distribuci, zajištění prostor, pedagogů apod. (Burian, 2014, s. 27). Je pozitivní, že v současné době často v rámci vzdělávání dochází k využívání internetu se všemi jeho různorodými funkcemi, jako je e-mail,



webové stránky, diskusní fóra apod. (Azouzi, Ayachi Ghannouchi & Brahmi, 2020). Nicméně zároveň je nutno zmínit, že zařazení informačních technologií do vzdělávacího procesu často vyžaduje speciální hardware a software – LMS (*learning management systems*), a ne každá organizace nebo jednotlivec si je mohou dovolit (Klement & Dostál, 2014; Zormanová, 2017, s. 199; Azouzi, Ayachi Ghannouchi, & Brahmi, 2020) a Brahmi 2020. Nevýhodou je i časová náročnost tvorby kurzu (Zormanová, 2017, s. 199). Výhodou e-learningu je na druhé straně nezávislost na pedagogovi, což zajišťuje větší objektivitu hodnocení (Burian, 2014, s. 274). Je zajímavé, že zároveň je nepřítomnost pedagoga ve vyučovacím procesu považována za největší nedostatek e-learningového vzdělávání (Liu, Xue, & Li, 2020). Způsobuje pocit plochosti a prázdnoty u studenta a samozřejmě chybí i možnost okamžité zpětné vazby. *S danou skutečností* souvisí dvojí pohled na interaktivitu e-learningu. Jako jeho výhoda je často zmiňována vyšší míra interaktivity (kurzy jsou obohaceny multimediálními prvky, zvyšujícími dynamiku výuky) a zároveň je jako nevýhoda zmiňován nedostatek interaktivity (metoda je méně interaktivní než tradiční vzdělávání s vyučujícími). Kurzy často studentovi přinášejí pocit neosobnosti, nedostatek inspirace, okamžité odezvy apod. (Burian, 2014, s. 274). Tato nevýhoda však může být eliminována v případě užívání blended learningu, tj. kombinace e-learningové a digitální výuky s výukou přímou (Hofmann, 2018). Výhodou e-learningu je možnost modularizace, kdy jsou obsahové části tématu zpracovány do modulů, které jsou součástí většího celku, a stejně tak je výhodou větší aktuálnost informací, což souvisí s využíváním síťových technologií, umožňujících data neustále aktualizovat (Govindasamy, 2002). Avšak nízká propracovanost obsahu e-learningového kurzu může být považována za nedostatek e-learningu (Govindasamy, 2002). Výhodou e-learningu je na druhé straně možnost respektovat individuální tempo studenta, neboť výuka je uskutečňována prostřednictvím samostudia (Zormanová, 2017, s. 199). Jako výhoda může být vnímána také uživatelská nenáročnost e-learningových programů, neboť uživatel je ke každé operaci naváděn (Khan, 2005, s. 18). Na druhé straně je jako negativum vnímáno to, že je uživatel závislý na technologiích (Azouzi, Ayachi Ghannouchi & Brahmi, 2020) a Brahmi 2020, dále nekompatibilitnost komponent (některé kurzy nejsou použitelné ve všech systémech). Dalším negativem je nevhodnost pro určitý typ studentů, princip dobrovolnosti a nízká motivace ke studiu (Zormanová, 2017, s. 274). E-learning umožňuje zvyšovat efektivitu výukového procesu jak z pohledu vyučujících, tak z pohledu vyučovaných (Safieet *et al.*, 2018).

Kvalitu e-learningu však určují institucionální podpora, neustálý rozvoj programu, výukový a vzdělávací aspekt, struktura kurzu, neustálé posuzování a hodnocení kurzu (Govindasamy, 2002). E-learning mění cíle, principy, prostředky i metody výukových procesů, a to včetně kontrolních nástrojů (Makarov & Sevastyanova, 2020). V této souvislosti je nutno zmínit výzkum Karima *et al.* (2018), zdůrazňující principy profesionálního hodnocení, jež musí být aplikovány korektně. Hodnotit efektivitu e-learningu je však obtížné (Liu, Xue & Li, 2020).

Lze shrnout, že současné výzkumy se shodují ve zvyšujícím se trendu využívání e-learningu. V rámci nastavování e-learningového vzdělávání musí být bráno v potaz několik faktorů: vedení instituce, výukové prostředí, design, podpora služeb a hodnocení vzdělávací aktivity (Selim, 2007). Je však otázkou, zda efektivní využívání e-learningu jako výukové metody nebude vyžadovat vznik nové teorie učení (Haythornthwaite & Andrews, 2011) a zda je možno tuto metodu implikovat do teorií stávajících. Mezi nejvýznamnější otázky, které v souvislosti s digitalizací vzdělávání musí být položeny, patří požadavky na kvalifikaci, zjištění, jaký potenciál má digitalizovaný vzdělávací systém, jaká jsou rizika vzdělávacího systému nebo strategie vzdělávacího systému nastaveného v organizaci (Mitrofanova, Simonova, & Tarasenko 2020). Lze tedy konstatovat, že v rámci využitelnosti metody hraje klíčovou roli jak vzdělavatel, tak vzdělávaný (Sun *et al.*, 2007).

### 3 E-LEARNING VE VZTAHU K ZAMĚŘENÍ GENERACÍ

Vzdělávání je v současné době považováno za celoživotní proces, dokonce je potřeba vzdělávání označována jako součást životního stylu (McLoughlin & Lee, 2007). Řada informací je průběžně vyhledávána na internetu či zjišťována v rámci sociálních sítí (Dabbagh & Kitsantas, 2007). Využívání těchto technologií se stalo běžnou součástí života nejen příslušníků mladších generací (generace Y a Z), ale společnosti jako celku (tedy i příslušníků generace X či baby boomers). Rozdíl je však v přístupu k digitálním technologiím mezi generacemi. Zatímco příslušníci generace X je vnímají jako pracovní nástroj (Berkup, 2014), pro příslušníky generace Y je běžné vzdělávání s využitím především sociálních sítí a internetu. Vlivem této generace se tyto výukové metody dostávají do vzdělávacích procesů všech stupňů včetně vysokých škol (Osipovskaya & Miakotnikova 2020). Pro příslušníky generace Z jsou digitální technologie nedílnou součástí

jejich života, prostředkem k získání informací, kontaktů i zábavy (Berkup, 2014). Využívání digitálních technologií ve vzdělávání má pozitivní vliv na motivaci a zvýšení zájmu o participaci na vzdělávacím procesu, a to zejména tehdy, pokud jsou účastníky vzdělávacího procesu příslušníci generací Y a Z (Woodrow, 2017; Postolov *et al.*, 2017). V této souvislosti je nutno zmínit výzkum, který provedli Rovai *et al.* (2007), týkající se srovnání motivovanosti studentů e-learningového vzdělávání a studentů vzdělávaných v rámci klasické výuky. Prokázal vyšší motivovanost studentů e-learningového vzdělávání. Lze konstatovat, že očekávání příslušníků generací Y a Z, jak má vypadat vzdělávací proces, se diametrálně liší od očekávání generací předchozích (Postolov *et al.*, 2017; Rouhani & Gholizdadeh, 2018). Na druhé straně však autoři uvádějí, že vliv věku na využívání e-learningu nebyl výzkumy prokázán (Postolov *et al.*, 2017). Lze konstatovat, že rozvoj a využívání e-learningu má přímý dopad na kvalitu vzdělávacího procesu (Bakhoyi *et al.*, 2019). E-learningové vzdělávání je efektivní metodou u příslušníků generací Y a Z, neboť jsou neustále online a jsou daleko přístupnější vzdělávací aktivitě, pokud jsou v jejím rámci využívány digitální technologie (Godwin-Jones, 2005; Bassiouni & Hackley, 2014). Berou to nejen jako obohacení a přínosný doplněk výuky, ale jako její běžnou a potřebnou součást (Godwin-Jones, 2005; Bassiouni & Hackley, 2014). Jako kreativní přístup jsou dokonce pozitivně vnímány i online hry v rámci vzdělávacího procesu (Oblinger, 2004; Azouzi, Ayachi Ghannouchi, & Brahmī, 2020). Využití webu a digitálních aplikací je pro generaci Y nezbytností, čímž se zcela liší od generace X, pro něž je při výuce pouhým zpestřením (Oblinger, 2004). Základním požadavkem příslušníků generace Z je, aby se vzdělávací proces co nejvíce přiblížil prostředí virtuálního světa, ve kterém se běžně pohybují (Cilliers, 2017). Potřeby mladších generací vyžadují větší interakci mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, než je tomu při klasické výuce (Oblinger, 2014). V této souvislosti je nutno zdůraznit potřebu kooperativní výuky pro příslušníky generace Z (Igel & Urquhart, 2012). E-learning se tak stává významným pomocníkem a prostředkem v rámci koedukativního vzdělávacího procesu (Spector *et al.*, 2014). Tradiční výuka je v současné době často nahrazována tzv. webináři (*webinars*) – live, online classes a online testy (Jalal & Mahmood, 2019). Digitální technologie užívané ve výuce, které mohou být označeny jako Web 2.0 nebo E-learning 2.0, podporují práci v týmu, rozvoj znalostí a dovedností a mohou být vnímány jako motivační nástroj zvyšující zájem o vzdělávací aktivitu a učení (Wilson, 2007;

Mason & Rennie, 2013). Výzkumy ukazují, že vzdělávání pomocí digitálních technologií také snižuje stresovost vzdělávacího procesu, neboť vzdělávaná osoba se ocitá v prostředí, které je jí přirozenější, ve kterém má mnohem více možností a které lépe reaguje na její potřeby a požadavky (Mason & Rennie, 2013). Chování studentů v digitálním světě a poskytování zpětné vazby je důležitým parametrem v e-learningových doménách (Jalal & Mahmood, 2019). Je však nutné zmínit, že role vzdělavatele je i v rámci e-learningového či digitálního vzdělávání zásadní, a pokud má být dosaženo vytčených cílů, je nutno, aby vzdělavatel vystupoval v roli poradce a facilitátora (Pechter *et al.*, 2010). V současné době, v souvislosti s charakteristikami a požadavky mladých generací, se pozornost obrací k novému přístupu ve vzdělávání, tzv. student *centred teaching*, tj. k výuce zaměřené na potřeby studentů a na jejich interaktivní zapojení do vzdělávacího procesu (Mahmood & Iqbal, 2018). Tento přístup vychází z konstruktivismu založeného na přesvědčení o individuálnosti vzdělávacího procesu, ve kterém student není pasivním objektem, ale aktivním účastníkem vzdělávacího procesu (Tracey, 2009). Vzhledem k potřebám studentů je důležité, aby se digitální technologie staly nedílnou součástí vzdělávacího procesu, což může být považováno za velkou výzvu pro vzdělavatele (Rossing *et al.*, 2011; Sánchez Prieto, Olmos Migueláñez, & García-Peñalvo, 2016; Cilliers, 2017). Změna vzdělávacího procesu, ke které v souvislosti s požadavky a potřebami mladých generací dochází, ukazuje pozitivní dopad přístupu student *centred teaching* na online vzdělávání i na vzdělávání *face-to-face* (Bower & Hedberg, 2010; Wu & Huang, 2007).

## DISKUSE

V článku je představen e-learning jako forma vzdělávání reagující na potřeby a požadavky mladších generací, jmenovitě generace Y a generace Z. Negativa e-learningového vzdělávání, z nichž nejvýznamnějším je absence vzdělavatele (Liu, Xue & Li, 2020), a tím i absence přímé zpětné vazby (Karim *et al.*, 2018; Liu Xue & Li, 2020), jsou vyvážena novým pojetím role vzdělavatele jako poradce, instruktora, motivátora a facilitátora (Pechter *et al.*, 2010; Jalal & Mahmood, 2019; Makarov & Sevastynaova, 2020). Je možno uvést, že některá negativa offline formy e-learningu jsou odstraněna, pokud má e-learning formu online. Tabulka I shrnuje pozitiva

a negativa e-learningu v jeho online verzi, e-learning v offline verzi není uváděn, neboť tento typ e-learningu je na ústupu a není využíván.

I Tabulka: *E-learning – pozitiva a negativa*

Výhody online e-learningu	Nevýhody online e-learningu
<b>Využití digitálních technologií při výuce</b>	Nepřítomnost pedagoga ve vzdělávání
<b>Flexibilita z hlediska času a místa vzdělávání</b>	Nutnost speciálního hardwaru a softwaru, LMS
Dostupnost vzdělávání	Finanční náročnost
Nezávislost na pedagogovi	Náročnost tvorby kurzu
<b>Objektivita</b>	Nedostatek interaktivity v důsledku nepřítomnosti pedagoga
<b>Vyšší míra interaktivity – multimediální prvky, dynamika výuky</b>	Nevhodnost pro určitý typ studentů
Možnost modularizace	Nutnost sebmotivace ze strany studenta
Větší aktuálnost informací	Obtížné hodnocení efektivity
<b>Vyšší efektivita procesu z pohledu vyučujících i studentů</b>	Nedostatek interaktivity v důsledku nepřítomnosti pedagoga
<b>Možnost existence virtuální třídy</b>	
Možnost interaktivního zapojení studentů	

Tabulka I ukazuje, že pozitiva online e-learningu převažují nad jeho negativy. Část uvedených negativ navíc směřuje spíše k jeho tvorbě a k jeho poskytovateli, zatímco pozitiva reflektují potřeby studentů. V rámci tabulky 1 jsou tučně vyznačeny shody v požadavcích generací Y a Z na vzdělávací aktivitu a pozitiv e-learningu, souhrnně uvedených v Tabulce II.

II Tabulka: *Shrnutí požadavků generací Y a Z na vzdělávání*

---

**Generace Y a Z**

Požadavek zařazení digitálních technologií do výuky, aby vzdělávání bylo co nejpodobnější virtuálnímu prostředí

Vyšší motivace ke vzdělávání a vyšší zájem o vzdělávání, pokud vzdělávání obsahuje e-learning

Požadavek na kreativitu ve vzdělávání

Požadavek na flexibilitu vzdělávání z hlediska místa a času

Požadavky na koedukativní učení a kooperativní vzdělávání

Požadavek na vzdělávání reagující na potřeby studentů

Potřeba interaktivního zapojení do vzdělávacího procesu

---

Na základě uvedených informací můžeme konstatovat, že e-learning v jeho online podobě odpovídá požadavkům generací Y a Z (Tabulka II). Zásadní limitující faktor e-learningu, kterým je nepřítomnost vzdělavatele v rámci vzdělávací aktivity, je navíc možno eliminovat, jestliže vzdělávací aktivita bude mít charakter spíše *blendend learningu* než čistého e-learningu, tedy kombinace přímé výuky a e-learningového vzdělávání (Hofmann, 2018). Limitem e-learningu však je, že jeho efektivitu, respektive vnímání jeho efektivity studenty ovlivňuje řada faktorů (např. vzdělavatel i vzdělávaný, prostředí apod.). Lze tak konstatovat, že jeho využití by mělo být zvažováno ve vztahu k externím i interním faktorům a mělo by být dobře připraveno. Lze shrnout, že e-learning se neustále vyvíjí, je stále více využíván a přímo reflektuje potřeby mladších generací.

## ZÁVĚR

Závěrem lze konstatovat, že vzhledem k rychlému vývoji společnosti i digitálních technologií a k požadavkům příslušníků generací Y a Z na flexibilitu a kreativitu výuky je nutné, aby došlo ke změně klasického vzdělávacího procesu, což se v současnosti již odráží v pozitivně hodnoceném a rozšiřovaném přístupu *student centred teaching*. Pokud chceme, aby vzdělávací proces byl motivující a efektivní pro nově nastupující generace,

je třeba, aby obsahoval digitální a online technologie, které jsou jim blízké a v jejichž prostředí jsou běžně zvyklí se pohybovat. Nástroje, které mají nyní vzdělavatelé k dispozici, umožňují, aby se prostředí vzdělávání přiblížilo virtuální realitě a tím odpovídalo na požadavky studentů. Je tedy možno konstatovat, že e-learning jako vzdělávání využívající digitální technologie může být považován za vzdělávací metodu budoucnosti, která je v souladu s nově preferovaným přístupem ve vzdělávání – *student centred teaching*, tedy se vzděláváním reagujícím na potřeby studentů a zaměřujícím se na vyšší angažovanost studentů při výuce.

Limitem článku může být jeho specifické zaměření na generace Y a Z a to, že se nezabývá odděleně požadavky a potřebami těchto dvou generací. Přínos článku lze spatřovat především v představení e-learningového vzdělávání jako atraktivního a vhodného vzdělávání pro vzdělávané z řad příslušníků generace Y a Z a shrnutí požadavků mladých generací na vzdělávání. Budoucí výzkum by bylo vhodné zaměřit na faktory ovlivňující efektivitu e-learningu ve vztahu k potřebám a požadavkům generací Y a Z.

### Dedikace

Tento článek vznikl za podpory Vysoké školy ekonomie a managementu, číslo projektu GCES1117.

### LITERATURA

- Azouzi, S., Ayachi Ghannouchi, S., & Brahmi, Z. (2020). Study of e-learning system based on cloud computing: A survey. In Abraham, A., Cherukuri, A., Melin, P., & Gandhi, N. (Eds.), *Intelligent Systems Design and Applications* (s. 532–544). Advances in Intelligent Systems and Computing, vol. 941. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16660-1\\_52](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16660-1_52)
- Bakhouyi, A. *et al.* (2019). A Semantic web solution for enhancing the interoperability of e-learning systems by using next generation of SCORM specifications. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(11), 174–185. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10342>
- Barešová, E. (2011). *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: Vox.
- Bassiouni, D. H., & Hackley, Ch. (2014). Generation Z children's adaptation to digital consumer culture: a critical literature review. *Journal of Customer Behaviour*, 13(2), 113–133. <https://doi.org/10.1362/147539214X14024779483591>

- Berkup, S. B. (2014). Working with generation X and Y in generation Z period: Management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218–229. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n19p218>
- Bower, M., Hedberg, J. G. (2010). A quantitative multimodal discourse analysis of teaching and learning a web-conferencing environment – the efficacy of student-centred learning designs. *Computers & Education*, 54(2010), 462–478.
- Burian, P. (2014). *Internet inteligentních aktivit*. Praha: Grada Publishing.
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. PEOPLE. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188–198.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: a natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Davies, J., & Graff, M. (2005). Performance in e-learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 657–663.
- Dmitrieva, S. N. et al. (2019). Implementation of the model of the self-education pedagogical support for university students in the Republic of Saha (Yakutia). *Revista Espacios*, 40(12), 26–38.
- Durkin, D. (2008). Youth movement. *Communication World*, 25, 23–26.
- Ebner, M. et al. (2010). Microblogs in higher education – a chance to facilitate informal and process-oriented learning? *Computers & Education*, 55, 92–100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.006>
- Floridi, L. (2014). *Čtvrtá revoluce: jak infosféra mění tvář lidské reality*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Godwin-Jones, R. (2005). Emerging technologies. messaging, gaming, peer-to-peer sharing: Language learning strategies & tools for the millennial generation. *Language Learning & Technology*, 9(1), 17–22.
- Govindasamy, T. (2002). Successful implementation of e-learning Pedagogical considerations. *Internet and Higher Education*, 4, 287–299. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2002.07.002>
- Harasim, L. M. (2017). *Learning theory and online technologies*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Haythornthwaite, C. A., & Andrews, R. (2011). *E-learning theory and practice*. Los Angeles: Sage.
- Hofmann, J. (2018). *Blended learning*. Alexandria: ATD Press.



- Housand, B. C., & Housand, A. M. (2012). The role of technology in gifted students' motivation. *Psychology in the Schools*, 49, 706–715. <https://doi.org/10.1002/pits.21629>
- Hrmo, R. et al. (2020). Software platform for the secondary technical school e-learning course. In Auer, M., & Tsiatsos, T. (Eds), *The Challenges of the Digital Transformation in Education* (s. 855–865). ICL 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol. 916. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11932-4\\_79](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11932-4_79)
- Igel, Ch., & Urquhart, V. (2012). Generation Z, meet cooperative learning. *Middle School Journal*, 43(4), 16–21. <https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461816>
- Jalal, A., & Mahmood, M. (2019). Students' behavior mining in e-learning environment using cognitive processes with information technologies. *Education and Information Technologies*, 24(5), 2797–2821. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09892-5>
- Javůrek, K. (2011). Škola budoucnosti: interaktivita a žádní učitelé. *Mladá fronta Dnes*, 18. 2. 2011. Dostupné z: <http://vtm.zive.cz/aktuality/skola-budoucnosti-interaktivita-a-zadni-ucitele>.
- Karim, A. et al. (2018). The effectivity of authentic assessment based character education evaluation model. *TEM Journal*, 7(3), 495–500.
- Khan, B. H. (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. London: Information Science Publishing.
- Klement, M. (2011). *Přístupy k hodnocení elektronických studijních opor určených pro realizaci výuky formou e-learningu*. Olomouc: Welfel Ladislav.
- Klement, M., & Dostál, K. (2010). *E-learning a možnosti jeho aplikace prostřednictvím aktivizace studujících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Klement, M., & Dostál, K. (2018). *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kopecký, L. (2013). *Public relations: dějiny – teorie – praxe*. Praha: Grada Publishing.
- Liu, Y., Xue, J., & Li, M. (2020). *Research on e-learning teaching assistant system based on improved particle swarm optimization algorithm*. In Xu, Z., Choo, K. K., Dehghantanha A., Parizi, R., Hammoudeh, M. (Eds.), *Cyber Security Intelligence and Analytics* (s. 1395–1400). CSIA 2019. Advances in Intelligent

- Systems and Computing, vol. 928. Cham: Springer. [https://doi.org/0.1007/978-3-030-15235-2\\_193](https://doi.org/0.1007/978-3-030-15235-2_193)
- Lowenthal, P. R., Wilson, B., & Parrish, P. (2009). *Context matters: a description and typology of the online learning landscape*. Paper presented at the 2009 AECT International Convention, Louisville, KY. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.408.3621&rep=rep1&type=pdf>
- Mahmood, N., & Iqbal, Z. (2018). Student-centred pedagogical knowledge of prospective teachers and their teaching practices. *Journal of Research and Reflections in Education*, 12(2), 229–251.
- Makarov, S., I., & Sevastyanova, S. (2020). Information modeling of the students' residual knowledge level. *Advances in Intelligent System and Computing*, 908, 502–509. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11367-4\\_50](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11367-4_50).
- Malik, S., & Khera, S. N. (2014). New generation – great expectations: exploring the work attributes of gen Y. *Global Journal of Finance and Management*, 6(5), 433–438.
- Mandinach, E. B., & Cline, H. F. (2013). *Classroom dynamics: Implementing a technology-based learning environment*. New York: Routledge.
- Mason, R., & Rennie, F. (2013). *E-Learning and social networking handbook: Resources for higher education*. 2nd ed. New York: Routledge.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2007). Listen and learn: a systematic review of the evidence that podcasting supports learning in higher education. In Montgomerie, C., & Seale, J. (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (s. 1669–1677). Chesapeake, VA: AAC. Staženo 6. 9. 2019 z: <https://www.learntechlib.org/primary/p/25596/>
- Mitrofanova, E. A., Simonova, M. V., & Tarasenko, V. V. (2019). Potential of the education system in Russia in training staff for the digital economy. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 908, 463–472. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11367-4>
- Moore, J. L. et al. (2010). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Muntean, C. (2018). *Vy jako značka: osobní branding pro kariérní růst*. Praha: Grada Publishing.
- Oblinger, D. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8. <https://doi.org/10.5334/2004-8-oblinger>

- Osipovskaya, E., & Miakotnikova, S. (2020). Using gamification in teaching public relations students. In Auer, M., Tsiatsos, T. (Eds.), *The Challenges of the Digital Transformation in Education* (s. 685–696). ICL 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing, 916. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11932-4\\_64](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11932-4_64)
- Pasquot, L., Consolo, L., & Lusignani, M. (2020). *Problem solving incorporated into blending learning in nursing master degree: Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 1008. 9th International Conference in Methodologies and Intelligent System for Technology Enhanced Learning, MIS4TEL 2019. Avila, Spain.
- Pechter, M. *et al.* (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.005>
- Postolov, K. *et al.* (2017). E-learning in the hands of generation Y and Z. *Business Excellence / Poslovna Izvrsnost*, 11(2), 107–119. <https://doi.org/10.22598/pi-be/2017.11.2.107>
- Rasheed, R. A., Kamsin, A. & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online komponent of blended learning: A systematic review. *Computers and Education*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Reisenwitz, T. H., & Iyer, R. (2009). Differences in generation X and generation Y: Implications for the organization and marketers. *The Marketing Management Journal*, 19(2), 91–103.
- Roblyer, M. D., & Doering, A. H. (2010). *Integrating educational technology into teaching*. 5th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Rossing, J. P. *et al.* (2011). iLearning: The future of higher education? Student perceptions on learning with mobile tablets. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 1–26.
- Rovai, A. *et al.* (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 413–432.
- Rouhani, S., & Gholizdاده, P. (2018). A study of the effects of cloud computing on e-learning. *Iranian Journal of Information Processing Management*, 33(3), 1267–1284.
- Safie, A. B. *et al.* (2018). Acceptance factor of mobile learning application for adult learners in life long learning education. *1st International Conference*

- on *Green and Sustainable Computing (Icoges)*, 33(3), 1267–1284. Bristol: Iop Publishing
- Sangrá, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N. (2012). Building and inclusive definition of e-learning: Approach to the conceptual framework. *The International Review of research in open and Distanc Learning*, 13(2), 146–159.
- Sánchez Prieto, J. C., Olmos Migueláñez, S., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Informal tools in formal contexts: Development of a model to assess the acceptance of mobile technologies among teachers. *Computers in Human Behavior*, 55A, 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.002>
- Selim, H. M. (2007). Critical factors for e-learning acceptance: confirmatory factor models. *Computers & Education*, 49, 396–413.
- Spector, J. M. et al. (2014). *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Springer.
- Sun, P. C. et al. (2007). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education Vol.50, issue 4*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Šnýdrová, M. (2014). Proměny dalšího vzdělávání v souvislosti s nástupem generace Y. In Šafránková, J. M., Šikýř, M. (Ed.), *Current Trends and Challenges of Modern Management and Human Resource Development* (–). Prague: CTU.
- Tavangarian, D. et al. (2004). Is e-learning the solution for individual learning? *Electronic Journal of e-Learning*, 2(2), 273–280.
- Taylor, P., & Keeter, S. (2010). *Millennials: Confident. Connected. Open to change*. PEW Research Center. Staženo v červenci 2019. Dostupné z: <http://pewsocialtrends.org/assets/pdf/millennials-confident-connected-open-to-change.pdf>.
- Tracey, R. (2009). Instructivism Constructivism or Connectivism? In Learning in the Corporate Sector [online], [17. 3. 2009], [cit. 17. 5. 2020]. Dostupné z: <http://ryan2point0.wordpress.com/2009/03/17/instructivismconstructivismor-connectivism/>
- Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and social interest. *The Journal of Individual Psychology*, 71(2), 103–113.
- Tyler, K. (2008). Generation gaps. *HR Magazine*, 53, 69–73.
- Wilson, S. et al. (2007). Personal learning environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(2), 27–38.

- Wilkinson, M. (2016). Language learning with ICT. In: Renandya, W., Widodo, H. (Eds.), English Language Teaching Today. *English Language Education*, 5. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_18)
- Woodrow, L. (2017). Motivation in language learning. In Breeze, R., Sancho Guinda, C. (Eds.), Essential Competencies for English-medium University Teaching. *Educational Linguistics*, 27. Cham: Springer. Dostupné z: [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-40956-6\\_16.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-40956-6_16.pdf)
- Wu, H. K., & Huang, Y. L. (2007). Ninth-grade student engagement in teacher-centered and student-centered technology-enhanced learning environments. *Science Education*, 91, 727–749.
- Zakharova, A. et al. (2017). On unity of systemically important principles for managing the process of development of future bachelors' competences. *Revista Espacios*, 38(55), 27–38.
- Zhang, D. et. al (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 4, 14–27. <https://doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004>
- Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing.

#### Kontakt

PhDr. Markéta Šnýdrová, Ph.D.: [marketa.snydrova@vsem.cz](mailto:marketa.snydrova@vsem.cz)

PhDr. Gabriela Ježková Petruš: [gabriela.petru@vsem.cz](mailto:gabriela.petru@vsem.cz)



---

## RECENZE / BOOK REVIEWS





## KONEC ŠKOLNÍ NUDY: DIDAKTICKÉ METODY PRO 21. STOLETÍ

SIEGLOVÁ, D. 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada Publishing. 336 s. ISBN 978-80-271-2254-7.

Kniha má rozsah 336 stran a je koncipována jako odborná publikace (s. 11). Autorka je zkušenou praktikující pedagožkou na všech stupních vzdělávání i v oblasti firemního vzdělávání. Tyto informace mohou čtenáři napovědět, že se jedná o práci pro praxi velmi přínosnou.

Samotný název knihy evokuje představu, že se čtenář dozví, jak učinit výuku ve škole zajímavou bez dalších přívlastků a omezení. To je však zavádějící, protože daného cíle lze dosáhnout jen velmi náročně, a zdaleka ne ve všech vzdělávacích skupinách. Do hry vstupuje mnoho proměnných (složení a velikost skupiny, schopnosti a zájmy žáků, zkušenosti, znalosti, povaha, osobnost samotného pedagoga, materiální vybavení, prostorové možnosti atd.).

Ve vstupním textu Cíl a metodologie publikace autorka popisuje spíše obsah knihy a její pojetí než cíl a metodologii publikace, což však neshledáváme jako zásadní nedostatek práce. V dalších úvodních textech (Úvodní slovo, O knize) autorka pečlivě zdůvodňuje aktuálnost tématu a potřebu jeho řešení v kontextu dnešní informační a komunikační doby. Také deklaruje, že kniha je určena všem učitelům se zájmem o motivaci a implementaci moderních výukových metod do pedagogické činnosti bez ohledu na stupeň a typ školy. Uvádí, že metody jsou vhodné zejména pro výuku cizích jazyků (zkušenosti autorky), ale i pro výuku technických oborů (s. 13).

V textu Jak knihu používat je čtenáři přiblížen obsah jednotlivých kapitol a jejich provázanost. Autor tohoto posudku je rovněž rezervovaný k pojmu „moderní vyučovací metody“, se kterým publikace pracuje (s. 13., s. 29). Mnohé varianty metod, které lze označit jako moderní, jsou používány již přes sto let a déle. Proto by bylo vhodnější je označit zastřešujícím názvem,

např. jako aktivizující, problémové nebo progresivní. V kapitole Teoretická východiska je pozornost věnována mezigeneračním rozdílům v oblasti vzdělávání s ohledem na podmínky a potřeby digitalizovaného světa. V této části knihy autorka odkazuje na relevantní výzkumy zahraničních autorů, což dokládá její odpovídající erudici v této oblasti. Poukazuje na nutnost změny přístupů k vyučování a učení, na změnu role a vztahu mezi pedagogy a žáky. Analyzuje rovněž vztah kritického myšlení a vzdělávacích cílů v kontextu stále aktuální Bloomovy taxonomie cílů (s. 20–23). Na závěr uvádí, že „publikace poskytuje nástroje, které mohou učitelům pomoci rozvíjet studentské kompetence kritického myšlení a připravit je tak na proměny světa v kontextu současných společenských změn“ (s. 23).

Koncepce publikace je postavena na aplikaci třífázového cyklu učení, který byl přizpůsoben jako efektivní model pro rozvoj kritického myšlení (s. 25). V dalším textu je zdůvodněn také význam a přínos kooperativního učení pro aktivizaci a rozvoj komunikačních kompetencí. Kapitola Základní předpoklady cílí na vztah učitele a žáka, na jejich role v edukačním procesu a dále na materiální stránku výuky. Zmíněn je i význam řídicích institucí a výzkumu v oblasti zavádění popsaných výukových strategií. Zajímavou kapitolou je část věnovaná mýtům a předsudkům (s. 37–39). V této části jsou zmíněny a vyvráceny některé klasické a scestné postoje k výuce a učitelství. Tyto postoje lze přiblížit následujícími typickými výroky:

„Každý učitel moderní metody dobře zná.“

„Většina učitelů je jednoduše líná.“

„Hlavním úkolem učitele je naučit teorii.“

„Naše škola nové pedagogické přístupy nepotřebuje.“... atd. (s. 37–39)

Hlavní část práce tvoří kapitoly 1–6. Kapitoly 1–5 jsou věnovány popisu mnoha variant aktivizačních a interaktivních výukových metod. Každá metoda je popsána relativně stručně a výstižně, většinou na jedné až třech stranách. Vždy je popsána podstata metody, její příprava a postup a na závěr jsou uvedeny rady a tipy pro motivaci žáků a studentů k práci ve výuce nebo samostudiu (tzv. box pro učitele). Kapitoly jsou koncipovány velmi čtivě a obsahují důležité informace pro aplikaci metod v reálné praxi bez nadbytečného teoretizování. Z rozsáhlého repertoáru popsaných metod zmíníme následující inspirativní varianty napříč jednotlivými skupinami: párový poslech, párové psaní, muší skupiny, třífázový dialog, jigsaw, akvárium, pětílístek, kostka, skimming, problémy, konflikty a krize,

vyjednávání, návštěvníci, rohy, dáblův advokát, ohniskové skupiny, strategická esej, akademický plakát. Šestá kapitola má syntetizující charakter a uvádí celkem jedenáct ukázkových lekcí, které mají za úkol ukázat implementaci popsaných metod do modelu řízení výuky (příprava výuky). Navržené metodické listy mají jednotnou strukturu a obsahují téma lekce, vyučovací předmět (předměty) a uspořádání metod do tří fází (aktivizační, analytické, aplikační). I tato část je pro praxi velmi přínosná a obsahuje mnoho příkladů pro reálnou praxi. Ukázkové lekce jsou zaměřeny na více předmětů (jazyky, výchova k občanství, sociologie, ekonomie, fyzika, zeměpis). Před samotný popis jednotlivých variant metod bylo vhodné zařadit odpovídající přehled (rozdělení) metod, aby si čtenář udělal globálnější představu o řešení tématu. Tuto část by bylo vhodné propojit s procesem výuky, a to uvedením možností využití jednotlivých variant metod v jednotlivých fázích a případně i typech výuky, což by vhodně dokreslilo systémový pohled na danou oblast. Drobnou anomálií je také název kapitoly 2.1.14 (Stavebnice). V této části se jedná o aplikaci didaktických her v oblasti práce se stavebnicemi. Samotné stavebnice dnes tvoří rozsáhlou oblast učebních pomůcek (tedy materiálních prostředků výuky), určených zejména pro potřeby technického (případně přírodovědného) vzdělávání. Samotné zařazení této metody je však velmi pozitivní.

Z výše uvedeného je patrné, že se jedná o publikaci praktického charakteru, která je určena zejména praktikujícím pedagogům napříč vzdělávacím spektrem. Kniha je důkazem toho, že téma výukových metod je stále aktuální a autoři se k němu vracejí, i když bylo v této oblasti publikováno mnoho prací teoretického, empirického i prakticko-metodického charakteru. I přes poněkud radikální název a méně závažné připomínky recenzenta se jedná jednoznačně o velmi přínosnou práci, která je odrazem mnoha zkušeností autorky. Text je napsán na velmi dobré úrovni a v odpovídající míře reflektuje požadavky dnešní doby v oblasti vzdělávání a výukových metod. Knihu lze doporučit ke studiu nejen praktikujícím učitelům, ale i obecným a oborovým didaktikům a všem lidem, kteří působí v podnikovém nebo dalším vzdělávání lidí.

**Autor recenze**

Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika  
email: pavel.pecina@mendelu.cz

Přijato: 22. 1. 2020

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002253>

## VZDELÁVANIE DOSPELÝCH RÓMOV Z MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT

PIROHOVÁ, I., LUKÁČ, M., LUKÁČOVÁ, S. 2019. *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. 187 s. ISBN 978-80-555-2318-7.

Vzdelávanie dospelých je v každej modernej a uvedomelej spoločnosti primárnou prioritou rozvoja, o tom niet pochýb. Do popredia sa však konečne v oblasti edukácie dospelých dostáva aj zreteľ na marginalizované sociálne skupiny, a to nie len v oblasti teoretickej, ale i výskumnej a praktickej. Monografická práca významných prešovských andragógov, docentky Ivany Pirohovej, doktora Mareka Lukáča a doktorky Silvie Lukáčovej, je toho dôkazom. Andragogická veda i prax edukácie dospelých nemôžu reflektovať len vzdelávanie ekonomicky stabilných skupín obyvateľstva, práve naopak, je nevyhnutné zaoberať sa sociálnymi skupinami, ktoré sú v spoločnosti ohrozené, marginalizované či vylúčené, skupinami, ktorých postavenie z veľkej miery vyplýva aj z ich nízkeho socio-ekonomického a vzdelanostného statusu. A práve na takúto vzdelanostne „krehkú“ cieľovú skupinu edukácie, dospelých Rómov bez vzdelania alebo s nízkym vzdelaním, sa autori vo svojej monografickej práci zamerali.

Trojica autorov sa téme vzdelávania dospelých Rómov nevenuje prvýkrát – na svoje predošlé výskumné zistenia odkazuje na mnohých miestach novej monografie. Už v úvode autori vychádzajú zo svojich výskumov upozorňujú, že redukovať vzdelávanie Rómov z marginalizovaných komunit na školenia a tréningy pre trh práce, ako aj spôsob, akým sú vzdelávaní, nie sú účinné prostriedky integrácie tejto sociálnej skupiny do spoločenských štruktúr. Zároveň však nastavujú nielen praxi, ale aj andragogickej vede zrkadlo, keď konštatujú, že slovenská andragogika doposiaľ nemá dostatočne rozpracovaný koncept marginalizácie – nevieme kto, za akých podmienok a prečo je považovaný za marginalizovaného učiaceho sa. Autori stanovujú kruciálnu otázku: akí vlastne sú marginalizovaní učiace sa, v čom sú iní ako bežní učiace sa dospelí a čo vlastne potrebujú? V slovenskej odbornej literatúre však na tieto otázky zatiaľ nejstávajú uspokojivé odpovede. Význam

sociálneho pôvodu vo vzdelávaní dospelých je stále výskumne podceňovaný a prehliadaný. Tieto myšlienky možno považovať za akýsi hnací motor celej monografickej práce či tenkú červenú niť, ktorá sa ťahá celou publikáciou – od teoretických východísk až po výskumné zistenia a ich interpretáciu.

Monografia má celkový rozsah 188 strán, pozostáva zo štyroch kapitol. Prvá kapitola je zameraná na teoretické východiská skúmanej problematiky. Autori v nej charakterizujú cieľovú skupinu dospelých Rómov z marginalizovaných komúní, primárne z edukačného, ale i sociologického hľadiska, pričom vychádzajú najmä zo zahraničných zdrojov. Neopomínajú ani prizmy, cez ktoré možno na výskum tejto cieľovej skupiny nazerať, a zároveň charakterizujú i svoj prístup v skúmaní – edukáciu Rómov z marginalizovaných komúní nechápu ako prostriedok asimilácie, ale ako prostriedok sociálnej integrácie/inklúzie chudobných. Upozorňujú, že časť rómskej populácie je nositeľom vzorcov správania generačnej chudoby, čím dochádza aj k posilňovaniu etnickej chudoby. Aj vzťah dospelých Rómov k škole a vzdelávaniu, ktorý sa vytváral už počas školskej dochádzky, sa prenáša generačne. Napriek tomu sa príčiny zlyhania inklúzie vo vzdelávaní spájajú s rómskou mentalitou, chudobou, a nie so systémom. Autori v prvej kapitole poukazujú aj na úskalia vo vzdelávaní dospelých Rómov. Jedným z nich je jazyk ako systém signálov, ktorým Rómovia nemusia prisudzovať rovnaké alebo podobné významy ako vzdelávateľ. Ďalším je samotný cieľ vzdelávacích akcií, ktoré sú často projektované na základe potrieb a predstáv stredných sociálnych vrstiev. Inakosť, ktorú treba brať na zreteľ, môže byť aj v ponímaní významu vzdelávania a vzdelania ako hodnoty. Rómska rodina je silne orientovaná na súčasnosť, silné sú aj rodové stereotypizácie – muž zabezpečuje rodinu prácou, nepotrebuje sa dlho vzdelávať, žena sa stará o deti a manžela, môže sa vzdelávať, iba ak je slobodná a bezdetná. Autori však uvádzajú významnú predikciu, že v nasledujúcej generácii Rómov dôjde k zmene postojov ku škole i k ďalšiemu vzdelávaniu. Záver kapitoly je venovaný aj subjektu učiteľa a konceptu kultúrne citlivého vyučovania dospelých Rómov z marginalizovaných komúní. Autori uvádzajú, že facilitatívny spôsob vzdelávania dospelých Rómov je nepoužiteľný. Učiteľ musí byť schopný viesť s dospelými autentický dialóg, rešpektovať ich osobnosť, byť prirodzenou autoritou a chápať Rómov v ich odlišnosti, pričom kultúrne citlivé vyučovanie vyžaduje od vzdelávateľa dospelých odbornosť, empatiu, entuziazmus, zrozumiteľnosť a kultúrnu citlivosť.

Druhá kapitola je exkurzom do oblasti druhošancového vzdelávania dospelých. Autori sa venujú vymedzeniu samotného pojmu druhošancového

vzdelávania dospelých, ako aj jeho inštitucionálnemu zabezpečeniu na základných a stredných odborných školách v podmienkach Slovenskej republiky, a aktuálnemu právnenému rámcu na získanie nižšieho stredného vzdelania a stredného odborného vzdelania. Zároveň kriticky analyzujú systém ďalšieho vzdelávania, ktorý nielen že neponúka alternatívu pre nevzdelaných a nezamestnaných, ale existujúce rozdiely ešte prehľbuje zväzňovaním kvalifikačných rozdielov. Navyše, na vzdelávaní dospelých sa zúčastňujú najmä tí, ktorí už vzdelaní sú, čím sa prehľbujú aj sociálne nerovnosti. Konštatujú, že v obsahu druhošancového vzdelávania dominujú odborné predmety na úkor predmetov výchovno-vzdelávacích. Skutočnosť, že sa systém k rómskym deťom z marginalizovaného prostredia správa nerovnako ako k deťom z majoritnej spoločnosti, ovplyvňuje aj systém vzdelávania dospelých, ktorý nie je pripravený tieto nedostatky organizačne ani ideologicky kompenzovať. Systém vzdelávania musí vytvoriť podmienky, v ktorých má každý bez rozdielu možnosť aktívne sa podieľať na utváraní vlastného života prostredníctvom aktualizácie vlastného vzdelanostného statusu v akejkoľvek fáze života. Vzdelávanie podľa autorov musí nadväzovať na uplatnenie sa na trhu práce, inak budú v praxi naďalej prevažovať techniky negatívnej motivácie spočívajúce vo využívaní úradnej moci. K tomu však musí nastať i medzirezortná spolupráca.

Tretia kapitola je charakteristikou metodologických procedúr. Autori naznačujú, že o vzdelávaní dospelých Rómov je toho viac neznámeho, ako známeho. Hlavný cieľ výskumu zdefinovali ako pochopenie a interpretovanie hodnotenia druhošancového vzdelávania dospelými učiacimi sa Rómami, pričom stanovili výskumné otázky kategorizované do štyroch oblastí: motivácia, ďalej organizácia, obsah a priebeh vzdelávania, potom vzťah učiteľov a učiacich sa a napokon sociálne a ekonomické podmienky učenia sa v dospelosti. Výskum bol realizovaný kvalitatívnou metodológiou, konkrétne dizajnom zakotvenej teórie. Hĺbkové rozhovory prebiehali s desiatimi dospelými rómskymi ženami študujúcimi v trojročnom odbore krajčír a šiestimi dospelými mužmi a ženami študujúcimi odbor podnikanie v remeslách a službách v dvojročnom maturitnom štúdiu. Kapitola ďalej obsahuje transkripty zaradené do jednotlivých skúmaných kategórií, završená je sekundárnou interpretáciou a kódovaním skúmaných javov. Zaujímavé výskumné zistenia priniesli, okrem iného, i to, že Rómovia chápu vzdelanie ako integrálnu súčasť života vyšších sociálnych vrstiev, ako spôsob naplňovania sociálnych potrieb, spolupatričnosti, kontaktov

s pozitívnym vplyvom na ich sebavedomie. Vzdelávanie v dospelom veku považujú za náročnejšie ako to v detstve, cítia väčšiu zodpovednosť. Autori zistili, že stratégia vyrovnávania sa so školskými povinnosťami závisí u Rómov od rodu, veku, rodinného stavu a úrovne i druhu podpory zo strany rodiny, pričom ako významné sa javí vzdelanie príbuzných a socio-ekonomické zázemie rodiny. Výskum poukázal aj na vplyv tretej osoby, Rómky, úspešnej ženy v komunite, ktorá dospelým učiacim sa rôznorodo pomáhala počas celého vzdelávacieho procesu, a bez ktorej intervencie by rómske ženy ani nezačali študovať. Medzi ďalšie zaujímavé výskumné zistenia patrí, že ak výučba nenadväzuje na predchádzajúce vedomosti a zručnosti učiacich sa, nevytvoria si k predmetu vzťah a sú z neho neúspešní. Najobľúbenejšie sú predmety, ktoré sú uchopiteľné a pochopiteľné, bez potreby abstraktného myslenia. Negatívne sú prijímané výklady učiteľa spojené s diktovaním poznámok, naopak, pozitívne výučba s princípmi aktívneho učenia sa. Napriek tomu autori konštatujú, že vyučovanie malo charakter mechanického osvojovania si učiva, pričom problémové a dialogické metódy absentovali, čo nie je v súlade so známymi a dávno dobre popísanými zákonitostami učenia sa dospelých.

Posledná, štvrtá kapitola, ako aj záver monografie zhrňujú skúmané fenomény a navrhujú riešenia pre prax edukácie dospelých Rómov.

Monografiu docentky Pirohovej, doktora Lukáča a doktorky Lukáčovej možno bezpochyby považovať za odborné dielo. Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít rozširuje diapazón vedecko-výskumných poznatkov andragogickej vedy, a som presvedčená, že zaujme nielen akademických pracovníkov z oblasti edukačných či iných príbuzných vied, ale aj odborníkov z praxe, ktorí s touto cieľovou skupinou pracujú.

### **Autor recenze**

PhDr. Dominika Temiaková, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Dražovská 4, Nitra, Slovenská republika  
email: dtemiakova@ukf.sk

Přijato: 20. 2. 2020

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002257>



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.**  
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
- **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, PaedDr. Adriana Pavlikovská

**Vydavatel:**

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,  
Zemědělská 1, 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.**  
Palacký University Olomouc, Faculty of Education, 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, PaedDr. Adriana Pavlikovská

**Publisher:**

Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning,  
Zemědělská 1, 613 00 Brno,  
IČ 62156489

It is published three times a year.

The journal is registered by the Ministry of Culture of the Czech Republic under No. 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)