

# Měnící se role vzdělavatelů v odborném a celoživotním vzdělávání

Sborník příspěvků z 9. konference partnerství TTnet ČR

Konference se konala 13. – 15. října 2010 v Kostelci nad Černými lesy

Editorka: Hana Čiháková

Praha  
Národní ústav odborného vzdělávání  
2011

NÚOV. Mění se role vzdělavatelů v odborném a celoživotním vzdělávání : sborník příspěvků z 9. konference partnerství TTnet ČR : konference se konala 13. – 15. října 2010 v Kostelci nad Černými lesy společně s mezinárodní konferencí *Crossing Boundaries: The multiple roles of trainers and teachers in vocational education and training*. Editorka Hana Čiháková. Technická redakce: Anna Konopásková. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.

ISBN: 978-80-87063-31-6

## Obsah

Předmluva <i>Hana Čiháková</i>	3
Projekt Leonardo da Vinci <i>F@do for All</i> <i>Hana Čmakalová</i>	4
Pohľad na zmeny rolí učiteľa na Slovensku <i>Zdenka Halaburková</i>	6
UNIV 2 Kraje – Proměna středních škol v centra celoživotního učení <i>Jarmila Halouzková</i>	8
Učitel, mistr, instruktor v praktickém vyučování <i>Vladimír Havlíček</i>	9
Uplatnění kazuistiky v přípravě učitelů <i>Pavel Krpálek</i>	12
Účast učitelů odborných předmětů na výzkumu v rámci projektu PRO-SCHOOL <i>Emil Kříž</i>	15
Uplatnění zákona č. 179/2009 na Střední škole energetické a stavební Chomutov <i>Josef Lancoš</i>	18
What role can play international mobility in professional development of students and future managers? <i>Dana Linkeschová</i>	19
Analysis of the case studies video recordings <i>Petr Mach a Regina Janíková</i>	23
Support for the Self-evaluation of Schools in the Czech Republic <i>Stanislav Michek</i>	29
Projekt Kurikulum S <i>Pavel Petrovič</i>	33
Školní vzdělávací programy a změny v přípravě budoucích učitelů <i>Miloslav Rotport</i>	34
Environmentální problematika v rámci celoživotního vzdělávání učitelů <i>Berta Rychlíková</i>	37
Vymezení BOZP v kontextu českého školství <i>Čestmír Serafin</i>	39
The National Educational Portal – Support of Educational Reform in the Czech Republic <i>Jan Šperl</i>	44
Five (and a Half) Years of Europass: achievements in quality and quantity 2005–2010 <i>Lubomír Valenta</i>	46
Konzervatismus našeho školství <i>Jiří Vlček</i>	51



Vážení čtenáři,

otevíráte sborník příspěvků ze setkání partnerské sítě TTnet ČR *Měnící se role vzdělavatelů v odborném a celoživotním vzdělávání*. Setkání bylo spojeno s mezinárodní konferencí *Crossing Boundaries: The multiple roles of trainers and teachers in vocational education and training*. Příspěvky, které byly předneseny v angličtině, jsou ve sborníku ponechány v původním znění, pouze doplněny abstraktem v češtině.

Obě akce se konaly ve dnech 13. až 15. října v konferenčním centru Školního lesního podniku České zemědělské univerzity v Kostelci nad Černými lesy. Organizátorem setkání partnerské sítě byl Národní ústav odborného vzdělávání ve spolupráci s pražskou pobočkou České pedagogické společnosti, za finanční podpory MŠMT ČR. Mezinárodní konference byla pořádána Institutem Technik und Bildung Univerzity Brémy (Německo) v rámci sítě *Network of Trainers in Europe*.

Obou akcí se zúčastnili zástupci mezinárodní sítě *Network of Trainers in Europe*, evropských univerzit, Národního ústavu odborného vzdělávání, vysokých škol připravujících učitele odborných předmětů a odborné přípravy, zástupci České školní inspekce, Národní agentury pro evropské programy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, podniků a středních odborných škol a učilišť.

Jednání konference poskytlo prostor pro sdílení aktuálních zkušeností s měnícími se rolami učitelů, lektorů a dalších vzdělavatelů v rámci odborného vzdělávání. Příspěvky z konference přednesli a zpracovali do sborníku vysokoškolští pedagogové, kteří po didaktické stránce připravují učitele odborných předmětů a odborného výcviku, lektori, tutoři a další pracovníci v odborném vzdělávání a přípravě. Ve sborníku najdete příspěvky zabývající se počátečním a dalším vzděláváním učitelů i příspěvky týkající se vzdělávání a výchovy v odborném školství z jiného pohledu.

Čtenář, který věnuje svůj čas všem publikovaným příspěvkům, bude jistě překvapen šíří témat a problémů, kterým se jednotliví autoři věnovali. Doufám, že tento sborník bude dalším z důležitých příspěvků k rozvoji středního odborného vzdělávání.

Ing. Hana Čiháková, Ph.D.  
koordinátor partnerství TTnet ČR

# Projekt Leonardo da Vinci F@do for All

Hana Čmakalová

*Abstrakt: Projekt Leonardo da Vinci F@do for All (2009–2011), koordinátor: ISQ (Instituto de soldadura e qualidade) Portugalsko, partnerské země: Irsko, Česká republika a Rumunsko. Cílem projektu je implementace atraktivního procesu učení pro znevýhodněné osoby či rizikové skupiny prostřednictvím e-learningu.*

*Klíčová slova: metodika, znevýhodněné skupiny, distanční učení, e-learning, blended learning.*

*Abstract: The F@do for All Project (LdV programme) has been under way in 2009–2011. Coordinator of the project: ISQ (The Institute of Welding and Quality). Partner countries: Ireland, the Czech Republic and Romania. The aim of the project is to implement an attractive learning process intended for both disadvantaged persons and groups at risk through e-learning.*

*Keywords: methodology, groups at risk, distance learning, e-learning, blended learning.*

## Úvod

Projekt Leonardo da Vinci *E-learning for All* (E-learning pro všechny) je koordinován portugalskou organizací *Instituto de Soldadura e Qualidade* (doslova přeloženo Ústav svařování a kvality, jeho záběr je však mnohem širší). Projekt je zaměřen na vybudování sítě v každé z partnerských zemí: v Irsku, České republice a Rumunsku. Úkolem sítě bude implementace atraktivního procesu učení pro znevýhodněné osoby či rizikové skupiny. Cílem projektu je:

- předat metodiku *F@do* učitelům a lektorům, kariérovým poradcům a expertům v oblasti odborného vzdělávání každé z partnerských zemí prostřednictvím vzdělávacího kursu a diskusí u kulatého stolu;
- propagovat a šířit tuto metodiku mezi národními a mezinárodními experty v oblasti odborného vzdělávání a příslušnými politickými činiteli.

Metodika *F@do* má zvýšit motivaci, profesní dovednosti a kompetence znevýhodněných osob tak, aby se zvýšila jejich uplatnitelnost na trhu práce. Zaměření na tuto cílovou skupinu nadále zůstává jedním z hlavních úkolů politiky v oblasti odborné přípravy a kvalifikací v Evropě, protože jen 9,7 % pracovních sil prochází vzděláváním v rámci celoživotního učení. Odhaduje se, že tento podíl je menší než 1% v rizikových skupinách populace s vysokým podílem předčasných odchodů ze školního vzdělávání a s nedostačnou motivací.

## Organizace, cílové skupiny a výstupy projektu

Projekt je realizován ve dvou základních etapách:

- V první etapě se budou školit učitelé a lektori v oblasti modelů, nástrojů a mechanismů směřujících k motivování členů cílové skupiny a především způsobů, jak je udržet ve vzdělávání. Je třeba podporovat zvyšování jejich sebeúcty, sebedůvěry a kreativity.
- Ve druhé etapě bude metodika *F@do* využívána a šířena v národním i mezinárodním kontextu.

Projekt je zaměřen na pedagogické pracovníky v oblasti odborné přípravy (mistry, animátory, učitele,

tutory, pedagogické koordinátory a zprostředkovatele znalostí), vedoucí a osoby ve vysoce kvalifikovaných funkcích v podnicích/organizacích a jiné profesionály, kteří poskytují podporu v profesní přípravě a začleňování (sociální mediátoři, asistenti sociálních služeb, psychologové a aktéři místního rozvoje).

Dlouhodobými beneficienty budou osoby bez kvalifikace či s nízkou kvalifikací (ženy, mladí lidé předčasně opouštějící školu), které chtějí mít možnost dosáhnout širší kvalifikace obohacené e-learningovou metodikou *F@do*. Prospěch však budou mít i firmy a územní právní subjekty chtějící využívat lepší služby vykonávané odborníky, kteří disponují profesními dovednostmi a znalostmi a jsou vysoce motivovaní.

Hlavním produktem, který je v rámci projektu přenášen do partnerských zemí, je *metodický manuál*. Je to praktický zdroj informací pro zainteresované strany, které jsou zapojeny do každodenního plánování a vyvíjení strategií při implementaci e-learningových řešení. Může však být použit i jako prostředek pro získávání sociálních a profesních dovedností ve vztahu k integraci či sociální inkluzi vyloučených skupin či skupin, u nichž riziko vyloučení hrozí.

Metodika distančního učení, kterou je třeba zvolit při práci se sociálně slabými skupinami, by měla být založena na smíšeném systému učení neboli *blended learning* (*b-learning*), tzn. na spojování výhod distančního učení s přípravou tváří v tvář (*face-to-face*). Tento model může podle vhodnosti pro daný případ a okolnosti zahrnovat asynchronní, synchronní, face-to-face a outdoorové metody vzdělávání. Je pak důležité jasně vymezit jejich hodinové dotace, přičemž musíme vzít v úvahu druh obsahů učení a cílů, jichž má být dosaženo. Stejně důležité je v této fázi vymezit nejvhodnější kanály komunikace mezi zainteresovanými stranami s cílem identifikovat neefektivnější metody komunikace (mezi jinými například telefon, e-mail, diskusní fórum, chat).

## Metodický manuál

Struktura *metodického manuálu* je velmi pragmatická, založená na pěti hlavních složkách cyklu vzdělávání: diagnóze, projektování, implementaci, evaluaci a přenositelnosti. Hlavní myšlenkou *metodického manuálu* je skutečnost, že v kontextu společnosti založené na znalostech je nezbytné a podstatné vytvořit podmínky pro to, aby významná část populace mohla procházet celoživotním učením pomocí pružnějších systémů vzdělávání, lépe přizpůsobených potenciálu učících se a jejich skutečným potřebám i dosažitelnosti vzdělávání pro ně.

V rámci tohoto scénáře je vhodné implementovat distanční systém vzdělávání založený na e-learningu. V tomto procesu je velmi důležité aktivní zapojení již existujících institucí do podpory cílových skupin. Záměrem je čerpat ze zdrojů a organizačních sítí, které již lokálně existují, a využít vztahů, které byly vytvořeny mezi profesionálním systémem vzdělávání a místním obyvatelstvem. Lokálními institucemi vzdělávání pracujícími s těmito cílovými skupinami jsou centra zaměstnanosti a odborného vzdělávání, lokální instituce jako komunitní sdružení nebo sousedské kluby, nevládní organizace, soukromé sociální instituce, firmy se sídlem v dané oblasti, radnice a další. Pro implementaci metodiky je zásadní zaručit v místě existenci adekvátních zdrojů: lokálních středisek přístupu k internetu (adekvátně vybavených počítači, sluchátky, tiskárnami, specifickým softwarem atd.), jakož i dostupnost potřebných lidských zdrojů (např. techniků pracujících jako lokální zprostředkovatelé), které jsou schopny spolupracovat při výběru učících se a jejich sledování/mentoringu v průběhu celého vzdělávání.

Cílem je pomoci prosazovat a implementovat použitelné a pružné kontexty vzdělávání, podporované modely smíšeného učení (*b-learning*) přizpůsobenými individuálními potřebami každého, a tím umožnit osobám s nízkými akademickými a odbornými kvalifikacemi účastnit se v místním prostředí celoživotního učení. Celoživotní učení snižuje míru informačního vyloučení, jež je obvykle charakteristické pro tuto populaci.

E-learningové modely jsou anticipačně vnímány jako nástroj sociální inkluze, i když v některých lokalitách mohou být potíže s dostupností zdrojů, zejména lokálních. Řešení, jež zde předkládáme, nepředstavují nárůst nákladů na vzdělávání, nýbrž jsou založena na optimalizaci již existujících lokálních zdrojů.

### Hlavní složky cyklu vzdělávání

Hlavní složky cyklu vzdělávání jsou diagnostika, projektování, implementace, evaluace a přenositelnost.

*Diagnostika* potřeb vzdělávání je proces sběru dat s cílem identifikace současné situace cílové skupiny a

jiných relevantních zainteresovaných stran v procesu vzdělávání (např. firmy, lokální organizace, strategie či rozvojové cíle vztahující se k existujícím kvalifikačním úrovním atd.). To povede k analýze pro vyhodnocení, zda je zde „díra“ mezi existujícími a žádoucími kompetencemi a znalostmi. V této fázi je klíčové vymezit cílovou skupinu, potenciál místních sítí a pracovní příležitosti v dané územní oblasti k identifikaci nejvhodnějších oblastí vzdělávání.

Z tohoto hlediska lze identifikovat, zda je nějaké vzdělávání nutné, jaký druh vzdělávání je vhodný a v jakém kontextu může být rozvíjen. Pokud jde o druh vzdělávání, zahrnujeme sem *face-to-face* i distanční učební metodiky nebo smíšené systémy, které jsou ve většině případů nejvhodnější.

Fáze *projektování* zahrnuje bezpočet otázek, které je třeba brát v úvahu, i to, jak řešit a implementovat proces. Učící se i lektor/tutor vymezují plány lekcí a metodiky spojené s aktivitami sebeřízeného učení, vybírají e-learningovou platformu, jíž má být použito, a nástroje komunikace, jež mají být aplikovány (diskusní fórum, e-mail atd.), vymezují nejvhodnější didaktický materiál, který je třeba vyvinout (virtuální setkání, manuál, sumáře, glosář atd.), rozhodují o tom, jaké multimediální zdroje mohou a mají být použity a zda zahrnout zdroje didaktických her. Učební cesta jednotlivců (pedagogické předběžné vymezení cesty) by měla být plánována co nejdříve, aby byla zajištěna větší pružnost. Důležité je, že veškeré strukturování kursu začíná s územním a ekonomickým hodnocením potřeb, včetně lokálních organizací a jednotlivců. To znamená, že ve fázi koncepce musí být brán v úvahu regionální i obchodní profil, sociální a učební profil každého jednotlivce.

Ve fázi *implementace* se zaměřujeme na monitorování účasti učících se v navržených aktivitách pomocí existujících nástrojů pro sledování (které fungují jen v případě, jsou-li obsahy vyvinuty v souladu s výše zmíněnými standardy) a na konsolidaci hodin a zpětnou vazbu od lektorů (v případě tutorovaného vzdělávání). Kdykoli se objeví nějaká odchylka od učební cesty, nástroje by měly indikovat potřebu intervence ze strany pedagogického týmu. Podpora procesů vzdělávání, např. logistika, by také měla být přesně stanovena interními procesy. Toto sledování procesu učení zaručuje účast učících se na vzdělávacím kursu, vyúsťující v nižší míru studijní úmrtnosti a vyšší míru retence.

Jakákoli akce vzdělávání vyžaduje *evaluaci* včetně evaluace cílů. Evaluování mohou být učící se (znalosti), kvalita vzdělávání (metodika, lektori atd.) a také dopad vzdělávání (přidaná hodnota vzdělávání pro dosažení firemních a osobních cílů: valorizace lidí a jejich kom-

petencí, začlenění na trhu práce, zlepšení kvality jejich života atd.).

Všechny fáze cyklu vzdělávání musí být vzájemně propojeny průřezově a navázány od počátku programu. Například diagnostická fáze je vymezena cíli a metodikami, které by měly navazovat na vymezení strategie pro potřebu evaluace. Jaké nástroje jsou nejvhodnější? Jaká evaluační kritéria a jaké parametry by měly být použity a v jakém bodě v čase by se evaluace měla konat? Jiné, neméně důležité aspekty jsou, kdo evaluuje a co dělat s výsledky, ať pozitivními či negativními.

*Přenositelnost* je velmi důležitá složka při vytváření komunikačních a diseminačních cest kursu vzdělávání se zřetelem k zajištění kontinuity používání úspěšných intervencí. Jde tu o proces vyvíjení měřítek a modelů dobré praxe.

Uvážíme-li, že proces projektování a vyvíjení specifických zdrojů pro distanční učení je nákladný, je třeba vyhledávat instituce, které již vyvinuly podobné, přenositelné a adaptovatelné materiály pro přípravu. Eventuálně můžeme též uvažovat o prodávání svých vlastních produktů a služeb jiným institucím. Přenositelnost lze chápat jako proces aktivit zaměřených na

přenos „nových“ řešení, obvykle vykládaný jako vytváření „nových“ služeb, produktů, procedur, a označovaný pak jako přenos inovací.

### Závěry

Jak již bylo řečeno, obecným cílem projektu je přenos metodiky *F@do* do partnerských zemí. Tato metodika je založena na zvýšení motivace, profesních dovedností a kompetencí znevýhodněných jedinců s cílem zvýšit jejich zaměstnatelnost na trhu práce. Projekt byl zpracován na národní úrovni v Portugalsku v rámci projektu EQUAL a získal několik ocenění na evropské úrovni za svůj inovativní přístup k přípravě znevýhodněných lidí s podporou sítí založených na místní úrovni.

V současné době dochází v partnerských zemích k šíření metodiky *F@do* a jejích produktů mezi experty v národním odborném vzdělávání, neziskových organizacích, veřejných organizací atd.

---

*Kontakt:*

*Mgr. Hana Čmakalová*

*Educational Association, o. s. Praha*

*E-mail: hanacmakalova@centrum.cz*

---

## Pohľad na zmeny rolí učiteľa na Slovensku

Zdenka Halaburková

*Abstrakt:* Autorka sa v príspevku zaoberá rolami učiteľa a ich zmenami po prijatí novej legislatívy na Slovensku. Autorka sa nezaoberá iba rolami učiteľa priamo vo vyučovacom procese, ale aj mimo neho.

*Kľúčové slová:* učiteľ, učiteľská rola, reforma, legislatíva.

*Abstract:* Teachers' roles and their changes as consequences of passing new laws in Slovakia are described in the paper. They are considered not only the roles in instruction process, but out of instruction as well.

*Keywords:* teacher, teacher' role, education reform, legislation.

### Úvod

Výrazný rozvoj vedy, techniky a výrobných technológií v posledných rokoch spôsobili, že sa začali klásť zvýšené nároky na odborné vzdelávanie. Takmer všetky krajiny Európy reformujú a inovujú školstvo, a tzv. kodanský proces má ambície ovplyvniť odborné vzdelávanie a prípravu v celej EÚ. V posledných dvoch rokoch prechádza veľkou reformou aj slovenské školstvo. V roku 2008 bol NR SR prijatý dlho očakávaný nový zákon o výchove a vzdelávaní, ktorý nahradil opakovane novelizovaný školský zákon pochádzajúci ešte z komunistických čias, a ktorý priniesol najmä decentralizáciu tvorby obsahu vzdelávania. Avšak najdôležitejším faktorom zmeny sú podľa môjho názoru učiteľa, pretože oni sú v konečnom dôsledku tými, ktorí zamýšľané zmeny podporujú, alebo odmietajú v priamom styku

so žiakmi. Práve z tohto hľadiska je veľmi dôležitý v roku 2009 prijatý zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

### Roly učiteľa

Termín rola sa v spoločenských vedách používa na označenie *správania, ktoré je pre jedinca v určitom postavení, či situácii vhodné, očakávané a žiaduce, prípadne je pre nich daná konkrétna sociálna norma.* (Hartl; Hartlová 2010, s. 504) *V pedagogike sa termín rola používa aj ako synonymum slova funkcia, úloha. Učiteľ môže mať v rámci školy aj viac rolí, funkcií.* (Homolová, 2005, s. 9). Zmenou spoločnosti sa mení aj rola učiteľa. Najdôležitejšia a najvýraznejšia je rola učiteľa priamo vo vyučovacom procese. Zatiaľ čo v tradičnej škole bola rola učiteľa – vzdelávateľ, teda sprostredkovateľ vedo-



mostí a informácií a učiteľ vyžadoval od žiakov presnú reprodukciu týchto vedomostí, v súčasnej škole má mať učiteľ skôr rolu facilitátora. *Cielavedome, empaticky a tvorivo napomáha niekomu učiť sa, rozvíjať a sebazdokonaľovať.* (Švec, 1995, s. 195)

Okrem tejto kľúčovej roly, učiteľ plní aj iné roly, napríklad rolu triedneho učiteľa, výchovného poradcu, kariérového poradcu, uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, vedúceho predmetovej komisie či koordinátora informatizácie. Žiadna z týchto rolí nie je nová. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch tieto roly novo upravuje a inštitucionalizuje tzv. kariérovými pozíciami. Zákon rozpoznáva dve základné kariérové pozície: pedagogický/odborný zamestnanec špecialista (sem patrí pozícia triedny učiteľ, výchovný poradca, kariérový poradca, uvádzajúci pedagogický zamestnanec, vedúci predmetovej komisie, koordinátor informatizácie a iné) a vedúci pedagogický/odborný zamestnanec (sem patrí pozícia riaditeľ, zástupca riaditeľa, hlavný majster odbornej výchovy, vedúci vychovávateľ, vedúci odborného útvaru a iné). Zákon tiež rozlišuje štyri kariérové stupne (začínajúci pedagogický/odborný zamestnanec, samostatný pedagogický/odborný zamestnanec, pedagogický/odborný zamestnanec s prvou atestáciou a pedagogický/odborný zamestnanec s druhou atestáciou).

Tento zákon priniesol najvýraznejšie zmeny v ďalšom vzdelávaní učiteľov; priniesol učiteľom novú rolu – rolu manažéra vlastného vzdelávania. Zákon chce podporovať učiteľov, ktorí na sebe neustále pracujú a ďalej sa vzdelávajú. Zavádza kreditový systém, ktorým chce stimulovať celoživotné úsilie učiteľov pracovať na svojom profesionálnom zdokonaľovaní. Kredity majú totiž obmedzenú platnosť na 7 rokov. Po nazbieraní 30 kreditov môže učiteľ požiadať o príplatok k mzde, alebo pokračovať v akumulovaní kreditov a po získaní 60 kreditov požiadať o vykonanie atestačnej skúšky.

Nový zákon o výchove a vzdelávaní vytvoril učiteľovi novú rolu – tvorcu. Učiteľia sa aktívne podieľajú na tvorbe školského vzdelávacieho programu. Legislatíva umožnila školám a učiteľom väčšiu voľnosť pri profilácii školy a tvorbe obsahu vzdelávania na danej škole. Táto nová rola tvorcu je však pre mnohých učiteľov zatiaľ veľmi náročná, pretože nemajú skúsenosti so samostatnou tvorbou obsahu vzdelávania. Výskum (Rehúš, 2009, s. 162-164) ukázal, že 80 % učiteľov na stredných odborných školách si myslí, že nová reforma im neposkytla dostatočné didaktické zázemie pre vyučovanie a až 87 % učiteľov SOŠ tvrdí, že reforma im neuľahčila administratívnu prácu. Preto je nevyhnutné pripraviť na túto rolu budúcich učiteľov na vysokých

školách a zabezpečiť, aby štát intenzívne podporoval tvorbu vzdelávacích materiálov, z ktorého by si učiteľia mohli vyberať pri tvorbe ich vlastného školského vzdelávacieho programu.

Veľmi dôležitou rolou učiteľa je rola výskumníka a jej význam narastá s postupujúcou decentralizáciou tvorby kurikula. Učiteľia by mali byť viac oboznamovaní s akčným výskumom a vtáňovaní do teamov podieľajúcich sa na tvorbe nových vzdelávacích materiálov.

I keď všetci učiteľia by sa mali neustále vzdelávať a získavať nové poznatky, potreba ďalšieho vzdelávania je zvlášť výrazná u učiteľov odborných predmetov. Tí si musia neustále zdokonaľovať vedomosti o najnovších trendoch v predmetoch, ktoré učia, pretože tie sa veľmi rýchlo menia a rozvíjajú. Navyše požiadavky trhu sa neustále menia, jednotlivé odvetvia priemyslu pomaly zanikajú a nové vznikajú. Žiaci reagujú na tieto zmeny a podľa toho sa hlásia na stredné školy, čo má za následok, že niektoré študijné odbory zanikajú a nové vznikajú. V poslednej dobe je na školách veľmi častá reprofiliácia študijných odborov. Pre učiteľov, a to najmä učiteľov odborných predmetov, sa tým vytvorila nová rola - koordinátor vlastnej zamestnanosti. Ak nechcú zostať nezamestnateľní, musia sledovať ekonomické a hospodárske trendy a pružne na ne reagovať. Učiteľia by mali byť pripravení rozpoznávať, ktoré odbory sú preferované žiakmi a rodičmi, a ktoré trhom práce. Mali by byť pripravení meniť pracovisko i profiláciu. Musia počítať s tým, že budú musieť odísť zo školy, kde pôsobia, a že sa bude meniť skladba predmetov i predmety, ktoré vyučujú. V reakcii na technologické a ekonomické trendy, musia byť pripravení na doplnenie si vzdelania v oblasti ďalšieho študijného odboru alebo aprobačného predmetu. Z tohto hľadiska je nový systém kontinuálneho vzdelávania pozitívom. Budúcnosť ukáže, či sa nestane bariérou – to vtedy, ak akreditované kurzy a iné možnosti nadobúdania kreditov nebudú zodpovedať potrebám ich individuálneho rastu a potrebám žiakov, ktorým majú v ich vzdelávaní pomáhať.

## Záver

Školstvo na začiatku 21. storočia sa mení a tieto zmeny sú nevyhnutné. S touto zmenou prichádzajú aj zmeny v rolách učiteľa. Učiteľ už nie je iba vzdelávateľ či triedny učiteľ. Učiteľ na začiatku 21. storočia je facilitátor vo vzťahu k žiakom, ale aj výskumník a tvorca obsahu vzdelávania, a zároveň aj manažér vlastného vzdelávania či koordinátor svojej zamestnanosti. Otázkou je, či a do akej miery, sa s týmito novými rolami stotožní a tiež do akej miery mu pritom učiteľia učiteľov pomôžu.

#### Použitá literatúra:

- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HOMOLOVÁ, E. *Rola učitele a její místo v edukačnom procese*. *Pedagogické rozhledy*, 2005, roč. 14, č. 5, s. 9 – 11. ISSN 1335-0404.
- REHŮŠ, M. *Komparácia východísk kurikulárnych reforiem vo vybraných krajinách EÚ a na Slovensku*. Bratislava, 2009. 200 s. Dizertačná práca (Ph.D.) Univerzita Komenského. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : Iris, 1995. ISBN 80-88-778-15.
- ZÁKON č. 245/2008 Z.z. z 22.mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých záko-

nov [online]. [cit. 2010-12-01]. Dostupné na WWW: <[http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakon\\_y/245\\_2008.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakon_y/245_2008.pdf)>.

ZÁKON č. 317/2009 Z.z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2010-12-01]. Dostupné na WWW:

<[http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakon\\_y/317\\_2009.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakon_y/317_2009.pdf)>.

---

#### Kontakt

Mgr. Zdenka Halaburková

Spojená škola, Tokajická 24, 821 03 Bratislava

E-mail: [halaburkova@dizajngym.sk](mailto:halaburkova@dizajngym.sk)

---

# UNIV 2 Kraje – Proměna středních škol v centra celoživotního učení

Jarmila Halouzková

*Abstrakt: Stručné představení nového projektu a jeho cílů a záměrů. Hlavním úkolem projektu je přeměnit střední školy na centra celoživotního učení.*

*Klíčová slova: projekt UNIV 2 Kraje, celoživotní vzdělávání, střední odborné školy.*

*Abstract: Brief presentation of the new project and its aims and objectives. The main task is to transform secondary schools into lifelong learning centres.*

*Keywords: UNIV 2 Kraje project, lifelong learning, secondary technical schools.*

Cílem projektu UNIV 2 KRAJE je proměnit střední školy v centra celoživotního učení, tzn. otevřené instituce, které vedle počátečního vzdělávání budou nabízet i realizovat nejrůznější formy dalšího vzdělávání pro široké spektrum zájemců.

V průběhu projektu budou realizovány aktivity, jejichž smyslem je vytvořit co možná nejvhodnější podmínky pro uvedenou změnu. Sítě škol realizujících další vzdělávání budou vytvořeny v každém ze zapojených krajů.

Projekt byl zahájen 1. srpna 2009, délka jeho trvání je 42 měsíců, ukončen bude v lednu 2013.

Zájem o účast v projektu projevil 612 škol, uspokojeno bylo 325 škol, tedy 53 %. Číslo 325 je konstantní a školy jsou rozdělené podle jednotlivých krajů.

Pedagogičtí pracovníci zapojených škol se zúčastní řady vzdělávacích seminářů, na kterých budou rozvíjeny jejich vybrané profesní kompetence (zejména v oblasti vzdělávání dospělých, projektování modulových vzdělávacích programů, celoživotního kariérového poradenství, marketingu dalšího vzdělávání apod.). Každá škola zapojená do projektu připraví ve spolupráci s vhodnými sociálními partnery nejméně tři programy dalšího vzdělávání, z nich alespoň jeden bude v rámci projektu realizovat.

#### Benefity projektu:

- odborný
  - rozvoj profesních kompetencí pedagogických pracovníků;
  - vyšší respekt k požadavkům světa práce;
  - provázanost počátečního a dalšího vzdělávání.
- společenský
  - rozvoj spolupráce se sociálními partnery;
  - vyšší informovanost veřejnosti o činnosti školy;
  - vyšší prestiž školy.
- finanční.

#### Aktivity projektu:

##### *Vytvoření sítě škol – center celoživotního učení*

- vytváření sítě škol realizujících další vzdělávání
  - intenzivní práce s managementem škol i pedagogickými sbory – ovlivňování a utváření postojů;
  - utváření spolupráce mezi školami.
- vytváření vnějšího prostředí pro realizaci projektu
  - komunikace se širokým spektrem spolupracujících subjektů, především s krajskými úřady.

##### *Prohlubování vybraných profesních kompetencí pedagogického projektování*

K rozvoji (prohloubení, rozšíření či inovaci) vybraných profesních kompetencí pedagogického projektování

budou pořádány vzdělávací semináře, které se zaměří na následující oblasti:

- základy vzdělávání dospělých – lektorské dovednosti;
- pedagogické projektování;
- marketing dalšího vzdělávání;
- kariérové poradenství pro dospělé;
- aktuální otázky odborného vzdělávání.

#### *Příprava modulových programů dalšího vzdělávání (DV) a jejich pilotní ověření*

Cílem aktivity je připravit na každé zapojené škole – centru celoživotního učení alespoň tři programy DV. Předpokládáme, že zhruba čtvrtina těchto programů bude zpracována na „objednávku“ zaměstnavatele, další čtvrtina bude určena věkové skupině 50+; další čtvrtina bude transformovat obory neotevírané v počátečním vzdělávání do DV; poslední čtvrtina bude záviset na volbě školy.

#### *Informační podpora DV*

Smyslem informačních webů projektu UNIV 2 Kraje je jednak informovat o nabídce připravených programů DV a jednak společně sdílet detailně rozpracované programy a jejich jednotlivé moduly.

#### *Propagační kampaň Učíme se všichni – a rádi!*

Cílem propagační kampaně s pracovním názvem *Učíme se všichni – a rádi!* je informovat obyvatele ČR o dalším vzdělávání a motivovat je k účasti na dalším vzdělávání. Propagace DV, možností jeho využívání, výhod, které jsou se zapojením se do dalšího vzdělávání spojené apod., je nezbytná.

Součástí všech aktivit projektu je vlastní propagace a PR projektu, pořádání odborných konferencí i tiskových konferencí ve všech krajích, zahajovací i závěrečná konference projektu.

---

#### *Kontakt:*

*Ing. Jarmila Halouzková*

*zástupce hlavního manažera pro mediální kampaně a PR*

*Národní ústav odborného vzdělávání*

*Weilova 1271/6*

*102 00 Praha 10*

*www.nuov.cz*

*E-mail: jarmila.halouzкова@nuov.cz*

---

# Učitel, mistr, instruktor v praktickém vyučování

Vladimír Havlíček

*Abstrakt: Vysvětlení pojmů označujících názvy vyučujících praktického vyučování a jednotlivé části praktického vyučování.*

*Klíčová slova: praktické vyučování, terminologie.*

*Abstract: An explaining of the terms describing names of teachers and trainers in vocational education and training and the parts of the practical education.*

*Keywords: practical training, terminology.*

*Úvodní poznámka: V textu je používáno označení mistr, instruktor apod. pro zjednodušení pouze v mužském rodu, ale platí i pro ženy v této funkci. Termín mistr, mistr odborného výcviku, mistr odborné výchovy a učitel odborného výcviku je používán v časovém kontextu.*

## **Učitel (mistr) odborného výcviku**

V kontextu s diskutovaným postavením učitelů praktického vyučování, potažmo učitelů odborného výcviku, je vhodné vyjít z platné legislativy ilustrativními citacemi:

Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

*§65 odst. 1.: Vzdělávání ve střední škole se člení na teoretické a praktické vyučování a výchovu mimo vyučování, praktické vyučování se člení na odborný výcvik, cvičení, učební praxi a odbornou nebo uměleckou praxi a sportov-*

*ni přípravu, a to podle jednotlivých oborů vzdělání. (zkrácená citace)*

Zde je důležitý pojem praktické vyučování a navazující znění dalšího zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a zde §9 Učitel střední školy a v odstavci 3) Učitel praktického vyučování.

Z předešle citovaného školského zákona vyplývá, že se tento odstavec vztahuje na kvalifikaci vyučujících praktického vyučování jako celku, tedy odborný výcvik i další druhy praktického vyučování (cvičení, učební praxe) na odborných školách, například typu průmyslovek, které je definované vyhláškou MŠMT č. 13/2005,

*§13 Odborný výcvik*

*odst. 6: Odborný výcvik uskutečňovaný ve škole nebo školském zařízení vyučuje učitel odborného výcviku... (zkrácená citace)*

#### §14 Cvičení

Cvičení se uskutečňuje jako součást předmětů nebo jako samostatný předmět. Při cvičení si žáci ověřují a prohlubují teoretické poznatky, nacvičují a získávají příslušené dovednosti

#### §15 Učební praxe a odborná praxe

Učební praxe, odborná ... praxe se uskutečňuje ve školách ... nebo na pracovištích fyzických nebo právnických osob (zkrácená citace)

Odborný výcvik má zcela jiné, komplexnější pojetí než cvičení nebo praxe a jeho výuku provádějí podle tohoto zákona učitelé odborného výcviku. Tito učitelé mají podle citovaného zákona mít kvalifikaci podle §9, odst. 5, který říká:

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících §9 odst. 5)

Učitel odborného výcviku získává odbornou kvalifikaci vzděláním stanoveným pro učitele praktického vyučování podle odstavce 3 a (!) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu.

Předkladatel zákona i zákonodárce si je vědom náročnosti a důležitosti práce mistra, nyní učitele odborného výcviku tím, že mu stanovuje ještě vyšší kvalifikaci, než má učitel praktického vyučování obecně, a že má předepsané vzdělání ve spektru od středního až po vysokoškolské. Učitel odborného výcviku má tedy ještě hlubší a rozsáhlejší kvalifikaci než učitel praktického vyučování obecně. Musí mít navíc výuční list.

#### Instruktor

Pojem *instruktor* definuje vyhláška MŠMT č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři:

#### § 13 Odborný výcvik

odst. 6: Odborný výcvik uskutečňovaný ve škole nebo školském zařízení vyučuje učitel odborného výcviku. Pro cvičování dovedností žáků na pracovištích fyzických nebo právnických osob se provádí za vedení a dozoru pověřených zaměstnanců této fyzické nebo právnické osoby (dále jen instruktor). Instruktor vede současně nejvýše 3 žáky.

#### §15 Učební praxe a odborná nebo umělecká praxe

... Na pracovištích fyzických nebo právnických osob může být prováděna i za vedení a dozoru instruktorů.

#### Pracoviště

V některých oborech žáci již po určitou část učební doby pracují na skutečných pracovištích fyzických nebo právnických osob (viz Vyhláška MŠMT č. 13/2005 Sb., §13. odst. 6, a §15). Zde se na jejich výuce a výchově podílejí pracovníci firem: instruktoři, mistři, vedoucí pracovních skupin, dílen, provozů (s nejrůznějším pojmenováním funkce podle zvyklostí

v zemi původu firmy nebo pobočky) a vliv celého pracovního prostředí, spolupracovníků, nadřízených a dalších zaměstnanců (technické kontroly, kontroly jakosti, bezpečnosti práce, pracovníků ochrany) a také vlivy požadavků na skutečně profesionální pracovní činnost, tedy kvalitu, bezpečnost a hospodárnost a k tomu umění komunikace a ochotu a schopnost učit se a přizpůsobovat se novým situacím a pracovním postupům.

Kvalifikovaní pracovníci, mistři a vedoucí provozů, ve kterých žáci vykonávají odborný výcvik, mají k vyučovaným žákům vztah, který lze nazvat smluvním. Ve spolupráci se školou se na základě smlouvy v rámci svých povinností a pravomocí starají o odborný rozvoj žáků, zajištění vhodné práce, bezpečnost, pracovní a sociální podmínky a další náležitosti.

Nejsou to a priori mistři odborného výcviku nebo učitelé praktického vyučování, ale odborníci z reálné praxe, jejichž prvořadým kvalifikačním předpokladem je jejich odbornost a případně vedoucí funkce.

Nejsou přímo podřízeni škole nebo školskému systému, ale na základě smluvního vztahu a podle dalších zákonů vzájemně spolupracují na stanovené úrovni.

Jejich působení je:

- Kontaktní – jsou v přímém kontaktu s vyučovanými žáky.
- Distanční – jsou vedoucí dílen, provozů, pracovišť, na kterých žáci pracují, a jsou zodpovědní za bezpečné pracovní prostředí, přidělování vhodné práce, zachování práv a svobod a dodržování dalších pracovně právních a jiných předpisů.

Jako *kontaktní* působení je možno označit práci tak zvaných instruktorů, kteří mají žáky přidělené na starost jako součást své pracovní náplně. Žáci pracují pod jejich přímým vedením. Instruktoři nemusejí mít statut mistra odborného výcviku, mají specifické povinnosti a pravomoci. Jejich status je právně zakotven v již citované vyhlášce MŠMT č. 13/2005 Sb. §13 odst. 6., podle které instruktor vede současně nejvýše 3 žáky.

Jako *distanční* působení je možno označit práci vedoucích linek, dílen, provozů, kteří se sice přímo neúčastní odborného výcviku žáka, ale tím, že žák pracuje na jejich pracovišti, jsou jejich vzájemné vztahy podobné jako zaměstnanec a zaměstnavatel. Žáci jsou povinni se podřídit jejich vedení, provádět přidělenou práci, dodržovat pracovní řád, bezpečnost práce a další povinnosti zaměstnanec, a vedoucí jsou povinni jim přidělovat vhodnou práci, zajišťovat bezpečné a hygienicky odpovídající pracoviště a zachovávat jejich práva a svobody.

### *Jaký je tedy rozdíl mezi odborným výcvikem, cvičením a praxí?*

Odborný výcvik je z hlediska vyučujících na rozdíl od cvičení a praxe komplexní činnost zahrnující výuku praktických dovedností s aplikacemi teoretických znalostí, výuku související teorie, vyžadování dodržování technologických postupů, bezpečnosti práce, správného chování na pracovišti a navíc musí vyučující obvykle připravovat práci, pracoviště, vybavení, náradí, materiál, dokumentace, prototypy, přípravky, pomůcky, metodiky, plány, práci průběžně kontrolovat, hodnotit, učit, opravovat, dozírat na ustrojení, pořádek na pracovišti, dodržování bezpečnosti a hygieny, práci či službu hodnotit podle hodnotících hledisek, která pokud nejsou standardní, stanovuje a provádí klasifikaci a zpětnou vazbou opět působit na žáky. V celodenním působení s rytmem práce a vyžadováním kvality, bezpečnosti a hospodárnosti práce obdobným jako na skutečných pracovištích.

Učitelé odborného výcviku a v tom tedy i učitelé praktického vyučování obecně, jsou v první řadě odborníci z praxe, ekvivalent mistrů a obdobných vysoce kvalifikovaných pracovníků a odborníků z reálné praxe. I po změně názvu z mistra na učitele to jsou především plně kvalifikovaní pracovníci, kteří navíc mají umění, dar a ochotu učit.

#### **Učitel (mistr), instruktor, mistr**

Základní rozdíl mezi učitelem odborného výcviku, včetně učitele praktického vyučování obecně, a instruktorem je v oblasti působení.

- Učitelé působí ve školách a školských zařízeních.
- Instruktoři působí na pracovištích fyzických a právnických osob.
- Místiti na provozních pracovištích určují a řídí instruktory, a tím i výuku žáků a dalších osob v celoživotním vzdělávání.
- Instruktorem může být i vedoucí, mistr, pokud je v přímém denním kontaktu s vyučovaným žákem.

Je třeba brát v úvahu nejen počáteční vzdělávání žáků po ukončení základní školy, ale i vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání.

Rozsah jejich působnosti, pravomocí, odpovědnosti, potřebné kvalifikace a způsobů nabývání kvalifikace přesahuje rámec tohoto stručného ilustrativního textu.

#### **Autorita**

Dalším specifikem učitele odborného výcviku i mistra je, že představuje *autoritu*. Na rozdíl od učitele teoretických předmětů, který učí a zkouší a poměrně snadno udržuje kázeň, je mistr zástupcem, prostředníkem a vykonavatelem vyšší *autority*. Ta nespočívá v tom, že mistr podle některých představ zbytečně náročně a

přísně hodnotí a kárá učeně, pokud provádějí práci lajdácky nebo neopatrně, ale v tom, že vyžaduje provedení práce podle závazných bezpečnostních předpisů, technologických postupů, technických norem, standardů, výkresů, dokumentací a dalších závazných ustanovení tak, aby prováděná práce a dílo byly kvalitní, bezpečné a hospodárně provedené.

Když žák při zkoušení ve škole řekne nějaký nesmysl, například že rotor stojí a stator se točí, dostane pětku a nic se neděje. Ale když žák provede výrobek nebo službu tak, že může způsobit zranění osob, hmotné nebo finanční škody, nebo nespokojenost s provedenou prací či službou, není to jen lajdáckost, vzdor vůči mistrovi, který ho podle toho hodnotí a vyžaduje od něj přesné a správné provedení práce či služby, a vůči jeho požadavkům na prováděnou práci, ale srážka s *autoritou*. A tuto *autoritu* na místě odborného vyučování zastupuje mistr, nyní pojmenovaný učitel odborného výcviku.

Žáci, zvláště v prvním a někdy i druhém ročníku, na učitele a mistry aplikují dosud naučené vzory chování k dospělým. V tomto věku se v nich projevuje vzdor a vzrůstající sebevědomí vůči autoritám, které museli doposud poslouchat, ale musejí pochopit, že vůči *autoritě* předpisů, postupů, norem, standardů, vyhlášek a kvality služeb zastupované mistry musejí oddělit pracovní část od sympatií nebo nesympatií k mistrovi, který je tyto postupy, normy, vyhlášky učí a nutí dodržovat, sleduje je, neustále vyžaduje a hodnotí.

*Příklad: žák má načmáraný sešit s oslíma ušima, páté přes deváté češtinu s chemií včetně fleků od CuSO<sub>4</sub> a pleť si kosinovou větu s Kozinovou a přeci může být skvělý novinář, chemik, nebo jednou učitel. Ale když žák oboru automechanik nebo vyučený automechanik neutáhne kolové matice momentovým klíčem na předepsanou hodnotu, buď se matice po čase uvolní, nebo naopak velkým pnutím strhne závit a může (nebo také nemusí) dojít ke škodě na majetku, zdraví a životech a obloukem zpět se to vrátí k vintíkovi, který za škodu nese odpovědnost. Nejen pracovník, ale i ten, kdo mu tuto práci přidělil, na jeho práci dohlíží, vede ho, kontroluje a zodpovídá za kvalitu jeho práce. Tedy opět mistr.*

*Příklad: na mnohých „učňácích“ se mohou vyskytovat pokusy o projevy lajdáctví: žáci bez řádného pracovního oděvu, na pracovním stole nepořádek, materiál poházený, poztrácený, poškozený, odřený, popatlaný od různých nečistot, výrobky nebo služby provedené nedbale. A žáci nic nevědí a nechtějí ani slyšet o skutečném provozním pracovním prostředí, do kterého mají přijít. Jako lži a báchorky o galejích považují informace o práci v dokonale čistém firemním pracovním oděvu, dokonale čistotě osobní i na pracovištích, v elektronice o manipulaci a práci*

s materiálem a výrobky pouze v tenkých rukavicích, páje- ní s ochrannými brýlemi (když si je lehkomyšlně a přezí- ravě odmítají nasadit i při vrtání do železa), hbitá práce mlčky bez žvanění a postávání na cizím pracovišti, ma- ximalistické dodržování bezpečnosti práce, technologic- kých postupů, apod. Ale zajímavé je, že když nastoupí na podobné pracoviště, přizpůsobí se, srovnají krok, dodržují pravidla a nevdí jim to. Ale vůči mistrům na učňáku zkoušejí vzdorovat, protože si myslí, že „nejde vo život“, na učňáku je to „jenom jako“, pouze neškodná demoverze.

### Závěr

Dosavadní dělení učitelů praktického vyučování na učite- le odborného výcviku (odst. 5) a učitele praktického vyu- čování (odst. 3, §9, zákon č. 563/2004 Sb.) by mohlo být zrušeno a mohl by zůstat sjednocený pojem učitel praktického vyučování.

V některých odborných školách, které mají pod jednou střechou obory s výučním listem, bez maturity, s maturitou nebo vyšší odbornou školou, vyučují prak- tické vyučování v těchto oborech v podstatě stejní uči- telé, se stejnou odbornou i pedagogickou kvalifikací. Je třeba brát v úvahu nejen počáteční vzdělávání žáků, ale i další vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání, rekvalifikačních kurzů a podobně a osoby, které se na jejich učení a získávání kvalifikace podílejí.

Postavení a kvalifikaci učitelů (mistrů) odborného výcviku je zapotřebí se velmi důkladně věnovat. Jejich význam v odborném vzdělávání je obrovský. Například Kofroňová, Vojtěch v Analýze školních vzdělávacích programů (Praha 2008) v části 2.2.2 v tabulce 5 uvádě- jí proporce všeobecného a odborného teoretického vzdělávání a odborného výcviku, v ŠVP – 2007.

Všeobecně vzdělávací složka	28 %
Odborná složka - teoretická část	25 %
Odborná složka - odborný výcvik	47 %

### Použitá literatura:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).  
Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.  
Vyhláška MŠMT č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři.  
Vyhláška č. 374/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb.  
KOFROŇOVÁ, O. a VOJTĚCH, J. Analýza školních vzdělá- vacích programů – 2007. Praha : NÚOV, 2008. 33 s.

### Poznámka:

Tento text je zaslán jako dodatečný příspěvek k jednání expertní skupiny Partnerství TTnet ČR dne 13. až 14. října 2010  
Text je osobním názorem autora, který se nemusí shodovat s názory zaměstnavatele.  
Není určen k jiným účelům nebo dalšímu šíření jinak než jako příspěvek.  
Za případné neautorizované změny v souboru s obsahem textu autor neručí.  
Text neprošel jazykovou korekturou.

### Kontakt

Vladimír Havlíček  
VOŠ a SŠSE, pracoviště OV  
K Červenému dvoru 175/18a, Praha 10  
E-mail: u-elektro@volny.cz

## Uplatnění kazuistiky v přípravě učitelů

Pavel Krpálek

*Abstrakt: Moderní trendy v pregraduální přípravě učitelů odborných předmětů akcentují případové studie a činnostní charakter kurzů. Na Institutu vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze dochází k systematickému prohlubování těchto aspektů pedagogické práce a k jejich průmětu i do sféry systematické postgraduální přípravy učitelů.*

*Klíčová slova: příprava učitelů; kazuistika; mikrovýstupy; příklady dobré praxe.*

*Abstract: Modern trends in undergraduate training of teachers of vocational subject lay stress on case studies and activity character of courses. These aspects of pedagogical activities are systematically deepened at the Institute of Education and Communication of the Czech University of Life Sciences at Prague (CULS) and are reflected in postgraduate teacher training as well.*

*Keywords: teacher training, casuistry, micro-outcomes, best practice.*

### Úvod

Institut vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze (dále jen IVP ČZU) je celouniver- zitním pracovištěm, které se dlouhodobě zabývá – kromě primárního zajišťování vlastních akreditovaných

studijních programů, zaměřených na přípravu učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování pro střední odborné školy a učiliště – expertními akti- vitami v oblastech metodologie poradenství, zvyšování pedagogických, komunikačních a prezentačních do-

vedností doktorandů a mladých pedagogických pracovníků univerzity, organizací a koordinací Univerzity třetího věku a souvisejícími činnostmi v oblasti programů celoživotního vzdělávání, podporou zdravotně znevýhodněných studentů při jejich integraci do zvolených studijních programů na celé univerzitě, tvorbou a implementací programů posuzování a zajišťování kvality celouniverzitního vzdělávání v duchu záměrů *Euro League for Life Sciences* (Ligy evropských univerzit).

Základním posláním tohoto pracoviště je – jak bylo výše uvedeno – poskytování kvalitní pregraduální a postgraduální pedagogické přípravy učitelů odborných předmětů v oblasti zemědělských a příbuzných oborů. Během pedagogické přípravy adepti učitelství procházejí celým spektrem studijních předmětů pedagogického a psychologického charakteru, v závěru studia jej završuje prakticky orientovaná didaktika odborných předmětů a následně řízená souvislá pedagogická praxe na cvičných školách IVP ČZU. Pro získání dovedností a úspěšné absolvování pedagogických praxí na cvičných školách má kvalita a konkrétně pak pragmatický charakter studijního předmětu didaktika odborných předmětů rozhodující význam. Proto je mimořádná pozornost věnována soustavné modernizaci materiálně technického zázemí pro zvýšení názornosti ve výuce oborové didaktiky.

### **Přístupy k modernizaci didaktické přípravy**

Aktuálním trendem zvyšování kvality didaktické přípravy na IVP ČZU je posilování role kazuistiky, mikroteachingů a příkladů dobré praxe ve struktuře výuky ve snaze dosáhnout co možná nejvyšší míry aktivizace studentů tak, aby výuka měla co nejvíce činnostní charakter. U rozvoje složky pedagogických kompetencí tím dochází k žádoucímu posílení dovedností a primárních zkušeností absolventů studijních programů učitelství, kteří odcházejí do pedagogické praxe vybaveni konkrétními představami o diferencovaných edukačních stylech a moderních aktivizujících metodách vedení výuky.

Základním předpokladem pro implementaci kazuistiky je dostatek prvotřídně vybavených multimediálních učeben s moderní didaktickou technikou a technologií, a také mobilní didaktická infrastruktura k pořizování a reprodukci mikroteachingů a záznamů z „terénu“, to znamená z přímé praxe středních odborných škol v duchu *příkladů dobré praxe* tak, jak s nimi pracují a mají dobré zkušenosti specialisté v Národním ústavu odborného vzdělávání a v celé řadě vědeckopedagogických pracovišť. Mobilní didaktická infrastrukturu pro tyto účely představuje: počítačový program pro zpracování videozáznamu, notebook, přenosný

datový projektor, videokamera, stativ a související drobný majetek. Produktem jsou zejména příklady dobré praxe jako ukázky zajímavých přístupů k výuce a zdařilých mikroteachingů studentů učitelství v podobě videozáznamů, přístupných pro interní výukové účely. Zdařilá invence studentů učitelství nezapadne, zůstává, je rozvíjena a slouží k prohlubování názornosti. Uvažuje se také o možnosti meziuniverzitního sdílení prostřednictvím služeb internetu pro studenty a pedagogické pracovníky v akademickém prostředí a pro učitele v praxi, kteří se zapojí do programů celoživotního vzdělávání (postgraduálních kurzů inovace a prohlubování učitelských kompetencí). V souběhu s myšlenkou postoupení a sdílení příkladů dobré praxe a ukázkových mikroteachingů je na pořadu dne zpracování etického kodexu využívání multimediálních materiálů jako příkladů dobré praxe.

### **Zacílení inovace a cílová skupina**

Výsledky inovace jsou zaměřeny na výrazné posílení zásady názornosti ve výuce didaktiky, na získání co nejširšího spektra příkladů – ukázek – dobré praxe, na kterých by bylo možné demonstrovat žádoucí pedagogické přístupy, tvořivou invenci, nápady ve výuce, na jejich základě diskutovat a dále je rozvíjet směrem k didaktické excelenci. Finálním produktem této ideje je založit a postupně rozšiřovat databázi kazuistiky jako zdařilých mikroteachingů a ukázek nápaditých a didakticky hodnotných forem a metod výuky, získaných přímo z pedagogické praxe a z procesu činnostně orientované výuky oborových didaktik, tedy produktů využitelných ve výuce a sdílených více uživateli k dosažení konkrétních představ jak inovovat a zlepšovat styl pedagogické práce na středních odborných školách a učilištích, eventuálně i v terciárním vzdělávání.

Výstupy inovačního úsilí a výsledky realizace se v nejbližších letech dotknou v průměru 250 studentů bakalářských studijních programů učitelství a 150 studentů procházejících programy celoživotního vzdělávání přímo na IVP ČZU. V současné době jsou ve stadiu intenzivních příprav k akreditaci ještě i další bakalářské studijní programy včetně magisterského studijního programu. Lze předpokládat, že shora uvedené odhadované počty studentů budou v časovém horizontu tří až pěti let podstatně vyšší. Nezanedbatelný význam má inovace zejména pro absolventy seminářů k prohlubování pedagogických kompetencí v rámci kurzů dalšího vzdělávání středoškolských učitelů. Vybrané příklady dobré praxe mohou být ale potenciálně využitelné také v rámci realizovaných kurzů zvyšování pedagogických kompetencí doktorandů a mladých akademických pracovníků ČZU.

## Realizační záměr

Součástí vzdělávacích aktivit na IVP ČZU je snaha aktivně přispět k růstu konkrétních představ absolventů studia učitelství o různých stylech edukace, metodickém portfoliu (pestré škále metod vedení výuky s prvky aktivizace žáků), snaha přispět maximálně k invenci, kreativě a informačně didaktické kompetenci absolventů studijních oborů a kurzů. Proto je vnímáno jako významná priorita maximálně přiblížit výuku oborové didaktiky pedagogické praxi, vnést do ní co nejvíce prvků názornosti – integrovat kazuistiku do studijního předmětu didaktika odborných předmětů.

Realizace těchto přístupů vychází z dosavadní bohaté zkušenosti pracoviště IVP ČZU z realizace celé řady mezinárodních výzkumných projektů, týkajících se zvyšování inovací ve vzdělávání, pedagogických kompetencí, systémů podpory studia, rozvoje pedagogických praxí a aplikace didaktické techniky a technologie ve vzdělávání.

Prvním krokem k řešení této problematiky je kompletace didaktické infrastruktury modernizací a případným dovybavením stacionární didaktické infrastruktury a pořízením odpovídající mobilní didaktické infrastruktury. Na základě pořízené mobilní didaktické infrastruktury a postupně získávaných produktů – příkladů dobré praxe – je postupně vytvářena výuková databáze, přístupná pro účely výuky didaktiky na pracovišti realizátora, ale také pro účely postgraduální přípravy učitelů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků středních škol a fakultativně – jak bylo uvedeno – i pro vzdělávání akademických pracovníků univerzity.

Prvotním impulzem pro zřízení databáze příkladů dobré praxe jako vybraných kvalitních výstupů studentů, kde byl prezentován zajímavý didaktický nápad nebo přístup (vyučovací metoda, organizační forma, edukační styl, způsob aktivizace, způsob využití didaktické techniky nebo učebních pomůcek) bylo ukázat pozitivní příklad jak si připravit ve výuce didaktiky vlastní mikro-teaching studenta učitelství. Vždy se jednalo o ukázky prezentující vzory, nikdy ne o ukázky chyb a nevhodných přístupů. Dále vždy platilo, že osoby, které na videozáznamu figurují, s jeho zařazením mezi vzorové výstupy a s dalším didaktickým využitím jako vzoru souhlasili. Pokud tomu tak nebylo, byla i kvalitní vystoupení smazána. Tyto etické principy práce s kazuistikou byly důsledně dodržovány. Také v případě rozšířeného využívání – anebo dokonce sdílení příkladů dobré praxe – bude realizace vždy vázána na výslovný souhlas osob, které budou autory a které zde budou vystupovat, a půjde zásadně o pozitivní příklady, nikoliv o demonstraci chyb. V tomto ohledu budou etické aspekty pro-

blematiky kazuistiky a příkladů dobré praxe ještě důkladně propracovány a následně (po připomínkovém řízení a vnitřní oponentuře) bude schválen etický kodex využití multimediálního materiálu.

## Závěr

Multimediální produkty (příklady dobré praxe, mikro-teachingy) by do budoucna mohly být zpřístupněny v prostředí LMS Moodle na serveru IVP ČZU v Praze nejen jako interní multimediální podpůrné studijní zdroje pro studenty učitelství a pro absolventy kurzů celoživotního vzdělávání na tomto pracovišti, ale mohly by sloužit i dalším vysokoškolským pedagogickým pracovištím, připravujícím učitele odborných předmětů a v rámci autodidakce (informálního vzdělávání) i učitelům z pedagogické praxe.

Vzájemné sdílení příkladů dobré praxe, nápaditých přístupů, ať už v podobě sestřihu profesionálně provedených vyučovacích jednotek nebo zdařilých mikro-teachingů a s nimi spojená výměna zkušeností může významně multiplikovat výsledný efekt této inovace.

Tuzemská i zahraniční vysokoškolská pedagogická pracoviště budou o posunu v této inovační aktivitě informováni během mobility učitelů a u příležitosti konferencí. Předpokládá se sdílení zejména se Slovenskou polnohospodářskou univerzitou Nitra (Fakultou ekonomiky a manažmentu, Katedrou pedagogiky a psychologie), kde probíhají vzájemné mobility učitelů, se Slovenskou technickou univerzitou, Materiálovo-technologickou fakultou, Ústavom inžinierskej pedagogiky a humanitných vied, Mendelovou zemědělskou a lesnickou univerzitou (pracoviště Institutu celoživotního vzdělávání) a s dalšími pracovišti, které projeví zájem spolupracovat.

---

## Použitá literatura

- KRPÁLEK, Pavel. 2007. *Inovace praktické složky vzdělávání učitelů*. In: *Inovácie v ekonomickom vzdelávaní*, Bratislava: Ekonomická univerzita. 19.11.2007. 6 s. CD-ROM, ISBN 978-80-225-2431-5.
- KRPÁLEK, Pavel. 2009. *Conception of Continual Guided Pedagogical Practice at the Institute of Education and Communication of CULS in Prague*. In: *European Modules for Teacher Training in Agricultural Education; European Modules and Mobility in Agricultural Education (EMMA). Lifelong Learning Programme Education and Culture DG, Comenius project EMMA, Institute of Education and Communication, Praha: ČZU. 2009. s. 109 - 116, ISBN 978-80-213-1958-5.*
- KRPÁLEK, Pavel. 2009. *Didaktické aspekty celoživotního vzdělávání*. In: *Odborné vzdělávání a celoživotní učení v kontextu vývoje venkovského prostoru v ČR. Vědecká monografie, grantový projekt reg. č. 406/09/1479 GAČR pro rok*



2009 – 2011, Praha: IVP ČZU, tisk - reprografické studio PEF ČZU Praha, 2009, s. 46 - 75, ISBN 978-80-213-2002-4.

KRPÁLEK, Pavel. 2010. *Methodical Portfolio in the Vocational Education*. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference IGIP SEFI 2010 "Diversity unifies - Diversity in Engineering Education"* Trnava: MTF STU. 19.9.-22.9.2010, CD-ROM, 8 s., ISBN 978-2-87352-003-8.

KŘÍŽ, Emil. 2009. *Pedagogická praxe jako součást bakalářských zkoušek*. In: *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Hradec Králové: Gaudeamus, Pedagogická

fakulta Univerzity Hradec Králové, 2009, s. 74 - 77, ISBN 978-80-7041-611-2, ISSN 1214-0554.

*Kontakt*

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.

Institut vzdělávání a poradenství

Česká zemědělská univerzita v Praze

V Lázních 3

159 00 Praha 5 – Malá Chuchle

E-mail: krpalek@ivp.czu.cz

# Účast učitelů odborných předmětů na výzkumu v rámci projektu PRO-SCHOOL

Emil Kříž

*Abstrakt: Institut vzdělávání a poradenství ČZU v Praze spolupracuje na projektu PRO-SCHOOL, který patří do programů celoživotního vzdělávání Comenius. Cílem projektu je zjistit potřeby středních škol a způsob jejich řízení. Na cvičných školách IVP ČZU v Praze proběhlo dotazníkové šetření. Respondenty byli ředitelé škol a jejich zástupci, učitelé a rodiče žáků. Předmětem šetření bylo vybavení školy, řízení a plánování, výuka a vzdělávání, společenský život, finanční ukazatele a vztah školy k okolí. Po zpracování dat byla navržena nová řešení v této oblasti. Příspěvek je zaměřen na jednu z 6 oblastí výzkumu – výchova a vzdělávání (z pohledu učitelů odborných předmětů).*

*Klíčová slova: Institut vzdělávání a poradenství, cvičné střední školy, řízení cvičných škol, učitelé odborných předmětů, výchova a vzdělávání.*

*Abstract: Institute of Education and Communication Czech University of Life Sciences cooperate on the project PRO-SCHOOL, a project in the frame of Lifelong Learning programme, the component Comenius. The project aims are needs of the secondary schools and way of their management. On the model secondary schools passed a questionnaire research. The respondents were the managers, teachers and parents of the students. As a subject of the questionnaire research was facility of school, management and planning, teaching and education, social life, financial indicators and relation between school and environs. After the processing of data were proposed the new solutions at this area. The contribution is oriented on one of six research areas – Education and training (aspect of teachers of vocational subjects).*

*Keywords: Institute of Education and Communication, model secondary schools, management of model schools, teachers of vocational subjects, education and training.*

## Úvod

Posláním Institutu vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze (IVP) je především výuka studentů v programech celoživotního vzdělávání a v bakalářských studijních programech.

Studenti na IVP přicházejí ze středních odborných škol a učilišť, s nimiž IVP spolupracuje. Vzájemná spolupráce s jednotlivými školami je na různých úrovních. Oblastí nejužší spolupráce je pedagogická praxe studentů IVP, která je pro ně organizována na vybraných (cvičných) středních školách a učilištích.

Kromě zajištění výuky studentů se IVP jako vysokoškolské pracoviště zabývá mnohými dalšími aktivitami. Na přední místo lze zařadit participaci IVP v různých domácích ale i zahraničních projektech.

Cílem projektu nazvaného PRO-SCHOOL je zjistit potřeby středních škol a způsob jejich řízení a na zá-

kladě výzkumu a následnou analýzou zjištěných dat navrhnout nová řešení v oblasti vrcholového řízení. Významnou součástí projektu je dotazníkové šetření, které proběhlo na středních školách ve všech partnerských zemích (Belgie, Itálie, Rumunsko, Řecko a Turecko). Výstupem šetření bude závěrečná zpráva a seminář pro vedoucí pracovníky škol.

## Úkoly IVP v projektu

Každý ze spolupracujících partnerů má, kromě všeobecné participace na projektu, samostatné dílčí úkoly, které jsou do projektu zařazeny jako tzv. „pracovní balíčky“. IVP je zodpovědný za pracovní balíček číslo 3 nazvaný *Rozvoj vzdělávacích materiálů a programů*.

V úvodu práce na projektu byla provedena analýza, jak výsledky projektu aplikovat ve školském ma-

nagementu. Úkolem je zpracovat vzdělávací materiály pro management středních škol. Vzdělávací materiály obsahují několik modulů (komunikace, řízení, týmový management, diagnostika, projektový management). Každý partner projektu je zodpovědný za jeden modul. IVP je zodpovědný za modul nazvaný *Kritéria efektivnosti škol*.

Dalším úkolem je vytvořit metodiku pro implementaci výsledků projektu na školy v partnerských zemích. Jednotlivé etapy práce na projektu budou konzultovány s vedením středních škol, aby zpracované materiály odpovídaly jejich potřebám. Poslední etapa projektu bude věnována právě úpravám a přizpůsobení materiálů potřebám škol.

### Dotazníkové šetření

Významnou součástí projektu je dotazníkové šetření, které proběhlo na středních školách ve všech partnerských zemích. Výstupem šetření bude závěrečná zpráva a seminář pro vedoucí pracovníky škol.

Dotazníkové šetření na vybraných cvičných středních odborných školách proběhlo v České republice v měsíci říjnu 2009 v průběhu podzimních řízených pedagogických praxí studentů. Organizací dotazníkového šetření na těchto školách byli pověřeni pedagogičtí pracovníci IVP. Do dotazníkového šetření bylo zahrnuto 8 cvičných středních odborných škol, které v posledních letech s IVP nejčastěji spolupracují. Na otázky v dotaznících odpovídali ředitelé škol a 10 vybraných učitelů, především učitelů odborných předmětů a praxe. Dotazníkové šetření bylo rozšířeno i na rodiče žáků, jejichž počet byl shodný s počtem učitelů.

Respondenti měli hodnotit 23 ukazatelů, které byly rozděleny do 6 oblastí:

- hmotné vybavení školy,
- řízení a plánování,
- výuka a vzdělávání,
- společenský život,
- finanční ukazatele,
- vztah školy k okolí.

Tabulka 1: Hodnocení učitelů

Hodnocení	3,1		3,2		3,3		3,4	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1	0	0	1	1,3	0	0	0	0
2	1	1,3	4	5,3	5	6,6	1	1,3
3	24	31	30	39,5	30	39,5	32	42,1
4	37	48,7	31	40,8	32	42,1	24	31,6
5	11	14,5	7	9,2	6	7,9	13	17,1
neuvedeno	3	3,9	3	3,9	3	3,9	6	7,9
<b>Celkem</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Pro příspěvek a prezentaci byla vybrána pro učitele nejdůležitější a nejbližší oblast, kterou je „výuka a vzdělávání“ (samozřejmě odpovídali všichni respondenti). Tato oblast byla rozdělena do 4 dílčích ukazatelů:

**3.1 Vzdělávací aktivity** (styly výuky, využívání učebních pomůcek a didaktické techniky, zaměření na všeobecné a odborné vzdělávání, domácí příprava žáků)

**3.2 Chování žáků v souvislosti s jejich rolí** (vhodné využívání a zacházení s učebními pomůckami a nástroji, zapojení směrem k plnění školních úkolů, kázeňská situace a nápravná opatření, absence, upravenost oděvů)

**3.3 Výsledky v rámci školy** (v hlavních předmětech, četnost opakování ročníků u žáků, věková stejnorodost ve třídě, procento úspěšnosti absolventů)

**3.4 Výsledky mimo školu ve smyslu dalšího působení** (úspěchy bývalých žáků u přijímacích zkoušek a při studiu na univerzitách, uplatnění na trhu práce)

### Výsledky šetření

Každý z ukazatelů respondenti posoudili a po zvážení hodnotili hodnotami pětistupňové škály (hodnocení 1 označovalo minimální úroveň a hodnocení 5 maximální úroveň).

V tabulce 2 jsou porovnány jednotlivé ukazatele v oblasti výuky a vzdělávání u všech tří skupin respondentů. Ve třech sloupcích v pravé části tabulky označených názvy skupin jsou uvedeny údaje vyjadřující střed mezi dvěma krajními hodnotami ukazatelů.

### Shrnutí

Jak je již výše uvedeno, dotazníkové šetření bylo organizováno na osmi cvičných středních odborných školách, kde absolvovali studenti IVP v měsíci říjnu 2009 řízenou pedagogickou praxi. Osloveno bylo celkem 168 respondentů (8 manažerů, 80 učitelů a 80 rodičů žáků). Ne všichni respondenti (z řad učitelů a rodičů) byli natolik zodpovědní, aby odevzdali dotazníky. Cel-

kem byly získány dotazníky od 161 respondentů (8 manažerů, 76 učitelů a 78 rodičů).

Dále se objevil ještě jeden problém. Někteří respondenti se nevyjádřili ke všem 23 ukazatelům, což do jisté

míry zkresluje výsledky dotazníkového šetření. Lze předpokládat, že ukazatel nevynechali v důsledku své nepozornosti, ale nedokázali ukazatel posoudit.

Tabulka 2: Hodnocení ukazatelů v oblasti výuky a vzdělávání všemi třemi skupinami respondentů

Oblast	Ukazatel	Ředitelé	Učitelé	Rodiče
Výuka a vzdělávání	3.1 Vzdělávací aktivity (styly výuky, využívání učebních pomůcek a didaktické techniky, zaměření na všeobecné a odborné vzdělávání, domácí příprava žáků)	3,50	3,79	3,39
	3.2 Chování žáků v souvislosti s jejich rolí (vhodné využívání a zacházení s učebními pomůckami a nástroji, zapojení směrem k plnění školních úkolů, kázeňská situace a nápravná opatření, absence, upravenost oděvů)	3,50	3,53	3,28
	3.3. Výsledky v rámci školy (v hlavních předmětech, četnost opakování ročníků u žáků, věková stejnorodost ve třídě, procento úspěšnosti absolventů)	3,38	3,53	3,27
	3.4 Výsledky mimo školu ve smyslu dalšího působení (úspěchy bývalých žáků u přijímacích zkoušek a při studiu na univerzitách, uplatnění na trhu práce)	4,00	3,70	3,24

#### Závěr

Pro příspěvek i prezentaci byla vybrána jedna ze šesti oblastí (výuka a vzdělávání), která byla rozdělena do čtyř dílčích ukazatelů. Přesto by bylo dobré v závěru uvést několik shrnujících postřehů, jež stojí za zmínku.

Jako nejdůležitější ze všech 23 ukazatelů uvedli manažeři, učitelé i rodiče žáků „hygienu, bezpečnost a ochranu zdraví při práci“. Jako druhý nejdůležitější zase shodně „efektivní zajištění výuky a odbornou úroveň učitelů pro dané předměty“. Naopak za nejméně důležité považují všechny skupiny respondentů dva ukazatele: „řízení pedagogických a nepedagogických pracovníků, jejich výběr, využití a motivace“ a „vztahy s veřejností“ (vztahy s dalšími institucemi, propagace školy a její působení navenek a vztahy se sdělovacími prostředky).

Bude určitě přínosné se v dalším příspěvku zabývat všemi 6 oblastmi a v nich všemi 23 ukazateli a vzájemně je porovnat. Ještě přínosnější a zajímavější bude vzájemně porovnat výsledky dotazníkových šetření vzdělávacích institucí všech 6 členských zemí, které s IVP v projektu PRO-SCHOOL spolupracují.

#### Použitá literatura

DYTRTOVÁ, R.: *Pedagogická praxe v přípravě učitelů odborných předmětů pro střední zemědělské a lesnické školy na*

ČZU v Praze. In: *Sborník – III. celostátní konference: Pedagogická praxe, Praha: UK – PedF 2003*, s. 116 – 120, ISBN 80-7290-105-2.

HUSA, J., 2005: *Vývojové trendy v zemědělství a v zemědělském vzdělávání a jejich vliv na profesní přípravu zemědělce. In: Sborník ze semináře k 75. výročí organizované přípravy učitelů pro zemědělské a lesnické školy. ČZU v Praze, KP, ISBN 80-213-1383-8, s. 17*

IVÁNEK, M., SANDANUSOVÁ, A., 2005, *Niektoré možnosti využívania nových technológií v edukácii, Acta humanica 1/2005, FPV Žilinskej univerzity, ISSN 1336 - 5126*

KRPÁLEK, P.: *Aktivizace studentů a integrace učiva při výuce didaktiky odborných předmětů. In: Sborník z mezinárodní vědecké konference, SPU, Nitra, 2002, s. 177 - 181, ISBN: 80-8069-053-7*

KŘÍŽ, E.: *Didaktika praktického vyučování pro zemědělství, lesnictví a příbuzné obory, Praha, ČZU, 2005, textová studijní opora, 64 s, ISBN 80-213-1322-6*

*Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon č. 561/2004 Sb.)*

#### Kontakt

Ing. Emil Kríž, Ph.D.

Institut vzdělávání a poradenství

Česká zemědělská univerzita v Praze

V Lázních 3

159 00 Praha 5 – Malá Chuchle

E-mail: kriz@ivp.czu.cz

# Uplatnění zákona č. 179/2009 na Střední škole energetické a stavební Chomutov

Josef Lancoš

*Abstrakt: Ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a tvorba dílčích kvalifikací ve střední odborné škole.*

*Klíčová slova: uznávání výsledků dalšího vzdělávání, dílčí kvalifikace, energetika, stavebnictví, střední odborná škola.*

*Abstract: Assessment and recognition of further education outcomes and development of partial qualifications at secondary technical school.*

*Keywords: recognition of further education outcomes, partial qualification, energy industry, construction industry, secondary technical school.*

Střední škola energetická a stavební Chomutov, Na Průhoně 4800, příspěvková organizace se aktivně zapojila do prosazování zásad zákona č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a vyhlášky č. 208/2007 Sb. o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Jednak jsme se zapojili jako spolutvůrci některých dílčích kvalifikací (Elektrická zařízení, Elektrické rozvody, Elektrická instalace, Montér tepelných čerpadel, Elektromontér fotovoltaických systémů a podílíme se na přípravě kvalifikací oboru Elektrikář), jednak jsme požádali Ministerstvo průmyslu a obchodu o akreditaci některých dílčích kvalifikací, čímž se pro nás oblast vzdělávání dospělých rozšířila.

Na vysvětlenou bych chtěl objasnit systém dílčích kvalifikací. Každé povolání je rozděleno na samostatné pracovní činnosti – dílčí kvalifikace. Uchazeč o uznání vzdělání dle zákona 179/2006 Sb. má možnost si udělat jednotlivé dílčí kvalifikace, které mu umožní provádět činnost v této kvalifikaci (např. dílčí kvalifikace *Elektrická instalace* umožňuje vykonávat povolání při tvorbě elektrických instalací, bohužel bez možnosti získání osvědčení z vyhlášky č. 50/1978 Sb. pro samostatnou činnost). V žádném případě absolvování této dílčí kvalifikace nenahrazuje počáteční vzdělání v oboru. Smyslem zákona je, aby lidé, kteří mají dlouholetou praxi v oboru a nemají patřičné vzdělání, mohli po složení všech zkoušek z jednotlivých dílčích kvalifikací složit závěrečnou zkoušku ze zvoleného oboru, a tím získat střední vzdělání s výučním listem.

Nám se ve spolupráci s Úřadem práce v Chomutově podařilo v rámci probíhajících rekvalifikačních kurzů uskutečnit dvě dílčí kvalifikace – *Tesař* a *Montér ocelových konstrukcí*. Bohužel složení účastníků rekvalifikačních kurzů neodpovídalo dikci zákona, který vyžaduje dlouholetou praxi v oboru, a z toho důvodu dílčí kvalifi-

fikaci ukončili úspěšně pouze 3 absolventi v rekvalifikačním kurzu *Tesař* a 3 absolventi v rekvalifikačním kurzu *Montér ocelových konstrukcí*. Celkem se rekvalifikací zúčastnilo 30 uchazečů o rekvalifikaci. Při vyhodnocování rekvalifikací jsme učinily tyto závěry:

- počet hodin v rekvalifikačním kurzu (cca 320 hodin) je nedostačující;
- čas na ověření dílčí kvalifikace je nedostatečný (současně lze zkusit pouze dva uchazeče, jelikož administrativní složka ověření je značně náročná pro autorizovaného zástupce autorizované osoby)
- na dílčí kvalifikace nutno ze strany úřadu práce vybírat osoby, které mají skutečnou praxi ve zvoleném směru dílčí kvalifikace.

Na konec svého zamyšlení nad uplatněním zákona č. 179/2006 Sb. musím konstatovat, že jedinou schůdnou cestou pro uskutečnění dílčích kvalifikací je zařazení dílčích kvalifikací do rekvalifikací pořádaných úřady práce nebo firmami, jelikož cena za zkoušku dílčí kvalifikace je pro jednotlivce dosti vysoká, zejména v technických oborech. Bližší informace o dílčích kvalifikacích lze získat na webových stránkách [www.nuov.cz](http://www.nuov.cz) nebo přímo na stránkách národní soustavy kvalifikací [www.narodnikvalifikace.cz](http://www.narodnikvalifikace.cz). Akreditací mohou střední školy rozšířit své portfolio v oblasti vzdělávání dospělých, což je velmi důležité v nynější době, kdy demografická křivka není nakloněna počátečnímu vzdělávání a současná situace ani odbornému vzdělávání v oborech s výučním listem.

---

*Bc. Josef Lancoš*

*zástupce ředitele pro praktické vyučování*

*Střední škola energetická a stavební Chomutov*

*Na Průhoně 4800*

*430 11 Chomutov*

*E-mail: josef.lancos@ssescv.cz*

# What role can play international mobility in professional development of students and future managers?

Dana Linkeschová

*Abstrakt: Učím na Fakultě stavební budoucí manažery převážně pro stavební podniky. Zeptám-li se studentů, kdo z nich strávil alespoň jeden měsíc někde v zahraničí, zvedne se jen několik rukou. To je škoda! Víím, že vzdělávací proces na VUT přináší mnoho povinností, jako na každé technické univerzitě, věřím však, že mezinárodní mobilita by měla být dalším nezbytným úkolem...*

*Klíčová slova: učení děláním, sdílení a získávání zkušeností, vzdělávání, cestování, Erasmus, život a učení v cizí zemi, jazykový a personální rozvoj.*

*Abstract: I am teacher in Faculty of Civil Engineering teaching future managers mainly for Construction Companies. When I ask the question who from my students has spent at least 1 month alone somewhere abroad, I can see only a few hands up. What a pity! Yes, I know: Teaching and learning process in BUT has lots of obligations, which are comparable with any Technical University. I have several reasons to believe, that international mobility shall be another necessary challenge...*

*Keywords: learning by doing, sharing and gaining experience, education, travelling, Erasmus, living and learning in a foreign country, language and personal development.*

## Some facts about exchange students in Europe

We are witnesses of changing roles of managerial work so as in their education. There is more and more important initial and continuing learning not only in schools but in different enterprises as well. We are moving away from classical didactic classroom and various workshops to enquiry-based learning, E-learning and learning by doing.

In our turbulent world there exist a number of exchange programs around the Globe. One of the most popular with the students in the Czech Republic is an exchange programme called Erasmus. The existence of ECTS (European Credit Transfer System) allows us to count the modules taken at the host university towards the student's total credit score at the home university.

### Erasmus

“The ERASMUS programme is targeted at higher education institutions and their students, teachers and other staff and also at enterprises and other representatives of working life. The ERASMUS programme encourages students and staff mobility throughout Europe and promotes multilateral cooperation between higher education institutions in Europe and between higher education institutions and enterprises.” [1]

The Erasmus programme is offered to the students since 2007 (before it was Socrates/Erasmus programme from 2000 to 2006). In the Czech Republic there are the programmes coordinated by NAEP (National Agency for European educational programmes).

### Erasmus programme participants

The Erasmus programme is not offered only to students. The universities across Europe are keen to host research

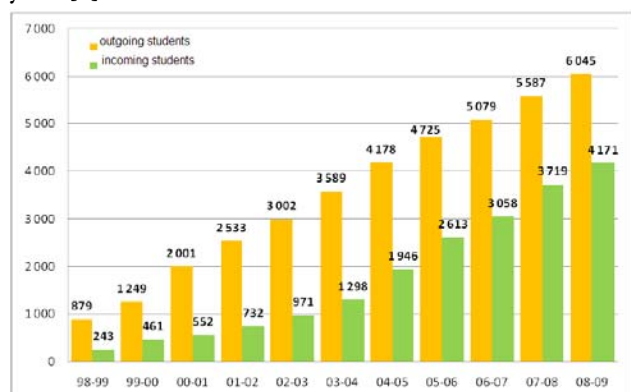
assistants and tutors as well. In the table below we will show the number of participants of the Erasmus programme coming in or going out of the Czech Republic.

**Table 1: Total number of students and staff mobility in Europe in 2008/2009 ([2], [3])**

	Total number of students (studies and placements)	Percentage of Europe's total student mobility	Total number of staff (teaching assignments and staff training)	Percentage of Europe's total staff mobility
Czech Rep.	6 045	3,0	2 580	7,1
Germany	27 894	14,0	3 134	8,6
Spain	27 405	13,8	3 695	10,2
Hungary	5 945	3,0	1 147	3,2
Belgium	4 057	2,0	1 224	3,4

The table shows us the mobility in the past year (the data from 2009/2010 are unfortunately not yet publicly accessible). The below shown graphs are indicating the trend of mobility within Erasmus and Socrates/Erasmus between 1998/1999 and 2008/2009.

**Graph 1: Erasmus student mobility trend in the past 10 years [4]**



Graph 2: Erasmus staff mobility trend in the past 10 years [4]

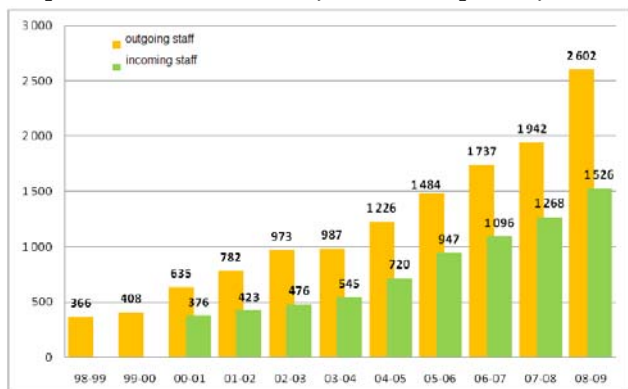


Table 2: Top institutions for incoming / outgoing students in Europe ([5], [6])

#	Institution hosting students		#	Institution sending students	
1	U. de Granada; ES	1 858	1	U. Complutense de Madrid; ES	1 473
2	U. de Valencia (EG) Uveg; ES	1 667	2	U. de Granada; ES	1 408
3	U. Complutense de Madrid; ES	1 626	3	U. di Bologna; IT	1 365
4	U. Politecnica de Valencia; ES	1 547	4	U. Warszawski; PL	1 097
5	U. di Bologna; IT	1 526	5	U. Degli Studi di Roma; IT	1 090
12	UK v Praze; CZ	968	6	UK v Praze; CZ	1 088
101	CVUT v Praze; CZ	354	20	MU v Brně; CZ	699
129	MU v Brně; CZ	310	73	UP Olomouc; CZ	402
164	VUT v Brně; CZ	257	103	VUT v Brně; CZ	332

### Why go abroad?

I strongly believe that a university degree means not only gaining some knowledge and information but mainly an ability to be a strong and enthusiastic person. Or at least some level of personal growth (development). I have been a university teacher for nearly 30 years. A student who has spent at least one month abroad alone is usually quite recognizable. It is a personal way how to look at the world with new eyes. It is the possibility to feel and discover new emotions and learn what you cannot find in the textbooks. For example: *By respecting our differences we learn how to appreciate ourselves as well as honour other people. Because we see things differently both of us can be right.* [7] By my own experience, mobility is one of the most effective methods to get much more than only study experience.

### Some experiences of the people, who have taken the chance

In this chapter I want to share experiences of several people. The extracts are based on my individual empiric research in the years 2009–2010. All participants are or have been students in the Czech Republic across various majors. I do hope that their own words best illustrate losses and benefits of this kind of mobility.

As it can be seen on both of the graphs, the interest for the exchange is rising each year. However, it is not easy for a student or a staff member to actually participate on the exchange programme and there are many difficulties. Some of them are mentioned in chapter 3 with the specific students and teachers experiences.

### How Czech universities mobility stands within Europe?

In the table bellow, from the European institutions that are sending out or accepting students, top 5 and some Czech are listed in the order of the number of exchange students either way.

### BSc. et MA. Luděk Knittl – University Teacher

*It is difficult to imagine NOT to have foreign exchanges for students and teachers alike... I can see many positives in spending time on a foreign exchange for anyone. For my students, this is often the first time when they can experience a foreign country from the point of view of a "local" rather than a tourist. Setting the issue of the language they are going to improve completely aside, there is a variety of challenges facing anyone who has being plunged into a different cultural and social environment. From trying to find one's way to accommodation and working out how the timetable works, to negotiating with teachers, administration staff or even a bus driver. Before our students go on their "year abroad" their focus is usually primarily on the language, however, they very soon find out that they are learning much more. Extending this... They do things differently. Well, this is exactly what our focus should shift to: doing things differently. There are certainly things we observe at other universities abroad that will not work for us back at our workplace but there just might be something that could potentially improve our work and, in turn, the student experience. And even if we come to a conclusion that there is nothing new or inspiring that we can implement (and I doubt that this would ever be the case), at least we can confidently say we have learned this first-hand.*



*I would encourage everyone to give a foreign exchange a go. Having experienced life and work in a foreign country's university, I personally feel that my horizons are much broader than ever before. As for my students, when they come back from their stay abroad, they are aware of a number of new skills they have learned and that they then bring into their further study but also into their future careers.*

**MgA. Michaela Plachká – AMU graduate, maternity leave**

*(...) These experiences had a lot of benefits for me. From the professional point of view: I compared my own creative work with foreign authors and I saw it in a wider context. As well I have used the archives and music libraries which are bigger than in the Czech Republic. I visited a lot of concerts with composition unknown in Czech Republic and I was inspired by the enthusiasm for contemporary music. As to the language skills, it was an important benefit especially in the sense of direct communication and understanding. From the social side: learning of different mentality; new professional and personal contacts which I see as a big enrichment and investment for the future; contact with non-post-communistic society and faster friendly relations without barriers.*

*Apart from those above, my interest for the country increased and I gained a deeper understanding of its culture. And last – my personal growth: mental refreshment and improvement of my memory; improvement in self-reliance; training in proactivity; reevaluation of my opinions, way of thinking in different fields of life; reevaluation of my own possibilities, aims and goals; betterment of searching information; I came to realize the responsibility for my life; Inspiration.*

**Mgr. et Mgr. Karel Ouroda, Ph.D. – University Teacher**

*Thanks to all the proclamation I have anticipated, that it will be easy... The only thing missing – the agreement between the universities... I have arranged all the necessities with the relevant people, I wrote the agreement, got it translated into English and both copies checked by the legal department. As to the formal side – everything was OK. It has been sent to the foreign university – but nothing has happened. How can you leave some ten thousand kms away, if you are responsible for an EU grant worth 7 million CZK, a number of unfinished theses and all the other work that needs to be supervised in person thanks to the student mentality? (...)The biggest problem was to obtain the permit from the old employer for the new one and on top of that – I was responsible for all the substitute tutors for the time being.*

*A few weeks of medical examinations followed. Fortunately, everything went smoothly, but none of the doctors*

*has given me the appropriate documentation or certification. Abroad, no private doctors are accepted, everything must be from a state hospital with the result confirmed. So after the arrival – the whole jazz again – multiple screening, blood samples, etc. And what have I learned? “Never give up. No matter what!”; “It is necessary to work on your own personal development, don't always sacrifice for others.”; “The only thing you have is the one you have done yourself.”*

*Recently, I have cooperated with local professionals and nowadays a book is being prepared. I am publishing articles, visiting sights, meeting new people – for the past few years – I didn't time for that back in Brno. On top of that I got to know, (...) who is a friend and who was only pretending to be... and the price paid: One yearly salary at the university – but that's not the issue. The ten-year preparation and facing the nearly-lost hope... As one wise man has said, “Three years of hard work – ten thousand years of happiness”. I am looking forward to my return and I hope that no one else will have to improve his qualification facing the obstacles I have had. And above all I will succeed in developing cooperation in my field of study, that didn't exist before.*

**Bc. et MSc. Klára Marečková – Ph.D. student**

*Studying abroad is like a long experiential learning course. It's a decision to explore the jungle of life and let it become your big adventure. Being open and having courage will enable you to cross boundaries between countries as well as the boundaries in your mind: Turn a page, follow your bliss and doors will open for you that you never knew were there before.*

*My own study abroad started with one big loss: The loss of my horse, followed by the loss of my boyfriend and dreams. I felt terrible - angry, grumpy, and lonely. I needed to turn a page and go somewhere far. Oh, that's it - somewhere far! Travelling – wasn't that what I always wanted to do? Something I've never done though because of all our trainings? Let's study abroad! Now!*

*The earliest deadline for a study abroad was coming just in three days. It was an International Student Exchange Program (ISEP), a network of 300 colleges and universities from 42 countries around the world, advertised through the Centre of International Studies at Masaryk University. I wanted to improve my English and therefore the US became the country of my choice. I've spent my weekend searching through the websites of US universities till I chose and ranked 10 of them. The last step was to get a bunch of signatures on Monday morning and submit my application before 5 p.m. All went smoothly and couple of weeks later I've received a message that my classes at East Tennessee State University start on 23rd August.*

*My first flight ever and there I was, in the sunny and beautiful region of Great Smoky Mountains. There were plenty of parties and trips organized by the university at the beginning of the semester and everybody was very friendly and helpful. The year of my life has started. It was only a few weeks after the semester start when I got a part-time job at the Office of Career and Internship Services. Other international students became my family and several unique friendships with Americans made my time an unforgettable experience. I took overload of classes and used every opportunity to travel. My motto was: "I'm international, I want to see everything!"*

*Going abroad taught me to detach myself from the sense of ownership and to realize I'm a guest. I've started to explore this generosity and felt happiness – from the nature, new friends, and the little things of life. I felt a privilege to be there and that's why I was trying to do my best. I've learned to live my life and realized what does mean to love my home country, family and friends. I felt like a year abroad gave me so much that I've decided to study abroad even the following year. I did a master program at the University of Nottingham, UK. I'm doing my PhD in Toronto, Canada now and I'm still in the flow.*

*This is my story. Yours is completely different. But the point is: Got an idea? Does it seem crazy? Do it!*

#### **Ing. Helena Foltýnková – MU Graduate**

*Having the chance to study abroad has been the only "real life experience lesson" that I had during my 5 years of University studies. And I bet it would be the only one I would remember and profit from ever after. (...)*

*Studying abroad is of course a challenge. But as soon as you make the decision to go the worst is over. It is the biggest "but" on the way and as soon as you have this solved out everything else should be much easier. There are many positive reasons to go – your CV begins to be more attractive for employers, you try to live by yourself in a different environment, you improve your language and you network. And as one of my very senior colleague at DHL said: "Life is all about networking". She was right.*

#### **Bc. et Mgr. Darina Čejková – PhD. student**

*As everything, living beyond the comfort of your homeland has its own pros and cons. When I arrived to the US I was full of fear, especially about my language skills. In the first four months I hardly recognized the words I had learned at school. Communication, especially through the phone was terrible. (...) The Americans never correct you, they are very professional in the business and service fields and try to understand and serve you. What about our behaviour to foreigners? I also never heard from Czech folks that science is useful; many Czech people think it's just wasting of money. (...) Many things are solved only through email, especially at work. After work the Americans spend their*

*spare time among themselves, it's very difficult to improve English very fast.*

*The start of a "new" life brought mind cleaning to me. I had to think about my stuff, my life and all the troubles from home, work, school etc. were so far. Finally, I had time only for myself. I think when not disturbed or surrounded by friends, family, I had to face up to all my good as well not as good qualities. I do believe I have been learning to improve on the bad ones, because there is nobody else to hide them. Thanks to luck (God?) I stay so far away, that there is no easy way to hop on a plane or a train and get back to the home stereotype and safety. The decision of a year-long stay means a real decision, including the price of air-tickets and a 12-month rent.*

#### **Ing. Ondřej Malovaný – BUT graduate**

*Student mobility as another professional working experience abroad can enrich you in many aspects: One of the aspects of studying abroad is to gain knowledge of foreign language. When you study abroad you use foreign language in every day communication among your school-mates, friends and you use it in the most natural way.*

*The majority of the biggest construction companies in the Czech Republic are likely subsidiaries of foreign companies nowadays. At certain level of management the foreign language is often used. In the near future the cooperation might be more intensive. It is possible that you will have to work with project documentation, do financial reports or deal with corporate regulations in a foreign language.*

*(...) It is important to experience cultural differences. Every country has a different culture, which is related to the way of living (historical and geographical conditions), communication, economical effectiveness and development. (...) You can experience different systems and attitudes both in education or work, evaluate them and gain the best of it. You might change some points of view on our country after living abroad.*

#### **Conclusion**

I agree with Luděk who said: "I would encourage everyone to give a foreign exchange a go. Having experienced life and work in a foreign country's university, I personally feel that my horizons are much broader than ever before. As for my students, when they come back from their stay abroad, they are aware of a number of new skills they have learned and that they then bring into their further study but also into their future careers." Helena added: "I hope that everyone who takes the chance is already a winner. There will be obstructions on the way but you will always remember the positive. And what's worse - there might not be any other chance later. You will have your careers, your



families, your loans and your responsibilities. Benefit from what is now being offered to you and take the chance! It is your investment in the future...”

I am very grateful for having my own experiences abroad. I do hope that one day mobility will be a compulsory part of the university study. I think that we can pump all the goodness from this source because we have to support the professional development and various competences to our future managers, practitioners so as their teachers, mentors and trainers.

---

#### References

[1] [http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project\\_folder\\_id=339&](http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=339&)

(4. 9. 2010)

[2] <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table309.pdf>

(7. 9. 2010)

[3] <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table109.pdf>

(7. 9. 2010)

[4] [http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project\\_folder\\_id=60&](http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=60&)

(8. 3. 2011)

[5] <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/studentin0809.pdf>

(10. 9. 2010)

[6] <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/studentout0809.pdf>

(10. 9. 2010)

[7] LINKESCHOVÁ, D.: *Educating Leading Managing*. 1. vyd.

Brno: Konvoj, 2003. ISBN: 80-7302-052-1. str. 95

---

#### Contact:

PhDr. Dana Linkeschová, CSc.

Institute of Structural Economics and Management - Faculty of Civil Engineering,

Brno University of Technology,

E-mail: linkeschova.d@fce.vutbr.cz

---

# Analysis of the case studies video recordings

Petr Mach a Regina Janíková

*Abstrakt: Metoda případových studií didaktických situací je moderní procedura efektivního rozvoje profesních způsobilostí budoucích učitelů. Nerozvíjí pouze předmětové a didaktické kompetence – důležitou roli hrají i procesy sebehodnocení a sebereflexe. Při komplexní analýze jsou používány dvě metody: makroanalytická a mikroanalytická.*

*Klíčová slova: metoda případových studií, didaktická situace, profesní způsobilosti, didaktické kompetence, makroanalytický metoda, mikroanalytická metoda, kreativita.*

*Abstract: Case study method of didactic situations is a modern procedure of effective development of professional abilities in future teachers. I have been using the method for many years in future teachers training in the field of preparation of subject methodologies. A case study does not develop only the subject and didactic competences of future teachers. The self-evaluation and self-reflection processes in students also play an important role. For this purpose the third – analytical – phase of the study is carried out. Two basic methods are used for a complex analysis – macro-analytic and micro-analytic. The macro-analytic method is used to examine the course and the results of the case study: suitability of the used methods, forms and tools; using communicative tools, creating proper climate etc. The micro-analytic method is used to find out changes in students personalities and causes of the outer demonstrations of the case study. One of the examined phenomena is e.g. flexibility and creativity in adjusting the pre-concept to the course of the realization phase of the study. The initial research of this area of case studies was carried out within the project no. 406/07/0109 (Nonverbal creativity in technical education).*

*Keywords: case study method, didactic situation, professional abilities, didactic competences, macro-analytic method, micro-analytic method, creativity.*

## Introduction

Present educational system imposes high requirements on teachers of all levels. It requires among others innovations in the area of pre-service professional development for teachers of all types. It influences also the life-long education of practicing teachers. It is necessary to solve global problems of teacher education, e.g. the suitability of two-stage structured model of teacher training programs. Furthermore, the issue of cognitive aspect of teacher training must be dealt with – the scope and depth of the knowledge basis of particular subjects and their combination. The function of information and communicative technologies is not solved sufficient-

ly, namely didactic technologies in both teacher training and the educational process itself. Personality development is marginalized in teacher training, mainly the development of creative abilities and skills to solve conceptual matters and dynamic changes in the educational process. One of the ways of improvement the personality and professional development is to include the case study method. The case study is basically a complex and creative solution of a given didactic situation in simulated didactic environment. It is based on interactive and situational learning and deciding. The didactic situation is understood as a short term interaction between the teacher and pupils (or just between pupils). It is charac-

terized by a given content and way of solution. It means by chosen methods, means and forms, communicative tools, created atmosphere etc. It brings good results in creating basic teaching skills. It helps to diminish the fear of failure at the beginning of teaching practice.

### Theoretical outcomes

Case study as a teaching method has its roots in the USA around the middle of the last century. It was used at Law faculties for reconstruction of completed trials. Later it became popular for training of managers, businessmen, politicians, physicians etc.

Case study exists in the form of descriptive or research (problem) document. The content is formed by a thorough multi-dimensional analysis of connections, elements and reality of the situation. The focus is on explicit discussion with the sense of detail and various suggestions of the solution.<sup>1</sup>

Basic principles of a proper case study were evolved that are usable in other fields, e.g. upbringing and education:

- Involvement of participants – involving the people who have an interest in work.
- Support – identifying and overcoming any barriers to involvement.
- Planning – gathering evidence and resources, making schedules.
- Suitable Methods – agreeing and using methods that are fit for purpose.
- Sharing Information – ensuring that necessary information is shared between the participants.
- Working Together – using clear procedures to work with one another effectively and efficiently.
- Working with Others – working effectively with others to develop knowledge, skills and self-confidence of participants.
- Feedback – processing the results and cooperation of participants.
- Monitoring & Evaluation – checking and assessing the outcomes to meet the standards.<sup>2</sup>

The case study concept that I use for subject methodologies has a wider and more complex notion. It can be understood as a broader participation method. Positive cooperation of all participants is vital. From the psychology of learning point of view a case study is a concrete tool of interactive and situational learning. Students are taught to solve complex interactions mainly in the realization phase of the study. Interactive learning is applied in the analytical phase, in reflection from the peers. From the point of view of situational learning it is necessary for the case studies to meet the following requirements:

- The study topic should draw on didactic reality (real subject, school);
- Should aim at a specific goal, but in multiple ways, and with creativity;
- The course and the results should have a divergent character, search for multiple solution;
- The Study should develop an entire, synthetic and contextual approach to the given topic. To process the topic from the viewpoint of subject, didactics, pedagogy, psychology, economy, ethics, etc.;
- It should develop in students professional individuality, teacher personality;
- The study should be held in a positive, open and constructively creative environment.

From the given requirements the basic structure of case studies results that is applied in subject methodologies. Every study must comprise:

- Social communicative component. Participants learn to design a common activity, accept various options of behavior, seek and from contacts in the family, control cooperation, show praising feelings, analyze barriers and failures of cooperation, play different social roles, influence social-cultural values, revise mutual behavior in the group, regulate the social climate, use a wide range of communication tools, and other factors.
- Meta-cognitive component. It is a psycho-didactic application of meta-cognitive training. The training focuses on the area of changes in personality and cognitive preconditions of the participant – the so called inner area. Then the training focuses on the outer area – contextuality of didactic situations, influencing the conditions, choice of concepts, methods, forms, means etc. Application of this component results from revised Bloom taxonomy. During the case study it is important to observe basic principles of meta-cognitive training:
  - The principle of processuality (greater orientation on the process itself than the result).
  - The principle of reflectivity (priority of one's knowledge development, learning, thinking, self-instructing, self-forming, self-evaluation, using processes of interior oriented analysis, reactions to inner and outer reflections, etc.).
  - The principle of generation (to develop the ability to elaborate, classify, categorize, transform, etc.). The principle of affection (empathy and motivation readiness).
  - The principle of regulation (adjust the processes to given aims and conditions) and to reflection.
- Profession component. It is the development of main teacher competencies, ability to create conceptual documents, choose learning strategies. In this component the link to framework and school educational programs is important.

Case studies in this form are based on the solution of specific didactic situations. A didactic situation means a short term, finished interaction between the teacher and a pupil or pupils, or between pupils. It occurs in an identified environment that considerably influences the interaction.

The content is of cognitive character, affection character or sensomotoric (psychomotoric) character. The content can be chosen by the student or it is assigned by the teacher. The student independently modifies the environment, chooses the methods, forms and means needed for the solution of the situation and so of the whole case study.

The case study is run by an educator (teacher at the faculty) and its course has three basic phases:

- The choice and preparation of didactic situation. Creation of pre-concept – anticipated course of the didactic situation and so the whole case study. The student defines in writing the conditions, learning environment, methods, tools of communication. He estimates the behavior and reactions of his pupils as well as his own, tries to reach the needed climate. In this way he develops the main subject, pedagogical and psychological competencies of teacher profession.
- The second phase is based on pedagogy of the experience. The didactic situation is realized in simulated environment (does not occur in the real classroom, school). Peer students play the role of the pupils of the school. They must identify with their mentality, psycho, behavior and knowledge. The learning process is video-recorded. It is thus a kind of microteaching or video-simulation. The camera does not create a passive record. It is important to catch all important moments of the student's activity in the role of the teacher as well as the pupils' activities. To grasp the details of positive and negative activities and behavior of all participants. The time of the realization period should not exceed about ten minutes. The purpose is to show a didactic situation, not a part of a lesson. Disturbing elements can be inserted into the study (realized by the educator). These range from problem elements to conflict elements (arrogance, aggressiveness of the pupil).



Figure 1: Non-standard element



Figure 2: Non-standard element

These non-standard elements of didactic situation must be solved by the “teacher” using situational decision.

- Phase of reflection and self-reflection. In this phase meta-cognitive elements apply best. The student tries to see all the important moments of his role as a teacher (in both positive and negative sense). Reflection follows and evaluation of other participants in the study – peers in the role of pupils. The results are compared analytically and confronted with the video-recording. This phase is very demanding for both the students and the educator. Its results influence the success of the whole case study.
- The last phase is again an individual matter of the student. Based on the results of the previous phase the students adjust the original concept of the study. He adds results of reflection and analysis. In case of serious shortcomings in the presented situation the student has to redo the original pre-concept. In this way he creates the post-concept of the case study.
- Case studies that have been carried out in the last three years have one more phase. It is called the deferred reflection. This phase will be dealt with later in the paper.

### Complex analysis

At present there are about one hundred of video recorded case studies that have been made since 2004. It represents a sufficient database for complex analysis. The case studies made before 2004 are not included in the examined sample. Those were built up on different starting requirements and different situation in our educational system (before the curricular reform). Ninety video recordings were analyzed and questionnaires and personal reflections of 95 probationers were processed. Basic methods of the research were the followings – observation, transcription, analysis of video-recording, questionnaire method (mainly with scaled items), controlled interview and spontaneous account.

First I will focus on the third analytical reflective phase of the study. It is a micro-analytical activity when the system activity of the “educator” (defined in the pre-concept) is compared with the dynamic situa-

tional activity. This is a symptom of the quickly changing interaction and communication between “the teacher“ and the pupils (between learners) in the model environment. As early as the realization phase, socio psychological states occur when there is oscillation between the system and situational solution in relation to the subject matter, didactic and outer contexts. The aim of this self-reflection is (it can be also called auto-diagnosing) for the teacher to manage to process all the feedback information about his activity and learners activities from the course of the case study. Here processing means analysis, evaluation, identification or rejection, search for other solution and the following generalization. By the term feedback information we understand one’s own reflection, views, attitudes, and evaluation of the peers. Self-reflection is very valuable when gained through the project method, when “the teacher” carries on conversation with his image in the video-recording of the situation. For students it is usually very difficult to confront their often self-confident ideal ego with the faulty ego in the recording. When analyzing personal responses I often come across utterances such as “Did I say this?”, “I never behave like that“, “I would never do that“. In most cases these conclusions refer to the analysis of used communicative tools (verbal and non-verbal). The most frequent drawbacks are the followings: overusing parasite expressions, anacolutha, unfinished statements, wrong word order (putting interrogative pronouns at the end of the sentence), inapt gestures, etc. There are also content errors, wrong interpretation of notions, factual mistakes, grammar and spelling mistakes in writing.

It is evident from the statistics that 89 % of respondents in the course of the realization phase do not check and correct their language, 60 % of respondents are not able to control their activity – behavior, moving around the classroom, gestures, miming, clothes, are not able to react to the failure of teaching aids (laboratory equipment, presentation technologies) etc. They focus mainly on the subject matter of interaction.

The analysis of conflict elements solving implanted in the course of situation brought some interesting result. Almost 5% of respondents did not realize the existence of conflict elements. 20% of respondents notice the conflict situation, but did not try to solve it. They used the sublimation method risking the escalation of the conflict. Only 12% of respondents managed to aptly assess the causes of the developing conflict, articulate the attitudes and opinions of all parties and suggest and put through a procedure leading to the solution of the conflict. Others used the given rules and atmosphere in the

environment and were able to get support from other participants of the study.

To describe here all the pedagogical and psychological phenomena of microanalysis is beyond the scope of this paper.

Let us focus on some of the conclusions of the macro-analysis of case studies. The most important methods in this part are observation and transcription of the video-recording of the study. Transcription is the most demanding activity from the viewpoint of time and concentration demands. Using SW Pinnacle Studio Digital the recording is transformed to MPEG 2 format for the transcription. Unfortunately, I do not have any other SW (e.g. Videograph), that can carry out the transcription according to given parameters. The transcript of the content must be carried out manually. For the transcription the simplified Pauli, Reusser system is used.<sup>3</sup>

Only the three most important categories that were observed are given here:

- Contribution of doing case study for professional competences development;
- Choice of lesson phase (into which the didactic situation is incorporated);
- Choice of predominant form of teaching;
- Choice of predominant method of teaching;
- Using technical teaching aids (presenting and interactive technologies);
- Using other aids, equipment and other teaching tools;
- Work with time dimension;
- Work with the aim;
- Subject matter level;
- Language level;
- Motivation;
- Work with Error and some other less important ones.

#### *Evaluation of some categories*

First category – contribution of the case study to the professional development of the students was evaluated with a scaled questionnaire twice during the teaching period. For the first time at the beginning of the semester, when student started preparing the pre-concepts of didactical situation. 72% of respondents stated high contribution of the case study to their professional development. 5% of them expressed essential disagreement with the contribution and 9% did not have any opinion (they could not assess the observed phenomenon). When comparing results according to gender – female students had more positive attitude (89%).

Second evaluation of the same questionnaire took place after finishing the teaching period, when all students did case studies.

Another category was the choice of the phase of a lesson – where the students put deliberately the didactic

situation. It was evident from the transcription that 87% of respondents chose the exposition phase it is when creating new knowledge and skills. From further analysis it is possible to derive that most respondents perceive teachers as providers of new knowledge. Even the results of the following category – methods used – agree with these conclusions.

The most frequent method is presentation. The frequency of choice in this method is about 70%. From the following analysis it is evident that students only exceptionally accomplished this method with other supplementary methods – visualization or demonstration. Only in 5% the presentation method was extended by controlled discovery and certain problem elements. The lowest measurable frequency was shown in the problem method group. In this group brainstorming prevails (60% out of all problem methods). Summary results are in Fig. 3. From the wide scale of methods students limited their choice to the followings: presentation, problem presentation, explanation, dramatization, and didactic games, problem methods. Verbal methods prevail suitable for trans-missive teaching style.

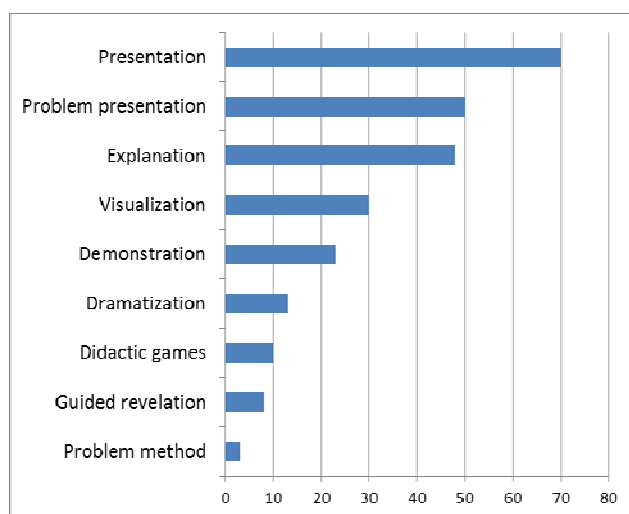


Fig. 3 Frequency of used methods

This fact is supported by student J.S. statements. “Until the end of the study I believed that the teacher who can speak well can teach well too. The experiencing case studies at the faculty (mine and those of other students) and some days of teaching practice I think, that it should be rather the learners who should speak and work”. (Record sheet no. 56) It is necessary to admit that didactic situations do not provide enough space for a wide choice of methods in when compared to teaching whole didactic units.

Choice of didactic forms. In this category there is bigger variety. Frontal forms of teaching were most frequent (68%). Others such as group work (37%), cooperative learning, pair work were also often used.

39% of students could radically change the arrangement of conditions – reordering desks, move to a more suitable classroom, etc. Only 3% of students did not change the arrangement despite the unsuitability to the aims of the study.

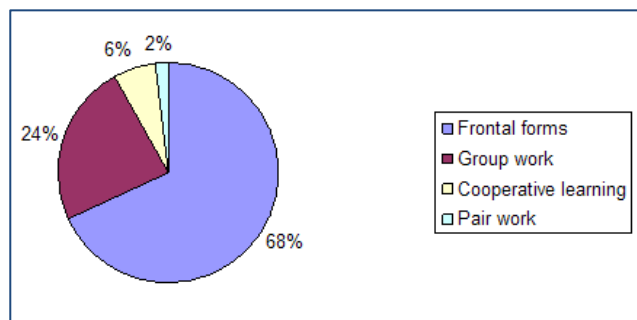


Fig. 4 Frequency of used forms

Using technical didactic means will be presented here. Latest presentation technology, such as PC, Data projector, audio equipment, interactive boards from various providers were available for the students. Only 23% of respondents used these technologies, mainly PowerPoint presentation. Only one student prepared a short program for interactive board. These conclusions correspond with the table of used methods (prevailing verbal methods). When observing the correlation between using didactic technologies and gender it was not proved that girls felt more negative about these technologies.

Time dimension parameter results were also interesting. Only 5% of respondents were able to estimate time properly (with regard to aims and content of the didactic situation) in the pre-concept study. They managed to keep this time also during the realization phase of the study. The others needed more time. 12% of students exceeded the given time by twice as much. These conclusions correspond with the results of the micro-analysis. 60% of students are not able to diagnose and revise their activities during the study. They do not perceive the remaining time for the planned activities.

I would like to mention here evaluation of the last phase of the case study – the phase of deferred reflection. This phase takes place more than six months after completing the case studies. Students then have their final teaching practice. After completing it I meet them once again to analyze the contribution of case studies to their professional development and development of didactic competences now with the reflection of their real pedagogic activity. I go back to the category of contribution of case studies to their practice. At the beginning of their teaching practice, 72% of students claimed case studies are very likely to contribute to their professional development. From the analysis of responses it is evident that almost 100% of them changed their state-

ment and claimed that completing case studies (their own or participating in those of other students) considerably helped them manage the role of the teacher and cope with various problems of teaching. Only one student stated that case study did not help her. I will provide an extract from the record of response of student A.N. "My first independent lesson took place in the last year class in subject of Accounting. My mentor only told me the lesson topic – revising for school-leaving exam and defined the terms they are supposed to revise. I went through all final questions to know what issues I will continue with. I prepared the theory and many pattern examples from the real company practice. My advantage was that I knew the issues from the faculty. So well prepared I started teaching. From the first minutes I noticed disturbance, neglecting, and pupils' disagreement with my style of teaching. Pupils attacked my person, age, clothes, inexperience and were unwilling to work in my way. They are not going to work like this. Now I recollected a case study when my colleagues did something similar to me. I remembered how embarrassed I was and did not defend my approach. Now in the real situation, I was able to get the situation under control, persuade the pupils to accept my way of teaching and almost one half of the class started to cooperate. After the lesson I consulted the situation with my mentor. She said that pupils are used to dictation of sentences they are supposed to memorize for the final school leaving exam. I started doubting whether our schools really want to change the ways of teaching. But owing to the case study, I completed the teaching practice without any painful mental consequences." (Record sheet no. 15)

### Conclusion

The number of respondents of my research does not allow to provide any generalizing conclusions. Also the methodology of verifying the validity of questionnaires was not perfect. Nevertheless the results provide some information. Case studies definitely contribute to creating key pedagogical habits in students. Students often fail to use modern methods and approaches in teaching. They know these theories only theoretically.

Being exposed to the specific pedagogical reality they easily adopt traditional pragmatism and classical style of teaching.

When searching for similar attempts of modern approach to teaching subject methodologies, I appreciate a very inspiring research in the field of Teaching Technical Subjects at Technical University in Ostrava. Teaching and research is more focused on development of creativity in teacher trainees using microteaching and case studies. Results and conclusions obtained by M. Miklošiková<sup>4</sup> within the "CR program" (program for support and development of creativity in students of Teaching Technical Subjects program) are in many respects similar. It is necessary to make a lot of effort to transform the habits gained in case studies into practically applicable pedagogical skills.

---

### Literature

- <sup>1</sup> MERSETH, K. K. *The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today.* *Journal of Teacher Education*, 1991, 42(4), 243-249. EJ 438 532.
- <sup>2</sup> HERRIED, C. F. *What Makes a Good Case?* [online]. <http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/teaching/good-case.html>.
- <sup>3</sup> PAULI, CH., REUSSER, K. *Transkriptionsmanual für das Videoprojekt Mathematiklernen und und Mathematikleistungen in unterschiedlichen Unterrichtskulturen.* Zürich: Universität Zürich, 2002.
- <sup>4</sup> Miklošiková, M. *Kreativita a učitelství odborných předmětů.* Ostrava: Technická univerzita Ostrava, 2009. ISBN 978-80-248-1952-5.

---

### Contact

PaedDr. Petr Mach, CSc.  
University of West Bohemia in Pilsen  
Faculty of Education  
Department of Technical Education  
E-mail: pmach@kat.zcu.cz  
Mgr. Regina Janíková  
University of West Bohemia in Pilsen  
Faculty of Arts  
Department of Archaeology  
E-mail: rjanikov@kar.zcu.cz



# Support for the Self-evaluation of Schools in the Czech Republic

Stanislav Michek

*Abstrakt: V souladu s postupující decentralizací vzdělávacího systému ukládá zákon č. 561/2004 školám, aby prováděly autoevaluaci. Úkolem projektu Cesta ke kvalitě: Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení – autoevaluace je podporovat autoevaluační procesy ve školách (mateřských, základních, středních a vyšších odborných) od května 2009 do srpna 2012 a definovat vhodnou kombinaci autoevaluace a externí evaluace ve spolupráci se školami, jejich zřizovateli a Českou školní inspekcí.*

*Klíčová slova: autoevaluace škol, systémová podpora, národní projekt, evaluační nástroje.*

*Abstract: In accord with gradual decentralisation of the education system, Act no. 561/2004 enacts a new obligation for schools to carry out self-evaluation. The objective of the project “Road to Quality Improvement: Introduction of the System of Self-Evaluation” is to support from May 2009 to April 2012 self-evaluation processes in schools (kindergartens, basic schools, grammar schools, secondary technical and vocational schools, basic art schools, conservatoires and tertiary professional schools), and to define an appropriate combination of self-evaluation and external evaluation in co-operation with schools, their founding entities and the Czech School Inspectorate so as to ensure continuous quality improvement.*

*Keywords: self-evaluation of schools, system support, national project, evaluation instruments.*

## Introduction

The objective of the article is to inform about the support for self-evaluation of schools in the Czech Republic. First part of the article describes the context and background of the Czech Republic. It mentions historic milestones, short statistics and role of the Czech school inspectorate. The National project for school self-evaluation called *Road to Quality Improvement* will be presented in the second part of article.

## Context and background of the Czech Republic educational system

It is necessary to highlight changes in our education system through the last twenty years. There was very centralized education system prior 1989 which correlated with the ideology and class struggle of the communist party. After the Velvet revolution Czech specialists proposed changes in the educational system: Provision of schools by private or religion providers, and renewal of general secondary schools for 11–18 years old pupils – grammar schools (*gymnázium*). In the nineties there were discussions on changes in education. The discussions were about pedagogy autonomy, curriculum, evaluation, etc. Conclusions of these discussions are in strategic ways of government document *National Programme for the Development of Education – the white paper on education*. The Education Act (2004) contains many elements from the White paper. The first pillar is curriculum reform – it means that schools develop their own school educational programmes based on framework educational programmes approved by the Ministry of Education. The second pillar is formed by changes in evaluation – obligatory self-evaluation of schools and changing the role of the

Czech School Inspectorate as an external evaluator organization. I have to mention public administrative reform at the beginning of this decade. The result of this reform was a shift in provision of public schools from the central Ministry of Education to regional authorities and municipalities. In the European society, the form of support from the European Social Fund (ESF) plays an important role in. A lot of projects were supported from ESF and the state budget.

Table 1 contains information about the range of Czech education system. Over 1.5 million of pupils are taught by almost 130 thousand of teachers in 8 thousand schools.

	schools	pupils	teachers
Nursery education	4 809	301 620	23 567
Elementary education	4 133	816 015	59 492
Secondary education	111	1 795	46 734
Secondary education with apprenticeship certificate	541	116 401	
Technical secondary education with Maturita examination	911	283 594	
General secondary education with Maturita examination	373	117 477	
<b>Total</b>		<b>1 519 425</b>	<b>129 793</b>

**Table 1: Number of schools, pupils and teachers in the Czech educational system**

In Table 2 we can find the structure of statutory authorities of schools. Almost 100% of nursery and elementary schools are public. Only about 2% are private. It means about 300 nursery or elementary schools. In the secondary education there are more private or religious statutory authorities of schools. There are about 400 schools in the Czech Republic, that are not public,

where about 125 thousands pupils are educated by about 8 thousand teachers.

	<i>A = Ministry of education; B = municipality; C = private statutory authority; D = religious statutory authority</i>				
	A	B	region	C	D
	%	%	%	%	%
Nursery education	0	96	2	2	1
Elementary education	1	89	7	2	1
Secondary education	18	3	65	10	5
Secondary education with apprenticeship certificate	5	1	78	16	1
Secondary education with Maturita examination	0	1	72	24	2
Grammar School (Gymnázium)	0	0	75	25	

**Table 2: Structure of statutory authorities of schools**

In time of changes it is difficult for the Inspectorate too. Who loves external evaluators, checks and control of work? The role of The Czech School Inspectorate (ČŠI) is defined by the law (Education Act of Czech Republic, 2004).

The Czech School Inspectorate shall draw up strategic objectives for inspection activities and systems for evaluating the educational system.

The Czech School Inspectorate at schools and school facilities registered in the Register of Educational Facilities and at workplaces where practicum or vocational training shall, within its inspections:

- acquire and analyse information on the education of children, pupils and students, on the activities of schools and school facilities registered in the Register of Educational Facilities, and monitor and evaluate the effectiveness of the educational system;
- determine and assess the conditions, course and results of education in accordance with relevant school educational programmes;
- determine and assess to what extent the school educational programme is met and whether it is in compliance with legal regulations and the framework educational programme;
- perform state checks to determine whether legal regulations relating to provision of education and school services are met; state checks shall be executed in accordance with a special legal regulation;
- perform a public-legislation audit focused on the use of funds allocated from the state budget.

What is more important is the day to day work and organizational culture of the Inspectorate. Of course, we can find administrative control, misunderstanding of meaning of education of children in different conditions, or only document analyses based on legislation. But we can find changing inspections, professional

specialists, and concrete support. It depends on the people on both sides: schools and inspectors.

Five years ago a curricular reform started, which brings more autonomy and more responsibility to schools. The responsibility is declared in the Education Act (2004) and a decree and obliges schools to make self-evaluation every three years (last year this obligation has been changed from two years to three).

Schools were standing in front of many new tasks with no systematic help. There was no methodical support for schools before the Education Act (2004) came into force, many self-evaluation tools and methods have been created and given to schools “underway”. In some questionnaire surveys carried out during years 2005–2008 schools expressed that they need consultancy support, further training, methodology support, financial support, methodology guidelines of self-evaluation, self-evaluation tools, websites with good practice, information about foreign approach to self-evaluation. The *Road to Quality Improvement* project promised to try to meet all these needs, except financial support.

#### **The Road to Quality Improvement project**

The whole name of the project is *Self-evaluation: setting up system and supporting school in self-evaluation – Road to Quality Improvement* (Cesta ke kvalitě, 2010). This project is planned for three years until the April 2012 and is supported by European Social Fund (ESF) and state budget from the *Education for Competitiveness* Operational Programme. The Ministry of Education, Youth and Sports leads the project activities of two partners: NUOV – National Institute of Technical and Vocational Education and NIDV – National Institute for Further Education. We also cooperate with other educational specialists. The first objective is to build a systematic methodical support for school self-evaluation as one of the steps in curricular reform. We declare to cooperate with external evaluators and discuss the quality of education and the way the external evaluation can help to perform self-evaluation. The support will be also based on training and providing a valid and reliable evaluation tool.

The *Road to Quality Improvement* project financed from ESF and *Education for Competitiveness* Operational Programme can support these types of school:

- Special nursery,
- Elementary schools,
- Elementary schools of music and arts,
- Conservatoires,
- Grammar schools,
- Secondary vocational schools,

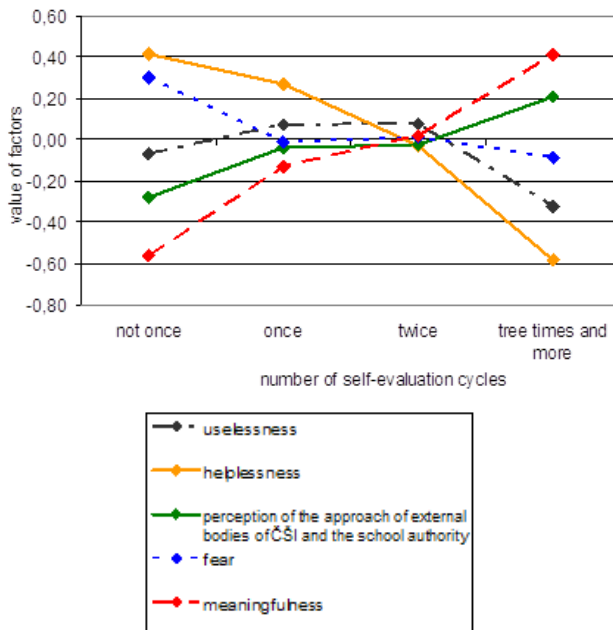


- Secondary technical schools,
- Language schools with state language exam.

At the beginning of the project in June 2009 all these schools got an offer to take part in this project and 8% of them (507) expressed their interest in project activities.

Project prepares many outcomes divided according to each activity.

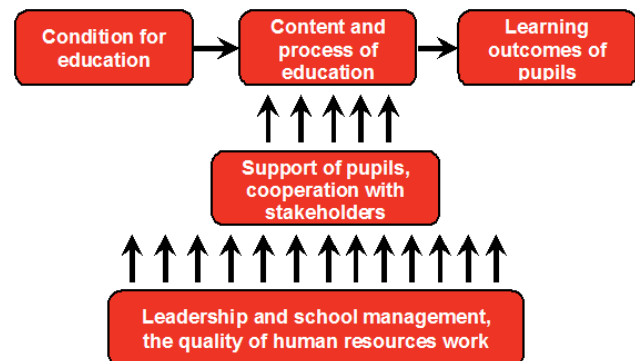
Picture 1: Development of factors versus the number of self-evaluation cycles



In the A activity *focused on research and analyses* we perform questionnaire surveys, research of the target group by interviews and other smaller surveys, which should help us to understand the state, processes and needs of schools in self-evaluation. In this activity we also prepare publication of twelve comparative studies about self-evaluation in selected countries of the world. In a survey based on questionnaire on self-evaluation we found out the following attitudes to self-evaluation from the statements (see Picture 1). The respective questionnaire included attitude questions aimed at self-evaluation processes in schools. Following a factor analysis 5 attitude self-evaluation factors have been identified: meaningfulness, uselessness, helplessness, fear, perception of the approach of external bodies of ČŠI and the school authority. It has identified the link between these factors and the school practice with the self-evaluation measured by the number of the implemented cycles. The strongest link to the increased experience relates to the perception of meaningfulness and to the decrease of helplessness. It is important to say that number of respondents was 531 schools – it means about 9% of all schools in the Czech Republic and we don't know about the other 90% of schools.

The results of the questionnaire brought up the question: Who were the respondents? We think that these were innovative people and honest people who want to do good work and find the best way.

Picture 2: Self-evaluation framework



In the B activity *focused on development and validation* we are going to support schools by thirty valid evaluation tools and methods with guidelines, manuals, some of them will be standardised. In these days, there are ten of them free for use on the project website, others will be published continuously till the end of the project. We develop evaluation tools from the point of view of methodology, range of measurement, types of tools, types of respondents, differences of outcomes, links with different quality areas. We mean the following evaluation tools (Michek, 2010):

- Self-evaluation framework
- Good school – the tool for work with priorities
- Questionnaire of pupils' motivation for achievement
- Questionnaire of pupils' attitude to school
- Questionnaire of interaction of teacher and pupils
- Questionnaire of teaching staff climate (based on the Organizational Climate Description Questionnaire)
- Questionnaire of teaching strategy of foreign language
- 360° feedback for middle management of the school
- Observation list for “teaching to develop learning competence”
- Observation list for “methods and forms of teaching”
- Teacher, pupils and parents survey
- Documents analyses
- Teacher evaluation based on Teacher standards.

Within the development of evaluation tools it is necessary to highlight the self-evaluation framework. It is based on such frameworks as Austrian QIS, QIBB or Scottish *How good is our school*, work of Czech schools etc. All others evaluative tools will link with this framework. Framework (see Picture 2) consist of 5 areas of quality typical for each school: condition for education, content and process of education, educational results of pupils, support of pupils, cooperation with stakeholders and Leadership and school manage-

ment, the quality of human resources work. When we compare the 4 true areas of quality with condition for education we get the effectiveness of education.

What do we mean by condition for education, contents and process of education etc.? We are planning to find for each of the quality subareas about 5 statements, questions during the development of the framework. The scale of the framework will be based on CAF scale – Deming cycle: Plan – Do – Check – Act and facts and suggestions on development.

#### **Conditions for education**

- Demographic conditions
- Personal conditions
- Safety and hygienic conditions
- Economic conditions
- Material conditions

#### **Content and process of education**

- School educational programme
- Planning of teaching
- Support teaching material
- Realization of teaching
- Outside classroom activities

#### **School support of pupils, cooperation with parents, influence of mutual relationships between the school, pupils, parents and other persons on education**

- Schools climate
- System for the support of pupils
- Taking individual needs of pupils into account
- Cooperation with parents
- Cooperation with other institution

#### **Learning outcomes of pupils**

- Assessment of teaching
- Key competencies
- Knowledge and skills
- Attitudes
- Motivation of pupils
- Success of graduates

#### **Leadership and school management, the quality of human resources work, the quality of in-service training of educational staff**

- Strategy management
- Organisation management of the school
- Pedagogical governing of the school
- Professionalism and human resources development
- Partnerships of the school and external relationships

#### **Results of school work, especially with respect to the conditions of education and economic resources**

- Quantitative analyses
- Qualitative analyses.

We hope categorised electronic database of 30 practice examples of school quality management through self-evaluation processes covering all regions and types of schools in the Czech Republic or monolingual dictionary as well as other outcomes of the B activity, published on the project websites, will also help with orientation within the process of school self-evaluation.

Evaluation tools are good as instruments but schools need practical inspirational case studies. In activities development and validation we cooperate with the Czech School Inspectorate and providers on recommendations on how to do self-evaluation efficiently for schools and other stakeholders. We are still finding boundaries between self-evaluation and external evaluation. This work is based on dialogue and consensus.

In C activity – *supporting systems for schools and stakeholders* we organize opportunities for schools to share their experience in workshops, in mutual visits which will give them a possibility to inspire one another and in peer review their mutual consultation and external view may help to give feedback to their work. Since the beginning of the project there has been an “evaluation hot line” built, complemented by e-mail consulting. Next activities are focused on developing information technology system supporting self-evaluation and we develop publications and bulletins supporting self-evaluation.

In D activity – *further training and dissemination* we already started the realization of educational programmes, which are going to prepare 217 specialists as coordinators of self-evaluation at school and 30 advisors of self-evaluation. These educational programmes have both presence and e-learning form. Conferences for managers, self-evaluation coordinators, teachers, inspectors, statutory authorities of schools, decision makers, etc. were also prepared in this activity.

#### **Conclusion**

This article described the context and background of educational system of the Czech Republic. It mentioned historic milestones, short statistics and role of the Czech school inspectorate. It largely contains information about the national project for school self-evaluation called *Road to Quality Improvement* which supports the self-evaluation of schools.

---

#### *Bibliography*

Act No. 561/2004 on Pre-school, Basic, Secondary, Tertiary Professional and Other Education (the Education Act) *Cesta ke kvalitě*. [online]. Published on 29. 4. 2009 [cit. 2010-11-20]. Available: <http://www.nuov.cz/ael>  
MICHEK, S. *Evaluační nástroje projektu. Na cestě ke kvalitě, 2010, č. 2, s. 4-5. ISSN: 1804-1159. [online]. Published on 4. 6. 2010 [cit. 2010-11-20]. Available on: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1005.pdf>*

---

#### *Contact*

*Ing. Bc. Stanislav Michek*

*NÚOV*

*E-mail: stanislav.michek@nuov.cz*

# Projekt Kurikulum S

Pavel Petrovič

*Abstrakt: Informace o poslání, cílech a aktivitách projektu Kurikulum S, který se zabývá podporou plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání.*

*Klíčová slova: vytváření kurikula, školní vzdělávací program.*

*Abstract: Information on the Curriculum S Project – Support of nationwide implementation of school educational programmes into vocational education and training in the Czech Republic.*

*Keywords: curriculum development, school educational programme.*

Projekt *Kurikulum S – Podpora plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání* je tříletý národní projekt, který realizuje MŠMT ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání jako partnerem. *Kurikulum S* navazuje na projekt *Pilot S* a trvá od 1. 4. 2009 do 31. 3. 2012.

Hlavním cílem projektu je přímá pomoc středním odborným školám a konzervatořím v jejich reformě. Projekt nabízí učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům odborných škol informace, metodické rady i možnost konzultací při zavádění školních vzdělávacích programů (ŠVP). Je přímou reakcí na proces zavádění rámcových a školních vzdělávacích programů a na problémy, se kterými se pedagogické kolektivy škol při přípravě ŠVP potýkají. Ukazuje se, že koordinátorům a učitelům podílejícím se na vypracování ŠVP nestačí pouze vstupní školení, ale že mají potřebu konzultovat problémy, které se objevují v průběhu práce na ŠVP a někteří mají i zájem o odbornou supervizi připraveného vzdělávacího programu.

Projekt má 3 hlavní aktivity:

- Sledování realizace ŠVP na pilotních SOŠ a SOU,
- Rozvoj sociálního partnerství v odborném vzdělávání,
- Metodická podpora tvorby a zavádění ŠVP na dalších odborných školách.

## **Aktivita 1: Sledování realizace ŠVP na pilotních SOŠ a SOU**

V rámci projektu *Pilot S*, který předcházal projektu *Kurikulum S*, bylo na pilotních školách vytvořeno 53 pilotních ŠVP pro 24 oborů vzdělání a bylo zahájeno jejich pokusné ověřování. Vzhledem k době trvání projektu (2005–2008) probíhalo pokusné ověřování pilotních ŠVP pouze v 1. a 2. ročníku, takže získané poznatky nebylo možné vyhodnotit za celý vzdělávací cyklus. Projekt *Kurikulum S* navázal na toto ověřování a v dosavadním průběhu sledoval výuku ve 3. a 4. ročníku, tj. až do závěrečných a maturitních zkoušek.

Celý tento postup byl zvolen především s cílem vyhodnotit celý vzdělávací cyklus a následnou inovaci

ŠVP; využít získané poznatky pro inovaci metodiky tvorby ŠVP a sledování účinnosti RVP. Ředitelům škol a koordinátorům jsou průběžně poskytovány metodické konzultace a vytvářeny příležitosti (workshopy) pro vzájemnou výměnu a zhodnocení získávaných zkušeností. V rámci projektu jsou také vyhledávány příklady dobré praxe zaměřené na realizaci kurikula, začleňování průřezových témat, evaluaci ŠVP a na další oblasti pedagogické praxe. Shromažďované příklady dobré praxe jsou systematicky zpracovávány a zpřístupňovány pedagogické veřejnosti v rámci projektu *Metodika II*.

Součástí úkolů řešených v rámci této aktivity je i příprava doporučeného pojetí profilové části maturitní zkoušky (PMZ) s cílem hledat vhodné sjednocující postupy a kritéria pro PMZ, která by vedla k srovnatelnému hodnocení odborných a vybraných klíčových kompetencí absolventů jednotlivých oborů vzdělání vymezených ve vzdělávacích programech (v RVP a na úrovni školy v ŠVP).

## **Aktivita 2: Rozvoj sociálního partnerství v odborném vzdělávání**

Hlavní těžiště této aktivity spočívá ve sledování spolupráce pilotních škol se sociálními partnery v příslušném regionu školy při realizaci vzdělávání podle vypracovaných pilotních ŠVP; v shromažďování příkladů dobré praxe z této oblasti, jejich zprostředkování ostatním školám a v šetření mechanismů efektivního zapojení sociálních partnerů do celého procesu odborného vzdělávání. Cílem je analýza a zpracování získaných poznatků do souborné studie, která bude poskytnuta všem školám jako inspirativní a doporučující materiál.

I tato aktivita navazuje na projekt *Pilot S*, ve kterém se sociální partneři pilotních škol přímo podíleli na tvorbě jednotlivých ŠVP a realizaci praktického vyučování. Záměrem projektu *Kurikulum S* je jednak sledovat a vyhodnocovat probíhající reálnou spolupráci pilotních škol se zaměstnavateli, zřizovateli škol a rodiči žáků při realizaci vzdělávacích programů daných oborů vzdělání, a jednak na analýzu a hledání vhodných postupů zapojování sociálních partnerů do pro-

jektování a realizace odborného vzdělávání, a to zejména na regionální úrovni. Při řešení této aktivity jsou průběžně využívány i poznatky a zkušenosti získané v projektu NZZ (*Nová závěrečná zkouška*) i některé výsledky projektu UNIV (*Proměna škol v centra celoživotního učení*). Zjištěné poznatky bude možné využívat nejen na školní a regionální úrovni, ale budou mít vliv i na celkovou koncepci odborného vzdělávání. Souborné závěry z této aktivity budou prezentovány na celostátní konferenci na jaře 2011.

### **Aktivita 3: Metodická podpora tvorby a zavádění ŠVP na dalších odborných školách**

Záměrem této aktivity je poskytovat vedoucím pracovníkům škol, koordinátorům tvorby ŠVP a učitelům bezplatnou metodickou pomoc a radu podle jejich potřeb, a to ve všech etapách postupného zavádění ŠVP do vzdělávací praxe, tj. při přípravě ŠVP, realizaci výuky podle ŠVP, jejich evaluaci (resp. autoevaluaci) a inovaci. Tato pomoc je školám poskytována nejen z centra – pracovníky Národního ústavu odborného vzdělávání a prostřednictvím webových stránek projektu, ale i přímo v krajích – v regionálních konzultačních centrech.

Regionální konzultační centra (RKC) byla zřízena na základě výběrového řízení při vybraných zařízeních

dalšího vzdělávání, školách a institucích dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), které mají předpoklady a podmínky pro tuto činnost, odborné lektorské zázemí a kontakty na pilotní školy zapojené do projektu *Pilot S*, které mají již víceleté zkušenosti s výukou podle ŠVP. V rámci aktivity jsou vytvářeny studijní a metodické materiály, které budou využitelné v práci škol a v DVPP a jsou shromažďovány příklady dobré praxe pilotních i nepilotních škol. Pro záměry projektu je možné využít také již uváděná centra celoživotního učení ustavená v rámci projektu UNIV, popř. jiné vzdělávací instituce.

Závěrem lze konstatovat, že dosavadní průběh řešení projektu *Kurikulum S* umožňuje vyslovit odůvodněný předpoklad, že získané poznatky budou cenným přínosem pro celkový proces kurikulární reformy na jednotlivých odborných školách i v celém kontextu vzdělávacího systému na regionální i celostátní úrovni.

---

#### *Kontakt*

*Doc. RNDr. Pavel Petrovič, CSc.*

*NÚOV*

*E-mail: pavel.petrovic@nuov.cz*

---

# Školní vzdělávací programy a změny v přípravě budoucích učitelů

Miloslav Rotport

*Abstrakt: Tvorba a realizace školních vzdělávacích programů vyžaduje od učitelů všech typů škol nové přístupy. Učitelé by měli mít řadu kompetencí, které dosud v rámci své přípravy na vysokých školách nezískávali. Příspěvek je dílčím zamyslením nad tím, jaké změny v přípravě budoucích učitelů jsou nutné a jak by na ně měly reagovat školy, které budoucí učitele připravují.*

*Klíčová slova: role učitelů, příprava učitelů, změny v práci učitelů.*

*Abstract: Development and implementation of school educational programmes require new approaches of teachers in all type of schools. Teachers should have a number of competences which they have not acquired during their university education so far. The paper presents partial reflections on changes in education of future teachers which are necessary and suggestions how institutions of teacher training should respond to the changes.*

*Keywords: role of teachers, teacher education, changes in teaching.*

### **Vliv školních vzdělávacích programů na požadované kompetence učitelů**

Pokud si položíme otázku, zda zavádění školních vzdělávacích programů bude mít nějaký vliv na kompetence učitelů odborných předmětů, musíme na ni odpovědět kladně. Tento vliv vyplývá ze dvou podstatných změn, které do práce učitele odborných předmětů zavedení školních vzdělávacích programů přináší.

V první řadě je to výrazně větší samostatnost jednotlivých škol, a tím i učitelů při tvorbě soustavy učiva.

V dosavadním systému základních pedagogických dokumentů měla škola centrálně daný učební plán s rámcovými osnovami pro jednotlivé vyučovací předměty. Rámcové učební osnovy určovaly pro každý vyučovací předmět výběr poznatků, do určité míry i zařazení těchto poznatků do soustavy. Učitel pouze konkretizoval postup při osvojování těchto poznatků, případně ovlivňoval hloubku osvojení. Přitom měl v řadě případů k dispozici učebnici, která rámcové učební osnově odpovídala a do určité míry i naznačo-

vala pořadí při osvojování jednotlivých poznatků a hloubku jejich zvládnutí.

Rámcové vzdělávací programy, na jejichž základě školy vypracovávají své vlastní školní vzdělávací programy, do takové míry podrobností ani zdaleka nejdou. Vymezují pouze určité odborné kompetence, které musí vyučující zařadit do jednotlivých vyučovacích předmětů a musí rozhodnout o celém postupu vyučovacího procesu, který k získání potřebné odborné kompetence povede.

Z toho podle mého názoru vyplývá, že učitel odborných předmětů by měl pro svoji práci získat mj. tyto kompetence:

- schopnost výběru poznatků do soustavy učiva,
- pochopení vzájemných vazeb v učivu,
- vytváření hierarchie vztahů mezi poznatky,
- konkretizace cílů vyučovacího procesu.

Každá z těchto dílčích kompetencí je pro správné zpracování školního vzdělávacího programu nezbytná. Pokusím se tento svůj názor alespoň trochu blíže specifikovat.

Schopnost výběru poznatků do soustavy učiva nutně předpokládá, že učitel velmi dobře ovládá danou odbornou problematiku, je schopen vybrat to, co je pro pochopení podstatné. Vysvětlení a osvojení určitého pojmu, který je přímo uveden ve vymezení odborné kompetence v RVP nutně předpokládá osvojení dalších pojmů a souvislostí, které pochopitelně ve vymezení odborné kompetence uvedeny nejsou, ale bez nichž se potřebná úroveň dané kompetence nemůže dosáhnout. Přitom není většinou možné některé z těchto pojmů vypustit, protože potom by žák nezískal potřebnou kompetenci, pouze by se pamětně naučil nějakou definici, která by byla v praxi nepoužitelná. Na druhé straně není možné učivo přetížít poznatky, protože by podstata osvojované kompetence v těchto přílišných podrobnostech zanikla.

S tím souvisí i další výše uvedený požadavek, tj. aby učitel chápal vzájemné vazby v učivu. Přitom při vytváření odborné kompetence se nemůže omezit pouze na vazby uvnitř svého vyučovaného předmětu, ale musí chápat a využívat vazby v rámci celé soustavy vyučovacích předmětů, zejména odborných. Řadu těchto souvislostí si v minulosti učitel nemusel vůbec uvědomit, protože rozdělení poznatků do vyučovacích předmětů za něj udělali tvůrci ZPD. V této souvislosti hrozí při tvorbě školních vzdělávacích programů dvě rizika. Na jedné straně může být některé učivo zbytečně probíráno v několika vyučovacích předmětech (někdy i s různým výkladem), na druhé straně mohou podstatné poznatky zcela vypadnout, protože vyučující jednotlivých předmětů se budou spoléhat jeden na druhého a

nakonec poznatek nezařadí nikdo. Vytvoření školního vzdělávacího programu ve vztahu k určité odborné kompetenci tedy předpokládá, že jeho tvůrci si jednoznačně stanoví určitou linii, která k získání požadované odborné kompetence povede, a potom na základě stanovených obsahů učiva jednotlivých předmětů zkontrolují, zda tato linie byla dodržena.

Pro splnění tohoto požadavku je nezbytné, aby jednotliví učitelé dokázali určit i návaznosti mezi jednotlivými poznatky a na základě toho sestavit učivo správně za sebou. Znamená to najít výchozí pojmy a ty postupně dále rozvíjet a prohlubovat. Je třeba také zvážit význam jednotlivých poznatků a rozdělit tak učivo na základní a doplňkové. Nesprávné pořadí osvojovaných poznatků může zcela zmařit dosažení cíle, protože v určitém okamžiku budou žáci nuceni používat pojmy, s nimiž se ještě nesetkali, a tedy je nebudou moci dobře pochopit a správně používat. V řadě případů by mohlo být zlepšení celkové situace dosaženo snadno pouhým přehozením učiva.

Všechny tyto kompetence učitele by však nemusely vést k dobrému výsledku, pokud by si nedokázal konkretizovat cíl vyučovacího procesu. Nemůže většinou spoléhat na to, že cíl jasně vyplývá přímo z rámcového vzdělávacího programu pro daný typ školy. Upřesnění cíle by hlavně mělo znamenat určení toho, co můžeme od žáka očekávat, pokud danou kompetenci získá. Jde o to stanovit, jaké se předpokládá využití této kompetence v praxi. Zda stačí pouze, když bude o nějakém poznatku vědět, že existuje nebo zda bude po něm požadovat, aby ho samostatně využíval pro nějakou konkrétní práci. Tato problematika je podle mého názoru velmi složitá. V různých konkrétních předmětech a tématech bude muset vyučující při konkretizaci cíle postupovat různým způsobem. Domnívám se, že tuto kompetenci si učitel odborných předmětů osvojí až během svého učitelského působení.

Druhou změnou je změna v přístupu k cílům vzdělávání: „Učivo není cílem vzdělávání, ale prostředkem k dosažení požadovaných výstupů“ (viz *Použitá literatura: Rámcový vzdělávací program pro OA, s. 3*).

Také tato změna v přístupu k cílům bude klást některé nové požadavky na učitele odborných předmětů. Mimo jiné půjde o tyto požadavky:

- výběr vhodných vyučovacích metod (vzhledem k posunu cílů vyučovacího procesu),
- schopnost využít i jiné organizační formy vyučovacího procesu.

Domnívám se, že klasické vyučovací metody podávání nového učiva využívající frontální výuky nejsou schopny zajistit tento posun v přístupu k učivu. V řadě případů podle mého názoru vedou k tomu, že osvojení

učiva (někdy převážně pamětní) je považováno za cíl vyučovacího procesu, který je také kontrolován a prověřován. Má-li být učivo pouze prostředkem k dosažení cílů jiných, musí s ním vyučující jinak pracovat. Podle mého názoru musí být více využívány metody založené na koncepci problémového vyučování, na samostatné aktivitě žáků, na jejich výraznějším zapojení do celého vyučovacího procesu.

K tomu také poslouží i jiné organizační formy výuky, zejména skupinové vyučování, které umožní více zapojit žáka do vlastního vyučovacího procesu. Rozsah příspěvku mi neumožňuje, abych tuto myšlenku dále rozvíjel, ale domnívám se, že je i z této stručné formulace jasné, co mám na mysli.

### **Jsou učitelé odborných předmětů připraveni na tyto nové kompetence?**

Odpověď na tuto otázku není jednoznačná. Nelze obecně tvrdit, že by současná příprava učitelů nevěnovala těmto otázkám pozornost. Nicméně je třeba vzít v úvahu, že příprava učitelů vždy nějakým způsobem odráží stav praxe, pro kterou jsou učitelé připravováni, a odpovídá požadavkům, které tato praxe na ně klade. V této souvislosti je třeba si znovu připomenout rozdíly minulého a současného postavení učitelů odborných předmětů v obou již zmíněných oblastech.

#### *▪ Učitelé měli omezenější možnosti výraznějších zásahů do soustavy učiva*

Tomu pochopitelně odpovídala i příprava budoucích učitelů. Převažovala zde spíše realizace připravených soustav učiva než jejich samostatná tvorba. Učitel po svém nástupu do školy měl k dispozici osnovu, kterou musel transformovat do obsahu vyučovacích hodin. Někdy ani nebylo žádoucí, aby se zabýval tím, zda soustava učiva vymezená osnovou byla vybrána dobře nebo, zda by zde byly nutné nějaké změny. I když se v jednotlivých didaktikách věnovala a věnuje pozornost výběru učiva, většinou jde o zdůvodnění toho, co bylo zařazeno do osnovy. Takto předem vybrané učivo pak bylo konkrétněji rozpracovááno do dílčích témat a jednotlivých vyučovacích hodin.

#### *▪ Školy se zaměřovaly více na vytváření vědomostí než na jejich využití*

Výběr metod a organizačních forem, pro které byli učitelé připravováni, vycházel z takto pojatého vyučovacího cíle. Budoucí učitelé byli připravováni na podávání učiva formou výkladu, na jeho procvičování a upevňování. Těžiště bylo i v prověřování takto získaných poznatků. Tomu odpovídala i struktura vyučovacích hodin, kterou se studenti v rámci didaktik učili vytvářet. Seznamovali se s tím, jak daný konkrétní poznatek předložit žákům, nikoliv jak se k němu spolu

se žáky dopracovat a k čemu a jak ho dále využít. Takto připraveného budoucího učitele školy do značné míry vyžadovaly.

### **Co by se mělo v přípravě učitelů z tohoto důvodu změnit?**

Cesta ke změně vede podle mého názoru dvěma směry. Jedním z nich jsou změny v obsahu dosavadních předmětů v přípravě učitelů, kde by se měl klást větší důraz na metody a organizační formy výuky, které podporují rozvoj potřebných kompetencí žáků středních odborných škol. Znamená to nejen seznámit budoucí učitele s existencí těchto metod, ale také umožnit jim, aby si tyto metody vyzkoušeli případně i procvičili (jak na seminářích ve škole, tak i v rámci pedagogických praxí na cvičných školách).

Větší důraz by měl být v didaktikách kladen i na výběr učiva z příslušných vědních disciplín tak, aby vybrané učivo bylo skutečně prostředkem k dosažení potřebných výstupů. Znamená to rozšířit i čas, který je výběru poznatků a posouzení jejich vhodnosti věnován. Druhou cestou je také zavádění nových vyučovacích předmětů případně nových témat do předmětů již existujících. Vzhledem k rozsahu příspěvku se nemohu ani zde zabývat problémem do velké hloubky. Jenom namátkou uvádím některá témata, na něž bychom se (třeba i v nově vytvořených předmětech učitelské přípravy) měli zaměřit. Jde mj. o:

- využití počítačů ve výuce,
- práci s informacemi (včetně využití Internetu),
- tvorbu školních vzdělávacích programů,
- semináře zaměřené na aplikaci aktivizujících metod ve výuce konkrétních předmětů na středních školách.

Podle mého názoru mají vysoké školy, které připravují budoucí učitele, dostatek předpokladů k tomu, aby tyto žádoucí a nezbytné změny ve výuce budoucích učitelů provedly. Některé z nich už s výukou nových předmětů začaly nebo ji alespoň zařadily do svých inovovaných učebních plánů.

*Zcela na závěr bych chtěl uvést, že příspěvek vyjadřuje můj osobní názor na rozebírané problémy, který nemusí být vždy plně v souladu s názory mého pracoviště.*

---

#### *Použitá literatura*

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/02 Obchodní akademie, Vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 28. 6. 2007, č. j. 12 698/2007-23. Dostupné elektronicky na <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M02%20Obchodni%20akademie.pdf> (11. 3. 2011)*

ROTPORT, M.: *Předmětové didaktiky a školní vzdělávací programy. In: Sborník příspěvků z 8. konference partnerství TTnet ČR „Co je nového v oblasti didaktik odborných předmětů a odborného výcviku?“*, Praha, NÚOV 2009, ISBN 978-80-87063-25-5 (str. 21-24)

ROTPORT, M.: *Didaktická složka standardu učitele odborných předmětů. In: Sborník příspěvků ze 4. a 5. konference partnerství TTnet ČR „Příprava kvalifikačního standardu*

*pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku“*, Praha, NÚOV 2008, ISBN 978-80-87063-12-5 (str. 12-14)

Doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc.

vedoucí Katedry ekonomie

Metropolitní univerzita Praha, o.p.s.

E-mail: MRotport@seznam.cz, rotport@mup.cz.

# Environmentální problematika v rámci celoživotního vzdělávání učitelů

Berta Rychlíková

*Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou přípravy učitelů v rámci celoživotního vzdělávání v oblasti environmentální výchovy pro získání kompetencí v environmentální výchově na základních a středních odborných školách. Poukazuje na potřebu zařadit informace o EMS do přípravy učitelů odborných předmětů.*

*Klíčová slova: celoživotní vzdělávání; environmentální problematika, učitelství odborných předmětů.*

*Abstract: The paper deals with issues of teacher training in the framework of lifelong learning which is focused on environmental education and teachers acquire competences in environmental education intended for primary and secondary technical schools. The paper reveals the need for classifying information about EMS into training of teachers of vocational subjects.*

*Keywords: lifelong learning, environmental issues, teaching vocational subjects, Environmental Management System (EMS).*

## Úvod

Environmentální problematika je v dnešním školství nedílnou součástí výuky. Zavedení environmentální výchovy do práce škol je díky rámcovým vzdělávacím programům závazné.

Pro realizaci EVVO ve školách je vypracován Metodický pokyn MŠMT (č.j. 16745/2008-22). Vedení škol musí problematice environmentální výchovy věnovat dostatečnou pozornost k tomu, aby školy plnily úkoly stanovené rámcovým vzdělávacím programem. Tam, kde se již léta nadšení pedagogové věnují ekologické výchově, jde vše snáz a mnoho škol může sloužit jako příklad, učitelé jsou schopni se v dané oblasti sebezvdělávat a mají obrovský zájem o nové poznatky spojené s ochranou životního prostředí a environmentální výchovou. Navíc je každoročně vyhlášena řada soutěží, jichž se školy mohou účastnit a které dodávají učitelům podněty k další práci v oblasti environmentální výchovy. Úspěch v soutěži je pak pro účastníky největším oceněním jejich práce.

## Studium učitelů

Pro učitele, kteří se v rámci celoživotního vzdělávání chtějí v environmentální problematice vzdělávat, existuje řada možností. V současné době je nejaktuálnější akreditované *Specializační studium koordinátorů environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO)*, organizované Klubem ekologické výchovy, středisky

ekologické výchovy, některými vysokými školami a dalšími organizacemi.

Environmentální výchova je také součástí studia učitelů, které se kombinovanou formou v rámci celoživotního vzdělávání realizuje na pedagogických fakultách. Na Ostravské univerzitě je akreditovanou součástí studijních plánů oborů bakalářského i magisterského studia učitelství odborných předmětů. Zaměřuje se zde zejména na vzájemný vztah odborného vzdělávání, systému environmentálního managementu a uplatňování ochrany životního prostředí v praxi v jednotlivých oborech.

## Zkušenosti s celoživotním vzděláváním

Na výuce zaměřené na environmentální problematiku v kombinovaném studiu učitelství, vychovatelství, učitelství odborných předmětů se podílím a současně působím i jako lektorka ve Specializačním studiu koordinátorů environmentální výchovy organizovaném Klubem ekologické výchovy.

Účastníci celoživotního vzdělávání v současné době vesměs velmi oceňují nabízené možnosti studia a v porovnání se studenty prezenčního studia na vysokých školách projevují o probíraná témata mnohem větší zájem. Vycházejí z každodenní praxe a mají zájem dovést se o problémech, s nimiž se setkávají, víc natolik, aby si mohli utvořit vlastní názor. Dovedou už také posoudit, nakolik je možnost studia pro ně přínosem z hlediska dalšího profesního uplatnění. Právě tento

přístup studentům v prezenčním studiu na vysokých školách chybí, proto je zde obvykle role učitele, který věci klade do souvislostí a musí suplovat nedostatečný rozhled studentů, nezastupitelná. Nastala situace, kdy se učitelé vysokých škol těší do výuky, v níž se budou setkávat s frekventanty kombinovaného studia, protože zde nacházejí připravené a zodpovědné studenty, a tím i radost z práce.

Nebylo tomu tak vždy. V 70. letech minulého století, kdy bylo další studium učitelů po několika letech praxe povinné jako podmínka postupu do vyšší tarifní třídy, jsme často registrovali nezáměr o nové poznatky. V tomto smyslu se doba hodně změnila a organizace povinného celoživotního vzdělávání rozhodně už není na místě. Pro učitele je třeba vytvářet podmínky pro studium tím, že jsou jim nabídnuty vhodné formy dalšího sebevzdělávání, které jim umožní rozšířit znalosti v oblastech, o něž mají zájem. A environmentální problematika v současné době zajímá stále více učitelů.

#### **Příklady témat, která posluchače nejvíce zajímají**

Vzhledem k tomu, že se ve výuce zabýváme vztahem techniky a životního prostředí, jsou zde uvedeny příklady, o které se posluchači nejvíce zajímají v oblasti ochrany a tvorby životního prostředí ve vztahu k technice. Jedná se o stav životního prostředí v ČR (v lokalitě, kde žijí), možnosti jeho nápravy a s tím související:

- imisní limity a výsledky monitoringu životního prostředí v ČR,
- znečištění vzduchu a vody,
- integrovaný registr znečišťování,
- nebezpečí techniky a dopady průmyslu na životní prostředí,
- energetika a úspory energie, zajištění energetických zdrojů, jaderná energetika,
- možnosti využití biomasy, biomasa pro pohon dopravních prostředků,
- environmentální problematika v domácnosti a ekologická stopa,
- likvidace a recyklace odpadů.

#### **Doplňující požadavky pro studium učitelů středních odborných škol**

V přípravě učitelů středních odborných škol v oblasti environmentální problematiky je vhodné doplnit obecné otázky environmentální výchovy o konkrétní témata, s nimiž by měli být seznámeni všichni absolventi středních odborných škol již před nástupem do zaměstnání a která by se měla stát nedílnou součástí výuky na středních odborných školách.

Jde zejména o problematiku uplatňování postupů ochrany životního prostředí v jednotlivých oborech

studia na školách a o základní informace o EMAS (*Eco-Management and Audit Scheme*) a o normách řady ISO 14000.

Na středních odborných školách (SOŠ) nejsou učitelé dostatečně seznámeni zejména s problematikou systému environmentálního managementu (EMS, kam ISO 14001 a EMAS patří). Měly by být proto v rámci celoživotního vzdělávání využity všechny příležitosti, aby se informace dostala k učitelům tak, aby ji mohli uplatnit ve výuce na svých školách.

Doplňující informace, obecně platné pro všechny obory studia na SOŠ, lze rozdělit na dvě skupiny – souvislost environmentální výchovy s uplatňováním legislativních požadavků, tj. zejména zákona 76/2002 Sb., a na problematiku environmentálního managementu. Zařazení těchto informací v přehledné podobě by mělo být také součástí studia koordinátorů EVVO pro všechny typy škol, i proto, že se na školách setkáváme s realizací ekologických auditů různé úrovně.

Zařazení základů EMS do studia učitelství odborných předmětů na Ostravské univerzitě je realizováno v rámci povinné složky studia.

*Systémy environmentálního managementu* (EMS) jsou dobrovolné nástroje realizované ve firmách a představují v současné době způsob, jak může organizace deklarovat, že v rámci své činnosti dbá na ochranu životního prostředí a že při produkci výrobků či poskytování služeb jsou zvažovány také jejich dopady na životní prostředí. EMS znamená systematický přístup k ochraně životního prostředí ve všech aspektech podnikání, jehož prostřednictvím podnik začleňuje péči o životní prostředí do své podnikatelské strategie i běžného provozu. EMS pracují jak s normou ISO 14001, tak s EMAS, v některých případech využívají i obě možnosti. EMS je obvykle zaváděn ve výrobních podnicích v návaznosti na systém řízení jakosti (ČSN EN ISO 9000) a bezpečnosti práce (OHSAS 18001) a perspektivně i na energetický management (EN ISO 16001).

*ČSN EN ISO 14000* je soubor norem, které zahrnují normy a směrnice související s řídicími systémy a příbuzné normy upravující terminologii a specifické nástroje, jako je audit (proces kontroly, zda systém řízení odpovídá normě). Nejdůležitější je zde norma ISO 14001. Společnost, která se rozhodla získat Certifikát osvědčující soulad s požadavky této normy, musí vytvořit, dokumentovat, uplatňovat a udržovat systém environmentálního managementu. V současnosti je to v ČR nejčastěji uplatňovaný postup zavádění EMS.

*EMAS* (dnes již jako *EMASIII*) je druhým z dobrovolných nástrojů ochrany životního prostředí, pozitivně motivuje organizace k odpovědnému přístupu a ke zlepšování environmentální výkonnosti nad rámec



legislativních požadavků. Byl zřízen Evropskou unií za účelem zjišťování a sledování vlivu činností organizací na životní prostředí a zveřejňování informací formou jednotlivých environmentálních prohlášení (prohlášení k životnímu prostředí). Představuje aktivní přístup podniku ke sledování, řízení a postupnému snižování dopadů činností organizace na životní prostředí. Je určen pro organizace provozující činnost v soukromé sféře i pro organizace státní a veřejné správy.

**Zákon 76/2002 Sb.** Účelem zákona je, v souladu s právem Evropské unie, dosáhnout vysoké úrovně ochrany životního prostředí jako celku uplatněním integrované prevence a omezování znečištění. Stanoví povinnosti provozovatelů zařízení, upravuje postup při vydávání integrovaného povolení, stanoví působnosti orgánů veřejné správy podle tohoto zákona, upravuje systém výměny informací o nejlepších dostupných technikách, stanoví sankce za porušení povinností stanovených tímto zákonem.

**Integrovaný registr znečišťování (IRZ)** je veřejně přístupný informační systém o únicích a přenosech znečišťujících látek a odpadů. V současnosti IRZ sleduje 93 znečišťujících látek. Ohlašovací povinnost do IRZ plní provozovatelé provozoven, z jejichž činnosti došlo k únikům a přenosům překračujícím stanovené ohlašovací prahy.

**Integrovaný systém plnění ohlašovacích povinností v oblasti životního prostředí (ISPOP)** je systém zřízený pro plnění vybraných ohlašovacích povinností podle zákona č. 25/2008 Sb. (IRZ) a podle zvláštních právních předpisů (zákon o ochraně ovzduší, zákon o odpadech, vodní zákon, zákon o obalech). ISPOP slouží k příjmu a zpracování formulářů podle různých právních předpisů (IRZ, voda, ovzduší, odpady, následně rovněž obaly).

Za pozornost stojí také vysvětlení souvisejících pojmů **čistší produkce a BAT** (*Best Available Technique* – nejlepší dostupná technika a technologie) ale i dalších, s nimiž se v praxi již běžně setkáváme.

#### Závěr

Environmentální výchově je třeba v současné době, kdy se tvoří a upravují školní vzdělávací programy, věnovat zvýšenou pozornost. Neustále dochází k upřesňování a změnám v legislativě v oblasti ochrany životního prostředí a tomu je třeba přizpůsobit práci s učiteli. Distanční formy studia, jichž se účastní velké množství učitelů různých škol, umožňují informace poměrně rychle a aktuálně předat. Zejména je to aktuální u učitelů středních odborných škol, aby mohli informace zařadit do školních vzdělávacích programů.

---

#### Použitá literatura

*Metodologické návody pro zavádění systémů managementu (Norma ČSN EN ISO 9001:2001 Systémy managementu jakosti - Požadavky, 2001, ČSNI; Norma ČSN EN ISO 14001 Systémy environmentálního managementu – Specifikace s návodem na jejich použití, 1997, 2005, ČSNI; Program Bezpečný podnik; OHSAS 18001).*

*Narřízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 761/2001 z 19. března 2001 EMASII a z 22. 12. 2009 EMASIII – o dobrovolné účasti organizací v systému řízení podniků a auditu z hlediska ochrany životního prostředí.*

---

#### Kontakt

*Doc. Ing. Berta Rychlíková, CSc.*

*Katedra technické a pracovní výchovy Pedagogické fakulty Ostravská univerzita v Ostravě*

*E-mail: berta.rychlikova@osu.cz*

---

## Vymezení BOZP v kontextu českého školství

Čestmír Serafín

*Abstrakt: Příspěvek zabývá pohledem na oblast bezpečnosti a ochrany zdraví a její vymezení pro oblast školství. Kromě základních legislativních rámců jsou zde uvedena i praktická vymezení z pohledu vzdělávacích oblastí pro jednotlivé oblasti a stupně vzdělávání.*

*Klíčová slova: bezpečnost a ochrana zdraví, legislativa, školství.*

*Abstract: Paper deals with an approach to safety and health and its definition in the field of education. In addition to the basic legislative frameworks practical definitions are presented in terms of educational areas for specific areas and levels of education.*

*Keywords: health and safety, legislation, education.*

### Úvod

Problematika bezpečnosti a ochrany zdraví je součástí základních kurikulárních dokumentů, které určují směr systému vzdělávání v České republice. Tento

trend je obecné povahy, neboť k němu postupně přistupují, nebo již přistoupily všechny státy EU (zejména ty postkomunistické).

## Bezpečnost práce a základní vzdělávání

Základní kurikulární dokument pro úroveň základního vzdělávání představuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání<sup>1</sup>. Tento dokument vymezuje základní rámec pro přípravu školních vzdělávacích programů. Problematika bezpečnosti práce a ochrany zdraví při práci (dále jen BOZP) se v tomto dokumentu vymezuje prakticky ve všech stěžejních částech – od cílů, přes klíčové kompetence, vzdělávací obsah až po průřezová témata. Problematika BOZP je zde ale chápána v širších souvislostech, tj. jako výsledek osobnostního rozvoje žáka (jeho postoje, tolerance, komunikace atd.), který je zároveň základem pro jeho chování a rozhodování.

Oblast BOZP je v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* realizována především prostřednictvím dvou stěžejních vzdělávacích oblastí:

- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví).
- Člověk a svět práce.

K dalším významným vzdělávacím oblastem z pohledu tématu BOZP, které mají tuto problematiku ale vztahenou spíše ve vztahu ke konkrétnímu oboru (mezipředmětovými vztahy) jsou:

- Informační a komunikační technologie.
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis).

Povinnost vzdělávat žáky v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví podle vlastního školního vzdělávacího programu nastala základním školám od školního roku 2007/2008. Toto vzdělávání se neopírá jen o rámcové vzdělávací programy, ale vychází se základního právního rámce, který je v současné době platný pro Českou republiku. Základní právní vymezení v této oblasti vychází ze zákona č. 262/2006 Sb., Zákoník práce<sup>2</sup>, kde zaměstnavatel je povinen zajistit bezpečnost a ochranu zdraví zaměstnanců (tedy i zaměstnanců školy) a po celý výchovně-vzdělávací proces i žáků. Ustanovení § 101 Zákoníku práce pak stanoví zaměstnavateli povinnost zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví při práci nejen vlastním zaměstnancům, ale i všem ostatním osobám, které se s jeho vědomím zdržují na jeho pracovišti či v jeho prostorách. Dalším předpisem, který vymezuje bezpečnost a ochranu zdraví z pohledu specifik školství je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)<sup>3</sup>, kde BOZP je řešena ustanovením § 29, který stanoví že:

1. školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů,

2. školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytují žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví,

3. školy a školská zařízení jsou povinny vést evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, k nimž došlo při činnostech uvedených v bodě 2, vyhotovit a zaslat záznam o úrazu stanoveným orgánům a institucím. Ministerstvo stanoví vyhláškou způsob evidence úrazů, hlášení a zasílání záznamu o úrazu, vzor záznamu o úrazu a okruh orgánů a institucí, jimž se záznam o úrazu zasílá.

Ustanovení zákona č. 561/2004 Sb. je upřesněno v metodickém pokynu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy<sup>4</sup>. Cílem tohoto pokynu je pak stanovit postupy vedoucí k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků ve školách a školských zařízeních, stanovit způsob postupu při zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví při výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů.

Výše uvedené právní vymezení našlo svůj odraz ve vzdělávacích oblastech Člověk a zdraví a Člověk a svět práce (dle<sup>1</sup>) takto:

**Člověk a zdraví** – v této oblasti je zdraví člověka chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody, která je ovlivněna stylem života, zdravotně preventivním chováním, kvalitou mezilidských vztahů, kvalitou životního prostředí a také bezpečím člověka. Protože je zdraví základním předpokladem pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, stává se poznávání a praktické ovlivňování rozvoje a ochrany zdraví jednou z priorit základního vzdělávání. Součástí této oblasti je vzdělávací předmět Výchova ke zdraví, kde si žáci mají aktivně rozvíjet a chránit zdraví v propojení všech jeho složek (sociální, psychické a fyzické) a být za ně také odpovědní.

Tato oblast pojímá bezpečnost obecně, zejména z pohledu zdraví člověka pro pochopení hodnoty zdraví, smyslu zdravotní prevence i hloubku problémů spojených s poškozením zdraví.

**Člověk a svět práce** – tato oblast se zaměřuje na pracovní činnosti a technologie a má vést žáky k získávání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti, a tím přispívat k vytváření životní a profesní orientace žáků. Žáci jsou zde soustavně vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci. V závislosti na věku žáků by se měl postupně budovat systém, který žákům poskytuje důležité informace z oblasti BOZP a ve vztahu k jejich možnému budoucímu profesnímu uplatnění. Tedy ve vztahu k BOZP se v této oblasti vedení žáků zaměřuje na<sup>1</sup>:

- pozitivní vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce,
- osvojení základních pracovních dovedností a návyků z různých pracovních oblastí, organizaci a plánování práce a na používání vhodných nástrojů, náradí a pomůcek při práci i v běžném životě,
- orientaci v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce,
- osvojení potřebných poznatků a dovedností významných pro možnost uplatnění, pro volbu vlastního profesního zaměření a další životní a profesní orientaci.

Podíváme-li se na jednotlivé předměty, pak v *pracovních činnostech* se již na prvním stupni ZŠ zdůrazňuje v předmětech *práce s drobným materiálem, konstrukčních činnostech, pěstitelských pracích* a v *přípravě pokrmů*, že žák: „... dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce; poskytne první pomoc při úrazu“. Na druhém stupni ZŠ pak přibývá v předmětech *práce s technickými materiály* a *design a konstruování*, že žák: „dodržuje obecné zásady bezpečnosti a hygieny při práci i zásady bezpečnosti a ochrany při práci s nástroji a náradím; poskytne první pomoc při úrazu“. Oblast bezpečnosti a ochrany zdraví je pak doplňována v jednotlivých předmětech o specifika podle oboru lidské činnosti. Tedy předměty jako *pěstitelské práce, chovatelství* uvádí, že žák: „dodržuje technologickou kázeň, zásady hygieny a bezpečnosti práce, poskytne první pomoc při úrazu, včetně úrazu způsobeného zvířaty“, v předmětu *provoz a údržba domácnosti*, případně částečně v *přípravě pokrmů*, že žák: „dodržuje základní hygienická a bezpečnostní pravidla a předpisy a poskytne první pomoc při úrazu, včetně úrazu elektrickým proudem“, v předmětu *práce s laboratorní technikou*, že žák: „dodržuje pravidla bezpečné práce a ochrany životního prostředí při experimentální práci a poskytne první pomoc při úrazu v laboratoři“ a v předmětu *využití digitálních technologií*, že žák: „dodržuje základní hygienická a bezpečnostní pravidla a předpisy při práci s digitální technikou a poskytne první pomoc při úrazu“.

### Bezpečnost práce a středoškolské vzdělávání

V oblasti středoškolského vzdělávání jsou kurikula studijních oborů rozdělena na gymnaziální a odborné vzdělávání. Zvláštní kategorií je pak neformální vzdělávání, jehož kurikulární vymezení v současné době řeší v Národním institutu dětí a mládeže společně s Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy realizací projektu: *Klíče pro život - Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání*.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání* (dále jen RVP G) vymezuje podobně jako *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zá-*

kladní rámec pro přípravu školních vzdělávacích programů. Problematika BOZP se v tomto dokumentu rovněž tak podobně vymezuje a je taktéž podobně chápána a rozdělena do dvou stěžejních vzdělávacích oblastí<sup>5</sup>:

- Člověk a zdraví.
- Člověk a svět práce.

K dalším významným vzdělávacím oblastem z pohledu téma BOZP, které mají tuto problematiku ale vztahenou spíše ve vztahu ke konkrétnímu předmětu (dáno mezipředmětovými vztahy) jsou<sup>5</sup>:

- Informatika a informační a komunikační technologie.
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Biologie).

Podíváme-li se na vzdělávací oblast *Člověk a zdraví*, je tato oblast rozdělena na vzdělávací obory *výchova ke zdraví a tělesná výchova*. V obou těchto oborech je vymezena oblast BOZP, a to v přímé návaznosti ve svých výstupech i v obsahu na stejnojmenné části vzdělávací oblasti pro základní vzdělávání. Jestliže se základní vzdělávání zaměřovalo především na utváření vztahu ke zdraví a na poznávání preventivní ochrany vlastního zdraví a bezpečí, vzdělávání na gymnáziu směřuje zejména k získání schopnosti aktivně podporovat a chránit zdraví v rámci širší komunity. Znamená to tedy, že absolvent gymnázia by měl být připraven sledovat, hodnotit a v daných možnostech řešit situace související se zdravím a bezpečností i v rámci své budoucí rodiny, pracoviště, obce atd.

Tak tomu není ve vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce*. Tam přímá návaznost vlastně vymezena není. Je to dáno i tím, že tato vzdělávací oblast se zaměřuje spíše na legislativní problematiku a vztahy na ekonomickém trhu i na trhu práce a již ne na konkrétní pracovní činnosti. Důraz je tedy položen na teoretických znalostech a jejich aplikaci na aktuální situaci v ekonomice. Vzdělávání v této oblasti klade důraz na praktickou aplikaci získaných dovedností, jež žák získá řešením modelových situací. Tudíž oblast BOZP se zde omezuje na pracovní právní vztahy, zásady bezpečnosti práce, ekologická hlediska práce, pracovní úraz a odškodnění.

Vzdělávací oblasti *Informatika a Člověk a příroda* se v oblasti BOZP vymezují pouze ve vztahu k danému oboru – například v oblasti *Informatika a informační a komunikační technologie* se jedná o ergonomii, hygienu a bezpečnost práce s IKT.

Oblast bezpečnosti a ochrany zdraví při práci je ale v RVP G vymezena ještě dále, a to v části věnované „podmínkám bezpečnosti a hygieny duševní a fyzické práce, psychosociální podmínky“, kde se uvádí, že:

- stěžejní hodnotou je zdraví; záměrné ovlivňování příznivého sociálního klimatu a pohody při „zdravém“

učení, otevřenost a partnerství v komunikaci, úcta, tolerance, uznání, empatie, kooperace a pomoc druhému, pěstování sounáležitosti se třídou a školou,

- optimální korelace mezi vzdělávacími potřebami žáků a pedagogickým úsilím učitelů, všestranný prospěch žáka je hlavním faktorem v přípravě a realizaci činností ve škole,

- výchova a vzdělávání propojené se skutečným životem – osvojování klíčových kompetencí, které mají pro žáky praktický smysl a které vedou k rozvoji celé osobnosti,

- akcent na věkovou a individuální přiměřenost a motivující evaluace výkonů žáka i skupiny – respekt k individuálním možnostem žáků, funkční zpětná vazba, tolerantnost k chybám a omylům, respekt k potřebám jedince a jeho intimním problémům,

- aktivní spoluúčast žáků na vzdělávání a životě školy, která staví na modelu demokratického společenství – budování komunity na principech svobody, ale zároveň i odpovědnosti, stability společných pravidel, spravedlnosti a kooperace,

- bezpečnost a ochrana zdraví žáků, učitelů a nepedagogických pracovníků školy při činnostech, které souvisejí se vzděláváním, popřípadě při jiných činnostech, respektování norem prevence,

- zkvalitňování pracovního prostředí žáků a učitelů podle požadavků hygienických předpisů, označení nebezpečných předmětů a částí využívaných objektů v souladu s příslušnými normami, udržování objektů vyhrazených pro výchovu a vzdělávání v nezávadném stavu, pravidelná technická údržba,

- důsledné, podrobné, účinné a prokazatelné instruování žáků o možném ohrožení zdraví a bezpečnosti při všech činnostech, jichž se účastní při vyučování a výchovných aktivitách, seznámení se se školním řádem, zásadami bezpečného chování a ustanoveními bezpečnostních předpisů a pravidel, školských i obecných, pokud se týkají vzdělávacích a výchovných činností,

- soulad náročnosti vzdělávání s dotací povinných vyučovacích hodin, kterou stanoví rámcový vzdělávací program, jenž respektuje fyziologické a psychické potřeby žáků, cíle, obsah a podmínky vzdělávání,

- účinná ochrana žáků před násilím, šikanou, konzumací drog a před jinými společensky negativními jevy,
- vhodný režim vyučování adekvátní věku žáků, vhodný stravovací a pitný režim (podle věkových a individuálních potřeb žáků); dostupnost prostředků první pomoci a kontaktů na lékaře a jiné speciální služby.

Podíváme-li se nyní na *Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání*<sup>6</sup>, pak rozbor tématu BOZP je mnohem složitější – pro každý obor vznikl samostatný rámcový vzdělávací program (což předsta-

vuje cca 275 studijních oborů). Všechny tyto vzdělávací programy mají základní obecné vymezení v podobě důrazu na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci, tzn., aby absolventi<sup>6</sup>:

- chápali bezpečnost práce jako nedílnou součást péče o zdraví své i spolupracovníků (i dalších osob vyskytujících se na pracovištích, např. klientů, zákazníků, návštěvníků);

- znali a dodržovali základní právní předpisy týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a požární prevence;

- osvojili si zásady a návyky bezpečné a zdravé neohrožující pracovní činnosti včetně zásad ochrany zdraví při práci u zařízení se zobrazovacími jednotkami (monitory, displeje apod.), rozpoznali možnost nebezpečí úrazu nebo ohrožení zdraví;

- znali systém péče o zdraví pracujících (včetně preventivní péče, uměli uplatňovat nároky na ochranu zdraví v souvislosti s prací, nároky vzniklé úrazem nebo poškozením zdraví v souvislosti s vykonáváním práce);

- byli vybaveni vědomostmi o zásadách poskytování první pomoci při náhlém onemocnění nebo úrazu a snažili se poskytnout první pomoc.

Výše uvedené obecné vymezení je posléze konkretizováno v jednotlivých vzdělávacích oblastech podle zaměření oboru. Víceméně společně jsou z pohledu BOZP vzdělávací oblasti:

- Vzdělávání pro zdraví.

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce, která je vymezena v RVP ZV a RVP G, je v případě odborného vzdělávání transformována přímo do vzdělávací oblasti:

- Odborné vzdělávání.

Další oblasti mající průřezový charakter se specifikou daného předmětu jsou:

- Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích.

- Člověk a svět práce.

- Přírodovědné vzdělávání.

Posledně jmenované oblasti jsou obsaženy jen v některých oborech a někdy jen částečně.

Vzdělávací oblast *Vzdělávání pro zdraví* si klade za cíl zaměřit se na dovednosti a znalosti potřebné k preventivní a aktivní péči o duševní a tělesné zdraví a bezpečnost. Důraz je kladen na prevenci řady nebezpečí, která ohrožují zdraví i život včetně ochrany.

Průřezové téma *Člověk a svět práce* si klade za cíl pouze doplňovat znalosti a dovednosti získané v odborné složce vzdělávání o poznatky a dovednosti související s uplatněním na trhu práce a při uplatňování pracovních práv. Je tedy opět zaměřeno na oblast legislativní jako je tomu u RVP G.

Odborná složka vzdělávání na středních odborných školách má svůj odraz ve vzdělávací oblasti *Odborné vzdělávání*, jehož konkrétní náplň se liší podle příslušného vzdělávacího oboru. Obecně je v této oblasti v příslušných souvislostech zdůrazňována bezpečnost a hygiena práce a ochrana životního prostředí tak, aby byly naplněny odborné kompetence (orientace v technických a bezpečnostních normách a předpisech, jednání v souladu s provozními, bezpečnostními a požárními předpisy).

Oblast bezpečnosti a ochrany zdraví při práci je podobně jako v RVP G vymezena ještě dále v části věnované „podmínkám bezpečnosti práce a ochrany zdraví při vzdělávacích činnostech“, kde se uvádí:

- bezpečnost a ochranu zdraví osob při vzdělávání a při činnostech, které přímo souvisejí se vzděláváním, popřípadě při jiných činnostech, dle platných právních předpisů;
- zabezpečení odborného dohledu nebo přímého dozoru při praktickém vyučování;
- nezávadný stav objektů, technických a ochranných zařízení a jejich údržbu, pravidelnou technickou kontrolu a revizi;
- zlepšování pracovního prostředí podle požadavků hygienických předpisů a označení nebezpečných předmětů a částí využívaných prostor v souladu s příslušnými normami;
- vytváření a dodržování zvláštních pracovních podmínek mladistvých, které stanovují právní předpisy ke zvýšení ochrany jejich zdraví;
- prokazatelné upozorňování nebo podrobné instruování žáků o možném ohrožení zdraví a bezpečnosti při všech činnostech, jichž se účastní při vyučování nebo v přímé souvislosti s ním (zejména při praktické výuce a odborné praxi), seznámení se školním řádem, zásadami bezpečného chování, případně s ustanoveními konkrétních právních norem k zajištění BOZP a požární ochrany souvisejících s činností vykonávanou žáky;
- soulad časové náročnosti vzdělávání podle ŠVP s počtem povinných vyučovacích hodin stanovených v rámcovém vzdělávacím programu, který respektuje fyziologické a psychické potřeby žáků, podmínky a obsah vzdělávání;
- ochranu žáků před násilím, šikanou a jinými společensky negativními jevy;
- vytváření prostředí a podmínek podporujících zdraví ve smyslu národního programu *Zdraví pro 21. století*.

## Závěr

Úrazovost dětí je v celém světě brána jako závažný problém a přesto, že se úrazovosti této věkové kategorie věnuje velká pozornost, každoročně dochází k tisícům

úrazů, z nichž některé končí i smrtelně. V oblasti vzdělávání by proto bezpečnost a ochrana zdraví měla být naprostou prioritou.

Z výše uvedeného je patrné, že vymezení bezpečnosti a ochrany zdraví v kontextu českého školství má vlastně dvě stránky. První představuje vlastní přístup k bezpečnosti a ochraně zdraví při výchovně vzdělávacích činnostech (procesech) ve škole či při dalších vzdělávacích aktivitách. Druhá je ve vlastní výchově a výuce o bezpečnosti a ochraně zdraví. Výše uvedená analýza naznačuje, že oběma těmito stránkám není věnována stejná pozornost. Zatímco je důsledně dbáno na zabezpečení první stránky (legislativně i technicky), druhá stránka – výuka o bezpečnosti a ochraně zdraví je rozdrobena mezi vzdělávací oblasti a navíc v podobě vlastních školních vzdělávacích programů potlačována na minimum. Bezpečnost a ochrana zdraví se měla stát průřezovým tématem, který je povinnou součástí buď vlastní vzdělávací oblasti, nebo případně vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce* (jako samostatné téma) a napříč všem úrovním vzdělávání od základní až po střední školu. Vyvstává i otázka, zda je vzdělávání budoucích učitelů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví dostatečné.

---

## Literatura

- <sup>1</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], 2007 [cit. 2010-09-09]*  
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>
- <sup>2</sup> *Zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce [online], 2007 [cit. 2010-02-02].*  
<http://business.center.cz/business/pravol/zakony/zakonik-prace/>
- <sup>3</sup> *Zákon č. 561/2004 Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) [online], 2004 [cit. 2010-02-02].*  
<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>
- <sup>4</sup> *Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy Č.j.: 37 014/2005-25 [online], 2005 [cit. 2010-02-02].*  
<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JKMPBOZzakudoPV.pdf>
- <sup>5</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3*
- <sup>6</sup> *Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání [online], 2007 [cit. 2010-09-09].* <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

---

## Kontakt

Doc. Ing. Čestmír Serafín, Dr.  
Katedra technické a informační výchovy  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
E-mail: [cestmir.serafin@upol.cz](mailto:cestmir.serafin@upol.cz)

# The National Educational Portal – Support of Educational Reform in the Czech Republic

Jan Šperl

*Abstrakt: Národní vzdělávací portál byl vytvořen jako hlavní metodický nástroj pro zavádění rámcových vzdělávacích programů do škol. Zaměřuje se především na poskytování informací o vytváření školních vzdělávacích programů, inovacích ve vyučování a zavádění klíčových kompetencí do vyučování.*

*Klíčová slova: rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, národní vzdělávací portál.*

*Abstract: The National educational portal was developed as a major methodological support for the implementation of the Framework Educational Programs in schools. The content is mainly focused on providing information about the creation of School Educational Programs, innovations in the teaching process and the implementation of key competences in teaching. The other important objectives of National Educational Portal include the creation of a discussion forum and e-learning courses. The Methodological Portal is operated by the Ministry of Education, Youth and Sports. The project itself is currently financed from the European Social Funds and State Budget and realised by the Methodology II team at the Research Institute of Education in Prague and the National Institution of Technical and Vocational Education.*

*Keywords: framework educational program, school educational program, national educational portal.*

## Introduction

The National educational portal [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) was developed as a major methodological support for the implementation of the Framework Educational Programs in schools. Moreover, this virtual environment should provide a space for sharing educational texts and materials. The internet portal [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) was launched in 2005. In January 2009 has started an ongoing Methodology II project and significant changes of design and functions have been realized. The Methodological portal currently offers over 8000 of reviewed educational texts and materials. More than 7500 users visit the Educational portal daily.

## Offer of the National Educational portal

- Virtual space for sharing the educational material, texts and ideas.
- Eight modules – the educational portal is divided into the modules that offer different educational content and possibilities of user participation. Detailed description of particular modules is mentioned below.
  - Sophisticated searching by:
    - full text,
    - key words,
    - according to the structure of the National Curriculum Framework.
  - Opportunity for teachers, who can co-create educational content of the National educational portal.
    - Virtual space for:
      - educational discussions (chat rooms),
      - sharing of the materials (wiki) and ideas (blog).
    - Community evaluation of materials (registered users only). Users of the Educational portal can:
      - comment materials (registered users only),

- evaluate the quality of materials by stars (1 to 5),
- create public or personal collections of favourite materials,
- recommend material to friends (send URL).
  - Further education of teachers via blended e-learning courses.
  - The new education section. The Educational portal includes sections of:
    - pre-school education,
    - primary education,
    - primary art education,
    - secondary education,
    - education for pupils with special educational needs,
    - vocational education,
    - informal education,
    - the section devoted to language schools with the state language exam.

## The main principles of the National Educational portal

- Guaranteed content of:
  - educational articles,
  - digital learning objects,
  - internet References and Links modules.
- Quality of educational articles and digital learning objects is guaranteed by reviewers. The Educational portal has changed in sense of WEB 2.0 and the quality of published contributions is also controlled by users of the portal.
  - Focus on copyright compliance – all the materials are published under the Creative Commons License Deed.
  - Authors of guaranteed and reviewed content receive financial reward.

- The educational content is free of charge.
- Teaching community – all the educational content published in the Educational portal is created by the teachers themselves. Teachers can inspire one another and inform each other about their experience.
- Registration – (not required, but recommended) creation of your user account enables you to access and use advanced portal functions, and monitors your activity on the portal via user profile.
- Use of open technologies and licenses – there are two reasons for using so called open source software and systems. The first reason is economical (financial) aspect – it cheapens total expenses of building The National Educational Portal. The second reason is to inspire teachers and schools to use this software. There are following products used by operating the portal:
  - WordPress (the Blogs module),
  - Mahara (the Digifolio module),
  - Moodle (the E-learning courses module),
  - phpBB (the Discussions module),
  - WikiDeki MainTouch (the Wiki module).
- The National Educational Portal as a tool for teachers (within the meaning of WEB 2.0 – Teaching Community) – project team creates the tools (virtual space), users create educational content.
- Supported by EU funds – ESF.

### Description of particular modules

The National educational portal *www.rvp.cz* is divided into eight modules. Three of them are content based modules (The Educational Articles module, Repository of Digital Learning Objects, the Internet References and Links module), four are community based modules (the Wiki module, the Discussions module, the Blog and Digifolio modules) and the last one is focused on further education of teachers. All the modules are technically interconnected and it enables sophisticated searching within all these modules of the portal.

#### *Content based modules (guaranteed and reviewed content)*

##### *The Educational Articles module*

The oldest part of the portal offers contributions focused on various topics of education (methodological texts, descriptions of interesting lessons, texts focused on educational theories). Contributions published in this module of the portal are reviewed and guaranteed in terms of the educational content quality and teaching accuracy. In cooperation with *Kurikulum G* project, we publish educational contributions with multimedia content. These articles offer video records of interesting individual lessons, self-evaluation of the teacher, evaluation of the expert and consecutive on-

line discussion. There are more than 3500 articles in this module (December 2010).

##### *Repository of the Digital Learning Objects*

This module has been operating since February 2008. In this section you can find mainly worksheets and presentations, tests, video and audio recordings useable in the classroom. The repository of learning objects is linked to the European portal of Learning Resource Exchange for Schools (LRE) operated by the European Schoolnet. Czech teachers can browse in other European national digital learning repositories which are connected to the LRE and vice versa. There are more than 4500 digital learning objects in this module (December 2010).

##### *The Internet References and Links module*

The module of the Internet References and Links offers guaranteed sources of information, through which the users of the National educational portal can get to the interesting websites, specific sections or articles of these websites. These sources of information include URL, detailed description of the internet pages and possible usage in the classroom. Moreover, there are links to the relevant educational institutions and organizations. There are more than 900 of Internet References and Links in this module (December 2010).

#### *Community based modules*

##### *The WIKI module*

This module is based on the idea of sharing different educational school supplies, thematic plans, educational texts, pictures, and audio and video records by the teachers in virtual environment. Regarding to the character of above mentioned educational materials, the module itself is divided into three parts – Repository, Library and Staff room. The “openness” of this module allows easily adjust the layout, add new parts and/or link with other modules.

##### *The Blogs module*

The module of Blogs is based on the widespread phenomenon of blogging and focused on educational issues and topics.

##### *The Discussions module*

In the module of discussions teachers can share experiences and comment various educational problems or issues. Thanks to the fact, that discussion are supervised and leaded by experts, those have a high level of quality and its outputs are published in other parts of the portal.

##### *The Digifolio module*

This module is designed as a tool for self-presentation of teachers, projects, teams and schools. Every registered user can create its own digifolio (personal or public). Due to the structure and functions of this module, within the owner’s digifolio, user can create discussions (public or for small groups) and electronic

views for presentations and sharing materials. Users can also utilize functions of this module to monitor their professional progress and plan their future goals.

#### *The E-learning courses module*

This module is focused on further education of teachers. The main benefit of these e-learning courses realized within the National educational portal is the fact that these take advantage of different modules educational content. Fifteen attested blended e-learning courses will be realized until the end of the *Methodology II* project in 2011.

#### **Conclusion**

How stated above, the National educational portal is a tool and virtual space for teachers who can share

their experience, ideas and concerns there. In the near future, the project team *Methodology II* would like to keep the quality of published materials and activities passing off in the community modules of the portal. Another goal is to build a large self-organized community of cooperating teachers.

---

#### *Contact*

*Jan Šperl*

*The Research Institute of Education in Prague*

*E-mail: sperl@vuppraha.cz*

---

## Five (and a Half) Years of Europass: achievements in quality and quantity 2005–2010

Lubomír Valenta

*Abstrakt: Tento příspěvek se zaměřuje na to, čeho bylo dosaženo v průběhu pěti let fungování iniciativy Europass. Každý z dokumentů portfolia Europassu je v něm představen jednotlivě spolu se základními kvantitativními ukazateli a stručnou poznámkou o rozhodujících koncepčních charakteristikách každého dokumentu.*

*Klíčová slova: Europass, mobilita, trh práce, trh vzdělávání.*

*Abstract: The focus of this paper is on what has been achieved in the course of the five years of the Europass initiative. It addresses each of the documents of the Europass portfolio individually, bringing about elementary quantitative indicators along with brief notes on the decisive conceptual features of each document.*

*Keywords: Europass, mobility, labour market, education market.*

#### **Some key facts**

Europass, based on the Decision of the European Parliament and of the Council of 15 December 2004 on a single Community framework for the transparency of qualifications and competences<sup>1</sup>, is a multinational project coordinated jointly by the DG Education and Culture of the European Commission and the European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). Europass is the first European set of documents on education, personal competences, language knowledge, qualifications and work experience. The formation of the set of documents drew on separate enterprises that had preceded Europass and were brought together to build up a single portfolio of five documents<sup>2</sup>:

- Europass Curriculum Vitae
- Europass Language Passport
- Europass Mobility
- Europass Certificate Supplement
- Europass Diploma Supplement.

The concept came to be actively implemented in April 2005 with the establishment of National Europass Centres (NEC) throughout Europe<sup>3</sup>. Presently there are 31 NECs across Europe (27 in the countries of the European Union plus two EFTA countries, Liechtenstein and Norway, and two candidate countries, Croatia and Turkey). The NECs coordinate all activities related to the Europass documents. They are the first points of contact for any person or organisation interested in using or learning more about Europass. Among the functions that NECs are expected to perform at national level are documents management, promotion, information and guidance, and networking with related structures and bodies. On European level the NECs contribute to the formulation of common strategies and further development of the tool.

Between the half of 2005 and the late 2010 over 30 million single usages of Europass have been registered<sup>4</sup>. The Europass CV alone has been used more than 10 million times between those years<sup>5</sup>. The author of the



paper has been a witness to a well ranking European official making the following off-the-record statement: „*Europass, it is an astonishingly successful project on an astonishingly low budget*“. With this rather anecdotal characteristic in mind, we shall set out to analyse just what makes Europass worth attention, what are the structural attributes that reflect the lifelong learning potential of the tool, and what data we have to prove the point by evidence. This shall be illustrated separately for each document of the Europass portfolio, starting with the flagship.

### ***Europass Curriculum Vitae***

As mentioned above, the Europass framework was established on the grounds of several pre-developed European instruments. The predecessor to Europass CV had been the common European format for curricula vitae (CVs) proposed by Commission Recommendation 2002/236/EC of 11 March 2002<sup>6</sup> and defined as *a resource for the systematic, chronological and flexible presentation of individuals' qualifications and competences*<sup>7</sup>. However, even at that stage of development it was clear that the CV format had been just *one element in a broader strategy with a view to improving the transparency of qualifications and competences*<sup>8</sup>.

Presently the Europass Curriculum Vitae is to a considerable extent the symbol of Europass portfolio as such. The uptake of the document by European citizens between 2005 and 2010 surprised even the most optimistic. In principle, there are two ways for citizens to get and fill a Europass CV: either through the online completion guide on Cedefop website, or by downloading a blank template in .doc format. The data representing the amounts of online completed CVs and downloaded templates are in Table 1.

**Table 1: Europass Curriculum Vitae uptake in Europe 2005–2010<sup>9</sup>**

Year	CVs completed online	CV templates downloaded
2005	116 259	220 675
2006	717 733	1 144 629
2007	1 416 889	1 841 354
2008	2 026 194	2 906 228
2009	2 691 193	3 549 628
2010	3 794 429	4 475 910
<b>Total</b>	<b>10 762 697</b>	<b>14 138 424</b>

Source: Cedefop.

Drawing on the above evidence, some 25 million instances of Europass CV usage have taken place across Europe in the given period. Although the development of the tool is in principle a process of permanent nature, and despite the proposed reform of some features of the template, it could be stated that the story of

Europass CV has been one of rather great success. What makes it that, then?

The well-defined set of categories of information included, together with the two column structure of the layout separating clearly the data from the headings, have set a standard for a structured curriculum vitae. The CV is divided into 5 principal sections. The *Personal information* section makes sure that the user brings in all necessary personal and contact details, while it also allows for leaving out data that the user might not want to share, such as age or nationality. The *Desired employment* field is meant to individualize the document for a particular application and can be skipped as well. The *Work experience* section contains information not only on the positions held and the periods of time they were held in but also allows for a more detailed description of the main activities and responsibilities carried out, or competences acquired through various work tasks. Subsequent to work experience is the *Education and training* field that gives space to mention both formal qualifications (diplomas, degrees) and non-formal, or lifelong learning (courses, work-based training activities). The following *Personal skills and competences* section is designed to specify in more depth the soft skills and transversal/key competences like language abilities, social, technical, or computer skills and competences. Precisely at this point the Europass CV allows for the user to add value and declare what is the specific amalgamation of knowledge, skills and competences that they possess as individuals, as well as to identify important aspects of their profiles that could otherwise remain unattended.

### ***Europass Language Passport***

The Europass Language Passport is, along with the CV, second in the pair of clearly self-declarative documents within the Europass portfolio. Like with the CV, the notion of a Language Passport had preceded establishing Europass itself. The document has been a part of the European Language Portfolio developed by the Council of Europe together with the Language CV and the Dossier<sup>10</sup>.

It draws on the 6 European levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEF) to record the level of language proficiency achieved in a standardised format<sup>11</sup>. Based on the concept of self-assessment, the tool has two principal functions: first, *it is designed to enhance the motivation of language learners to improve their ability to communicate in different languages and to pursue new learning and intercultural experiences. It seeks to help learners to reflect on their learning objectives, plan their learning and learn autonomously*<sup>12</sup>. Hence the Language Passport fulfils a

pedagogical function by helping users seek improvement of their language abilities by identifying the position of their current achievement within a clear structure, and outlining the prospects for further development. The second function of the tool is reporting: *The LP aims to document its holder's language proficiency in a comprehensive, informative, transparent and reliable way. It helps learners take stock of the levels of competence they have reached in one or several foreign languages and enables them to inform others in a detailed and internationally comparable manner. All competence is valued, regardless of whether it is gained inside or outside the ambit of formal education*<sup>13</sup>. Although there are signs in certain contexts of lack of trust towards such kind of self-assessed information, the idea is clear: to give citizens a transparent, internationally understandable means of reporting their language abilities. The added value here, however, is to be found in the notion of recognising different sources of learning a language, informal experience being seen just as potentially beneficial (and considerable) as formal routes to language education.

**Table 2: Europass Language Passport uptake in Europe 2005 – 2010<sup>14</sup>**

Year	LPs completed online	LP templates downloaded
2005	7 003	31 413
2006	27 164	124 352
2007	35 607	127 514
2008	44 071	140 876
2009	51 405	147 017
2010	65 657	155 028
<b>Total</b>	<b>230 907</b>	<b>726 200</b>

Source: Cedefop

The reasons why the uptake of the Language Passport (see Table 2) has been continuously proving highly disproportionate to that of the CV remains subject to debate. It could very well be the presence of a concise language self-assessment grid based on the principles of CEF in the CV itself that causes users give up on repeating the information in a separate document. The possibility of a complete merger of the two documents is being taken into consideration within the proposed reform of the Europass portfolio.

### **Europass Mobility**

Unlike for the two self-declarative documents above, the element of a third party (perhaps even a fourth) is fundamental for the process of issuing the Europass Mobility. Along with the engagement of external entities comes a comparatively higher level of standardisation in terms of conditions for issuing the document.

**Table 3: Europass Mobility documents issued in 2008<sup>15</sup>**

Country	Total EMs issued in 2008	Leonardo da Vinci Programme
Germany	14 346	9 523
France	7 673	4 665
Italy	6 211	4 917
Poland	3 877	3 787
Czech Republic	2 079	1 711
Austria	1 706	1 491
United Kingdom	1 688	1 577
Romania	1 547	1 383
Lithuania	1 108	971
Slovakia	1 020	747
Hungary	877	853
Sweden	785	635
Portugal	725	575
Netherlands	678	516
Norway	621	557
Finland	577	403
Belgium (FL)	545	404
Denmark	535	447
Latvia	447	384
Bulgaria	400	180
Estonia	392	376
Greece	251	250
Slovenia	235	182
Cyprus	215	210
Ireland	147	147
Luxembourg	38	22
Belgium (DE)	36	28
Iceland	33	32

Data for Belgium (French speaking part) and Spain is not available.

Source: EACEA

The structure of the document follows its purpose, which is to *record, using a common European format, a European learning pathway*<sup>16</sup>. Under the term learning pathway the Decision understands a period of time spent in a European country different from one's own, providing this is for learning purposes. Furthermore, the learning mobility must be either organised within a Community programme in the field of education and training, or covered by an agreement between the sending and the host organisation assuring that required quality criteria are met. The existence of a sending and a host organisation is *conditio sine qua non* for a Europass Mobility to be completed and issued to an end holder. National Europass Centre provides the sending organisation with electronic templates, their specific numbers, and methodology. The sending organisation completes its part and advances the electronic version to the host organisation, who is responsible for providing the actual training and, accordingly, recording the outcomes of the training in the Europass

Mobility document. After the period spent in the host organisation has been finished, the sending partner crosschecks the record and, if appropriate, issues the document to the beneficiary.

The evidence on the issued Europass Mobility documents is more difficult to capture than is the case for CV and LP as the issuing processes and related statistical monitoring have been a matter of national-specific configurations. A common European database (Europass Mobility Management System – EMMS) developed by Cedefop is currently undergoing the final phases of testing, and will enter production status soon, but not just yet. Therefore, for the purposes of this paper we bring in Table 3 the rather partial yet most relevant data available, namely that provided for the year 2008 by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency of the European Commission (EACEA)<sup>17</sup>.

Concerning the actual content of the tool, the Europass Mobility is designed to enhance the shift from conceptualising learning in terms of learning input to that of learning outcomes<sup>18</sup>. In other words, what the tool essentially builds on is the competence based approach to learning. In Section 5 of the document the outcomes of the training in terms of knowledge, skills and competences are listed. This specific quality of the tool predisposes it for possible evolving into a tool that will allow for citizens to record their competences regardless of where and how they were gained, thus extending the concept of recording learning outcomes to all types and environments of learning, and resulting in a desired European Skills Passport eventually.

### *Europass Certificate Supplement, Diploma Supplement*

*The Europass Certificate Supplement (CS) is a document attached to a vocational certificate, in order to make it easier for third persons – particularly persons in another country – to understand what the certificate means in terms of competences acquired by its holder<sup>19</sup>. The document is not meant to replace the original certificate, or give entitlement to formal recognition of the certificate in other countries. It rather supports the holder of the certificate by identifying a set of competences he or she acquired within a given qualification. Thus, the certificate, usually lacking any detailed description of the outcomes of the educational programme, is accompanied by a supplement that facilitates the information on the holder’s competences and abilities to perform specific tasks. The purpose of the document is to support labour (and possibly educational) mobility of European citizens as it should be given out in the holder’s as well as other European language.*

There are various systems of creating and issuing Certificate Supplements in Europe, with varying degree of engagement of National Europass Centres and other stakeholders, as the Decision leaves room for national-specific arrangements in this regard. In some countries the CS is created by NECs consulting qualifications authorities and stored in a national depository, in others the VET providers create the content for their particular programmes themselves. Generally, the document should be available in electronic form for all citizens, although in some countries this is the case only upon request.

**Table 4: Europass Certificate Supplement uptake in the Czech Republic 2008–2010<sup>20</sup>**

Year	Total CSs issued in Czech	Second version in English	Second version in German	Second version in French
2008	17 795	16 117	1 492	186
2009	36 089	33 469	2 511	109
2010	38 239	34 321	3 804	114
<b>Total in 3 years</b>	<b>92 123</b>	<b>83 907</b>	<b>7 807</b>	<b>409</b>

Source: National Europass Centre Czech Republic

It follows that there is virtually no way of having a sound, reliable Europe-wide evidence on the overall numbers of issued CSs. In Table 4 the data on issued CSs in the Czech Republic from 2008 to 2010 are shown<sup>21</sup>.

Presently, in the Czech Republic there are Certificate Supplements created for all standard VET qualifications (all VET programmes taught at schools). CSs for partial qualifications, as well as for certificates awarded on the basis of recognition of non-formal

learning pathways, are in preparation. Also under construction, is an interesting, and potentially very influential, attempt to standardise the competence model within the CS by the eCOTOOL project<sup>22</sup>.

As far as the Diploma Supplement is concerned, the national-specific factors affect matters here more than they do for any other of the documents. The Diploma Supplement is meant to carry out same functions in the tertiary education sector as CS does in VET. However, due to differences between the two educational

spheres, and due to different interrelationships of the spheres in various educational systems, it very seldom appears to be the case. In many countries the Diploma Supplement has been incorporated in legislation so that every graduate from a tertiary education programme automatically gets an overview of his or her qualification in other language (predominantly English). Nevertheless, quite often the document ceases to bear signs of its belonging to the Europass portfolio. Furthermore, in many countries the DSs issued by universities and colleges have not come to acknowledge the competence based approach and remain within the concept of learning inputs (course names, hours spent on particular courses).

### Future prospects

There is an amusing paradox one cannot flee when contemplating the possibilities for a future development of Europass. Shall it remain what it is – namely the single European framework for the transparency of qualifications and competences – it has no other choice but to transform rather essentially. Even more sportful is perhaps the fact that the challenges for Europass are being brought about by its own siblings. Will Europass be able to reflect the European Qualifications Framework<sup>23</sup> (EQF) once particular National Qualifications Frameworks are operational and cross-referenced? Will the European Credit System for VET<sup>24</sup> (ECVET) find a medium within Europass to transfer learning units and credits? Will it be possible for Europass to accommodate its very newborn sister, the European Skills, Competences and Occupations Taxonomy<sup>25</sup> (ESCO)?

In accordance with the Bruges Communiqué on enhanced European cooperation in VET for 2011–2020<sup>26</sup> the Europass portfolio will undergo a significant reconceptualisation in terms of both structure and general philosophy of the tool. The proposed changes, starting to be implemented as we speak, shall not only make sure that Europass meets the demands of the above European initiatives but also that it continues building on what has proved to be excellent practice in the course of the five (and a half) years of its existence.

---

### References

- <sup>1</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:EN:PDF>  
<sup>2</sup> <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/botnav/Story.csp>

<sup>3</sup> <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Information+and+Support/National+Europas+Centres.csp?jessionid=A173537EB0E2163247BD2838B0418AB3.wpc1>

<sup>4</sup> [http://europass.cedefop.europa.eu/Statistics/1.\\_Activity\\_since\\_launch/Europass\\_Statistic\\_Reports\\_SinceLaunch.PDF](http://europass.cedefop.europa.eu/Statistics/1._Activity_since_launch/Europass_Statistic_Reports_SinceLaunch.PDF)

<sup>5</sup> Cf. Cedefop (2010): *Briefing note – 10 million Europass CVs generated online*. [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9031\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9031_en.pdf)  
*This is all the more significant an indicator of the project's success if we consider that in 2005 Commissioner Ján Figel set the number of 3 million CVs as an optimistic benchmark for 2010.*

<sup>6</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2002:079:0066:0072:EN:PDF>

<sup>7</sup> L79/67 of the Recommendation

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> Source: Cedefop: *Europass website activity report since February 2005*. Available in Internet:

[http://europass.cedefop.europa.eu/Statistics/1.\\_Activity\\_since\\_launch/Europass\\_Statistic\\_Reports\\_SinceLaunch.PDF](http://europass.cedefop.europa.eu/Statistics/1._Activity_since_launch/Europass_Statistic_Reports_SinceLaunch.PDF)

<sup>10</sup> See <http://www.coe.int/portfolio>

<sup>11</sup> Cf. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp)

<sup>12</sup> Decision No 2241/2004/ES, cited above – see note 2.

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> Source: Cedefop: *Europass website activity report since February 2005*. Available in Internet:

[http://europass.cedefop.europa.eu/Statistics/1.\\_Activity\\_since\\_launch/Europass\\_Statistic\\_Reports\\_SinceLaunch.PDF](http://europass.cedefop.europa.eu/Statistics/1._Activity_since_launch/Europass_Statistic_Reports_SinceLaunch.PDF)

<sup>15</sup> Source: EACEA: *Europass – Administrative Issues 2009–2011*. Unpublished presentation given at the Europass meeting in June 2010, Bordeaux, France.

<sup>16</sup> Decision No 2241/2004/ES, cited above – see note 1.

<sup>17</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php)

<sup>18</sup> Cf. Cedefop (2009): *The Shift to Learning Outcomes. Policies and Practices in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available in Internet:

[http://cedefop.europa.eu/EN/Files/3054\\_en.pdf](http://cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf)

<sup>19</sup> Decision No 2241/2004/ES, cited above – see note 1.

<sup>20</sup> Source: National Europass Centre Czech Republic. Note that the figures for „Total CSs issued in Czech“ represent total numbers of unique holders of the document. Every holder gets one copy in Czech and one in chosen second language (EN, GER, FR).

<sup>21</sup> In 2008 an electronic database was set up by NEC Czech Republic to manage issuing the Certificate Supplement and monitoring the uptake.

<sup>22</sup> See <http://www.ecompetence.eu>

<sup>23</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm)

<sup>24</sup> <http://www.ecvet.net/c.php?ecvet/index.rsys>

<sup>25</sup> Cf. European Commission (2009): *New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available in Internet:

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=en&pubId=98&type=2&furtherPubs=yes>

<sup>26</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf)

---

### Contact

Lubomír Valenta

NÚOV

E-mail: [lubomir.valenta@nuov.cz](mailto:lubomir.valenta@nuov.cz)



# Konzervatismus našeho školství

Jiří Vlček

*Abstrakt: Reforma našeho školství předpokládá mnohem větší samostatnost škol. Může buď prosadit pokrokové myšlenky, nebo zakonzervovat současný stav. Tento příspěvek odpovídá na otázku, která možnost je pravděpodobnější. Na konkrétních příkladech ukazuje, že zaostávání škol za praxí je mnohem větší, než se předpokládá. Bez zásahu státních institucí se tento stav nemůže zlepšit.*

*Klíčová slova: PC, internet, webové stránky, aktivita, krize, inovace, motivace.*

*The reformation of our education system supposes higher independency of schools. It can either enforce modern ideas or preserve present situation. This paper tries to answer a question which possibility is more probable. On particular examples it is shown that discrepancy between schools and praxis is much higher than expected. Without control provided by government institutions it is not possible to improve this situation.*

*Keywords: PC, internet, websites, activity, depression, innovation, motivation.*

## Tisk vysvědčení a katalogových listů

Většina škol využívá program Bakalář pouze pro tisk vysvědčení. Znamky žáků v nich na většině škol učitelé stále píšou ručně do katalogových listů. Poté musí kontrolovat správnost vysvědčení podle katalogových listů. Přitom je možné katalogové listy v tomto programu vytisknout a bezpečně archivovat (CD, DVD). Dvojí zapisování dat je nesmyslné plýtvání lidskou prací.

Před více než 15 lety se většina lidí a firem naučila používat PC k usnadnění a zrychlení své práce. Mnoho škol to zřejmě zatím ještě nedokázalo a počítačům plně nedůvěřuje.

Pokud bychom chtěli rychle a snadno poznat stav našich škol, stačí jim položit jednu otázku, na kterou existuje jednoznačná odpověď. Výsledky by se daly velmi snadno vyhodnotit.

## Komunikace s rodiči žáků

V dnešní době se můžeme pomocí Internetu dostat prakticky k jakýmkoliv informacím. Za samozřejmé již dávno považujeme, že se nemusíme chodit ptát do banky na stav svého účtu, na nádraží na odjezdy vlaků, do obchodů na ceny zboží atd. Pro informace o prospěchu svých dětí se rodiče ale musí většinou dostavit v určenou dobu do školy na třídní schůzky. Není to zastaralé?

Téměř všechny školy mají svoje webové stránky. Jakým způsobem je využívají, můžeme velmi snadno zjistit. Můžeme si spočítat, kolik škol komunikuje s rodiči svých žáků elektronickou formou.



## Distribuce učebnic

Jsem autorem a nakladatelem 7 učebnic (elektrotechnika, fyzika, chemie), které se prodávají jednak v maloobchodních prodejnách, jednak je prodávám přímo školám za 45 až 55 % MC.

Vynakládám nemalé prostředky na propagaci přímého prodeje svých publikací školám. Přesto se drtivá většina mých publikací (95 %) prodává přes maloobchodní síť.

Podstatnou část ceny každé publikace tvoří distribuční náklady. Při běžném způsobu distribuce se zboží přemísťuje od nakladatele do velkoobchodu a z velkoobchodu do maloobchodu a jejich rabat zvyšuje jeho cenu. Každý student si pro učebnice musí navíc ve svém volném čase dojít do knihkupectví.

Při přímém prodeji se minimalizují distribuční náklady a tím i cena učebnic, které je možné pohodlně zakoupit ve škole. Část ušetřené ceny by měla být odměnou pro ty učitele, kteří tento prodej zorganizují. Platy učitelů jsou stále předmětem nespokojenosti, mnoho z nich si různým způsobem (většinou obchodní činností) musí přivydělávat. Svoje publikace doporučuji prodávat za 70 až 80 % MC.

<i>nakladatel ⇒ velkoobchod ⇒ maloobchod ⇒ student</i> <i>100 % MC + cesta do knihkupectví</i>	
<i>nakladatel ⇒ škola (učitel ⇒ student)</i> <i>70–80 % MC + pohodlný nákup</i>	

Pokud by se školám podařilo díky hromadným objednávkám získat od dodavatelů nižší ceny učebnic, zvýšilo by to jejich prestiž v očích studentů a jejich rodičů. Nejde jenom o peníze, učebnic se v takovém případě prodá více, pokud budou k dispozici ve škole za výhodné ceny. Pokud má většina žáků učebnice, zvýší se podstatným způsobem kvalita výuky.

Přímý prodej je proto výhodný pro studenty, pro učitele, pro školu i pro vydavatele.

Proč školství většinou není schopné zajistit vlastními silami tak jednoduchou činnost, jako je distribuce učebnic potřebných pro výuku?

Mám pro tento jev jedno vysvětlení: Prodávat publikace bez zisku není pro učitele motivující. Prodeji publikací se ziskem jim pravděpodobně brání obavy z reakce kolegů a nadřízených.

Nepřipomíná to společenský systém, který trestal soukromou obchodní činností a kterého se naše společ-

nost před 20 lety zbavila? Nezůstal socialistický trestní zákoník někde stále platný v morální rovině?

Vedlejším produktem mé ekonomické činnosti je i sociologický průzkum. Jeho výsledky považuji za tak znepokojující, že si je nechci nechávat pro sebe.

Výše uvedené příklady uvádím proto, že si je může ověřit každý. Není přitom potřeba rozumět oboru, který se v dané škole učí.

Naše střední školství prochází velkou krizí poptávky. Již několik let do něj přicházejí slabé ročníky žáků narozených po roce 1990. Ekonomové učí, že krize a boj o přežití zvyšují kvalitu výroby a služeb, podporují inovace. Z výše uvedeného ale vyplývá, že ve školství tyto zákonitosti neplatí. Platí zde ovšem základní zásada volného trhu: Přežije ten výrobce nebo poskytovatel služeb, který se nejlépe přizpůsobí požadavkům zákazníka (v našem případě žáka). To znamená, že je zde velmi silný tlak na snižování kvality výuky.

Například změny v oboru elektro probíhají velmi rychle. Mám zjištěné, že výuka s nimi nedokáže držet krok. Zájem o vzdělávání je však mezi učiteli tohoto oboru prakticky nulový.

Bez přímého zasahování státních institucí se kvalita školství nezlepší. Pro obor elektro vůbec není definováno, co je moderní výuka, neexistují žádné konkrétní metodické pokyny. Nikdo zatím neřekl, které součástky a která zapojení jsou perspektivní.

Kontrolu odborných škol provádějí lidé bez vzdělání v daném oboru. Sledují přitom pouze formální stránky výuky. Potom učitelům stačí mít v pořádku papíry, jejich odbornost není důležitá. Skutečné odborníky tento přístup odrazuje od práce ve školství.

Ke zlepšení situace ve výuce oboru elektro nestačí vytvořit vzdělávací program pro učitele. Je potřeba je

také k sebevzdělávání motivovat. To zatím chybí, zastaralá výuka je placena stejně jako moderní. Tomu, kdo se nechce vzdělávat, nehrozí ztráta zaměstnání.

Ke zlepšení situace nejsou potřeba velké finanční prostředky, stačí pouze trocha dobré vůle těch, kteří za školství zodpovídají. Dát školám a učitelům kvalitní metodické pokyny by nestálo prakticky nic. Náklady na kvalitní kontrolu by rovněž byly pouze nepatrným zlomkem rozpočtu našeho školství.

Věřil jsem, že nově vytvořený vzdělávací portál RVP by mohl tuto situaci zlepšit a pokusil jsem se s ním spolupracovat. Moje dosavadní zkušenosti ale nejsou pozitivní.

Zájemce o problematiku vzdělávání učitelů chci odkázat na svoje webové stránky:

[www.tzb-info.cz/elektrotechnika/elektrotechnika](http://www.tzb-info.cz/elektrotechnika/elektrotechnika) pro školství. Co bylo možné, jsem udělal zdarma ve vlastní režii. Bylo by dobré, kdyby se podařilo získat prostředky pro jejich další rozvoj a doplnění o další tematické celky.

Zabývám se školením učitelů v oboru elektro, mám akreditovaný vzdělávací program s názvem *Moderní elektronika*. Tento program se úspěšně rozbíhá v rámci projektu *Kurikulum S* (zajišťuje NÚOV) ve spolupráci s krajskými konzultačními centry. Zatím proběhla 3 školení (Praha, Kladno, Dubno u Příbrami), která byla kladně hodnocena. Školy, které mají o toto školení zájem, si je mohou objednat jejich prostřednictvím.

---

*Kontakt*

*Ing. Jiří Vlček*

*Tehov 122*

*251 01 Říčany*

*E-mail: vlcek-j@seznam.cz*

*Tel.: 266 052 945, mobil: 723 799 875*

---