

LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vol. 11, 2021, No. 2

Mendelova univerzita v Brně
Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání

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

OBSAH

Editorial.....	127
----------------	-----

Studie

PAŠKOVÁ LUCIA

Transformatívne líderstvo a osamelosť učiteľov

v edukačnom prostredí..... 131

PAVEL PECINA, PETER MARINIČ

Oborové didaktiky v odborném vzdělávání v České republice

– aktuální stav a perspektivy..... 147

Recenze

MUŽÍK JAROSLAV, LÖWENHÖFFEROVÁ RADKA, KRPÁLEK PAVEL

Univerzitní vzdělávání v minulosti, současnosti a budoucnosti

(Autorka recenze: Radmila Burkovičová)..... 175

ŠEBEN ZAŤKOVÁ TÍMEA, MRAVCOVÁ ANNA, BARANOVIČ ŠTEFAN

Výchova a udržateľný rozvoj

(Autorka recenze: Silvia Virághová)..... 181

Zpráva

MARTINA URBÁNKOVÁ

Pedagogické kompetence v centru pozornosti

konference ICOLLE 2021..... 191

CONTENTS

Editorial..... 127

Articles

PAŠKOVÁ LUCIA

Transformative Leadership and Teachers Loneliness
in the Educational Environment..... 131

PAVEL PECINA, PETER MARINIČ

Didactics in vocational education in the Czech Republic – current
situation and perspectives..... 147**Book reviews**

MUŽÍK JAROSLAV, LÖWENHÖFFEROVÁ RADKA, KRPÁLEK PAVEL

University education past, present and future
(Review author: Radmila Burkovičová)..... 175

ŠEBEN ZAŤKOVÁ TÍMEA, MRAVCOVÁ ANNA, BARANOVIČ ŠTEFAN

Education and Maintained Development
(Review author: Silvia Virághová)..... 181**Reports**

MARTINA URBÁNKOVÁ

Pedagogical competence in the spotlight
ICOLLE 2021 conference..... 191

EDITORIAL

Vážení čtenáři, milé kolegyně a kolegové, přátelé celoživotního vzdělávání a všeho, co s ním souvisí, toto úvodní slovo ke druhému číslu časopisu *Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání* v roce 2021 píšu v době, kterou označil ministr zdravotnictví České republiky za úpatí další vlny pandemie. Trápí nás již rok a půl a rád bych věřil, že nás už dlouho trápit nebude a že se slova pana ministra nenaplní.

V tomto vydání vám nabízíme dvě studie, jednu teoretickou a jednu empirickou, dvě recenze a jednu zprávu. V první, teoretické studii se Pavel Pecina s Petrem Mariničem z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity zamýšlejí nad aktuálním stavem a vývojem didaktik v odborném vzdělávání v České republice s přesahem na Slovensko. Autorkou druhé, empirické studie je Lucia Pašková z Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, která se zabývá koncepcemi lídrovství zejména v prostředí škol. Ve svém příspěvku se snaží charakterizovat jeden z neaktuálnějších stylů transformačního lídrovství, který je charakteristický budováním vztahu mezi lídrem a jeho následovníky. Toto budování vztahu může být podle autorky prevencí pracovní osamělosti projevující se na výkonnosti. Jejimi respondenty byly téměř dvě stovky učitelů základních škol. Nechte se překvapit výsledky...

Po přečtení těchto studií vám doporučuji recenze dvou odborných publikací. V první recenzi nám kolegyně Silvia Virághová ze Slovenské zemědělské univerzity v Nitře představuje vědeckou monografii *Výchova a udržatelný rozvoj*, jejímž autory jsou Tímea Šeben Zaťková, Anna Mravcová a Štefan Baranovič, působící tamtéž. Druhou recenzi nám zaslala kolegyně Radmila Burkovičová z Ostravské univerzity a domnívám se, že upozornění na tuto publikaci je velmi vhodné, neboť je svým obsahem nezvykle aktuální. Autoři publikace *Univerzitní vzdělávání v minulosti, současnosti a budoucnosti* Jaroslav Mužík, Radka Löwenhöfferová a Pavel Krpálek svou monografií zaměřují téměř na všechny aktéry současného vzdělávání – od pedagogů přes studenty a rodiče až po osoby, které se aktuálně zabývají například přípravou akreditačních spisů apod. Autorka recenze hned na prvních řádcích uvádí, že cílem publikace je „reflexe současné situace v univerzitním vzdělávání z globálního, evropského i našeho národního pohledu“. Jen řekněte, koho z vás by toto téma nezajímalo?

V závěru prvního čísla letošního ročníku jsem si vás dovolil pozvat na konferenci, kterou vysokoškolský Institut celoživotního vzdělávání pořádá již od roku 2009. Čas oponou trhnul a mně na tomto místě nezbyvá než konstatovat, že je po všem a závěr druhého čísla ročníku 2021 věnujeme zprávě ze 13. ročníku mezinárodní vědecké konference ICOLLE, která se konala 8.září 2021 v hotelu Avanti v Brně. Tentokrát byla zaměřena na kompetence pro 21. století a Martina Urbánková v této zprávě shrnuje to nejdůležitější, co se v souvislosti s její úspěšnou organizací událo.

Vážené kolegyně a kolegové, přeji vám pevné zdraví, příjemné chvíle ve společnosti našeho odborného časopisu a úspěšný start do nového akademického roku 2021/2022!

Petr Adamec
předseda redakční rady

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211102127>

STUDIE / ARTICLES

TRANSFORMATÍVNE LÍDERSTVO A OSAMELOŠŤ UČITEĽOV V EDUKAČNOM PROSTREDÍ

Lucia Pašková¹

¹Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211102131>

Podáno: 17. 7. 2020, Prijato: 31. 8. 2021

To cite this article: PAŠKOVÁ LUCIA. 2021. Transformatívne líderstvo a osamelosť učiteľov v edukačnom prostredí. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (2): 131–145.

Abstrakt

Transformácia školstva prebieha po celom svete, pričom prioritne je riešená „úroveň“ manažmentu škôl v zmysle zlepšovania kvality a výsledkov vzdelávania. Napriek tomuto enormnému záujmu v súčasnosti literatúra neponúka dostatočné teoretické uchopenie koncepcií líderstva predovšetkým v prostredí škôl ani na Slovensku. V predkladanom príspevku sa snažíme o charakteristiku jedného z najaktuálnejších štýlov transformatívneho líderstva. Uvedený koncept je aktuálne najdiskutovanejším v odborných kruhoch nakoľko dominantné pôsobenie transformatívneho lídra je postavené na budovaní vzťahu medzi lídrom a jeho nasledovníkmi. A práve budovanie vzťahu môže byť prevenciou pracovnej osamelosti zamestnancov prejavujúcou sa v ich výkonnosti. Ide o špecifickú negatívnu emóciu, ktorá získala len malú teoretickú alebo empirickú pozornosť. Výskum bol realizovaný v roku 2020. Výskumný súbor tvorilo 181 učiteľov tradičných základných škôl na strednom Slovensku. Transformatívne líderstvo bolo

merané prostredníctvom Inventáru správania sa lídra (LPI) a osamelosť pomocou Inventáru osamelosti pri práci na stupnici (LAWS). Pre spracovanie výskumných údajov bol využitý program SPSS. Štúdia má korelačný charakter. Z našich zistení jednoznačne vyplýva pozitívny vplyv transformatívneho líderstva na znižovanie pracovnej osamelosti zamestnancov v školskom prostredí z čoho vyplýva potreba rozvíjania kompetencií transformatívneho lídra u učiteľov i riadiacich pracovníkov v školstve.

Kľúčové slová: transformatívne líderstvo, líder, učiteľ, zamestnanec, osamelosť

TRANSFORMATIVE LEADERSHIP AND TEACHERS LONELINESS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract

The transformation of education is taking place all over the world, with priority given to the “level” of school management in terms of improving the quality and results of education. Despite this enormous interest, the literature currently does not offer a sufficient theoretical understanding of leadership concepts, especially in the school environment neither in Slovakia. In this paper, we try to characterize one of the most current styles of transformative leadership. This concept is currently the most discussed in professional circles, as the dominant influence of the transformative leader is based on building a relationship between the leader and his followers. And it is the building of a relationship that can be the prevention of employee loneliness manifested in their performance. It is a specific negative emotion that has received little theoretical or empirical attention. The research was carried out in 2020. The research group consisted of 181 teachers of traditional primary schools in central Slovakia. Transformative leadership was measured through the Leadership Behavior Inventory (LPI) and loneliness using the Scale of Loneliness

Inventory (LAWS). The SPSS program was used to process the research data. The study is correlated. Our findings clearly show the positive impact of transformative leadership on reducing the loneliness of employees in the school environment, which implies the need to develop the competencies of a transformative leader in teachers and managers in education.

Keywords: transformative leadership, leader, teacher, employee, loneliness

ÚVOD

Osamelosť je často vymedzovaná ako nepríjemná, bolestivá, úzkostná túžba po inej osobe či osobách (Hartog, 1980; Ponzetti, 1990). Každý z nás v určitej fáze svojho života osamelosť prežíva. Napriek skutočnosti, že osamelosť je jav, ktorý je často študovaný, ešte stále neexistuje zhoda v jeho odbornom definovaní. Pinguart a Sorensen (2001) uvádzajú dva druhy definícií osamelosti. Prvé sú definície, uvádzajúce ako hlavnú charakteristiku osamelosti nedostatok kontaktov - napr. Rook (in: McWhirter, 1997) uvádza, že je to nepríjemný emocionálny stav, nastávajúci, keď sa človek cíti odmietnutý, odcudzený a nepochopený ostatnými a chýba mu spoločnosť, sociálne aktivity a emocionálna intimita. Druhý, sociálno-kognitívny pohľad definuje osamelosť ako nesúlad v tom, aké medziludské vzťahy ľudia majú a aké by chceli mať. Tento model berie do úvahy možnosť, že osoba sa necíti osamelá napriek pomerne nízkej frekvencii sociálneho kontaktu a aj to, že niekto sa cíti byť osamelým aj napriek vysokej úrovni sociálneho začlenenia (Pinguart & Sorensen, 2001). Osamelosť na pracovisku je definovaná ako bolestivý situačne podmienený stav vyvolaný nedostatkom želaných sociálnych vzťahov v pracovnom prostredí (Wright, Burt & Strongman, 2006; Lam & Lau, 2012). Osamelosť na pracovisku je v podstate emóciou špecifickou pre dané pracovisko a koexistuje s určitými charakteristikami pracovného prostredia, ako je konkurenčné klíma, virtuálne tímy a alternatívne spôsoby práce (Erdil & Ertosun, 2011; Lam & Lau, 2012). Vzhľadom na zvýšené využívanie internetu i virtuálnych tímov spolu s nízkym spoločenským statusom učiteľa a ďalšími faktormi sa stáva čoraz ťažším nadväzovanie skutočných spoločenských vzťahov. V dôsledku toho sa osamelosť na pracovisku stala vážnym problémom, ktorý

v posledných rokoch priťahoval veľkú pozornosť, pričom bolo zistené, že má deštruktívne účinky na pohodu a výkonnosť zamestnancov (Ayazlar & Güzel, 2014).

Existuje množstvo štúdií zameraných predovšetkým na učiteľov ako jeden z faktorov osamelosti žiakov, adolescentov (Galanaki & Vassilopoulou, 2007; Qualter *et al.*, 2010; Erath, Flanagan, Bierman & Tu, 2010 a pod.). Štúdie analyzujúce osamelosť učiteľov boli orientované napríklad na rozdiely v osamelosti učiteľov v závislosti od dĺžky praxe (Netto & Barros, 1992), psychometrické vlastnosti nástrojov merajúcich osamelosť (Dussault, Fernet, Austin, & Leroux, 2009), vzťah osamelosti, sebaúčinnosti prípadne pracovnej spokojnosti (Lent & Brown, 2006; Duffy & Lent, 2009).

Z analýzy dostupných zdrojov v súvislosti s osamelosťou na pracovisku vyplýva, že jednotliví zamestnanci majú tendenciu využívať práve svoje emócie ako zdroj informácií pri hodnotení pracovnej situácie (Schwarz, 1990). Počas tohto hodnotenia emócie poskytujú potrebné údaje, ktoré zahŕňajú informácie o vlastných schopnostiach hodnotiteľov, ako aj informácie o súčasnom prostredí. V prípade informácií o vlastných schopnostiach hodnotiteľov, negatívne emócie budú selektívne vyvolávať negatívne myšlienky a spomienky asociované počas rozhodovacieho procesu (Forgas & George, 2001). Zamestnanci, ktorí na pracovisku prežívajú osamelosť, budú následne usudzovať, že nie sú dostatočne schopní, kompetentní, či vítaní. Všetky tieto úsudky vyústia do negatívneho hodnotenia smerom k sebe (nízka sebaúcta a sebaúčinnosť) (Lam & Lau, 2012). Negatívne emócie naznačujú pretrvávajúce problémy a pracovne málo prospešné prostredie. U zamestnancov, ktorých sebaregulácia vychádza z kontroly negatívnych emócií je pravdepodobné, že budú inklinovať k opatrnému a príliš podrobnému kognitívnemu spracovaniu v súvislosti s hodnotením informácií (Fredrickson & Branigan, 2005). Osamelosť, ktorá je sprevádzaná detailne orientovaným a analytickým spracovaním svojho výkonu následne negatívne ovplyvňuje ďalšie úsilie i vytrvalosť pri nasledujúcich pracovných výkonoch. Osamelí zamestnanci často trpia nízkou sebaúctou (Rokach, 2014). Myslia si, že im chýba schopnosť byť členmi skupiny a odmietajú vynaložiť úsilie na splnenie očakávaní ich nadriadených (Chen, Wen, Peng & Liu, 2016). Nevyhnutne to vedie k narušeniu vzťahov medzi nimi a ich vlastnými lídrami. Podobne v situácii stresu, osamelí zamestnanci reagujú skôr stratégiou pasívneho zvládania záťaže (pesimizmom a vyhýbaním sa), než aktívnou sociálnou oporou. Podľa Gardnera, Picketta, Jefferisa a Knowlesa (2005) pre nedostatok zmyslu pre

príslušnosť k organizácii môžu osamelí zamestnanci cítiť, že ich organizácia neoceňuje a nepodporuje, čo sa premieňa do nedôvery k lídrom i organizácii. Vzhľadom na to, že zapojenie sa do sociálnej výmeny je riskantným rozhodnutím, ktoré si vyžaduje dôveru, osamelí zamestnanci, ktorí považujú vodcov za menej dôveryhodných, sú relatívne menej ochotní prijať úlohy, ktoré im prideliť ich lídri (Schyns & Day, 2010). Na druhej strane podľa Preachera a Hayesa (2008) v prípade, že lídri zamestnancom pomáhajú pri získavaní zdrojov, informácií a autonómie prostredníctvom posilnenej dôvery a prejavov záujmu, zamestnanci radšej riskujú a robia viac pokusov, čím sa zlepšuje ich vnútorná motivácia. V takomto prostredí začnú zamestnanci vykonávať svoju činnosť nad rámec formálne pridelených organizačných úloh, napríklad tým, že prídu s novými a užitočnými nápadmi (Joo *et al.*, 2014).

Učiteľ realizuje svoju činnosť pod drobnohľadom žiakov i rodičov, pričom každý z nich vníma jeho výkon zo svojho subjektívneho uhla pohľadu. Pred každým z účastníkov edukačného procesu musí byť učiteľ schopný svoje správanie obhájiť. Zároveň je učiteľstvo prácou samostatnou. Zahŕňa plánovanie, rozhodovanie, realizáciu rozhodnutí, čo musí každý učiteľ urobiť sám a čo síce predstavuje veľkú mieru autonómie avšak náročné situácie musí učiteľ často vyriešiť sám a ihneď. Nie je čas odbehnúť z triedy a poradiť sa so skúsenejším kolegom. Spravidla sa tak zdieľajú len výnimočné problémy či úspechy, ktoré už aj tak prekročili rámec triedy. S bežnou každodennou prácou ostáva učiteľ sám. Učiteľia môžu zdieľať svoje skúsenosti z priamej vyučovacej činnosti, z využitia konkrétnych metód, či riešenia rôznych problematických súvislostí, čo môže podľa Novotného (2002) znižovať osamelosť učiteľov v prípade, že je realizované systematicky a pravidelne. Poskytovanie sociálnej opory, ktorá je jedným z faktorov osamelosti, ako i ochota kolegov poskytovať svoje skúsenosti s podobnými problémami je obsiahnutá v jednom z novších konceptov líderstva – transformatívnom líderstve.

1 TRANSFORMATÍVNE LÍDERSTVO

Transformácia školstva prebieha po celom svete, pričom prioritne je riešená „úroveň“ manažmentu škôl v zmysle zlepšovania kvality a výsledkov vzdelávania. Napriek tomuto enormnému záujmu v súčasnosti literatúra neponúka dostatočné teoretické uchopenie koncepcií líderstva predovšetkým v prostredí škôl na Slovensku. Problematické sa javí už len východiskové uchopenie a definovanie kľúčových konceptov oblasti lídershipu aplikovaného do edukačného

kontextu. Štúdiom odborných zdrojov je možné dospieť k rozdeleniu kľúčových konceptov lídershipu v edukácii do troch kategórií: školský (school) lídership, edukačný (educational) lídership, a učiteľský (teacher) lídership, pričom v tejto kategorizácii nie sú zohľadňované súvisiace špecifikácie lídershipu (napr. transakčný, transformačný, inštruktážny, kolaboratívny, atď.), ale iba cieľové skupiny, t.j. manažment školy a učelia. Odborné analýzy (Sollárová *et al.*, 2019a; 2019b) potvrdzujú, že najjasnejšie obsahovo vymedzené sa ukazujú pojmy “school leadership” a “teacher leadership”, kde “school leadership” sa vzťahuje iba na riadiacich pracovníkov v škole/školstve, zatiaľ čo “teacher leadership” je definovaný a vzťahuje sa iba na učiteľov. Vzhľadom k tomu, že táto štúdia sa orientuje na možné súvislosti líderstva a osamelosti na pracovisku zameriavame sa práve na transformatívne líderstvo, ktoré je dominantne budované na vzájomnom vzťahu líder – nasledovník.

Líderstvo ako také je vymedzované ako proces, osoba, výkon, alebo skupina v závislosti od východiskovej teórie. Jedným z najaktuálnejších je transakčný a transformatívny prístup k líderstvu, ktoré vychádzajú z dvoch zdrojov autority. Tie môžu byť ekonomické (finančné), alebo neekonomické (pre okolie atraktívna vízia). V transakčnom líderstve svoju autoritu opiera nadriadený o ekonomické zdroje a vzťah líder – nasledovník je tvorený opakujúcimi sa transakciami (splnenie úlohy – odmena). Do protipólu je stavané transformatívne líderstvo, kde sú zdrojmi autority lídra neekonomické faktory. Líder podriadených stimuluje a uspokojuje ich vyššie potreby (transformuje ich) prostredníctvom svojho správania, osobnosťou i prostredníctvom konkrétnych situácií, ktoré prispôsobuje potrebám a možnostiam podriadených (Procházka, *et al.*, 2013). Jedným z najvýznamnejších pozitív transformatívneho líderstva je stimulácia tímovej práce, osobnostného i profesijného rastu nasledovníkov ako aj ich sebarealizácia (Day, 2014). Zároveň existuje viacero štúdií preukazujúcich pozitívny vplyv transformatívneho líderstva na výkonnosť zamestnancov (Lim & Ployhart, 2004; Procházka, Vaculík & Smutný, 2014 a pod.). Vzťah medzi transformatívnym líderstvom a vnímanou efektívnosťou lídra je podľa Bycia *et al.* (1995) silný a podľa Judgeho a Piccola (2004) stredne silný.

Transformatívne líderstvo je postavené na vnútornej motivácii a charizme lídra pričom využíva štyri základné nástroje: idealizovaný vplyv (charizma – cieľom je identifikácia jeho nasledovníkov). Ide o správanie prostredníctvom, ktorého sa nasledovníci identifikujú s lídrom. Toto správanie sa vyznačuje sebadôverou, oddanosťou organizácii, jasným názorom,

stabilnými hodnotami, vysokým morálnym štandardom. Druhým nástrojom je inšpirácia (cieľom je zdieľanie lídrovej vízie s nasledovníkmi), prostredníctvom atraktívnej vízie, ktorá je z pohľadu nasledovníkov naplniteľná spôsobom, ktorý optimisticky a povzbudzujúco prezentuje líder. Tretím nástrojom transformatívneho líderstva je intelektuálna stimulácia (cieľom je zapojenie nasledovníkov do riešenia problému), ktorú líder stavia na podpore samostatnosti a proaktivity nasledovníkov. Je otvorený ich nápadom a nielen, že ich podporuje v sebarealizácii, ale priamo im pre ňu vytvára priestor. Posledným nástrojom je osobný prístup (individuálny prístup) vytváraný na úprimnom a individuálnom záujme o nasledovníkov. Uvedené charakteristiky sú ukotvené v Dotazníku líderských typov správania (LPI), ktorý sa zameriava na 5 hlavných druhov rozvíjateľného správania sa lídra (Kaliská, 2019).

Pracovné prostredie (školy nevynímajúc) je typické svojim dôrazom na profesijný výkon, v ktorom špecifickú a mimoriadne dôležitú úlohu zohrávajú emócie. Cieľom tejto štúdie je poukázať na možné súvislosti transformatívneho líderstva a jednej z negatívnych emócií, ktorou je osamelosť.

Uvedené zistenia nás viedli k predpokladu, že práve transformatívne líderstvo by bolo vhodnou riadiacou stratégiou eliminujúcou prežívanie osamelosti na pracovisku, čím by mohlo viesť k vyššej efektívnosti založenej na pracovnej spokojnosti zamestnancov. Zároveň existuje minimálna pozornosť venovaná dopadu osamelosti na profesijný život zamestnancov v edukačnej oblasti. Preto sme si položili VO: Bude existovať súvislosť medzi jednotlivými druhmi správania sa transformatívneho líderstva a prežívaním osamelosti u učiteľov?

2 METODOLÓGIA VÝSKUMNÉHO ŠETRENIA

Špecifickým pracovným prostredím, na ktoré sme sa zamerali bolo edukačné prostredie základných škôl na strednom Slovensku. Výskumný súbor tvorilo 181 učiteľov s priemerným vekom 43r. Rodové zastúpenie bolo 132 žien (73%) a 49 mužov (27%). Všetci respondenti sa výskumu zúčastnili dobrovoľne a boli oboznámení s jeho účelom, spracovaním či využitím dát.

Respondenti posudzovali líderské správanie svojich nadriadených prostredníctvom Inventáru správania sa lídra (Leadership Practices Inventory od Kouzes & Posner, 2017). LPI je inventár, ktorý sa zameriava na analýzu piatich hlavných druhov správania sa lídra. 1) Ukazovanie cesty;

2) Inšpirovanie sa spoločnou víziou; 3) Podpora aktivity; 4) Umožnenie ostatným rásť; 5) Povzbudzovanie srdca. Hrubé skóre nadobúda hodnoty 6–60 pričom vyššie skóre poukazuje na vyšší výskyt daného správania. Reliabilita dotazníka meraná Cronbachovým alfa pre jednotlivé komponenty nadobúdala hodnoty od .763–.814.

Osamelosť na pracovisku sa merala pomocou 16-položkového Inventáru osamelosti pri práci na stupnici (LAWS), navrhnutej vo Wright *et al.* (2006). Vo vzorke sa uvádza: „Často sa cítim opustený svojimi spolupracovníkmi, keď som v práci pod tlakom“. Cronbachova alfa .871.

Výskumné údaje boli spracované prostredníctvom programu SPSS Statistics verzia 19. Normalitu rozdelenia premenných sme posudzovali na základe opisu tvaru rozdelenia (skwness, kurtosis) a ako vyplýva z tabuľky I ani jeden z koeficientov nenaznačuje výrazné odchýlky voči normálnemu rozdeleniu. Pre analýzu vzájomných súvislostí sme preto použili Pearsonov korelačný koeficient.

3 VÝSLEDKY A DISKUSIA

Tabuľka I: *Deskriptívna štatistika líderských druhov správania a osamelosti.*

	AM	Mdn	SD	Min	Max	Skewness	Kurtosis
ukazovanie cesty	21.35	21	.58	12	49	-.544	-.031
inšp. sa spol. víziou	20.17	20	.67	16	35	.083	-.541
podpora aktivity	20.82	19	.34	15	48	-.345	-.036
umožnenie rastu	26.13	26	.89	17	54	-.016	.257
podpora srdca	27.34	28	.84	19	58	.041	-.113
osamelosť	40.18	39	.89	16	107	.132	.556

Z tabuľky I vyplýva, že naši respondenti posudzovali svojich riaditeľov v prípade jednotlivých typov sledovaného líderského správania najvyššie v premennej podpora srdca (AM = 27.34) a naopak najnižšie priemerné hodnoty v kategórii inšpirácia spoločnou víziou (AM = 20.17).

Tabuľka II prezentuje naše výskumné zistenia vzťahu medzi osamelosťou a jednotlivými druhmi líderského správania.

Tabuľka II: *Korelačné koeficienty medzi líderskými druhmi správania a osamelosťou.*

	osamelosť
ukazovanie cesty	.430**
inšp. sa spol. víziou	.119*
podpora aktivity	.422***
umožnenie rastu	.442***
podpora srdca	.567***

Legenda: *p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001

Zistili sme signifikantné negatívne korelácie medzi osamelosťou a všetkými druhmi správania sa transformatívneho lídra a to: inklinovaním k správaniu podpora srdca ($r = -.567^{***}$) umožnenie rastu ($r = -.442^{***}$), podpora aktivity ($r = -.422^{***}$), ale i ukazovanie cesty ($r = -.430^{**}$) a inšpirovanie sa spoločnou víziou ($r = .119^*$).

Líderstvo je proces dosahovania stanovených úloh prostredníctvom ovplyvňovania nasledovníkov založený na silnej a atraktívnej vízii (Ďuricová & Žitniaková Gurgová, 2019). V organizáciách sa prejavuje rôznym spôsobom a je ovplyvňované veľkým množstvom premenných, kde najdôležitejšou je osobnosť lídra, charakteristika jeho nasledovníkov, špecifickosť, v našom prípade, edukačného kontextu, v ktorom je proces realizovaný. Interakcia všetkých týchto premenných vyúsťuje do druhu líderstva, praktizovaného v organizácii, bez ohľadu na rozmer alebo oblasť jej činnosti. Jedným z obmedzení, ale i prínosov nášho výskumu je posudzovanie správania sa lídra jeho nasledovníkmi – podriadenými učiteľmi ako i obmedzenie sa na malú časť základného školstva na Slovensku. Tento postup nám umožnil analyzovať vzťah medzi dôležitým a aktuálnym determinantom pracovného výkonu, ktorým je osamelosť a druhom vnímaného vodcovstva. Z našich zistení vyplýva, že lídri pôsobiaci na základných školách na strednom Slovensku len slabo prezentujú atraktívnu víziu a správanie, ktorým

by chceli nasledovníkov motivovať k jej naplňaniu. Naopak z analýzy výpo-vedí samotných učiteľov je zrejmé, že títo vnímajú od svojich lídrov značný priestor pre vlastnú sebarealizáciu ako aj prejavy aktívneho záujmu o ich osoby.

V súvislosti s odpoveďou na našu výskumnú otázku či **bude existovať súvislosť medzi jednotlivými druhmi správania sa transformatívneho líderstva a prežívaním osamelosti u učiteľov** sme zistili jednoznačný nepriamo úmerný vzťah medzi osamelosťou na pracovisku a všetkými sledovanými druhmi líderského správania. Inými slovami čím výraznejšie prvky transformatívneho líderstva nadriadený praktizuje tým menej osamelosti na pracovisku jeho podriadený prežíva. Uvedené zistenie v prípade vzťahu osamelosti a zvlášť druhu správania označeného ako podpora srdca potvrdzuje význam budovania horizontálneho vzťahu medzi lídrom a jeho nasledovníkmi. Naše zistenia korešpondujú so zisteniami iných autorov ako napr. Atkins a Parker (2011), ktorí zdôrazňujú úlohu porozumenia potrebám druhých v kontexte ich sebarealizácie v rámci tímovej práce, ktorý sa týka empatických reakcií na nevyhnutnú bolesť ľudskej existencie, ktorá zahŕňa najmä pozorovanie prežívania druhých, rezonanciu so emóciami druhých a snahu dostať nasledovníkov z problémov, ktorým čelia. V súvislosti s uvedeným môže byť transformatívne vedenie učiteľov riešením osamelosti učiteľov. Transformatívni lídri vytvárajú atmosféru podpory a tepla v srdci zamestnancov (Cosley, McCoy, Saslow, & Epel, 2010). Takéto prejavy umožňujú zamestnancom uvedomiť si, že si ich organizácia cení, čo znižuje negatívne sebahodnotenie vyplývajúce z osamelosti na pracovisku.

Prejav záujmu a empatie vedú k obmedzeniu negatívneho vplyvu osamelosti. Podľa Lilliusa *et al.*, (2011) osamelý učiteľ môže stále robiť pozitívne úsudky voči lídrom a ochotne prijímať úlohy. Inými slovami, bez ohľadu na to, či prežívajú osamelosť alebo nie, budú zamestnanci ochotní prijať úlohy, ktoré im zverili empatickí lídri, a udržiavať s nimi vzťahy v sociálnej interakcii. Naopak, ak je empatia vodcov nízka, osamelí zamestnanci, ktorí trpia, nemusia dostať od svojich vodcov emocionálnu podporu (Kanov *et al.*, 2004). Takéto podmienky nielen zosilňujú negatívne sebahodnotenie osamelého zamestnanca, ale tiež zvyšujú nedôveru zamestnancov vo svojich lídrov. Osamelí zamestnanci následne nebudú dôverovať svojim lídrom a ich motivácia pre dosahovanie stanovených cieľov môže klesať (Žitniaková-Gurgová & Brezniak, 2020).

ZÁVER

V súčasnosti rozvoj ľudských zdrojov tvorí kľúčovú oblasť v skvalitňovaní firemného potenciálu na trhu práce. Úloha emócií vo zvyšovaní výkonnosti zamestnancov je v popredí záujmu efektívneho lídra, ktorý prostredníctvom nich dokáže ovplyvňovať okrem výkonnej motivácie i pracovnú klímu a spokojnosť zamestnancov. Úloha emocionality je kľúčová nielen v rovine vnímania a orientácie vo vlastných emóciách, ale aj ich zvládania a riadenia pre dosahovanie úspechu, čo nás motivovalo k analýze vzťahu osamelosti a jednotlivých typov správania sa transformatívneho lídra.

V súvislosti s uvedenými zisteniami sa ako najefektívnejším druh líderstva javí transformatívne líderstvo. Princíp vplyvu transformatívneho líderstva na výkon podriadených je postavený na niekoľkých pilieroch. Prvým z nich je osobná charizma lídra, prostredníctvom, ktorej je prezentovaná atraktívna vízia, ktorej nasledovníci dôverujú a vnútorne motivovaní sa ju snažia aj naplniť. Podľa Procházkou *et al.* (2013) charizmatičký líder vyvoláva vo svojich nasledovníkoch potrebu nasledovať ho a vyhovieť mu. Líder im pri tom dáva priestor pre vlastné nápady a sebarealizáciu, čím zvyšuje ich stotožnenie sa s prácou. Podľa uvedených autorov práve osobný a individuálny prístup lídra vedie k zvyšovaniu sebahodnotenia, kedy je nasledovník presvedčený o hodnote vlastnej dôležitosti i význame jeho práce.

Podakovanie

Príspevok vznikol s podporou projektu APVV-17-0557 „Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii“ a VEGA a 1/0152/21 „Kompetencie lídra v edukačnom prostredí v kontexte jeho osobnostných predispozícií a efektivity“.

LITERATÚRA

- Ayazlar, G., & Güzel, B. (2014). The effect of loneliness in the workplace on organizational commitment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 131, 319–325. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.124>
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessments of BaSS's conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468–478.

- Chen, Y., et al. (2016). Leader-follower congruence in loneliness, LMX and turnover intention. *Journal of Managerial Psychology*, 31(4), 864–879. <https://doi.org/10.1108/JMP-06-2015-0205>.
- Cosley, B. J., et al. (2010). Is compassion for others stress buffering? Consequences of compassion and social support for physiological reactivity to stress. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(5), 816–823. <https://doi.org/10.1016/j.jintrel.2010.04.008>
- Day, D. V. (2014). *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Duffy, R. D. & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212–223. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.001>
- Dussault, M., Fernet, C., Austin, S., & Leroux, M. (2009). Revisiting the factorial validity of the revised UCLA loneliness scale: A test of competing models in a sample of teachers. *Psychological Reports*, 105, 849–856. <https://doi.org/10.2466/PRO.105.3.849-856>
- Đuricová, L. & Žitniaková Gurgová, B. (2019). Self-concept and anxiety of Slovak students (future leaders). In C. Pracana & M. Wang (Eds.) *Psychology Applications & Developments V* (pp.24–33). In Science Press.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., Bierman, K. L., & Tu, K. M. (2010). Friendships moderate psychosocial maladjustment in socially anxious early adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.005>
- Erdil, O., & Ertosun, Ö. G. (2011). The relationship between social climate and loneliness in the workplace and effects on employee well-being. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 24, 505–525. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.09.091>.
- Forgas, J. P., & George, J. M. (2001). Affective influences on judgments, decision making and behavior in organizations: An information processing perspective. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 86(1), 3–34. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2971>
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 455–475. <https://doi.org/10.1007/BF03173466>

- Gardner, W. L., *et al.* (2005). On the outside looking in: Loneliness and social monitoring. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(11), 1549–1560. <https://doi.org/10.1177/0146167205277208>
- Hartog, J. (1980). The anlage and ontogeny of loneliness. *The anatomy of loneliness*. New York: International Universities Press. p. 13–33.
- Joo, B. K., Yang, B., & McLean, G. N. (2014). Employee creativity: The effects of perceived learning culture, leader-member exchange quality, job autonomy, and proactivity. *Human Resource Development International*, 17(3), 297–317. <https://doi.org/10.1080/13678868.2014.896126>
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768.
- Kaliská, L.: Bibliometric analysis of „Transformative leadership in education“ in Web of Science core collection. in: ICERI2019 Proceedings, 12th *International Conference of Education, Research and Innovation*, 11th-13th November, 2019. Seville, SPAIN, pp. 9789–9798.
- Kanov, J. M., *et al.* (2004). Compassion in organizational life. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 808–827.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2017). Leadership Practices Inventory. Dostupné z: www.leadershipchallenge.com.
- Lam, L. W., & Lau, D. C. (2012). Feeling lonely at work: Investigating the consequences of unsatisfactory workplace relationships. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4265–4282. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.665070>.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91-97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>
- Lilius, J. M., *et al.* (2011). Understanding compassion capability. *Human Relations*, 64(7), 873–899. <https://doi.org/10.1002/job.4030150508>
- Lim, B. C., & Ployhart, R. E. (2004). Transformational leadership: Relations to the five-factor model and team performance in typical and maximum contexts. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 610–621.
- McWhirter, B. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of counseling & development*, 75(6), 460–470.
- Neto, F., & Barros, J. (1992). Solidão nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 1–17.

- Novotný, P. (2002). Osamělý učitel. *Pedagogika*, 52(3), 265–266.
- Pinquart, M., & Sorensen, S. (2001). Influences on loneliness in older adults. *Basic & Applied Social Psychology*, 23(4), 245–266.
- Ponzetti, J. J. (1990). Loneliness among college students. *Family relations*, 39(3), 336–341.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2013). Psychologie efektivního leadershipu. Praha: Grada.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2014). Vztah efektivity leadra, transakčního a transformačního leadershipu: jak působí posilující efekt? *Psychologie pro praxi*, 3–4, 95–109.
- Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 493–501. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y>
- Rokach, A. (2014). Leadership and loneliness. *International Journal of Leadership and Change*, 2(1), 48–58.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. 2 (pp. 527–561). New York, NY: The Guilford Press.
- Schyns, B., & Day, D. (2010). Critique and review of leader-member exchange theory: Issues of agreement, consensus, and excellence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/13594320903024922>
- Sollárová, E., et al. (2019a). Leadership in education - characteristics of the key concepts. In *Work and organizational psychology 2019. Psychologie práce a organizace 2019 : sborník příspěvků z 18. mezinárodní konference : proceedings of the 18th international conference*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. 198–207. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/chapter/1432/82>.
- Sollárová, E., et al. (2019b). Leadership competency models within the educational setting. In *Work and organizational psychology 2019. Psychologie práce a organizace 2019: sborník příspěvků z 18. mezinárodní*

- konference: proceedings of the 18th international conference. Brno: Masarykova univerzita v Brně. 225–234. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/chapter/1432/85>.
- Wright, S., Burt, C., & Strongman, K. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59–68.
- Žitniaková-Gurgová, B., & Brezniak, I. (2020). Attitudes towards change and personality characteristics of leaders in organizations. *Manažment v teórii a praxi*, 16(3), 12–21.

Kontakt

PaedDr. Lucia Pašková, PhD.: lucia.paskova@umb.sk

OBOROVÉ DIDAKTIKY V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE – AKTUÁLNÍ STAV A PERSPEKTIVY

Pavel Pecina¹, Peter Marinič¹

¹Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, Poříčí 623/7, 603 00 Brno, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211102147>

Podáno: 12. 2. 2020, Přijato: 21. 6. 2021

To cite this article: PAVEL PECINA, PETER MARINIČ. 2021. Oborové didaktiky v odborném vzdělávání v České republice – aktuální stav a perspektivy. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (2): 147–171.

Abstrakt

Předložená přehledová studie je zaměřena na aktuální stav a vývoj didaktik v odborném vzdělávání v České republice. Cílem studie je zhodnotit aktuální stav didaktik odborných předmětů a didaktiky praktického vyučování na středních školách v podmínkách České republiky s přesahem na Slovensko a naznačit další možný vývoj této širší oborové didaktiky. V první části jsme vymezili diskurz řešení problematiky. Druhá část je věnována analýze stavu rozpracovanosti jednotlivých skupin oborových didaktik v odborném vzdělávání. Třetí část je zaměřena na možné perspektivy vývoje dotčených oborových didaktik.

Klíčová slova: didaktika odborných předmětů, otázka identity didaktiky odborných předmětů a praktického vyučování, didaktika odborných technických předmětů, didaktika odborných předmětů obchodu a služeb,

didaktika ekonomických předmětů, didaktika odborných zdravotnických předmětů, další oborové didaktiky v odborném vzdělávání

DIDACTICS IN VOCATIONAL EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC – CURRENT SITUATION AND PERSPECTIVES

Abstract

This review study focuses on the current state and development of didactics in vocational education in the Czech Republic. The study aims to evaluate the current state of didactics of vocational subjects and didactics of practical training at secondary schools in the Czech Republic with an overlap with Slovakia. Furthermore, to indicate further possible development of this broader discipline didactics. In the first part, we defined the discourse of the problem. The second part is devoted to the analysis of the progress of individual groups of subject didactics in vocational education. The third part is focused on possible perspectives of the development of relevant didactics.

Keywords: Vocational subjects didactics, question of identity of didactics of vocational subjects and practical training, didactics of vocational technical subjects, didactics of vocational subjects of trade and services, didactics of economic subjects, didactics of vocational health subjects, other subject didactics in vocational education.

ÚVOD

Didaktiky v odborném vzdělávání na středních školách představují pilířové profílové oblasti, které jsou pro přípravu učitelů středních odborných škol mimořádně významné. Jedná se o jádro pedagogické přípravy v rámci všech pedagogických studií pro tyto skupiny pedagogů. I přesto není této oblasti věnována odpovídající pozornost a mnohé oborové didaktiky v této oblasti prakticky zamrzly (Pecina, 2017). Považujeme proto za důležité zhodnotit

jejich aktuální stav v kontextu dalších oborových didaktik a naznačit jejich další možný vývoj s ohledem na požadavky dnešní společnosti. **Cílem studie** je zhodnocení aktuálního stavu didaktik teoretických odborných předmětů a didaktik praktického vyučování v podmínkách České republiky s přesahem na Slovensko a v kontextu požadavků a podmínek dnešní dynamicky se rozvíjející společnosti a uvést perspektivy jejího dalšího možného vývoje.

VYMEZENÍ ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Oborové didaktiky jsou relativně mladými interdisciplinárními vědními disciplínami, které aplikují obecně pedagogické a didaktické poznatky na problematiku vzdělávání a výuky konkrétních oborů (předmětů) v odborném vzdělávání. V podmínkách České republiky můžeme o systematickém rozvoji těchto věd uvažovat od druhé poloviny 20. století. Vychází přitom z daných vědních oborů. Určitým problémem oborových didaktik je zejména to, aby nepřekračovaly svůj diskurz a neinklinovaly k obecné teorii vzdělávání a vyučování, čímž jsou ohroženy pro svůj širší záběr zejména didaktiky v odborném vzdělávání.

Didaktiky v odborném vzdělávání lze podle zaměření a specifík jednotlivých oborů rozdělit do následujících hlavních skupin (Pecina, 2017):

- Didaktika technických předmětů.
- Didaktika ekonomických předmětů.
- Didaktika odborných předmětů obchodu a služeb.
- Didaktiky zemědělských, zdravotnických a dalších odborných předmětů (oborů), které nelze jednoznačně zařadit do předchozích skupin (zemědělské předměty, zdravotnické předměty, předměty policejní přípravy... atd.).

Z uvedeného vyplývá, že se jedná o velmi širokou oblast pramenící z velkého množství oborů, které v této oblasti máme (je jich téměř tři sta a člení se podle oblastí, délky odborné přípravy a ukončení – obory rozdělené do kategorií J, E, H, M, LO, konzervatoře, nadstavbové studium). I přesto lze v této oblasti nalézt společné prvky, které determinují možnost rozvíjet společně otázky vzdělávání a vyučování v jednotlivých oborech, aniž bychom výrazně oscillovali k obecné teorii vzdělávání. Tyto body lze shledat v následujícím:

- Výuka v oblasti materiálů a technologií, vybavení pracovišť a provozoven pro potřeby výuky.
- Významné spojení teorie a praxe, velký význam odborné praxe žáků a spolupráce s trhem práce, firmami, podniky a provozovny daných oborů.
- Příprava na budoucí povolání, obory s výučním listem nebo s maturitní zkouškou.
- Těžiště technologie výuky ve vybraných výukových metodách a formách, specifické materiální prostředky výuky (výklad, názorné metody, instruktáž, výuka ve specializovaných učebnách, učební den, výrobní prostředky daných oborů, velký význam projektové výuky, výuka bezpečnosti práce atd.).
- Specifická diagnostika a hodnocení (kromě běžných metod to jsou souborné a kontrolní práce, hodnocení závěrečných a maturitních prací).
- Rychlý vývoj jednotlivých oborů a z toho vyplývající nutnost aktualizace vzdělávacích strategií, projektů, dokumentů, učebních textů a učebnic.
- Těžiště se přesouvá do dalšího a celoživotního vzdělávání jak pedagogů, tak absolventů těchto oborů.

Stávající systém didaktik odborných předmětů v České republice je oproti mnoha jiným oborovým didaktikám (např. didaktiky jazyků, didaktika matematiky, didaktika fyziky) relativně výrazně pozadu, i když stav rozpracovanosti jednotlivých skupin je různý (Stuchlíková & Janík, 2015). Povzbudivé je to, že v posledních letech vznikly některé systematické práce (odborné publikace), které lze hodnotit v daných didaktikách jako posun kupředu (Vaněček *et al.*, 2016; Dostál & Kožuchová, 2016; Pecina, 2017; Hrmo, Škrabánková, Kučerka *et al.*, 2016; Pasiar & Berková, 2015). I přes výše uvedená specifika je problémem didaktik odborných předmětů jejich **multioborovost** a omezená možnost rozvoje jednotlivých předmětových didaktik na odpovídající úrovni.

V dalším textu se zaměříme na analýzu stavu jednotlivých skupin oborových didaktik. Nemáme ambice postihnout tuto problematiku v plné šíři, budeme analyzovat existující a dostupné systematické prameny a výstupy v rámci oborových didaktik (odborné publikace, učební texty, vybrané kvalifikační práce) se zaměřením na oborové didaktiky v odborném vzdělávání.

Tabulka I: *Obory vzdělání reprezentující jednotlivé skupinové oborové didaktiky*

Obory vzdělání		
	Skupina	Kód, obor vzdělání
Technické obory	26 Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika	26-52-H/01 Elektromechanik pro zařízení a přístroje
	33 Zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů	33-56-H/01 Truhlář
Obory obchodu a služeb	65 Gastronomie, hotelnictví a turismus	65-51-H/01 Kuchař-číšník
	66 Obchod	66-51-H/01 Prodavač
	69 Osobní a provozní služby	69-51-H/01 Kadeřník
Ekonomické obory	63 Ekonomika a administrativa	63-41-M/01 Ekonomika a podnikání
Zemědělské a lesnické obory	41 Zemědělství a lesnictví	41-41-M/01 Agropodnikání
Zdravotnické obory	53 Zdravotnictví	53-41-M/01 Zdravotnický asistent

Zdroj: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>, cit. [19-02-2020].

OTÁZKA IDENTITY DIDAKTIKY ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ A PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ

Ze specifík a zaměření této interdisciplinární disciplíny vyplývá, že se jedná o širší oborovou didaktiku, která cílí na specifika výuky jednotlivých skupin odborných předmětů. Záměrem je tedy hledat to, co mají tyto předměty společné. Nutná je však úzká provázanost a fluktuace do vybraných skupin odborných předmětů, a to v případech demonstrace specifík a příkladů aplikace obecně didaktických poznatků na výuku konkrétního

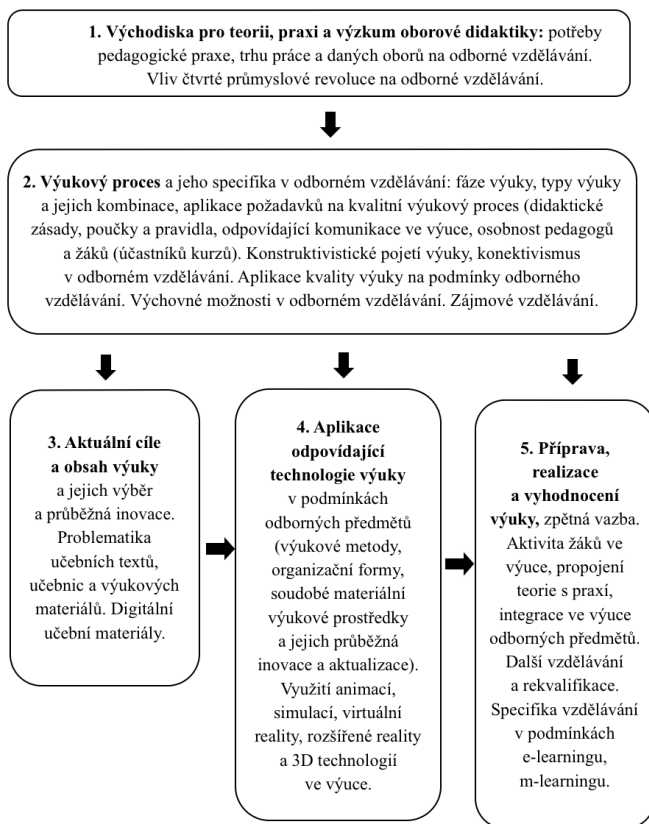
oboru a předmětu (Pecina, 2017). V žádném případě se nejedná pouze o tzv. receptářství a demonstraci hotových příkladů a postupů dobré a ověřené praxe (metodické pojetí, které je dnes již překonané). Oborová didaktika odborných předmětů musí jít za diskurz metodiky a průběžně hledat odpovědi na otázky, kdy, kde, co, jak a s kým vyučovat v odborných předmětech (Stuchlíková & Janík *et al.*, 2015; Pecina, 2017). Jak poukazuje J. Skalková, úkolem didaktik je zorientovat se v problematice systému výuky, tvořivě s ním pracovat a aplikovat jej na konkrétní podmínky a potřeby edukační praxe (Skalková, 2007). Toto je tvrzení, které lze generalizovat, vztahuje se i na další oborové didaktiky, a to nejen v odborném vzdělávání. V souladu se soudobými trendy a požadavky je třeba rozvíjet **komunikační pojetí** této oborové didaktiky a inspirovat se konstruktivistickými didaktikami v zahraničí. V německém prostředí máme inspiraci v didaktice odborného vzdělávání – *Didaktik der beruflichen Bildung* (Riedl, 2004). Tyto tendence vycházejí z konstruktivistických didaktik a kladou důraz na mnohostrannou učební aktivitu žáků a účastníků vzdělávání. Jde tedy zejména o aplikaci odpovídající technologie aktivizující výuky a s tím související rozvoj hlavních (klíčových) kompetencí (viz dále).

V informačních pramenech je tato disciplína řazena do systému pedagogických věd, tedy do skupiny měkkých věd. Jedná se však o interdisciplinární vědu, která je průřezem mezi exaktními aplikovanými vědami (technické vědy, ekonomické vědy, vědy v oblasti obchodu a služeb) a pedagogickými vědami. Významná vazba je však i na psychologii (pedagogickou psychologii) a ekonomii (ekonomie vzdělávání – odborné vzdělávání je relativně drahou záležitostí). Pro životaschopnost a rozvoj dané vědy je důležité její institucionální zakotvení a tým odborníků a dalších lidí, kteří se jí věnují. Didaktikou odborných předmětů se zabývají v České republice jednak katedry technické výchovy na pedagogických fakultách, dále instituty celoživotního vzdělávání na neučitelských vysokých školách a ta pracoviště, která jsou zaměřena na vzdělávání učitelů odborných předmětů a praktického vyučování a na výzkum v této oblasti (Národní pedagogický institut ČR, katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně). Velkým úspěchem pro tuto vědu je udělení akreditace pro habilitační a profesorská řízení v oborové didaktice odborných předmětů (od roku 2020) Vysoké škole DTI v Dubnici nad Váhom. I když se jedná o zahraniční pracoviště, dává možnost spolupráce a graduačního růstu i našim odborníkům v této oblasti (<http://www.dti.sk/p/83-habilitacne-a-inauguracne-konania>). Ve stejné

instituci je akreditováno od roku 2018 i doktorské studium v didaktice odborných technických předmětů.

OBLASTI ZÁJMU DIDAKTIKY ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ V KONTEXTU POŽADAVKŮ DNEŠNÍ DOBY

Didaktika jako teorie vzdělávání a vyučování má vymezený diskurz, který je východiskem pro aplikaci na podmínky výuky daného oboru. Aktuální pilířové oblasti lze znázornit schématem (Obrázek 1).



1 Obrázek: *Systém výuky odborných předmětů*

Jak je patrné, kromě tradičních oblastí se v tomto systému objevují další oblasti, které vyplývají z aktuálního stavu potřeb naší společnosti. Zásadní vliv má v současnosti **proces čtvrté průmyslové revoluce, integrace oborů a předmětů, systém dalšího vzdělávání a vliv elektronického vzdělávání** (Zounek *et al.*, 2016). Nelze opomenout ani změny ve společnosti a ve strukturách aktivit jedinců a společenských skupin. Je zřejmé, že na tyto výzvy musí reagovat i informační aparát a výzkum v didaktikách odborných předmětů. Některé posuny kupředu jsou už v tomto směru patrné.

DIDAKTIKA ODBORNÝCH TECHNICKÝCH PŘEDMĚTŮ

Jak jsme deklarovali dříve, zaměříme se na aktuální systematické prameny v oblasti didaktiky odborných technických předmětů (odborné publikace, učební texty a vybrané graduační práce). Didaktika odborných technických předmětů pro střední školy je v současné době tou oborovou didaktikou, která v posledních letech prodělala určitý posun kupředu, avšak ne odpovídající. Můžeme konstatovat, že existují vědecké monografie, které se vyjadřují k části této problematiky a reflektují aktuální stav a výzvy v této oblasti (Vaněček *et al.*, 2016; Pecina, 2017). Existuje také řada časopiseckých a sborníkových studií, které jsou však fragmentované a nelze v nich shledat určitý jednotný směr a systém.

Ze stávajícího systému oborové didaktiky je patrné, že na relativně dlouhou dobu prakticky „zamrzla“. Pokud bychom analyzovali období od roku 1990 do roku 2005, tento trend by se zřetelně projevil. V dalším textu se zaměříme na období po nástupu kurikulární reformy, tedy 2005–2019. Práce a výstupy z tohoto období lze (i když s omezením) shledat jako aktuální a použitelné.

Období posledních patnácti let je charakteristické probíhající **kurikulární reformou** a zaváděním rámcových a školních vzdělávacích programů do pedagogické praxe škol. Již od roku 2006 řešil tehdejší Národní ústav odborného vzdělávání systémové projekty na podporu zavádění nové koncepce do škol (např. projekt „Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů“, období řešení od 1. 2. 2006 do 31. 1. 2008). Výstupem tohoto projektu byla mimo jiné série studijních metodických materiálů pro učitele středních odborných škol (Realizační tým projektu, 2008). Tyto materiály lze hodnotit jako pokrokové a sloužily učitelům jako podpora při tvorbě a zavádění

školních vzdělávacích programů do praxe škol, a to jak technických, tak i dalších. Metodických materiálů a příruček vzniklo mnohem více, zejména v Národním ústavu odborného vzdělávání.

Relativně novým a propagovaným fenoménem v této oblasti je problematika **klíčových kompetencí** (*key competencies*). Tento pojem navíc spojuje všechny obory odborného vzdělávání bez ohledu na zaměření a specifika. Klíčové kompetence by měly být naplňovány a rozvíjeny ve všech oborech. V podmínkách odborného technického vzdělávání a přírodovědného vzdělávání v této oblasti vznikla studie R. Hrma, J. Škrabánkové, D. Kučerky *et al.* (2016). Jedná se o monografii, která vychází z řady výzkumů v této oblasti a rozpracovává tuto problematiku jak v rovině teoretické, tak v rovině empirické i aplikační. Problematika je řešena v kontextu vzdělávání v 21. století a ve vazbě na styly učení, na tvořivost, problémové a badatelsky orientované metody a s příklady v podmínkách přírodovědného a technického vzdělávání (Hrma, Škrabánková, Kučerka *et al.*, 2016). K problematice klíčových kompetencí vzniklo více studií, např. práce E. Suchožové (2014), která je určena pro potřeby učitelů v preprimárním, primárním a nižším sekundárním vzdělávání (Suchožová, 2014, s. 5).

Jednoznačně velkým krokem kupředu byl vznik monografie D. Vaněčka *et al.* (2016) *Didaktika technických odborných předmětů*. Studie v rozsahu 499 stran má široký záběr a její pojetí je teoreticko-aplikační. Kolektiv autorů tvoří odborníci na problematiku vzdělávání a vyučování. Aplikační charakter je distribuován v průběhu převážné většiny textu. Výchozí teorie je vždy doplněna aplikačními příklady z elektrotechnických, strojírenských a dřevozpracujících oborů. Hlavními tématy jsou následující oblasti:

- Didaktika a její místo v systému věd o vzdělávání (didaktika jako věda o vzdělávání, soudobé teorie vzdělávání, výchovná funkce vyučování, vědecký výzkum v didaktice).
- Učivo a základní pedagogická dokumentace (učivo, struktura učiva, konkretizace učiva v pedagogických dokumentech).
- Cíle výuky (vymezení cílů, klasifikace cílů, klíčové kompetence, taxonomie cílů, vymezení cílů, konkretizace cílů, práce učitele s cíli).
- Didaktické zásady (vymezení a popis základních zásad).
- Metody výuky (vymezení a klasifikace metod podle více kritérií, metody řešení úloh).

- Organizační formy vyučování (vymezení, klasifikace a popis nejčastějších organizačních forem v odborném vzdělávání, diferencované vyučování a *mastery learning*).
- Didaktické prostředky výuky (technické prostředky, učební pomůcky, didaktika práce v laboratoři).
- Osobnost učitele a studenta (charakteristika učitele, volní vlastnosti, psychologické procesy v práci učitele, jeho výkon, učitele a styl učení, osobnost studenta a jeho připravenost ke studiu, studentské podvádění).
- Diagnostika vědomostí a dovedností (druhy a formy zkoušky, požadavky na zkoušky, didaktické testy).
- Vzdělávací paradigmatata a moderní koncepce vzdělávání (paradigmatata a vzdělávání, virtuální prostředí a vzdělávání).

První kapitola je koncipována celkově vhodně. Lze namítnout, že v části věnované výzkumu v didaktice byl poněkud překročen diskurz zvolené problematiky, protože se jedná spíše o obecnou teorii vzdělávání a metodologii výzkumu v didaktice. Není však pochyb o tom, že jde o zajímavou a podnětnou oblast, ve které by se učitelé technických předmětů měli orientovat. Obdobně lze namítnout, že styly učení patří spíše do oblasti psychologie učení. Problematika výukových cílů, obsahu výuky, technologie výuky a diagnostiky je zpracována na velmi dobré úrovni s mnoha aplikačními příklady, které mohou sloužit jako inspirace pro učitele v praxi. Text také reaguje na podmínky vzdělávání v informační společnosti a věnuje se jak vybraným oblastem elektronického vzdělávání, tak problematice studentského podvádění a odhalování podvádění v kontextu dnešních technických prostředků (Vaněček *et al.*, 2016). Jak sami autoři konstatují, nebylo možné zpracovat všechny didaktické oblasti, což ani nebylo jejich záměrem. Kniha je určena zejména studentům učitelství odborných předmětů a pedagogům v praxi. I když je záběr této odborné publikace velmi široký, její pozitivní přínos pro obor je zřejmý.

Dalším příspěvkem v této oblasti je kniha P. Peciny (2017) *Fenomén odborného technického vzdělávání na středních školách*. I když je koncipována jako odborná, její záběr je také relativně široký. Práce má charakter jak teoreticko-aplikační, tak empirický. Publikace je určena jak oborovým didaktikům v odborném vzdělávání, tak studentům učitelství odborných předmětů i pedagogům v praxi (Pecina, 2017). Hlavní řešená témata jsou následující.

- Technika a technické vědy.

- Systém odborného technického vzdělávání v České republice.
- Didaktika odborných technických předmětů v systému pedagogických věd.
- Systém výuky odborných technických předmětů.
- Výukové cíle v odborném technickém vzdělávání.
- Obsah výuky v odborném technickém vzdělávání.
- Aktivita žáků a učební úlohy v odborném technickém vzdělávání.
- Technologie výuky odborných technických předmětů, výukové metody ve výuce technických předmětů.
- Organizační formy výuky odborných technických předmětů.
- Materiální výukové prostředky ve výuce odborných technických předmětů.
- Hodnocení žáků a metody hodnocení žáků v odborných technických předmětech.
- Vědecko-výzkumná činnost v oblasti středoškolského odborného technického vzdělávání v České republice.
- Technologie výuky odborných technických předmětů – vybraná výzkumná zjištění.

Hlavní část práce tvoří technologie výuky v rovině teoretické, aplikační a empirické. Vybraná teorie je doplněna aplikačními příklady z výuky technických předmětů (elektrotechnických, dřevozpracujících). Pedagogický výzkum přináší vybraná výzkumná zjištění v oblasti příležitostí k aktivní činnosti žáků ve výuce technických předmětů na středních školách (Pecina, 2017). Na závěr autor uvádí další oblasti, kterým by bylo možné se věnovat. Kniha je svou koncepcí vhodná zejména jako studijní literatura pro potřeby výuky didaktiky odborných předmětů a praktického vyučování technických oborů.

Technické vzdělávání výrazně ovlivnila problematika badatelsky orientované výuky a tvořivosti žáků. V průběhu posledních deseti let vznikly monografické práce, které se zaměřují na vybraná aktuální témata v této oblasti. V oblasti **badatelsky orientované výuky v technickém vzdělávání** máme studie J. Dostála (Dostál, 2015; Dostál & Kožuchová, 2016). Tyto práce jsou primárně zaměřeny na technické vzdělávání na základních školách, avšak přinášejí odpovídající teoretický vhled do problematiky i výzkumná zjištění, která mohou být inspirativní pro aplikaci na podmínky technického vzdělávání na středních školách. Dále existují monografické práce v oblasti rozvoje technické tvořivosti žáků základních škol, které prezentují jak teorii, tak empirické výzkumy v oblasti rozvoje technických schopností a dovedností

žáků (Honzíková & Sojková, 2014, 2016). Práce J. Honzíkové a M. Sojkové (2016) je zaměřena na teorii tvořivosti a jejího rozvoje a na vztah mezi tvůrčími schopnostmi a psychomotorickými dovednostmi (Honzíková & Sojková, 2016, s. 125).

Kromě výše uvedených monografických prací vznikly v České a Slovenské republice také **učební texty a výukové opory**, které jsou spíše přehledové a zaměřují se na vybrané hlavní oblasti didaktiky technických předmětů. Z publikovaných prací zmíníme práce Z. Friedmanna, P. Peciny a L. Zormanové (Friedmann & Pecina, 2013; Pecina, 2013; Zormanová & Pecina, 2013), dále potom práce R. Hrma a spolupracovníků (Hrmo, Turek, 2003; Hrmo *et al.*, 2005), K. Tinákové (2009) a M. Ďurise, J. Stebily a L. Žáčoka (2011). Pojetí učebních textů Z. Friedmanna, P. Peciny, L. Zormanové a R. Hrma vykazuje aplikační rovinu a čtenář v nich nalezne řadu příkladů a aplikací pro podmínky výuky technických předmětů. Pojetí textu M. Ďurise, J. Stebily a L. Žáčoka osciluje spíše k obecně didaktické rovině bez výraznější provázanosti na specifika výuky odborných předmětů.

Kromě výše uvedeného vznikla řada časopiseckých a sborníkových článků i graduačních prací, které jsou zaměřeny na vybraná témata teorie, aplikace i výzkumu v oblasti technického vzdělávání na středních školách (výukové metody, aktivita žáků, kvalita výuky technických předmětů). Podněty lze najít např. v časopisech *Journal of Technology a Information Education*, *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání a Acta Educationis Generalis*.

V současnosti máme k dispozici některé **gradační práce**, které reagují na problematiku čtvrté průmyslové revoluce a jejího vlivu na odborné technické vzdělávání. J. Baráková zpracovala studii, ve které rozpracovala začlenění této oblasti do výuky oboru nábytkářská a dřevařská výroba (Baráková, 2019). Jádrem práce je začlenění problematiky do školního vzdělávacího programu daného oboru (cíle výuky, obsah, realizace výuky, přínos k naplňování klíčových kompetencí). Je žádoucí, aby takové texty vznikly i pro další technické obory, zejména elektrotechnické, strojírenské a inženýrské.

Co se vědeckých výzkumů týká, ani v této oblasti nemáme mnoho výzkumných zjištění. I přesto se v posledních letech objevily výzkumy, které reagují na aktuální potřeby vzdělávání. J. Dostál se svým týmem (Dostál *et al.*, 2017) realizoval **výzkum na středních odborných školách** na Slovensku, který byl zaměřen na implementaci elektronické učební pomůcky do výuky oboru truhlář. Hlavním cílem výzkumu bylo experimentální ověření navržené

pomůcky s podporou interaktivní tabule ve výuce (Dostál *et al.*, 2017, s. 158). Výzkum prokázal pozitivní vliv navržené pomůcky na vzdělávací výsledky u žáků. Na základě výzkumu autoři navrhli i doporučení pro pedagogickou praxi (s. 172).

DIDAKTIKA EKONOMICKÝCH PŘEDMĚTŮ

Oborová didaktika ekonomických předmětů patří v odborném vzdělávání mezi ty nejpropracovanější, a to v oblasti teoretické, aplikační i empirické. Významné institucionální zakotvení má tato didaktika na Vysoké škole ekonomické v Praze, kde se jí věnují pracovníci katedry didaktiky ekonomických předmětů. Převážná většina stěžejních publikací vznikla právě na tomto pracovišti. Dokladem vědeckého rozvoje disciplíny je i bohaté portfolio výzkumných projektů, které byly a jsou na tomto pracovišti řešeny (<https://kdep.vse.cz/veda-a-vyzkum/granty/>, cit. [07-02-2020]). Jak v minulosti, tak v posledních patnácti letech byla publikována řada studií, které rozpracovávají jednotlivé oblasti výuky ekonomických předmětů. Máme k dispozici i úzce zaměřené předmětové didaktické práce a metodické rozbory některých oblastí výuky ekonomických předmětů. Z rozsáhlého přehledu prací je patrná geneze didaktiky ekonomických předmětů a reflexe aktuálních témat výchovně-vzdělávací problematiky.

První z **učebních textů** vydaných v období po kurikulární reformě je práce P. Krpálka a K. Krpálkové Kremlové (2012). Teoretická studie se zaměřuje na specifika výuky ekonomických předmětů v širším pojetí. Strukturu práce tvoří následující hlavní témata: Didaktika jako pedagogický vědní obor (předmět didaktiky, členění didaktiky, pojetí didaktiky ekonomických předmětů, metodologie didaktiky).

- Didaktický systém.
- Funkce ekonomického vzdělávání (ekonomické vzdělávání a vzdělání, formativní funkce ekonomického vzdělávání, informativní funkce ekonomického vzdělávání).
- Učitel a jeho funkce v procesu výuky (osobnost učitele, charakteristika učitelské profese, požadavky na výkon povolání a kompetence učitele, typologie učitele, vyučovací styly učitele, učební styly žáků).
- Didaktické zásady.
- Cíle ve výchovně-vzdělávacím procesu (vymezení pojmů, hierarchie a členění cílů, taxonomie cílů, postup učitele při práci se specifickými cíli).

- Učivo a teorie vzdělávacích obsahů (pojetí učiva ekonomických předmětů, uspořádání učiva v ekonomických předmětech, diferenciaci učiva v ekonomických předmětech, didaktická analýza učiva).
- Organizační formy výuky (základní principy organizace výuky, členění organizačních forem, vyučovací hodina, skupinové a kooperativní vyučování, diferencované vyučování, domácí příprava žáků, exkurze, integrované formy výuky).
- Vyučovací metody a jejich didaktická účinnost (vymezení pojmu „vyučovací metoda“, didaktická účinnost vyučovací metody, klasifikace vyučovacích metod, charakteristika vybraných vyučovacích metod).
- Zkoušení a hodnocení výsledků vzdělávání (význam prověřování a hodnocení, zkoušení a testování žáků, hodnocení žáků).
- Koncepce v ekonomickém vzdělávání (členění koncepcí, tradiční koncepce, moderní koncepce).
- Materiální didaktické prostředky (členění a funkce materiálních didaktických prostředků, učební pomůcky, didaktická technika).
- Prostředí didaktického systému (vztah didaktického systému a prostředí, makroprostředí, mikroprostředí).
- Kvalita školy (škola a trh vzdělávání, systém řízení kvality ve vzdělávání, faktory implementace řízení kvality v prostředí školy).

Z uvedeného je patrné, že učebnice je určitým přehledem didaktické problematiky ve vztahu ke specifickým ekonomického vzdělávání. I když text v některých místech inklinuje spíše k obecné teorii vzdělávání a vyučování, v kombinaci s následující publikací tvoří odpovídající základ pro studium a výuku didaktiky ekonomických předmětů.

Na tuto práci potom navazuje aplikační práce *Praktikum z didaktiky ekonomických předmětů* (Krpálek & Krpálková Kremlová, 2017). Tyto aktuální publikace tvoří odpovídající platformu pro začátek studia a výuku v oblasti didaktiky ekonomických předmětů.

Další významnou publikací je práce L. Pasiara a K. Berkové *et al.* (2015), která je zaměřena na osobnost učitele v ekonomickém vzdělávání. Monografie reaguje na aktuální potřeby a trendy v oblasti učitelského vzdělávání a učitelské profesionalizace.

V podmínkách České republiky vznikly další práce, které reflektují aktuální témata vzdělávání. Jsou to monografické studie, které jsou zaměřeny na modernizaci a racionalizaci ekonomického vzdělávání (Králová *et al.*, 2014; Berková,

Novák & Pasiar, 2018). Další časopisecké a sborníkové práce jsou zaměřeny na oblast digitalizace v ekonomickém vzdělávání (Krpálek & Krpálková Kremlová, 2018; Krpálková Kremlová, 2019).

Kromě výše uvedených prací vzniklo několik učebních textů, které se zaměřují na jednotlivé oblasti výuky ekonomických disciplín. Didaktika základů ekonomie je předmětem zájmu textu A. Králové (2013). K problematice výuky účetnictví jsou k dispozici práce M. Rotporta a K. Berkové (Rotport, Fišerová, Berková, 2015; Berková, 2016). V oblasti ekonomických disciplín je významná výuka ve fiktivních firmách, kterou rozpracovává učební text K. Berkové a M. Fišerové (2014). Další texty vznikly k problematice výukových metod a pedagogické praxi (Berková *et al.*, 2016; Krpálek & Krpálková Kremlová, 2012). Ve slovenském prostředí vznikla teoreticko-aplikační práce zaměřená na výuku podnikové ekonomiky (Orbánová, 2011). U výše uvedených textů se jedná reálně o oborově a předmětově-didaktické práce, které splňují postulát aplikace obecně pedagogických a didaktických poznatků na výuku daného oboru a předmětu.

Kromě výše uvedeného vzniklo relativně mnoho **graduačních prací** (bakalářských a diplomových), které se zaměřují na oblast obsahu výuky ekonomiky, tvorbu výukových materiálů, na aplikaci výukových metod a forem ve výuce i na další témata (Pincová, 2017; Formanová, 2017). Další četné studie k aktuálním tématům najdeme v časopisech a sbornících (<https://kdep.vse.cz/veda-a-vyzkum/publikace/>, cit. [2020-02-10]).

Oblast výzkumu v didaktice ekonomických předmětů je relativně bohatě pokryta řadou výstupů v rámci projektové činnosti. Z rozsáhlého portfolia výzkumů zmíníme následující tematické oblasti: osobnost učitele ekonomických předmětů, fiktivní firma, řízení kvality výuky, komparace vzdělávacích systémů u nás a v zahraničí, případové studie a ekonomické hry ve výuce, řízená pedagogická praxe (<https://kdep.vse.cz/veda-a-vyzkum/granty/>, cit. [11-02-2020]).

DIDAKTIKA ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ OBCHODU A SLUŽEB

Oborová didaktika odborných předmětů obchodu a služeb je ze všech skupin odborných předmětů nejméně propracovaná. V současné době existuje jeden učební text, který je zaměřen na didaktiku praktického vyučování oborů obchodu a služeb (Stejskalová, 2013). Kromě toho vznikly aplikačně zaměřené graduační práce (bakalářské, diplomové) zaměřené na obsah výuky

vybraných oborů obchodu a služeb (gastronomie, pekařské práce, zbožíznalství, kadeřnické práce, kosmetika, polygrafie) a dále na pracovní listy a technologii výuky těchto oborů. Máme práce, jejichž výstupem jsou aktuální učební texty některých odborných předmětů obchodu a služeb (Tvrzická, 2018; Šulcová, 2019; Havlíčková, 2019; Kropáčková, 2019). Vybrané práce jsou zaměřeny na osobnost učitele odborných předmětů oborů obchodu a služeb (Kuchařová, 2017). V portfoliu účelových publikací najdeme i práce, které se zaměřují na problematiku rekvalifikací a využití informačních technologií ve výuce oborů obchodu a služeb (Minxová, 2015; Minxová, 2017).

Oblast výuky předmětů obchodu a služeb je relativně blízká ekonomické problematice, proto je možné s úspěchem využít materiály z oblasti didaktiky ekonomických předmětů. I přesto je žádoucí rozvíjet i tento směr oborové didaktiky s jejími specifiky a aplikacemi.

DIDAKTIKA ZEMĚDĚLSKÝCH A ZDRAVOTNICKÝCH ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ

Další odborné předměty jsou specifické nebo je nelze jednoznačně zařadit do některé z dříve uvedených skupin předmětů (zdravotnické, zemědělské, policejní přípravy, polygrafické atd.).

V oblasti **didaktik zemědělských předmětů** máme práce, které vznikly na České zemědělské univerzitě v Praze. Jedná se o monografii J. Votavy a M. Slavíka, která je věnována problematice proměn výchovně-vzdělávací reality v zemědělských a příbuzných oborech (Votava & Slavík, 2011). Dále vznikly učební texty zaměřené na oborovou didaktiku odborných předmětů a praktického vyučování zemědělských a lesnických oborů (Slavík & Miller, 2012; Kříž, 2012). Práce jsou teoreticko-aplikačního charakteru, a lze je tedy hodnotit jako oborově didaktické. Další relativně frekventovaně využívaný učební text zaměřený na tuto oblast vznikl na Mendelově univerzitě v Brně (Ouroda, 2009).

Pro podmínky výuky **didaktiky zdravotnických předmětů** vznikl učební text H. Kuberové (2010). Svou koncepcí je pojat jako úvod do studia didaktiky ošetrovatelství s cílem poskytnout rámcovou orientaci v dané oblasti (Kuberová, 2010, s. 10). Strukturu publikace tvoří následující pilířová témata:

- Didaktika jako věda (vznik, vývoj, předmět zkoumání, vztah k jiným vědám).
- Oborová didaktika ošetrovatelství (edukace v ošetrovatelství, fáze edukace v ošetrovatelství, evaluace v ošetrovatelství, moderní edukace a druhy edukace).

- Taxonomie cílů užívané v ošetrovatelské edukaci (Bloomova taxonomie, Niemierkova taxonomie, Kratwohlova taxonomie, didaktické cíle v edukaci ošetrovatelství).
- Obsah vzdělání v předmětu ošetrovatelství (obsah, funkční komponenty a základní atributy vzdělávání ošetrovatelství).
- Úloha ošetrovatelství při zachování a obnově zdraví (odstranění stresových situací z výchovně-vzdělávacího procesu, faktory napomáhající a bránící edukaci v ošetrovatelství, didaktické dovednosti sester podporující kvalitu edukace v ošetrovatelství).
- Základní kompetence a povinnosti sester v ošetrovatelské edukaci (projektivní, realizační a reflexivní kompetence, písemné plánovací a realizační povinnosti sester v edukaci, hodnocení edukace v ošetrovatelství).
- Koncepce vyučování (historické, moderní, alternativní koncepce).
- Didaktické principy v ošetrovatelství.
- Didaktické metody v ošetrovatelství (kvalifikace metod, determinace optimálního výběru metod v ošetrovatelství, slovní a názorné metody v ošetrovatelství, metody podle logických postupů a aktivity žáků, metody hodnocení, alternativní metody v ošetrovatelství).
- Didaktické formy edukace v ošetrovatelství (edukace v ošetrovatelství z hlediska organizačních forem, tvorba sociálních skupin, poruchy socializace a sociální interakce).
- Didaktické prostředky a pomůcky při edukaci (učební pomůcky a prostředky v edukaci).
- Výchovně-vzdělávací problémy v souvislosti s ošetrovatelstvím.

Z uvedeného je zřejmé, že text sleduje logickou strukturaci oborové didaktiky a snaží se zachytit specifika výuky ošetrovatelství. Má teoreticko-aplikační charakter a lze ho hodnotit jako předmětově didaktický.

Pro potřeby **praktického vyučování zdravotnických oborů** máme k dispozici dva učební texty M. Ciché a Z. Dorkové (2006a, 2006b), které pokrývají specifika výuky těchto oborů v pilířových oblastech výuky (cíle výuky, obsah výuky, pedagogické dokumenty, mezipředmětové vztahy, technologie výuky praktického vyučování).

Mezi informačními zdroji k výuce zdravotnických oborů existují některé relativně kvalitní účelové publikace. H. Kotoučková (2017) ve své bakalářské práci zpracovala problematiku učebních pomůcek ve výuce zdravotnických oborů. Práce je zaměřena zejména na popis využití existujících modelů,

simulátorů a trenažérů ve výuce zdravotnických předmětů včetně cenové kalkulace jednotlivých pomůcek (Kotoučková, 2017).

K dalším předmětovým didaktikám v odborném vzdělávání v současné době nezaznamenáváme žádné systematické prameny. Kromě výše uvedeného lze dohledat na stránkách Národního pedagogického institutu řadu publikací, které lze označit jako koncepční a metodické. Vztahují se zejména k problematice uplatnitelnosti absolventů na trhu práce, k jednotným zadáním závěrečných zkoušek, ke vzdělávacím dokumentům a spolupráci škol s firmami a zaměstnavateli a také k příkladům dobré praxe (<http://www.nuv.cz/vystupy/>, cit. [11-02-2020]). Jedná se zejména o projektové výstupy (např. projekty POSPOLU, Modernizace odborného vzdělávání a další).

VIZE A PERSPEKTIVY DIDAKTIK V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Jak je patrné, rozpracovanost jednotlivých skupin didaktik odborných předmětů je různá. V každém případě jsou aktuální oblasti a výzvy, se kterými se budou muset vyrovnat všechny oborové didaktiky odborných předmětů.

V současné době vrcholí proces revize a tvorby vzdělávacích dokumentů v odborném vzdělávání (RVP) ve vazbě na přípravu Strategie vzdělávání 2030+. Hlavními důvody pro **revize** je pokrok ve vědě a technologii, zkušenosti škol s realizací dosavadního systému vzdělávacích dokumentů a změny v legislativě. Nelze opomenout ani potřeby žáků a společenské změny, které mají velký vliv na pracovní trh, organizaci pracovního i soukromého života a bezpečnost lidí (<http://www.nuv.cz/t/rrvp>, cit. [10-02-2020]).

V současné době (únor 2020) již máme k dispozici 27 podkladových analytických studií pro jednotlivé oblasti odborného vzdělávání, které jsou k dispozici na stránkách Národního pedagogického institutu (sekce Národní ústav vzdělávání). Cílem analytických studií je shrnout existující informace, které jsou důležité pro inovace rámcových vzdělávacích programů – pojetí, koncepce, modernizace, soulad s požadavky trhu práce (Marx, Nosek, 2018). Toto jsou klíčové informace i pro další práci v didaktikách odborného vzdělávání. Analýzy vycházejí z uplatnění absolventů na trhu práce a potřeb zaměstnavatelů s dopadem na návrhy změn ve výsledcích vzdělávání. Uvažuje se o vzniku společného odborného základu u relevantních skupin oborů (Škrášková & Vencovská, 2016; Motyková & Spousta, 2017).

Do hry dále vstupuje problematika aplikace elektronického vzdělávání a prosazující se konektivismus. Jak poukazuje J. Zounek, výzkumy naznačují,

že část učení se v dnešní době zčásti odehrává mimo člověka, a další práce je zaměřena na propojování informací (*connect*), pojmů, myšlenek a konceptů. V tomto paradigmatu lze shledávat **posun od konstruktivismu ke konektivismu** (Zounek *et al.*, 2016, s. 85). Zda se v praxi elektronického vzdělávání plně prosadí i konstruktivismus, je podle J. Zounka zatím velká výzva (Zounek *et al.*, 2016, s. 83).

Z výše uvedeného vyplývá řada výzev a podnětů pro oborově didaktické výzkumy. V současnosti máme málo informací o tom, jak vypadá výukový proces v jednotlivých skupinách odborných předmětů. Z rámce kvality výuky a transdisciplinární didaktiky vyplývá, že tuto teorii lze aplikovat i na podmínky výuky odborných předmětů i praktického vyučování. Nástrojem poznávání procesu výuky jsou *didaktické kazuistiky*. Zatímco v podmínkách všeobecně vzdělávacích předmětů na základních i středních školách máme k dispozici mnoho kazuistik, v odborném vzdělávání zatím existují pouze tři (Janík *et al.*, 2016; Slavík *et al.*, 2017; Pecina, 2020). Jedná se o kazuistiky v oblasti výuky odborných technických předmětů (automobily, logistika).

Dalšími otevřenými tématy je stále aktuální pseudoproblém **motivace žáků** v oblasti odborného vzdělávání, **problematika učebnic a učebních textů, otázky technologie výuky** v podmínkách dnešní doby a v neposlední řadě i **učitelská profesionalizace**. Nelze opomenout ani možnost rozvoje užších oborových didaktik (speciálních didaktik) v souvislosti se vznikem interdisciplinárních oborů a potřebou vytvářet metodické rozborů a digitální výukové materiály v oblasti výuky vybraných aktuálních oblastí a témat v odborném vzdělávání.

Okruh problémů a témat oborových didaktik je samozřejmě podstatně širší. Při jejich rozvoji je třeba myslet na to, že musí mít svoji institucionální základnu jak na univerzitách, tak na středních školách a dalších relevantních pracovištích. Je nutná spolupráce teoretiků (oborových didaktiků) a reflektujících praktiků (pedagogů v odborném vzdělávání). Je třeba, aby byla systematicky rozvíjena a dokladována odpovídající teorie, která dává jasné odpovědi na otázku, co je a co není příslušná oborová didaktika. Dále je třeba se vyvarovat přemíry subjektivních námětů a receptářství a systematicky rozvíjet a posunovat významný soustavný aplikační potenciál těchto didaktik. Namísto je i otázka rozvoje **konkrétních didaktik**, které mají v našem prostředí bohatou tradici (didaktika fyziky, matematiky, jazyků). Ve vědecko-výzkumné činnosti je následně prostor pro aplikační výzkum

a jak ověřování teorií, tak vznik teorií nových v kontinuální návaznosti na reálnou praxi. Jak poukazuje I. Stuchlíková, oborové didaktiky propojují dvě rovnocenné a závislé oblasti – ontodidaktickou a psychodidaktickou. **Ontodidaktická oblast** se zaměřuje na uchopení a zprostředkování obsahu daného oboru a **psychodidaktická oblast** sleduje specifika procesů učení v daném oboru (Stuchlíková, Janík *et al.*, 2015, s. 448). Je třeba také rozvíjet oborově- didaktické profesní vidění a posilovat a dokazovat jejich rovnocenné postavení vedle příslušného oboru. Z interdisciplinarit vyplývá dvojí kvalifikace oborových didaktiků – kvalifikace v příslušném oboru (předmětu) a kvalifikace v pedagogických (didaktických) disciplínách. Výhodou a potřebou je potom jejich pedagogická praxe na tom stupni školy, pro který je oborová didaktika rozvíjena.

ZAHRANIČNÍ KONTEXT A DALŠÍ PODNĚTY PRO ROZVOJ OBOROVÝCH DIDAKTIK

System odborného vzdělávání má víceméně národní charakter. I přesto nelze v žádném případě ustrnout a přestat hledat podněty a inspirace v zahraničních oblastech. Pro podmínky našeho odborného vzdělávání jsou kromě Slovenska blízke i německy mluvící země (Německo, Rakousko) a případně země bývalého východního bloku, které se také potýkaly s rozsáhlými reformami vzdělávacích soustav po roce 1989. Vážným námětem je pro nás **duální systém vzdělávání** (Rakousko), který je charakteristický úzkým propojením odborného teoretického vzdělávání a praktického vyučování. Výuka je realizována ve škole a střídá se s praktickým vyučováním v prostorách zaměstnavatele (Vaněček *et al.*, 2016). Dalšími podnětem pro rozvoj oborových didaktik v odborném vzdělávání jsou četné zahraniční studie, výzkumy a náměty pro výuku v různých oblastech vzdělávání (Čapek, 2015).

V neposlední řadě v posledních letech zaznamenáváme řadu našich **pedagogických publikací**, které jsou orientovány teoreticko-aplikačně a jsou použitelné k aplikaci na podmínky rozvoje teorie i výzkumu v didaktikách odborných předmětů. Dlouhodobým námětem pro autory je zejména technologie výuky (výukové metody, formy a materiální výukové prostředky), což dokládá permanentní aktuálnost této oblasti. Pro tuto oblast můžeme uvést práci R. Čapka (2015) a D. Sitné (2019).

ZÁVĚR

Studie si klade za cíl zhodnotit aktuální stav a perspektivy didaktik v odborném vzdělávání. Zaměřili jsme se na systematické zdroje (učební texty, odborná literatura, vybrané graduační práce) v českém prostředí s přesahem na Slovensko. Je zřejmé, že infomační báze dotčených didaktik je tvořena zejména učebními texty a případně graduačními pracemi. V oblasti odborných publikací, které přináší nová výzkumná zjištění, je situace bohužel tristní (s výjimkou didaktik ekonomiky), a to i přes fakt, že se jedná o oblast velice významnou. Další metodické materiály, které jsou k dispozici na internetu, jsou výrazně fragmentované, zaměřené na různé oblasti a obory, a jejich pojetí i způsob zpracování je velice různorodý. I přesto přináší řadu informací a podnětů pro další práci v oblasti didaktik v odborném vzdělávání.

Nelze určitě tvrdit, že se nám podařilo podchytit a zhodnotit všechny existující prameny tohoto typu. Zmínili jsme však ty, které jsou celostátně dostupné a se kterými čtenáři mohou pracovat. Stejně tak je okruh řešených problémů jednoznačně širší. Proto lze tuto studii chápat jako úvodní s perspektivou další práce v oblasti analýzy časopiseckých článků, článků ve sbornících a případně dalších graduačních prací v této oblasti.

LITERATURA

- Baráková, J. (2019). *Návrh začlenění problematiky Průmysl 4.0 do výuky oboru Nabytkářská a dřevařská výroba*. Bakalářská práce. Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Berková, K., Novák, J. & Pasiar, L. (2018). *Modernizace ekonomického vzdělávání v kontextu taxonomií výukových cílů*. Prostějov: Computer Media.
- Berková, K. & Fišerová, M. (2014). *Cvičná firma: studijní opora*. 1. vyd. Brno: Tribun EU.
- Berková, K. (2016). *Didaktika účetnictví – vybrané problémy. Rozvoj myšlení v taxonomii podle Blooma*. 1. vyd. Praha: Oeconomica.
- Berková, K. et al. (2016). *Případové studie a didaktické ekonomické hry aneb jak motivovat studenty k ekonomickým předmětům*. Praha: Oeconomica.
- Cichá, M., & Dorková, Z. (2006a). *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 1*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Cichá, M., & Dorková, Z. (2006b). *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 2*. Olomouc: Univerzita Palackého. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dostál, J., & Kožuchová, M. (2016). *Badatelský přístup v technickém vzdělávání: teorie a výzkum*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dostál, J. et al. (2017). *Technické vzdělávání na základních školách v kontextu společenských a technologických změn*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Đuris, M., Stebila, J., & Žáčok, L. (2011). *Didaktika odborných predmetov 1*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bella v Banskej Bystrici.
- Formanová, L. (2017). *Význam a využití didaktických her a didaktických pomůcek ve výuce účetnictví*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Friedmann, Z., & Pecina, P. (2013). *Didaktika odborných předmětů technického charakteru*. Brno: Masarykova univerzita.
- Havlíčková, N. (2019). *Návrh učebního textu pro žáky do výuky odborného předmětu v oboru číšník/servírka*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Honzíková, J., & Sojková, M. (2014). *Tvůrčí technické dovednosti*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Honzíková, J., & Sojková, M. (2016). *Tvůrčí technické dovednosti*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Herms, R. et al. (2005). *Didaktika technických predmetov*. Bratislava: Slovenská technická univerzita.
- Herms, R., & Krpáľková, K. (2010). *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. Bratislava: Slovenská technická univerzita.
- Herms, R., Škrabánková, J., Kučerka, D., & Kmec, J. (2016). *Klíčové kompetencie v technických a prírodovedeckých predmetoch*. Varšava: Herms, R., & Turek, I. (2003). *Klíčové kompetencie I*. Bratislava: Slovenská technická univerzita.
- Janík, T. et al. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. Kolektiv autorů (2008). *Teorie a praxe tvorby školních vzdělávacích programů*. Praha: NUOV.
- Kotoučková, H. (2017). *Specifika didaktických pomůcek ve vzdělávání zdravotnických oborů*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Králová, A. (2013). *Didaktika základů ekonomiky*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.

- Králová, A., *et al.* (2014). *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Press21.
- Krpálek, P., & Krpálková Kremlová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.
- Krpálek, P., & Krpálková Kremlová, K. (2017). *Praktikum z didaktiky ekonomických předmětů*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.
- Krpálek, P. & Krpálková Kremlová, K., *et al.* (2018). The importance of metacognitive strategies for building competitive business competencies. *Journal of Competitiveness* [online]. roč. 10, č. 3, s. 69–85.. Dostupné také z: <https://www.cjournal.cz/index.php?hid=clanek&bid=archiv&cid=296&cp=>. [IF a AIS 2019: 3.649 | 0.000]
- Krpálková Kremlová, K. (2019). Význam digitální gramotnosti v přípravě budoucích učitelů. *Media4u Magazine* [online]. roč. 16, č. 4, s. 10–14. Dostupné z: <http://www.media4u.cz/mm042019.pdf>.
- Kropáčková, I. (2019). *Aspekty tvorby výukové opory do předmětu polygrafické materiály*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Kuberová, H. (2010). *Didaktika ošetrovatelství*. Praha: Portál.
- Kuchařová, V. (2017). *Profesní a osobnostní specifika učitele odborných předmětů*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Marx, P. & Nosek, J. (2018). *Koncepční analytická studie pro skupinu oborů vzdělání 26 Elektrotechnika a energetika*. Praha: NUV.
- Mařík, V., *et al.* (2015). *Národní iniciativa PRŮMYSL 4.0*. Praha: Ministerstvo průmyslu a obchodu.
- Minxová, T. (2015). *Řešení problematiky rekvalifikací v oboru kadeřník*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Minxová, T. (2017). *Využití informačních a komunikačních technologií ve vyučování oboru kadeřník*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Motýková, J. & Spousta, P. (2017). *Koncepční analytická studie: zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů*. Praha: NUV.
- Orbánová, D. (2011). *Didaktika podnikové ekonomiky*. Bratislava: Ekonomická univerzita.
- Ouroda, S. (2009). *Oborová didaktika*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
- Pasiar, L., Berková, K. *et al.* (2015). *Osobnost učitele v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Ekonóm.
- Pecina, P. (2013). *Projektování a příprava výuky v odborném technickém vzdělávání na středních školách*. Brno: Knopp.

- Pecina, P. (2017). *Fenomén odborného technického vzdělávání na středních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pecina, P. (2019a). *Vybrané aspekty výuky odborných předmětů a praktického vyučování na středních odborných školách*. Učební text – v recenzním řízení. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.
- Pecina, P. (2019b). *Didaktika praktického vyučování: výuková opora*. Brno: Mendelova univerzita.
- Pecina, P. (2020). *Kvalita výuky a aktivita žáků v odborném technickém vzdělávání*. Habilitační práce. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Pincová, M. (2017). *Výuka účetnictví na středních školách*. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Realizační tým projektu (2008). *Teorie a praxe tvorby školních vzdělávacích programů*. Praha: NUV
- Riedl, A. (2004). *Didaktik der beruflichen Bildung*. München: Printservice & Decker Bokor.
- Rotport, M., Fišerová, M., & Berková, K. (2011). *Didaktika základů účetnictví*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.
- Rotport, M., Fišerová, M., & Berková, K. (2015). *Didaktika účetnictví*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.
- Sitná, D. (2019). *Konec školní nudy didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada Publishing.
- Slavík, M., & Miller, I. (2012). *Oborová didaktika pro zemědělství, lesnictví a příbuzné obory*. Praha: Česká zemědělská univerzita.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Stejskalová, P. (2013). *Didaktika praktického vyučování obchodu a služeb*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stoklásková, A. (2019). *Motivace žáků k absolvování kurzu baristiky*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Suchožová, E. (2014). *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Škrášková, P., & Vencovská, T. (2016). *Koncepční analytická studie pro skupinu 654 – Gastronomie, hotelnictví, cestovní ruch*. Praha: NUV.
- Šulcová, J. (2019). *Tvorba a ověření studijního materiálu oboru Potravinářské práce – pekař*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

- Tináková, K. (2009). *Didaktika odborného výcviku*. Trnava: Materiálovotechnologická fakulta STU v Trnave.
- Tvrzická, L. (2018). *Tvorba a ověření pracovního sešitu pro výuku oboru prodavač*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Vaněček, D. et al. (2016). *Didaktika technických odborných předmětů*. Praha: ČVUT.
- Votava, J., & Slavík, M. (2011). *Proměny edukační reality v zemědělských a příbuzných oborech v České republice*. Praha: Česká zemědělská univerzita.
- Zormanová, L., & Pecina, P. (2013). *Seminář z didaktiky praktického vyučování pro technické obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zounek, J. et al. (2016). *E-LEARNING Učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- <https://kdep.vse.cz/o-katedre/publikace/> [online], cit. [2020-07-02]
- <http://www.dti.sk/p/83-habilitacne-a-inauguracne-konania> [online], cit. [2020-06-02]
- <https://kdep.vse.cz/veda-a-vyzkum/granty/> [online]. cit. [07-02-2020]
- <http://www.nuv.cz/vystupy/> [online], cit. [11-02-2020]
- <http://www.nuv.cz/t/rrvp> [online], cit. [10-02-2020]
- <http://www.nuv.cz/t/rvp-os> [online], cit. [19-02-2020]

Kontakt

Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.: ppecina@ped.muni.cz

Ing. Peter Marinič, Ph.D.: marinic@ped.muni.cz

RECENZE / BOOK REVIEWS

UNIVERZITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MINULOSTI, SOUČASNOSTI A BUDOUCNOSTI

MUŽÍK, J., LÖWENHÖFFEROVÁ, R. A P. KRPÁLEK. 2020. *Univerzitní vzdělávání v minulosti, současnosti a budoucnosti*. Praha: Professional Publishing, s. 128. ISBN 978-80-88260-45-5.

Monotematickou monografií směřují autoři k vysokoškolským pedagogům, studentům humanitních a společenských věd, učitelům a studentům na středních školách a jejich rodičům, odborníkům v akreditačním procesu i dalším subjektům. Jejím cílem má být reflexe současné situace v univerzitním vzdělávání z globálního, evropského i našeho národního pohledu. Obsah je zpracován v sedmi kapitolách, obsahuje závěrečné poznámky, abstrakty v češtině a angličtině, použitou odbornou literaturu a rejstřík.

V úvodu je mj. autoři definují „elitní“ a „masové“ vysokoškolské vzdělávání v souvislosti s konferencí OECD z roku 1973, k čemuž se vracejí znovu ve třetí kapitole. Zmiňují Glasgowskou deklaraci z roku 2005 ke zdokonalování činnosti vysokých škol a formulují tři klíčové pilíře vysokých škol, a to výuku, výzkum a další vzdělávání. Autoři konstatují, že dosud přežívají některé prvky klasické univerzity s klasickým didaktickým modelem výuky. To, v čem se univerzity liší, je míra elektronizace – digitalizace výuky.

V první kapitole autoři definují univerzitní vzdělávání a označují ho z ekonomického pohledu za jeden ze základních kamenů lidského kapitálu. Hlavní složkou tvorby a rozvoje lidského kapitálu jsou podle nich teoretické vědomosti získané zejména na vysoké škole. Studenti by se však měli v současnosti také učit univerzálním dovednostem, mj. vyhledávání informací. Úlohou každé univerzity je najít správný poměr mezi klasickou výukou a využitím elektronických prostředků ve vzdělávání. Pozornost dále autoři věnují intelektuálnímu kapitálu. Jedním z výstupů školního vzdělávání by měla být motivace a schopnost jedince se celoživotně vzdělávat. První kapitola je zakončena úvahou, jaké by měly být dvě základní komponenty univerzitního vzdělávání, aby toto vzdělávání naplnilo roli lidského kapitálu.

Nad historickými aspekty vývoje a rozvojem univerzitního vzdělávání se autoři zamýšlejí ve druhé kapitole. Informují v historických souvislostech o založení prvních evropských univerzit, a to v Bologni, Paříži, Praze, Bratislavě a následně dalších. Konstatují, že od počátku vzniku univerzit se vedla diskuse o pojetí a významu práce vysokoškolských učitelů a v historické kontinuitě se objevují požadavky na jejich výzkumný talent, mravní, charakterové a osobnostní kvality, spojení se společností, ale i finanční nezávislost aj. Uvádějí příklady z dějin univerzitního myšlení, charakterizují univerzity v bohatých zemích a v zemích s nižší úrovní civilizačního rozvoje a v souvislosti s tím seznamují s pojmem „univerzitní optika“. Konstatují, že klasická univerzita přestává existovat v důsledku toho, že nerozvíjí čisté a nekomerční vědy a službu objektivní pravdě, podporovanou osobním příkladem univerzitního učitele. Definují univerzitní koncept studia, konstatují střety s ekonomickou realitou a nadměrné nadbytečné správní aktivity vedoucí ke ztrátě identity univerzity. Specializovanou součástí vysokoškolských systémů se stávají univerzity výzkumné. Autoři závěrem zdůrazňují, že v každém případě vysoké školy zůstávají hnacím motorem společenského života a pokroku.

Diskuse o pojetí vzdělanosti v současné době je námětem třetí kapitoly. Autoři uvádějí historická pojetí univerzitního vzdělávání a sdělují, že v současné společnosti je vzdělání diskutováno buď jako tradiční představa o povinných encyklopedických znalostech ve spojení s latinou a řečtinou, nebo je definováno v kompetencích. Současná univerzita by měla být „vědeckým spolkem“ vyučujících a studujících, který má otevřený a liberální charakter. Význam a místo vzdělání v celkovém rozvoji společnosti autoři ukazují po krátkém popisu problémů současného světa. Hlavní metodou vzdělávání z různých příčin zůstává přednáška. Rozpracovávají otázku dalšího vzdělávání, návratnosti investic do vzdělávání i do dalšího vzdělávání.

S vysokoškolským vzděláváním je spojena otázka hodnocení jeho kvality. Hlavním nástrojem jsou národní systémy, v jejichž rámci jsou definovány obsahové a organizační indikátory. Autoři je zmiňují u některých států. V tomto smyslu je zajímavé, že ve Spolkové republice Německo působí několik akreditačních agentur, jež jsou na sobě nezávislé, fungují podle vlastních kritérií a záporné stanovisko jedné neznámá, že další dojde ke stejnému závěru. Rozdíl mezi jednotlivými vysokými školami zveřejňuje řada studií – čtvrtá kapitola seznamuje s jejich výsledky. Autoři uzavírají, že pojem kvality je nespécifický a záleží na hodnotitelích, jaké měřítko příslušnému

subjektu přiřadí. Ale jak uvádějí, v univerzitním vzdělávání existuje řada věcí, které nelze exaktně změřit, např. osobnostní rozměr vzdělávání.

Pátá kapitola rozpracovává otázku elektronizace univerzitního vzdělávání podle dostupných dat v zahraničí, a to ve spojení s pojednáním o didaktických kompetencích učitele, o vztahu učitel–student, v němž je nedořešená otázka v ohledu didaktických zásad, a o jeho změnách a též o změnách role učitele. Nejen z praxe zahraničních studentů vyplývá, že jejich učení by mělo být zčásti strukturované a systematické a zčásti aktivní, autoregulované. Využití moderních informačních technologií je klíčem k efektivnímu vzdělávání. Proto se prostředky elektronické digitální komunikace stávají dalším systémovým prvkem univerzitního vzdělávání. Autoři nabádají, že je nutné se zamyslet nad tím, jak tyto poznatky u nás využít. Poslední odstavec na s. 63 nevyznívá jednoznačně.

Univerzitnímu vzdělávání v procesu transformace k tržnímu hospodářství je věnována šestá kapitola. Jejím cílem bylo nastínit náměty na ustálení pozice a role vysokých škol v současné společnosti. Autoři dospěli k přesvědčení, že u nás nastala vhodná doba k zahájení širší veřejné diskuse o roli vysokých škol. Identifikují základní rizika, která proces transformace přináší – možné snížení kvality práce vysokých škol spojené s frontálním pojetím výuky ve velkých skupinách a s vysokým počtem absolventů, zejména v humanitních oborech. Podávají pohled na pravděpodobný vývoj počtu studujících na vysokých školách z hlediska demografického vývoje, podněcují k inspirování našich univerzit v zahraničí. Uvádějí příklady mezinárodní aktivity, zakládání firemních vysokých škol v zahraničí, definují podnikatelskou univerzitu, která by měla vzdělávat budoucí podnikatele, nikoliv zaměstnance. Také však konstatují, že i u nás je možno najít příklady dobré praxe, kterými by se mohlo inspirovat zahraničí. Důležitým posuzovatelem aktivity je i publikační činnost vysoké školy. Rozvíjejí se i aktivity v dalším vzdělávání a autoři uvádějí příklady s jejich krátkou charakteristikou.

Diskusi navrhnou koncentrovat do čtyř následujících okruhů: (1) optimální umístění vysokých škol v sociální struktuře, poněvadž i vysoké školy se musí chovat tržně a efektivně. (2) Dalším okruhem je problém kvality vysokoškolského vzdělávání, nástup absolventů na místa, pro která obor vystudovali, a jejich podnikavost. Za tím účelem by se mělo vzdělávání více zaměřovat na výcvik profesních dovedností. (3) Posílení konkurenceschopnosti českých a moravských univerzit je dalším okruhem k diskusi. Vidí ji ve spolupráci s firmami, v určení výzkumných a vzdělávacích univerzit, ve vytvoření

konsorcia zejména moravských univerzit, v podpoře silné pětky univerzit, které by měly přejít ve výuce na angličtinu podle vzoru Německa. Doporučují vrátit se i k otázce platby školného. Věnují se též otázce technického vzdělávání, jež je trvalým procesem zprostředkování poznatků a komunikace mezi vědou a veřejností. (4) Problém vnitřního řízení vysokých škol je posledním okruhem nabízeným k diskusi. Nejsou pro ně stanoveny žádné požadavky, které by zajistily profesionální řízení. Doporučují zapojit se do problémů, které existují v regionu, v němž škola působí, řešit sponzoring, spolupracovat s místní samosprávou, se spolky a kulturními institucemi.

Historické i současné názory na pojetí vysokoškolského vzdělávání i jejich úlohy ve společnosti dokládají autoři myšlenkami britských a německých filozofů a akademických funkcionářů v poslední kapitole publikace. Tím, že je studium vysoké školy právem pro každého, nikoliv privilegiem pro schopné, podporuje systém „šanci osobního rozvíjení vzděláváním“, kdy vysoké školy směřují k rovnosti dosažené úrovně vzdělání celých populačních skupin, jehož znakem je vazba na hospodářský systém. Vysoké školy jsou tak vystaveny rostoucí poptávce praxe. Znalosti se rozšiřují rychle, ale znalostní zásoby rychleji erodují, což s sebou nese trvalou reorganizaci využití lidského a investičního kapitálu. V závislosti na tom pojednávají o postavení učitelů vysokých škol.

Autoři vyjmenovávají faktory, které ovlivňují akademickou svobodu, dotýkají se i problému „fake news“, mediální manipulace, prosazování new public managementu, což vede k produkci zaměstnatelných absolventů namísto vedení k podnikatelskému potenciálu studentů. Na závěr přistupují k několika doporučením, s nimiž mnozí nemusí souhlasit, například při hodnocení studujících přihlížet ne k výsledkům dílčích a státních zkoušek, ale k průběhu studijního procesu a aktivitě studujících. Doporučují perfektní znalost angličtiny ne jako cizího jazyka, ale jako potřebné technické vybavenosti v době internetu.

V závěrečných poznámkách podávají výhledy rozvoje univerzitního vzdělávání, přičemž jedním z prvků rozvoje je jejich diverzifikace systémová, strukturální a programová. Je spojena s distanční formou vzdělávání, poněvadž virtuální výuka rychle reaguje na potřeby zájemců o studium. Fyzická setkání s předními vysokoškolskými pedagogy a odborníky z praxe jsou tím anulována nebo krácena, a tak rozvoj a šíření kultury upadá mezi zbytečné věci. „Kamenné univerzity“ však musí na politické a sociálně-ekonomické změny reagovat.

Monografie pojednává o vysokoškolském vzdělávání, jež má vysokou společenskou závažnost. Je velmi čtivě napsaná, nabitá mnoha informacemi, myšlenkami novými i známými, ale v nových souvislostech. Obsah a struktura je dobře promyšlená. Cíle, které si autoři stanovili, v monografii naplnili. Doporučila bych ji všem, kteří jsou s vysokoškolským vzděláváním nějakým způsobem spojeni.

Autor recenze

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Česká republika
email: Radmila.Burkovicova@osu.cz

Přijato: 8. 2. 2021

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211102175>

VÝCHOVA A UDRŽATELNÝ ROZVOJ

ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T., MRAVCOVÁ, A., BARANOVIČ, Š. 2020. *Výchova a udržateľný rozvoj*. Kraków: Spolok Slovákov v Poľsku, 174 s. ISBN 978-83-8111-188-1.

Vedeckú monografiu „*Výchova a udržateľný rozvoj*“ vytvorili v spoluautorstve PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD., PhDr. Anna Mravcová, PhD. a Ing. Štefan Baranovič, PhD., pôsobiaci na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. Autorský kolektív je zložený z odborníkov profesne zameraných na rôzne oblasti vied od pedagogických disciplín, cez spoločenské vedy až po poľnohospodárstvo. Z uvedeného je zrejmé, že tak ako udržateľný rozvoj je fenomén interdisciplinárny, rovnako aj autorský kolektív prepája interdisciplinaritu vo svojom prístupe.

PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD. pôsobí v Centre pedagogiky a psychologického poradenstva Fakulty ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Je absolventkou štúdia v odbore Pedagogika na Univerzite Konštantína filozofa v Nitre. Výskumnú i pedagogickú činnosť orientuje na oblasti pedagogických vied. Vo výchovno-vzdelávacej a vedecko-publikačnej činnosti sa venuje príprave učiteľov profesijných odborných predmetov a podieľa sa na výučbe v kurzoch vysokoškolskej pedagogiky. PhDr. Anna Mravcová, PhD. pôsobí na Katedre spoločenských vied Fakulty ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre a svoju vedeckú a publikačnú činnosť orientuje primárne na problematiku a sociálno-politické otázky dosahovania udržateľného rozvoja, globálneho občianstva, globálneho a rozvojového vzdelávania, ale aj na problematiku európskeho občianstva. Posledný z tretice autorov Ing. Štefan Baranovič, PhD. absolvoval inžinierske štúdium v odbore Živočíšna produkcia a doktorandské štúdium v odbore Všeobecná živočíšna produkcia na Fakulte agrobiológie a potravinových zdrojov na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre a súčasne získal pedagogickú spôsobilosť pre výučbu profesijných poľnohospodárskych predmetov. V súčasnosti pôsobí v Detskom charitnom dome svätej Lujzy v Nitre ako vychovávateľ, v domove sa snaží budovať vzťah detí

k prírode pomocou praktických aktivít a v neposlednom rade je im vzorom v pozitívnom vzťahu k životnému prostrediu aj uplatňovaním princípov bezodpadového hospodárenia.

V zmysle zamerania spracovanej publikácie možno konštatovať, že v súčasnej dobe je dôsledkom globalizačného procesu mnoho pozitívnych, ale i negatívnych vplyvov. Riešenie globálnych problémov by malo byť prioritou nielen na celosvetovej, resp. medzinárodnej úrovni, ale vyžaduje si aktívny prístup od úrovne individuálnej, cez lokálnu, národnú, regionálnu až po globálnu, pretože istým spôsobom pôsobia na celú planétu nevynímajúc všetkých ľudí, ktorí na nej žijú. Do popredia sa v spojení s globálnymi problémami čoraz intenzívnejšie dostáva s tým spojená problematika udržateľného rozvoja. Z uvedeného dôvodu považujeme vedeckú monografiu *Výchova a udržateľný rozvoj* za vysoko aktuálnu pre súčasnú odbornú ale aj laickú verejnosť. Za mimoriadne prínosné považujeme nielen mnoho podnetných faktov, ale aj pôsobivých myšlienok, ktoré podnecujú čitateľa k ochrane životného prostredia v každodennom živote.

Autori už v „Úvode“ čitateľovi prinášajú informácie o najčastejších globálnych problémoch (chudoba, detská práca, choroby a globálne zdravotné problémy, vojenské konflikty, terorizmus, klimatické zmeny a globálne otepľovanie, neudržateľné vyčerpávanie zdrojov, nedostatok pitnej vody, podvýživa a hlad, nerovný prístup k vzdelaniu, rodovú nerovnosť, stratu biodiverzity, znečistenie, vládnú korupciu, porušovanie ľudských práv a slobôd a i.) a napr. aj o rozdelení sveta na globálny Sever a globálny Juh. Riešenie globálnych problémov nie je len úlohou medzinárodných spoločenských, vlád jednotlivých štátov, regionálnych politik, ale malo by byť snahou každého jednotlivca napriek tomu, že: „*Schopnosť riešiť každodenné problémy s ohľadom na udržateľný život ďalších generácií nie je človeku daná prirodzene.*“ (s. 6)

V prvej kapitole „Koncept udržateľného rozvoja a formovanie jeho základných pilierov“ sa pojednáva o jednotlivých historických dokumentoch, v ktorých boli stanovené piliere, ciele ale aj postupy podporujúce udržateľný rozvoj vo všetkých oblastiach života. K cieľom udržateľného rozvoja patria: žiadna chudoba, žiadny hlad, kvalita zdravia a života, kvalitné vzdelanie, rodová rovnosť, čistá voda a manažment, dostupná a čistá energia, dôstojná práca a ekonomický rast, priemyselné inovácie a infraštruktúra, zníženie nerovností, udržateľné mestá a komunity, zodpovedná spotreba a výroba, ochrana klímy, život pod vodou, život na pevnine, mier, spravodlivosť a silné inštitúcie a partnerstvá a ciele. Z uvedeného je zrejmé, že takto stanovené

ciele ovplyvňujú kvalitu života nielen na globálnej úrovni, ale aj nadnárodnej, národnej, regionálnej aj individuálnej. Kapitola poskytuje komplexnú historickú analýzu dokumentov, ale aj záverov tematicky orientovaných konferencií, v rámci ktorých sa stanovili ciele týkajúce sa riešenia globálnych problémov na nadnárodnej úrovni. Vplyv národnej politiky na udržateľnosť je podrobne spracovaný v samostatnej podkapitole tejto kapitoly, rovnako sú charakterizované základné piliere udržateľného rozvoja. V podkapitole „Udržateľné poľnohospodárstvo v kontexte dosahovania udržateľnosti“ autori popisujú silný a významný potenciál agrárneho sektora v uvedenej súvislosti. Komplexnosť a logickú súvislosť podčiarkuje prepojenie agrárneho sektora so všetkými tromi piliermi: sociálnym, ekonomickým a aj environmentálnym, ako aj s Cieľom udržateľného rozvoja, konkrétne v celi č. 2: *„Ukončiť hlad, dosiahnuť potravinovú bezpečnosť a zlepšiť výživu a podporovať udržateľné poľnohospodárstvo* (UNDP, 2018).“ (s. 43) Takýchto prepojení je v kapitole viac, čo hodnotíme veľmi pozitívne. V podkapitole „Potreba dokumentov na dosahovanie udržateľného rozvoja“ sa píše aj o alarmujúcich faktoch: *„Miliardy ľudí na svete žijú v chudobe bez dôstojného života. Nerovnosti medzi krajinami, ale aj v rámci krajín sa neustále prehlbujú. Významným a neutíchajúcim problémom je aj rodová rovnosť, predovšetkým (no nielen) v krajinách globálneho Juhu. Globálne zdravotné hrozby, prírodné katastrofy, vojnové konflikty, zintenzívňujúci sa extrémizmus, terorizmus.*“ (s. 45) Považujeme za vysoko aktuálne, že v súvislosti s uvedeným autori zdôrazňujú potrebu kodifikovania cieľov a výziev udržateľnosti v národných aj medzinárodných dokumentoch, ktorých historický prierez aj prinášajú.

V druhej kapitole „Výchova v kontexte súčasnosti, globalizácie a udržateľného rozvoja“ autori zdôrazňujú, že *„do nášho života intenzívne zasahuje globalizácia, informatizácia, komputelizácia, nezaobídeme sa bez znalosti cudzích jazykov a že mladú generáciu je nutné pripravovať na štýl života necentrovanej na malú lokalitu, región, štát či obec. Výchova v súčasnosti stojí pred mnohými výzvami, na ktoré je potrebné reagovať v zmenených spoločenských podmienkach globálneho sveta*“ (s. 48) a v rámci týchto výziev autori pojednávajú o pozitívach i negatívach globalizačného procesu, globálnych megatrendoch z rôznych hľadísk a zdrojov. Čitateľa nabáda k hlbším úvahám aj časť venovaná *„smrteľným hriechom súčasnej spoločnosti*“ (s. 81), ktoré sú aktuálne i dnes a v zmysle uvedených výziev, za mimoriadne aktuálne považujeme, že v kapitole je navyše zdôrazňované aj obzvlášť dôležité výchovné pôsobenie v oblasti ochrany životného prostredia, ako aj výchova k udržateľnosti.

Podkapitola „Globálna výchova a jej východiská“ je vhodne zaradená a obsahuje definície pojmu z domácej i zahraničnej odbornej literatúry. Oceňujeme a pozitívne hodnotíme prehľadnosť nielen tejto kapitoly, pretože napr. terminológii globálnej výchovy je venovaná samostatná podkapitola. Čitateľ nadobúda prehľad v pojmoch (ktoré sú značne pestré) ako globálna výchova, medzinárodná výchova (international education), výchova k svetovému občianstvu (education for worldcitizenship), multikultúrna a interkultúrna výchova (multicultural and intercultural education), globálne rozvojové vzdelávanie (global development education), ako aj v koncepciách globálneho rozvojového vzdelávania a implementácii cieľov v národných stratégiách vzdelávania v tejto oblasti. Za podnetné považujeme a pozitívne hodnotíme, že autori sa venujú aj situácii na slovenských školách, v ktorých možno badať snahu o systematickú podporu integrácie tejto problematiky do učebných plánov a osnov na jednotlivých stupňoch škôl. Čitateľ sa dostáva do pedagogickej reality a nadobúda prehľad o samotnom výchovno-vzdelávacom pôsobení v oblasti globalizácie na školách. Materiálny blahobyt k plnohodnotnému a šťastnému životu nestačí: *„Ak má človek prežiť šťastný život iba matéria mu nestačí. Človek potrebuje vnímať a prežívať aj city, citovosť, sociálnosť, vzťahy, svoje vnútorné šťastie. Radosný a šťastný život sprevádzajú prosociálnosť, altruizmus, empatia, nezištná láska, vďačnosť a odpustenie.“* (s.67) Za aktuálne a podnecujúce považujeme aj rozbor pojmov dobro, zlo, morálne dobro, morálne zlo a spoločenské dobro. Správanie každého z nás má nejaký vplyv na okolie, v závislosti od charakteru činov aj na spoločnosť, v ktorej žijeme alebo i na životné prostredie, aj keď si to často neuvedomujeme. V súvislosti s globalizáciou *„je dôležité uvedomovať si aj skutočnosti, že zabezpečenie dôstojnej koexistencie ako i vzájomného porozumenia príslušníkov viacerých kultúr a ich bezproblémové spolunažívanie, predpokladá toleranciu a uznanie.“* (s. 70) Kapitola obsahuje komplexnú analýzu hodnotovej orientácie a hodnôt človeka, čo považujeme za jednu z pridaných hodnôt monografie. Myslíme si, že významnosť a aktuálnosť tejto publikácie umocňuje fakt, že správanie a konanie ľudstva v tejto podobe nie je dlhodobo udržateľné a je nutné ho zmeniť, a najlepšou cestou k zmene je cieleňá výchova v oblasti ekológie a udržateľného rozvoja, ktorá je prioritnou témou tejto monografie, a aj preto ju považujeme za aktuálnu a vhodne spracovanú.

V tretej kapitole „Výchova k udržateľnému rozvoju alebo globálna výchova?“ autori analyzujú vzájomné vzťahy a zaradenie oboch konceptov. Čitateľ sa dozvedá, že riešenie spoločenských problémov predpokladá

neustále diskurzy a spoluprácu prebiehajúcu naprieč prírodnými vedami, spoločenskými vedami, humanitnými vedami a praktickou sférou občianskej spoločnosti. Za pridanú hodnotu považujeme, že podkapitola obsahuje aj výber dokumentov, v ktorých je zakotvená potreba vzdelávania učiteľov a požiadavky na prípravu učiteľov a ich ďalšie vzdelávanie pre realizáciu a riadenie výchovy k udržateľnému rozvoju.

Štvrtá kapitola „Environmentálna výchova a formovanie environmentálneho vedomia ako jedna zo súčastí výchovy k udržateľnému rozvoju“ je z nášho pohľadu najzaujímavejšou a obsahuje opis pojmového aparátu týkajúceho sa hlavne environmentálnej výchovy a cieľom vyučovania predmetu na základných a stredných školách, ale aj výsledky empirického skúmania. Autori venujú pozornosť aj didaktickým aspektom vyučovania tohto predmetu. Čitateľ nadobúda prehľad o pedagogických dokumentoch, v ktorých sa pojednáva aj o výučbe environmentálnej výchovy a praxi, ktorá je zaužívaná vo vyučovaní tejto oblasti na základných a stredných školách, autori pojednávajú o cieľoch, obsahu aj didaktických aspektoch environmentálnej výchovy, ale aj o konkrétnych formách výchovy v tejto oblasti v základných a stredných školách, ktoré sú zhmotnené v „*efektívnom projektovom vyučovaní, súťažiach, besedách, výstavách, cvičeniach, tvorivých dielnach, zapájani sa do rôznych environmentálnych aktivít a akcií (zber papiera, plastov, separovanie odpadu, brigády), programov a projektov (napr. Enviroprojekt, Deň Zeme, Svetový deň zdravia, Ekostopa či Zelená škola)*“ (s. 102). Sú to významné projekty, čoho dôkazom je napríklad aj to, že do projektu Zelená škola bolo napríklad v školskom roku 2016/2017 zapojených v SR 314 škôl. Realizáciu takýchto projektov v prostredí škôl považujeme za vhodné a optimálne prepojenie ekológie, udržateľnosti a ochrany životného prostredia v základných a stredných školách, preto považujeme za vhodné aj ich zaradenie do tejto publikácie. Taktiež za zmienku stojí, že sa čitateľ dozvedá aj o živom projekte spájajúceho ochranu životného prostredia a sociálneho cítenia realizovaného kňazom Mariánom Kuffom v Inštitúte Krista Veľkňaza v Žakovciach, v rámci ktorého „*pôda živí približne 250 ľudí, ktorí sa ocitli na pokraji spoločnosti*“ (s. 103). Podnecujúcim praktickým príkladom sú aj vznikajúce komunitné záhrady, ktoré spájajú ekonomickú aj ekologickú funkciu (napr. KOZA v Hideparku v Nitre a projekt Barardo realizovaný združením Svatobor). V podkapitole „*Empirická sonda – vplyv programu Zelená škola na environmentálne povedomie žiakov*“ sú prezentované výsledky vlastného výskumu autorov, ktorý bol realizovaný na 4 stredných odborných školách na Slovensku, z ktorých

2 boli zapojené do projektu Zelená škola a 2 do programu zapojené neboli. Autori okrem iného uvádzajú: „Na SOŠ zaradených do prieskumu, až 77,91% žiakov súhlasilo s tým, že ich konanie má vplyv na stav životného prostredia. Toto zistenie je základným kameňom, na ktorom môže environmentálna výchova stavať. Avšak, rôzne psychologické prístupy, ktoré sa venujú psychológii environmentálnych problémov (v rámci environmentálnej psychológie napr. psychoanalýza, sociálna psychológia, behaviorismus, kognitívna psychológia, fyziologická psychológia a holistické prúdy v psychológii) naznačujú, že cesta medzi uvedomením si negatívnych následkov svojho konania a samotnou zmenou konania na proenvironmentálne, je dlhá a náročná.“ (s. 111) Čitateľa podnecujú aj odpovede žiakov na otázku týkajúcu sa ich vlastného konania v záujme ochrany životného prostredia. Výsledky potvrdzujú, že školy aktívne zapojené v environmentálnom vzdelávaní cez projektové riešenia preukazujú vyššiu úroveň environmentálneho povedomia u žiakov.

V poslednej kapitole „Globálne kompetencie a zručnosti“ autori prinášajú komplexný prierez historického vývoja definícií a postojov k uvedeným pojmom v kontexte aktuálne preferovanej edukácie založenej na rozvoji kompetencií. Komplexnosť podčiarkuje obdivuhodný počet zdrojov použitej literatúry od domácich, prevažne však zahraničných autorov. V kapitole sa autori venujú aj kompetenciám pre udržateľný rozvoj. V závere považujeme za pridanú hodnotu vhodne spracované a formulované odporúčania autorov monografie, ktoré by sa mali premietnuť v edukačnom procese s ohľadom na aktuálne spoločenské požiadavky. Nie vedomosti a poznatky sú dnes prioritou, ale rozvinuté kompetencie potrebné pre život v 21. storočí.

Úspešné riešenie globálnych problémov si vyžaduje individuálnu iniciatívu každého z nás, pretože svojím konzumným správaním ohrozujeme budúcnosť nielen ďalších generácií, ale aj našej planéty. V publikácii sú podnetné informácie, ktoré nútia čitateľa k hlbším úvahám o vlastnom životnom štýle, ale zároveň mnoho uvedených alarmujúcich faktov motivuje čitateľa aj k činom ochraňujúcim životné prostredie. Predkladanú publikáciu odporúčame študentom pedagogických študijných programov, frekventantom doplnujúceho pedagogického štúdia, ale aj študentom nepedagogických spoločenských a ekonomických študijných programov. Je určená a podnetná rovnako pre odbornú aj laickú verejnosť.

Autor recenze

PaedDr. Silvia Virághová, PhD.

Slovenská poľnohospodárska univerzita, Fakulta ekonomiky a manažmentu,
Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, Tr. Andreja Hlinku 2,
949 76 Nitra, Slovenská republika
email: sebenova@is.uniag.sk

Přijato: 26. 3. 2021

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211102181>

ZPRÁVA / REPORTS

PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE V CENTRU POZORNOSTI KONFERENCE ICOLLE 2021

Schopnosti, jako jsou správné nastavení vzdělávacího cíle, vhodně zvolená vzdělávací metoda, srozumitelné předávání odborných poznatků, spravedlivé hodnocení nebo komunikace s různorodou skupinou studentů, nejsou dosud u pedagogů vždy samozřejmostí. Odbornost učitelů, ať už na vysokých, či středních školách, je důležitým předpokladem pro kvalitní výuku. Ale neméně důležité jsou i rozvinuté pedagogické kompetence. A právě na rozvoj kompetencí učitelů se zaměřili odborníci na mezinárodní vědecké konferenci ICOLLE 2021, kterou upořádal Institut celoživotního vzdělávání MENDELU. Konference se konala pod záštitou rektorky Mendelovy univerzity v Brně Danuše Nerudové a hejtmana Jihomoravského kraje Jana Grolicha.

Potřeba neustálého rozvoje pedagogických kompetencí na všech stupních škol se v dnešní době skloňuje ve všech pádech a nedávný lockdown anučená online výuka je ještě znásobily. Jak přistupují školy k rozvoji pedagogických kompetencí svých učitelů a jak školy motivují začínající učitele zaznělo v dopolední plenární části konference. Tu slavnostně zahájili prorektor pro vzdělávací činnost na MENDELU Radim Farana a ředitel Institutu celoživotního vzdělávání Petr Adamec.



Pětileté zkušenosti s budováním systému dalšího vzdělávání vysokoškolských učitelů na Žilinské univerzitě prezentovala **Lucia Hrebeňárová, ředitelka Ústavu celoživotního vzdělávání Žilinské univerzity**. Doplnění a rozvoj svých pedagogických kompetencí nevnímali zpočátku učitelé jako potřebné. Průzkum mezi studenty ale poukázal na slabé stránky ve výuce, např. v učebních metodách, ve vedení výuky nebo v hodnocení studentů. Díky výsledkům průzkumu, s pomocí příkladů dobré praxe z evropských univerzit, ale zejména po zavedení standardů pro vnitřní systém zabezpečení kvality vysokoškolského vzdělávání na slovenských školách došlo na Žilinské univerzitě ke změně vnímání potřeby dalšího vzdělávání pedagogů. Velmi důležitou roli ve změně vnímání sehrála i podpora vedení univerzity a začlenění vzdělávání učitelů do rozpočtu univerzity. Do budoucna plánují na Žilinské univerzitě převést izolované kurzy inženýrské pedagogiky do systému dalšího vzdělávání vysokoškolských pedagogů a simulovat vznik učící se profesní komunity učitelů.

Jakým způsobem řeší rozvoj pedagogických kompetencí na Masarykově univerzitě v Brně, prezentoval **Petr Sucháček z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity**. Svůj příspěvek zaměřil na vznik a fungování Centra rozvoje pedagogických kompetencí CERPEK. Shrnul, jaké postupy a nástroje se při budování centra osvědčily, a zmínil i přešlapy a omyly, kterým se v začátcích on a jeho kolegové nevyhnuli, ale díky nimž se centrum mohlo posunout dál. Za klíčový moment ve fungování CERPEK považuje podporu z vedení univerzity. Osvědčilo se rovněž propojení akademiků napříč fakultami a mezigenerační propojení akademiků. Za nejlepší způsob propagace dalšího vzdělávání pedagogů považuje tzv. šeptandu, tedy dobré reference od spokojených účastníků vzdělávání. V centru si zakládají na příjemné atmosféře, kvalitních lektorech a smysluplném obsahu kurzů a v budoucnu by rádi vybuodovali komunitu mezi účastníky pedagogického vzdělávání.

O kompetenčním modelu LADDER, který slouží k vytvoření plánu rozvoje u začínajících učitelů, hovořila ve svém příspěvku **Leslie Blanchardová, ředitelka Leadership Development Institute (LDI) na Louisiana State University**. USA se potýká s problémem fluktuace a častých odchodů pedagogů ze škol. K tomu se navíc přidává i syndrom vyhoření, umocněný epidemií covid-19. Blanchardová zmínila, že v USA každý školní den odejde téměř tisíc učitelů ze školství a už se nikdy nevrátí, a dalších tisíc učitelů přejde na jinou školu z důvodů hledání lepších pracovních podmínek. To vše zatěžuje rozpočet Spojených států částkou přibližně 4,9 miliard dolarů.

Tyto skutečnosti byly pro LDI impulsem k vyvinutí kompetenčního modelu LADDER. Ten v procesu hodnocení za pomoci speciálních karet identifikuje u pedagogů jejich silné stránky, přirozené (standardní) dispozice a stresory. Stresory jsou přitom dispozice, které způsobují frustraci a vyžadují rozvoj. Na základě hodnotícího procesu a sebereflexe učitele připraví kouč tzv. StepLADDER neboli plán rozvoje daného učitele. Jeho cílem je zlepšovat duševní zdraví učitelů a zabránit jejich odchodům ze školství. Model LADDER slouží v současnosti pro pedagogy, do budoucna jej chce LDI upravit např. i pro oblast právní, zdravotnickou nebo pro studenty.

Konference ICOLLE proběhla letos u příležitosti 15. výročí vzniku Institutu celoživotního vzdělávání (ICV) jako samostatného vysokoškolského ústavu. Dobu vzniku ICV a jeho rozvoj připomenul **Pavel Máchal, emeritní ředitel Institutu celoživotního vzdělávání**. Ten se na svém počátku věnoval organizaci asi dvaceti kurzů a vzdělávání na univerzitě třetího věku. Dnes má ICV ve své nabídce více než šedesát odborných, jazykových či zájmových kurzů, realizuje vzdělávání na Univerzitě třetího věku, na Mezigenerační univerzitě a poskytuje širokou paletu poradenských služeb pro celou Mendelovu univerzitu. Už od svých počátků se ICV věnuje také vzdělávání budoucích učitelů na středních odborných školách formou bakalářského studia i formou kurzů. V současné době organizuje ICV i řadu aktivit zaměřených na rozvoj pedagogických dovedností pro akademiky z Mendelovy univerzity, např. jak vybrat a aplikovat vhodné metody online výuky nebo jak hodnotit v distanční a online výuce.

Po plenární části pokračovala konference ICOLLE jednáním v odborných sekcích, kde měli účastníci konference prostor k vzájemné diskusi, sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe. Příspěvky se věnovaly tématům spojeným s komplexním rozvojem pedagogických a akademických pracovníků, aktuálním výzvám ve školství a na trhu práce, flexibilním formám vzdělávání a fenoménu internacionalizace.

ICOLLE 2021 v řeči čísel: 13. ročníku konference, která se konala u příležitosti 15. výročí vzniku ICV MENDELU, se zúčastnilo více než šedesát odborníků z pěti zemí včetně Spojených států amerických. V úvodní části konference zazněly čtyři plenární příspěvky, v osmi odborných sekcích vystoupili řečníci s padesáti příspěvky. Všechny příspěvky z letošního ročníku konference celoživotního vzdělávání ICOLLE budou zájemcům k dispozici v recenzovaném sborníku příspěvků, který bude zveřejněn na stránkách www.icolleconference.cz.

Autor zprávy

Ing. Martina Urbánková

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská
814/5, 613 00 Brno, Česká republika

email: martina.urbankova@mendelu.cz

Přijato: 12. 9. 2021

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211102191>

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., MBA (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, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Polsko
 - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav sociálních 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, Filozofická fakulta, Slovenská republika
 - **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

Redakce:

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, 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

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., MBA (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 Hlaďo, 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, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Polsko
 - **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Social Pathology and Sociology, 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, Faculty of Arts, Slovak Republic
 - **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**
Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic

Editorial Office:

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, 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,
ID 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

ISSN 1804-526X (Print)

ISSN 1805-8868 (Online)