

Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku

Sborník příspěvků ze 4. a 5. konference partnerství TTnet ČR

Konference se konaly 26. a 27. listopadu 2007 a 14. a 15. května 2008 v Kostelci nad Černými lesy

Editorka: Hana Čiháková

Praha
Národní ústav odborného vzdělávání
2008

NÚOV. Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku : sborník příspěvků ze 4. a 5. konference partnerství TTnet ČR : konference se konaly 26. a 27. listopadu 2007 a 14. a 15. května 2008 v Kostelci nad Černými lesy. Editorka Hana Čiháková. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2008.

ISBN 978-80-87063-12-5

Obsah

Předmluva <i>Hana Čiháková</i>	3
Vývoj mistra (učitele) odborného výcviku <i>Vladimír Havlíček</i>	4
Využívání Národní soustavy kvalifikací <i>Miroslav Kadlec</i>	9
Didaktická složka standardu učitele odborných předmětů <i>Miloslav Rotport</i>	12
Kvalitativní prvky integrující kompetence učitele odborných předmětů <i>Ondřej Asztalos</i>	15
Přípravenost učitelů odborných předmětů na tvorbu ŠVP <i>Alena Kloučková</i>	18
Prezentace a vystupování učitele <i>Vladimír Kostka</i>	20
Učitel odborného výcviku – nejen mistr ve svém oboru <i>Emil Kříž</i>	23
Jaký učitel a jak má vzdělávat budoucí stavební manažery? <i>Dana Linkeschová</i>	26
Profesní standard z pohledu učitele <i>Petr Mach</i>	28
Pedagogická a psychologická složka standardu učitele odborných předmětů <i>Miloslav Rotport</i>	31
Odborná praxe v zahraničí <i>Olga Pupová a Helena Slivková</i>	34
Hodnoty a odborné vzdělání <i>Ivo Syříš</i>	36

Vážený čtenáři,

otevíráte sborník příspěvků ze dvou odborných konferencí partnerství TTnet ČR na téma „Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku“.

Konference se konaly 26.-27. listopadu 2007 a 14.-15. května 2008 v konferenčním centru Školního lesního podniku České zemědělské univerzity v Kostelci nad Černými lesy. Organizátorem byl Národní ústav odborného vzdělávání, za finanční podpory MŠMT ČR.

Ústředním bodem jednání obou konferencí byl koncept kvalifikačního standardu pro povolání učitel odborných předmětů a učitel odborného výcviku v České republice. Dne 1. srpna 2007 totiž vstoupil v platnost zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), na jehož základě je postupně vytvářena a zveřejňována Národní soustava kvalifikací, tj. veřejný registr všech úplných a dílčích kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území ČR. Její nejpodstatnější částí jsou tzv. kvalifikační a hodnotící standardy dílčích, popřípadě úplných kvalifikací. Nyní jsou v NSK vytvářeny standardy pro kvalifikace vyžadující výuční list, později budou doplňovány standardy pro kvalifikace vyžadující maturitu a vysokoškolský diplom.

Už dnes je proto na místě přemýšlet o podobě kvalifikačního a hodnotícího standardu pro profesi učitelů odborných předmětů a odborného výcviku. Konference vytvořily prostor pro odbornou diskusi o prospěšnosti a rizicích vytváření a zavádění standardu učitelské profese a o jeho budoucích možných podobách. Tento typ standardu byl účastníky nejčastěji pojímán jako soubor kompetencí, jimiž má disponovat nositel profese. Standard je pojímán jako pomůcka pro tvorbu učitelských vzdělávacích programů a/nebo jako souhrn konkrétních a kontrolovatelných výstupů pro ověřování a uznávání kompetencí učitelů či zájemců o tuto profesi.

Diskuse a příspěvky se také dotkly problémů a identifikovaly problémy v oblasti přípravného vzdělávání učitelů odborných předmětů a odborné praxe. Na obou konferencích bylo vysloveno ještě mnoho dalších otázek, které se danou problematikou zabývaly z nejrůznějších úhlů pohledu, neboť se zde zúčastnili zástupci prakticky všech relevantních stran: učitelé a ředitelé středních odborných škol a učilišť, vysokoškolští učitelé připravující pedagogické pracovníky, odborníci z Národního ústavu odborného vzdělávání, České školní inspekce, lektori a manažeři ze zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a představitelé správních úřadů.

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 a především k tvorbě kvalifikačního standardu učitelů odborných předmětů a odborného výcviku.

Ing. Hana Čiháková
koordinátor partnerství TTnet ČR

Vývoj mistra (učitele) odborného výcviku

Vladimír Havlíček

Abstrakt: Pojednání o historickém vývoji mistra (mistrové), učitele odborného výcviku a instruktora a jeho specializovaném zaměření na odborný výcvik.

Klíčová slova: mistr, mistr odborného výcviku, instruktor, kvalifikace pro výkon povolání

Abstract: In this paper, historical evolution of trainers, teachers in vocational education and tutors, usually called instructors, and their specialized focusing on vocational training are discussed.

Keyword: „mistr“ - master, foreman, (mistress, forewoman), teacher in vocational education and training, trainer, tutor, professional qualifying.

Poznámky:

- *V textu je používáno označení mistr či instruktor pro zjednodušení pouze v mužském rodě, platí však i pro ženy v této funkci. Termín mistr, mistr odborného výcviku, mistr odborné výchovy a učitel odborného výcviku je používán v časovém kontextu.*
- *Text není přesným historickým obrazem, ale ilustrativním popisem použitým jako výchozí kontext pro úvahy o soudobých kvalifikačních požadavcích na učitele odborného výcviku a jeho budoucích mutacích.*

Historický vývoj

Na rozdíl od šlechtických titulů, získaných dědičně nebo za zásluhy, bylo označení nebo titul *mistr* udělováno univerzitním hodnostářům a vzdělancům, a za tvůrčí mistrovství vynikajícím umělcům a řemeslníkům.

V období rozvoje řemesel a slučování do cechů byli zkušení řemeslníci jmenováni mistrem podle cechovních regulí na základě řemeslné mistrovské zkoušky.

V období koncentrace výroby se postavení mistra jako nejlepšího, nejzkušenějšího a uznávaného odborníka přeneslo i do organizace pracovní činnosti tak, že vedoucí pracovník byl označován za mistra, i když mnozí podřízení byli (a jsou) stejně kvalitní mistři oboru jako on, nebo i kvalitnější. Příkladem jsou špičkoví nástrojaři, soustružníci, štukatéři, krejčovci atd.

A konečně i mistrům, jejichž souběžnou nebo převážnou náplní práce byla výuka řemesel, pracovní vyučování, dnes tak zvaný odborný výcvik, či obecně praktické vyučování, bylo také v návaznosti na historický vývoj ponecháno označení mistr.

Kdo to je mistr

Například mistr Jan Hus, mistr Kampanus, mistr Theodorik, mistr Třeboňského oltáře, maestro Puccini, mistři pěvci Norimberští, mistr Vrabec¹, mistr Kubelík atd.

V řemeslných činnostech mistři řemesel: mistr kovářský, tesařský, kominický, ševcovský, hodinářský, řeznický atd.

Podle pracovního zařazení do funkce vedoucího prací s titulem mistr nebo jeho obdobou: v průmyslu mistr cechu (cechmistr), dílny (dílovedoucí), provozu (provozní mistr), směny (směnový mistr), v dolech a lomech střelmistr, v dole důlmistr, v mincovně mincmistr, v divadle jevištní mistr, mistr zvuku, baletní mistr, koncertní mistr, v železniční dopravě vozmistr,

mistr posunu, v automobilové dopravě garážmistr, v lodní dopravě a v polygrafii strojmistr apod.

Podle pracoviště: mistr slévárny, nástrojárny, barvírny, galvanické dílny, sklárny; mistrová přádelny, provozu výroby cukrovinek; mistr na stavbě, na pile atd.

V průmyslu, energetice, dopravě a jinde, byl mistr nebo ekvivalent této funkce podle dosaženého vysokoškolského vzdělání obvykle titulován inženýr: důlní inženýr, stavební inženýr, inženýr - mistr směny nebo provozu ve výrobě a distribuci elektrické energie, v hutích, válcovnách, automobilce, chemičce apod.

Přeneseně i ve vojenství: strážmistr, vachmistr; na křižníku dělmistr, palubní mistr apod.

Za nejlepší výkony ve sportu mistr světa, mistr republiky, mistr ligy; v zemědělství mistr v orbě, mistr v dřevorubeckých disciplínách apod.

Již od středověku, kdy se začalo označení mistr používat, měli mistři své žáky, v řemeslných oborech učně. A právo vydávat osvědčení o průběhu a výsledcích jejich učení.

Kvalifikace mistra

Kromě uměleckých nebo sportovních titulů, není ani v dnešní době označení vedoucího pracovníka názvem mistr (nebo jeho moderním ekvivalentem) doživotní. Označuje momentální pracovní zařazení za základě specifické *odborné kvalifikace* a kvalifikace pro vedení pracovní skupiny.

Základním dokladem získané odbornosti a kvalifikace byl a je výuční nebo tovaryšský list a jako doklad o vyšším odborném vzdělání i maturitní vysvědčení, obvykle z průmyslové školy příslušného oboru, dříve velmi ceněné a uznávané. V průmyslu, energetice, stavebnictví, nahrávacích a filmových studiích apod. je to vysokoškolské nebo univerzitní vzdělání.

A navíc praxe, zkušenost, umění vést lidi, řídit práci.

Mistr má kromě své špičkové kvalifikace, znalostí a zkušeností i zodpovědnost nejen za kvalitní provedení díla, za výrobu a provoz, ale také za přidělování vhodné práce zaměstnancům, pracovní podmínky, dodržování pracovní a technologické kázně, sledování, vyhodnocování a zlepšování kvality práce, plnění plánu prací, za bezpečnost práce a rozvoj firmy i za dodržování pracovních předpisů a dalších zákonů, práv a svobod.

Součástí jmenování mistra byla v některých oborech mistrovská zkouška, jejímž základem bylo mistrovské dílo, viz např. citace z cechovní artikule² chrudimského cechu mlynářského z roku 1720: *Každý má tedy prokázati, že řemeslu rozumí. Má tudíž zhotoviti hřidel, vodní kolo, čelník, pastorek a kladnici. Dále měl kámen vystroužiti, sladiti a sumou mlyn až do zamletí přistrojiti...*

Prvním předpokladem k tomu, aby pracovník mohl být jmenován mistrem, byla jeho **odborná kvalifikace**³:

- vyučení v oboru dokladované výučním listem;
- střední odborné vzdělání (na průmyslové nebo obdobné střední škole) s maturitou nebo vyšší;
- případně mistrovská zkouška a další kvalifikační zkoušky typické pro obor.

A k tomu nezbytné kvalifikační předpoklady pro výkon povolání a funkce vedoucího pracovníka, ke kterým patří pravidelné školení a přezkoušení:

- z bezpečnosti a hygieny práce – opakované každé tři roky;
- z požárních předpisů a prevence – každé tři roky;
- z pracovně právních a dalších předpisů pro vedoucí pracovníky – každé tři roky;
- z nakládání s nebezpečnými látkami, odpady a jedy – každé tři roky;
- z typických oborových předpisů (např. elektrotechnických předpisů podle vyhlášky č. 50/1978 Sb.⁴ – každé tři roky) a z dalších předpisů se stanovenou periodou obnovování;
- z poskytování první pomoci při úrazech (elektrickým proudem) a evidence úrazů;
- a kontrola zdravotní způsobilosti pro výkon povolání atd.

Mistr tedy potřebuje odborné vzdělání a k tomu zkušenosti, praxi, umění vést lidi, řídit práci, znalost pracovně právních a bezpečnostních předpisů a jejich dodržování, obvykle také bezúhonnost a umění vést svěřenou pracovní skupinu nebo firmu tak, aby prosperovala, rozvíjela se, a zavádět nejnovější metody práce, technologie a způsoby komunikace mezi lidmi.

Zrození mistra odborného výcviku

Od středověku až po první republiku učili své žáky a v řemeslech učně mistři nebo (při větším počtu zaměstnanců, které mistr vedl) jimi pověřeni zkušení tovaryši, parťáci, předáci, instruktoři pod přímým dohledem a vedením mistrů.

S rozvojem moderního průmyslu, energetiky, stavebnictví, pohostinství, prodeje a služeb nejrůznějšího druhu, se výuka velkého počtu učňů postupně koncentrovala do specializovaných škol a učilišť⁵, kde došlo i k nárůstu podílu teoretického vyučování a částečnému prvnímu odbornému výcviku na pracovištích učňovských středisek, odborných učilišť nebo i vybraných oddělených provozních pracovištích firem, které si vychovávaly své vlastní učně. Další výuka učňů probíhala na skutečných provozních pracovištích mezi ostatními zaměstnanci opět pod vedením mistrů těchto pracovišť.

Na konci 20. století došlo k odloučení odborného školství od výrobních podniků a podniků poskytujících služby a k přenesení velké části nebo celého odborného výcviku do prostorů mnohdy bez návaznosti na skutečná provozní pracoviště. K výuce převážně ve školních prostorech, se školním vybavením a vyučujícími, kteří jsou vzhledem k práci ve školních provozech mimo reálná provozní pracoviště většinou odtrženi od skutečné praxe.

Kromě vyučujících všeobecně vzdělávacích předmětů, kteří vystudovali učitelství ve svém oboru, jsou vyučující odborných předmětů, a zvláště mistři, v dnešní době⁶ přejmenovaní na učitele, především zkušenými, plně kvalifikovanými odborníky, praktiky ve svém oboru, a teprve následně učiteli.

Má-li mistr učit učně, musí mít ještě vyšší kvalifikaci než je potřebná pro práci mistra ve výrobě nebo službách. Ke své plné profesionální kvalifikaci, znalostem, dovednostem, zkušenostem a schopnostem vést lidi musí mít navíc:

- specifické pedagogické vzdělání;
- znalosti bezpečnostních, hygienických, pracovně právních a dalších předpisů pro výuku, zaškolování a práci mladistvých a žáků;
- znalosti organizace a průběhu výuky, pravomocí a povinností;
- sociální cítění, takt, empatii, přirozenou autoritu a další specifikované i nspecifikované předpoklady a především svébytné kouzlo osobnosti.

Mistr v odborném školství

Interakce mistrů, obecněji řečeno pracovníků s kvalifikací nebo kvalifikačními předpoklady pro práci mistra v odborném vzdělávání žáků nebo pracovníků

v celoživotním vzdělávání či rekvalifikačních kurzech, s odborným vzděláváním, lze rozdělit zhruba takto:

- kvalifikační;
- epizodní;
- profesní;
- postkariéerní;
- smluvní.

Kvalifikační interakce

Tímto termínem lze označit působení dosud plně nequalifikovaného pracovníka, který vstoupí do odborného školství, chce se této profesi věnovat a k tomu směřuje jeho úsilí k dosažení požadované kvalifikace, získání všech potřebných znalostí, dovedností, zkušeností, účast na odborných školeních, kurzech včetně přezkoušení a který současně i bez plné kvalifikace učí.

Jsou to:

- Zkušení pracovníci z praxe s výchozími kvalifikačními předpoklady pro práci mistra: mají výuční list a maturitu, typické oborové zkoušky, praxi a obecné předpoklady pro práci mistra. Nemají pedagogické vzdělání a o práci mistra (učitele) odborného výcviku nebo učitele praktického vyučování mají představu na základě vlastní zkušenosti ze školních let.

- Zkušení pracovníci z praxe, kteří mají maturitu na střední odborné škole, výborné znalosti, dovednosti, pracovní návyky, zkušenosti, pravidelná periodická školení a typické oborové zkoušky. Nemají výuční list ani pedagogické vzdělání. Po určité době své odborné praxe mohli nebo mohou⁷ složit závěrečnou (učňovskou) zkoušku, získat výuční list a splnit tak základní výchozí kvalifikační požadavky.

- Mladí adepti bez praxe nebo s krátkou praxí, jejichž jedinou pedagogickou zkušeností jsou čerstvé zkušenosti „na vlastní kůži“. Tyto pracovníky lze je opět rozdělit podle kvalifikace.

- Vyučený, který si současně při zaměstnání doplňoval střední odborné vzdělání večerním nebo dálkovým studiem střední odborné školy (v technických oborech průmyslovky nebo nástavbovým studiem) s cílem složit maturitu, aby splňoval základní předpoklad pro práci mistra (všeobecně) a přiznání příslušné platové třídy.

- Vyučený, který složil po dvouletém nástavbovém studiu maturitu, a protože už maturitu má, nic ho nenutí, aby získal kvalitnější odborné vzdělání na úrovni průmyslovky. Pokud tito absolventi mají zájem o obor a sami se cíleně teoreticky i prakticky vzdělávají ve svých specializačních zájmových oblastech, mohou svým tempem a pílí postupně dosáhnout úroveň odborných znalostí, dovedností, zkušeností a kvalifikace, srovnatelnou s úrovní absolventů čtyřletých oborů na SOU nebo i SOŠ.

- Absolvent čtyřletého (dříve učebního, později studijního) oboru s maturitou, který sice má maturitu, ale ta přesto není obsahovou náplní srovnatelná s hlubším a důkladnějším vzděláním na průmyslové škole s obdobným zaměřením. Výhodou je získání výučního listu jako součásti maturitního vysvědčení. Na kvalitu odborného výcviku mají vliv i hlubší navazující aplikované teoretické znalosti, schopnost rychlejšího chápání a učenlivosti. Nemá pedagogické vzdělání.

- Absolvent střední odborné školy s maturitou (v technických oborech průmyslovky). Nemá výuční list, ale je možné, aby se po určité době praxe přihlásil k vykonání závěrečné (dříve učňovské) zkoušky a získal výuční list a splňoval tak základní předpoklad pro práci mistra odborného výcviku. Z hlediska platových tříd a platového zařazení by výuční list ve své odborné profesi nepotřeboval, protože se v úvahu bere nejvyšší dosažené vzdělání a počítá ode dne maturity. Ale pro práci mistra odborného výcviku je výuční list nezbytným základním požadavkem. Nemá pedagogické vzdělání.

Pokud se po určité praxi ve školství ve funkci mistra odborného výcviku osvědčili a brali svou profesní dráhu v odborném školství vážně, pokračovali po určité době praxe ve studiu na pedagogické fakultě doplňkovým (doplňujícím) pedagogickým studiem v délce tří semestrů s možností složit současně nebo v dalším navazujícím (čtvrtém) semestru zkoušku z metodik odborných předmětů a získat kvalifikaci i pro vyučování odborných předmětů. Získali tak plnou kvalifikaci pro práci mistra.

Epizodní interakce

Za epizodní průchod odborným školstvím lze považovat krátkodobé působení bez potřeby a zájmu se mu speciálně věnovat, natož studovat pedagogiku.

Jsou to tyto osoby:

- Plně kvalifikovaný pracovník, který byl získán pro krátkodobé působení v odborném školství v trvání několika měsíců nebo i let, například kvůli ztrátě zaměstnání, a své působení v odborném školství bere jako náhradní pracovní poměr než si opět najde vhodné zaměstnání pro skutečné uplatnění své odborné kvalifikace. Oboustranně je respektováno, že nemá zájem o další pedagogické vzdělávání. Jeho působení v odborném školství je pouze dočasné, po něm se chce vrátit ke své původní profesi. Pokud se osvědčí a chce se práci ve školství věnovat a dále se vzdělávat, lze jeho působení označit jako kvalifikační.

- Pracovník firmy zaměstnávající žáky na provozních pracovištích, jehož pracovní činnost překračuje rámec činnosti instruktora, a který se po dohodě uvolí v zájmu firmy nebo školy vstoupit do odborného škol-

ství na krátkodobou výpomoc na částečný nebo plný úvazek. Oboustranně je respektováno, že nemá zájem o další pedagogické vzdělávání, nebo má zájem o optimální nezbytně nutné pedagogické a právní minimum pro vedení žáků. Jeho působení v odborném školství je dočasné, po něm se může kdykoliv vrátit ke své původní profesi.

▪ Student vysoké školy formou dálkového nebo distančního studia, který jinak splňuje kvalifikační požadavky na mistra odborného výcviku: vyučení v oboru a maturita na střední odborné škole, případně krátká praxe. Oboustranně je respektováno, že jeho působení je pouze dočasné, skončí zároveň s absolvováním vysoké školy nebo i dříve, pokud získá dostatečně atraktivní zaměstnání, které mu umožní dokončit studium. Nemá zájem o další pedagogické vzdělávání. Jeho působení v odborném školství je pouze dočasné. Tito studenti mohou být pro odborné školství úžasným přínosem nejen kvůli možnosti ihned aplikovat naučené odborné znalosti a dovednosti, moderní oborové speciality (např. programování mikroprocesorů, speciální měření a techniky atd.) ale i kvůli jejich osobnosti.

Profesní interakce

Nejobvyklejší působení v odborném školství je zaměstnání s plnou kvalifikací včetně příslušného pedagogického vzdělání a průběžným periodickým proškolením⁸, skládáním zkoušek, rozvíjením své odbornosti odbornou i pedagogickou praxí. Tedy dlouhodobé setrvávání v oboru v nejrůznějších funkcích své profese: mistra odborného výcviku, vrchního mistra odborného výcviku⁹, vedoucího střediska praktického vyučování, zástupce ředitele pro odborný výcvik, metodika, konstruktéra, technologa, učitele odborných předmětů, vedoucího dílen, atd.

Ve firemním prostředí, zvláště v zahraničních firmách, je podle zvyklostí nebo standardů v zemi původu zaveden vlastní systém přípravy, zapracování, vzdělávání, kvalifikace a zkoušek, které provádějí pracovníci těchto firem. Jejich školicí metodiky (neobratně přeložené jako *tréninkové*), hierarchie postupu, školení a přezkušování jsou výborně propracované a neustále zlepšované. Školení vedou pověřeni pracovníci – *trenéři* – s úrovní kvalifikace odpovídající školené pracovní pozici. Od pracovníků zapracovaných a vyškolených (i bez výučního listu) až po školitele s vysokoškolským a univerzitním vzděláním a další specializací na personalistiku, na *lidské zdroje* (*human resources, Personalwesen* nebo také *Personalwirtschaft*). Tyto firmy někdy ve výuce svých pracovních sil nebo přípravě svých potenciálních budoucích zaměstnanců spolupracují s dobře vedenými školami a zaškolování nebo i rekvalifikaci

provádějí smluvně tyto školy se svým vybavením, vyučujícími, podle svých metodik, které přizpůsobily požadavkům firem, nebo podle přesných firemních či národních standardů zemí původu firem, či firmy naopak přistoupily na stávající systém odborného vzdělávání v těchto školách.

Postkariéerní interakce

Do odborného vzdělávání také kromě epizodních krátkodobých působení vstupují odborníci na konci své kariéry, např. když ztratili nebo z nejrůznějších důvodů opustili své zaměstnání a ještě hledají jiné vhodné uplatnění ve svém oboru, nebo důchodci, kteří chtějí zúročit své celoživotní znalosti, zkušenosti, dovednosti a sílu osobnosti v odborném vzdělávání. Každý z nich je osobnost, ale většinou už nikdo z nich nechce dál nic studovat, natož si doplňovat pedagogické vzdělání. Někdy jsou to skutečné osobnosti, někdy podivíni a individuality se svéráznými představami o výuce. Někteří jsou úžasným přínosem pro odborné vzdělávání, vynikající odborníci s uměním srozumitelně vysvětlit, předvést a učit a naučit nejrůznější techniky, technologie, postupy a pracovní návyky. Skutečné vzory osobností, chování a jednání pro žáky, ale i naopak.

Smluvní interakce

Kvalifikovaní pracovníci, mistři a vedoucí provozů, ve kterých žáci vykonávají odborný výcvik¹⁰, mají k vzdělávaným 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 apriori mistři odborného výcviku nebo učitelé praktického vyučování, ale odborníci z reálné praxe, jejichž prvořadým kvalifikačním předpokladem je jejich odbornost a případně vedoucí funkce. Obvykle mají střední odborné vzdělání s maturitou, případně výuční list, někteří i vysokoškolské či univerzitní vzdělání nebo odborné vzdělání ze země svého původu nebo původu zahraniční firmy. 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 vedoucími dílen, provozů, pracovišť, na kterých žáci pracují, a jsou zodpovědní za bezpečné pracovní prostředí, přidělování vhodné práce, zachovávání práv a svobod a dodržování dalších pracovních právních a jiných předpisů.

Za kontaktní působení lze označit práci *instruktorů*¹¹, kteří mají žáky přiděleny na starost jako součást

své pracovní náplně. Žáci pracují pod jejich přímým vedením. Instruktori¹² nemusejí mít statut mistra odborného výcviku, mají specifické povinnosti a pravomoci. Jejich status je právně zakotven ve vyhlášce MŠMT č. 13/2005 Sb. o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, viz citace:

§13 odst. 6. (zkrácená citace) ...*Procvičování 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.*

Za distanční působení lze označit práci vedoucích linek, dílen, provozů, kteří se sice přímo neúčastní odborného výcviku žáka, protože však žák pracuje na jejich pracovišti, jsou jejich vzájemné vztahy podobné vztahu zaměstnance a zaměstnavatele. Žáci jsou povinni se podřídit jejich vedení, provádět přidělenou práci, dodržovat pracovní řád, bezpečnost práce a další povinnosti zaměstnance, a vedoucí jsou povinni jim přidělovat vhodnou práci, zajišťovat bezpečné a hygienicky odpovídající pracoviště a zachovávat jejich práva a svobody.

Shrnutí

Z praxe lze konstatovat, že kvalita mistra nezáleží primárně na jeho pedagogickém vzdělání, ale především na jeho odbornosti, umění učit a komplexu osobních vlastností. Pedagogické vzdělání je čtvrtým pilířem, kterým se předchozí tři uváděné ještě zpevní.

Učitel, mistr, instruktor

V kontextu diskusí o postavení 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 sportovní přípravu, a to podle jednotlivých oborů vzdělání.* (zkrácená citace)

Zde je důležitý termín *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 výše citovaného školského zákona vyplývá, že se tento odstavec vztahuje na kvalifikaci vyučujících praktického vyučování jako celku, tedy odborného výcviku i praktického vyučování v odborných školách, např. průmyslových, které je definováno vyhláškou MŠMT č. 13/2005.

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

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

Odborný výcvik má zcela jiné, komplexnější pojetí než cvičení a jeho výuku provádějí podle tohoto zákona učitelé odborného výcviku, kteří jsou pokračováním vývojové řady od mistrů řemesel, mistrů svého oboru a dalších plně kvalifikovaných odborníků, kteří se účastnili a účastní kvalifikace, učení, odborného vzdělávání učňů, přes mistry odborného výcviku, mistry odborné výchovy až po dnešní učitele odborného výcviku. Tito učitelé mají podle citovaného zákona mít kvalifikaci podle §9, odst. 5, který říká:

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.

Zde je velmi důležitá spojka *a*.

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*.

Závěr

Současný stav ilustruje citace z tři roky starého článku Petra Husníka *Mistři patří historii, budou učiteli* v Učitelských novinách č. 34/2004.

O komentář k zákonu jsme požádali předsedu Sdružení učňovských zařízení Petra Lacínu.

Z mistra se stává učitel. Zrovnoprávňuje tento fakt mistry s ostatními pedagogickými pracovníky?

Do jisté míry. Myslím, že ono zrovnoprávnění by mohlo jít ještě dál. Školský zákon předepisuje mistrům šedesátiminutovou hodinu. Navíc jejich úvazek není jako kolegů učitelů praktického vyučování na středních odborných školách 21 čtyřicetiminutových hodin týdně, nýbrž 30 až 35 hodin. Přitom jen z hlediska rizikovitosti práce, třeba v dílně se stroji s obvodovou rychlostí šesti tisíc otáček za minutu, to má mistr náročnější. Nemám vůbec problém s tím, že si žák při praktickém výcviku zvyká na hodinový rytmus práce, který ho čeká v zaměstnání, ale s tím, jak vysvětlit mistrům, že právě oni musejí učit 35 hodin týdně.

ně, kdežto učitelé praktického vyučování minimálně 21 hodin, když obsah jejich výuky je téměř stejný. Ještě hůř se ale bude vysvětlovat mistrům-vysokoškolákům, proč mají o dvě třídy nižší plat než třeba učitel všeobecných předmětů, samozřejmě také vysokoškolák. V platové oblasti, kde podle mě tak trochu zaspaly školské odbory, totiž ke zlepšení nedochází.

¹ Vilém Vrabec, mistr kuchař, odborný učitel a autor téměř tři desítek kuchařských knih (8. 4. 1901 - 27. 1. 1983)

² <http://www.genea.cz/informace/stara-genea/genealogicka-prirucka/>

³ Kvalifikační požadavky na učitele, vč. učitele odborného výcviku jsou v zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v §3, 4 a §9, odst. 3 a 5.

⁴ Vyhláška ČUBP a ČBÚ č. 50/1978 Sb. o odborné způsobilosti v elektrotechnice (na Slovensku obdobně vyhláška č. 718/2002 Z. z.)

⁵ Podobně ve vojenství vojenské školy, speciální vojenská učiliště, kadetky, výcvikové jednotky.

⁶ Vyhláška č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

⁷ Viz zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů.

⁸ Viz zákon č. 65/1965 Sb. Zákoník práce v aktuálním znění zákona č. 206/2006 Sb., §104 odst. 4.

⁹ Mistr i vrchní mistr mají podle statistické klasifikace Českého statistického úřadu k 1. lednu 2007 shodný kód 33414 (instruktor odborné výchovy 33416).

¹⁰ Viz zákon. č. 561/2004 Sb., (Školský zákon), §65 (2) a (3).

¹¹ Vyhláška MŠMT č. 13/2005 o středním vzdělávání a vzdělávání na konzervatoři §13, odst. 6.

¹² Statistická klasifikace ČSÚ k 1. lednu 2007 instruktora má kód 33416.

Odkazy:

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.

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

Zákon č. 65/1965 Sb., zákoník práce v aktuálním znění zákona č. 206/2006 Sb.

Číselníky Českého statistického úřadu:

http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/33_pedagogicti_pracovnici
Husník, Petr. Mistři patří historii, budou učiteli. Učitelské noviny, 2004, č. 34.

Kontakt

Vladimír Havlíček

učitel odborného výcviku

Odloučené pracoviště SŠSE Praha 9

K červenému dvoru 18a

130 00 Praha 3

e-mail: u-elektro@volny.cz

Využívání Národní soustavy kvalifikací

Miroslav Kadlec

Abstrakt: Rámec kvalifikací ve smyslu vymezení běžném v materiálech Evropské komise a OECD je v České republice vytvářen nově. Nazývá se Národní soustava kvalifikací (NSK) a je projektován s cílem vytvořit systémové prostředí, které bude podporovat srovnatelnost výsledků dosažených různými formami učení. Národní soustava kvalifikací legislativně zakotvuje zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Zákon je pojat tak, aby motivoval dospělou populaci v ČR k dalšímu vzdělávání, rozšířil možnosti jednotlivců získat novou kvalifikaci a uplatnit se na trhu práce a zlepšil reakci vzdělávacího systému na potřeby trhu práce.

Od roku 2005 se v ČR realizují dva významné projekty směřující k vývoji a částečnému naplnění NSK. Jsou to systémové projekty MŠMT NSK a UNIV. Díky práci projektových týmů začala Národní soustava kvalifikací reálně fungovat. Dobré načasování aktivit systémového projektu NSK a soustavné sledování evropského vývoje by mělo usnadnit propojování národního systému kvalifikací v České republice se schváleným Evropským rámcem kvalifikací. Díky zapojení sociálních partnerů do vytváření Národní soustavy kvalifikací (nově prostřednictvím sektorových rad) jsou vytvořeny dobré podmínky pro využívání a další rozvoj NSK.

Klíčová slova: kvalifikace, soustava, sektorová rada, uznávání kvalifikací

Abstract: The qualifications framework in the sense of the context of EU and OECD is newly formed in the Czech Republic. It is called National Qualifications Framework (NSK) and it should create a system, which will promote comparability of learning outcomes achieved in different forms of learning. It is intended to motivate adult population in the Czech Republic to continue their education, and it should broaden possibilities to acquire a new qualification and employment and it should improve the response of education system to the labour market needs.

Since 2005, there have been two Ministry of Education system projects developing NSK, known under acronyms NSK and UNIV (Recognition of Non-Formal and Informal Learning). Thanks to the work of the project teams, NSK became reality. Good timing activities of the NSK system project and systematic following European development should make easier linking the NSK

qualifications with those in the European Qualifications Framework (EQF). Thanks to involvement of social partners into the development of NSK (newly through the Sector Councils) good conditions for the using and other development of NSK were created.

Keywords: qualification, framework, Sector Council, recognizing of qualifications.

V České republice je od roku 2005 vytvářen národní rámec kvalifikací ve smyslu, v jakém je vymežován Evropskou komisí a OECD.

Národní rámec kvalifikací je nástroj pro klasifikaci kvalifikací podle souboru kritérií pro specifikované úrovně dosažených výsledků učení. Rámce poskytují základ pro zlepšování transparentnosti, přístupnosti, vývoje a kvality kvalifikace ve vztahu k trhu práce a k občanské společnosti.

Rámec se nazývá Národní soustava kvalifikací (NSK) a je chápán jako veřejně přístupný registr všech úplných a dílčích kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území České republiky a jejich vzájemných vazeb.

Poslední dva roky byly pro vývoj Národní soustavy kvalifikací mimořádně důležité. Dokazují to následující pohledy z pěti různých úhlů.

Legislativní zajištění procesů souvisejících s NSK

Národní soustavu kvalifikací legislativně zakotvuje zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Je pojat tak, aby motivoval dospělou populaci v České republice k dalšímu vzdělávání, rozšířil možnosti jednotlivců získat novou kvalifikaci a zvýšit uplatnitelnost na trhu práce a zlepšil reakci vzdělávacího systému na potřeby trhu práce.

V srpnu 2007 schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) první kvalifikační a hodnotící standardy. Tím byl učiněn poslední krok v dlouhodobé přípravě na reálné fungování procesů.

Pro uchazeče o uznání kvalifikace to znamená, že všechny schválené dílčí kvalifikace jsou zveřejňovány na adrese www.narodni-kvalifikace.cz. Pokud se uchazeč domnívá, že některou z nich ovládá, je důležité prohlédnout si zejména její hodnotící standard. Ve standardu jsou podrobně uvedeny požadavky, které uchazeč musí u zkoušky splnit. Obsahuje i řadu dalších informací, včetně uvedení autorizovaných osob, u nichž je možné příslušné zkoušky skládat. Uchazeč o získání dílčí kvalifikace se přihlásí u vybrané autorizované osoby a ta mu sdělí termín zkoušky. Uspěje-li, získá celostátně platné osvědčení o dílčí kvalifikaci. Za složení zkoušky se autorizované osobě platí úhrada. Rozpětí pro tuto úhradu je uvedeno v hodnotícím standardu, konkrétní výši určuje autorizovaná osoba.

Pro fyzickou nebo právnickou osobu, která se chce stát autorizovanou osobou ve smyslu zákona, to znamená, že autorizace jsou udělovány pouze pro již schválené dílčí kvalifikace uvedené v informačním systému NSK na www.narodni-kvalifikace.cz.

Žádost o autorizaci se podává příslušnému autorizujícímu orgánu, tj. příslušnému ministerstvu uvedenému v záhlaví standardu každé dílčí kvalifikace. Požadavky na odbornou způsobilost autorizované osoby a na její materiálně technické vybavení jsou uvedeny v hodnotícím standardu každé dílčí kvalifikace. Obecné požadavky stanovuje zákon, bližší informace a pokyny týkající se žádostí o autorizaci, včetně příslušných formulářů, jsou obvykle na webových stránkách jednotlivých autorizujících orgánů.

Naplnění NSK

Základními prvky soustavy jsou kvalifikace, které jsou popsány pomocí jednoduchého souboru kritérií orientovaného na výsledky učení vyjádřené nezávisle na místě a způsobu získání či dosažení.

Od roku 2005 se v České republice realizují dva významné projekty směřující k vývoji a částečnému naplnění Národní soustavy kvalifikací. Jsou to systémové projekty MŠMT – projekt zaměřený na rozvoj Národní soustavy kvalifikací (NSK) a projekt zaměřený na rozvoj uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících vzdělávací služby pro dospělé (UNIV).

Oba systémové projekty v roce 2008 končí, a tak je možné rámcově bilancovat:

- v projektu NSK jsou hlavními realizačními výstupy:
 - 115 kvalifikačních standardů pro úplné kvalifikace (všechny obory vzdělání kategorií H a E);
 - 115 hodnotících standardů pro úplné kvalifikace (všechny obory vzdělání kategorií H a E);
 - 339 kvalifikačních standardů pro dílčí kvalifikace;
 - 339 hodnotících standardů pro dílčí kvalifikace;
 - 32 vzdělávacích modulů;
 - informační systém NSK veřejně přístupný na internetu.
- v projektu UNIV je možné z realizačních výstupů vybrat následující:
 - vytvoření sítí škol poskytujících vzdělávací služby pro dospělé v šesti krajích;
 - celkový počet škol zapojených v sítích – 66 středních škol a vyšších odborných škol;

- počet připravených hodnoticích standardů – 20 hodnoticích standardů pro obory úrovně ISCED 3C (vyučení);

- počet účastníků zapojených do ověřování v projektu UNIV, počet osob, které získaly dílčí kvalifikaci či stupeň vzdělání odpovídajících úrovní ISCED 3C – 210 osob/DK celkem (v 46 dílčích kvalifikacích).

Vazba na Evropský rámec kvalifikací

Evropská rada na zasedání v Lisabonu v roce 2000 dospěla k závěru, že větší transparentnost kvalifikací a celoživotní učení by měly být dva hlavní body snah o přizpůsobení evropských systémů vzdělávání a odborné přípravy požadavkům znalostní společnosti a potřebě zlepšit míru zaměstnanosti a kvalitu pracovních příležitostí. Další jednání a vývoj vedly k tomu, že klíčovým nástrojem podpory celoživotního vzdělávání se stal Evropský rámec kvalifikací (EQF).

Jádrem rámce je systém osmi referenčních úrovní vymezených souborem *deskriptorů* popisujících výsledky učení, které jsou při udělení či potvrzení určité kvalifikace relevantní ve vztahu k příslušné kvalifikační úrovni a k jakémukoliv systému kvalifikací. Těchto osm úrovní pokrývá celou škálu kvalifikací – od kvalifikací získaných ukončením povinného vzdělávání po kvalifikace udělené na nejvyšší úrovni akademického, profesního a odborného vzdělávání a přípravy. EQF jako nástroj podpory celoživotního vzdělávání zahrnuje všeobecné vzdělávání, vzdělávání dospělých a odborné vzdělávání a odbornou přípravu i vysokoškolské vzdělávání. Úrovně 5 až 8 obsahují jasný odkaz na úrovně vymezené v rámci vytvořeném pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (EHEA) v souvislosti s Boloňským procesem.

V rámci plnění Lisabonské strategie předložila v září 2006 Evropská komise návrh doporučení Evropského parlamentu a Rady o zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání. Návrh byl schválen Evropským parlamentem i Radou v dubnu 2008.

Přijatý návrh též doporučuje členským státům, aby:

- používaly EQF jako referenční nástroj pro srovnávání úrovní kvalifikací v různých systémech kvalifikací a k podpoře celoživotního vzdělávání, rovných příležitostí ve znalostní společnosti a další integrace evropského trhu práce při respektování rozdílů mezi vzdělávacími systémy jednotlivých států;
- do roku 2010 uvedly své národní systémy kvalifikací do vztahu s EQF pomocí transparentních odkazů, případně vytvořením národních rámců kvalifikací;
- do roku 2012 zajistily, že všechna nová kvalifikační osvědčení, diplomy a doklady Europassu vydávané příslušnými orgány budou obsahovat jasný odkaz na příslušnou úroveň EQF;

▪ při definování a popisování kvalifikací využívaly přístup založený na výsledcích vzdělávání a podporovaly validaci výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v souladu se společnými evropskými zásadami schválenými v závěrech Rady ze dne 28. května 2004.

S ohledem na to, že tvůrci Národní soustavy kvalifikací pozorně sledují postup prací při vývoji Evropského rámce kvalifikací, lze předpokládat, že propojování NSK a EQF by nemělo působit výraznější potíže.

Domácí souvislosti tvorby a využívání NSK

Národní soustava kvalifikací vychází z informací obsažených v Národní soustavě povolání (NSP). Ta je vytvářena v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí (jako odraz skutečných potřeb trhu práce) v rámci veřejné zakázky Národní soustava povolání.

Pro tvorbu, naplňování a praktickou realizaci Národní soustavy kvalifikací má zásadní význam soustavná spolupráce s relevantními partnery, zejména se zástupci zaměstnavatelů a poskytovatelů odborného vzdělávání. Systémové projekty MŠMT zaměřené na tvorbu a naplňování NSK počítají s ustavováním partnerství na různých úrovních (nejen celostátní). Kromě toho jsou vytvářena i partnerství „stálá“, u nichž se předpokládá fungování i po ukončení projektů.

Příkladem rozvoje významného partnerství je postupné ustavování tzv. *sektorových rad*. Jsou to nově vytvářené, sektorově zaměřené struktury složené z odborníků nominovaných zaměstnavateli a jejich organizacemi v úzké spolupráci s „ústředními správními úřady“ ve smyslu autorizujících orgánů podle zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Realizátoři veřejné zakázky NSP iniciovali vznik 19 sektorových rad, z jejichž názvů je zřejmé i zaměření:

- SR potravinářství a krmivářství
- SR ve stavebnictví
- SR textilního a oděvního průmyslu
- SR průřezová
- SR pro vodní hospodářství
- SR pro polygrafii
- SR pro automobilový průmysl
- SR pro energetiku
- SR pro těžbu a úpravu nerostných surovin
- SR zemědělství
- SR nábytkářů
- SR pro lesní hospodářství
- SR chemie
- SR hutnictví a slévárenství
- SR strojírenství
- SR elektrotechnická
- SR služby
- SR uměleckých řemesel
- SR veřejné služby a správa

Evropské souvislosti tvorby a využívání NSK

S přípravou a zavedením EQF je spojen předpoklad iniciování a postupné tvorby národních rámců kvalifikací (NQF), které by dále podpořily principy, jimiž se EQF řídí.

Vznikající rámce se vesměs snaží pojmout výsledky učení z různých oblastí (školy, práce, vysokoškolského vzdělávání, vzdělávání dospělých) a jsou jasně spojeny se strategiemi celoživotního vzdělávání. Usilují o integraci a zlepšování kvalifikací a o jejich širší uznávání na trhu práce.

Podle informací zprostředkovaných Cedefopem přijalo nebo zavedlo rámce kvalifikací do konce roku 2007 relativně málo zemí: Irsko, Malta a Spojené království (Anglie, Skotsko a Wales). S výjimkou Malty vytvořily tyto země své rámce před zahájením prací na EQF na základě národních politických programů.

Postoje k rámcům kvalifikací v evropských zemích lze klasifikovat takto:

- Země první skupiny (Belgie, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Chorvatsko, Itálie, Lotyšsko, Maďarsko, Německo, Portugalsko, Rakousko, Slovensko,

Slovinsko a Turecko) se politicky nebo právně zavázaly k vytvoření rámce explicitně spojeného s EQF.

- Země druhé skupiny (Estonsko, Island, Litva, Lucembursko, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Rumunsko a Švédsko) zahájily přípravy pro vytvoření rámce, nezávázaly se však k zavedení celkového rámce. Skupina zahrnuje různá stadia – od časných reflexe až ke konečnému závazku.

- Země třetí skupiny (Finsko, Kypr a Řecko) zatím ještě nezahájily přípravy, nebo se rozhodly, že celkový národní rámce kvalifikací není jejich prioritou (např. Finsko).

S několika výjimkami (např. ČR) začala většina zemí se systematickými činnostmi až po zahájení konzultačního procesu k EQF v červenci 2005.

Kontakt

RNDr. Miroslav Kadlec

vedoucí oddělení pro sociální partnerství a kvalifikace

Národní ústav odborného vzdělávání

Weilova 1271/6

102 00 Praha 10

E-mail: miroslav.kadlec@nuov.cz

Didaktická složka standardu učitele odborných předmětů

Miloslav Rotport

Abstrakt: Příspěvek se pokouší o vymezení didaktické složky standardu učitele odborných předmětů a vazby této složky na ostatní části standardu. Didaktická složka musí být pochopitelně odlišná pro různá zaměření učitelů odborných předmětů. Konkretizace v příspěvku bude provedena pro učitele předmětů ekonomických. Tuto složku přípravy musí zabezpečit specializované pracoviště (např. katedra didaktiky nebo pedagogiky) na vysoké škole, která připravuje příslušné odborníky. Je tedy jasné, že didaktickou složku přípravy učitelů odborných ekonomických předmětů musí zajišťovat Vysoká škola ekonomická.

Klíčová slova: standard učitele, složky standardu, příprava učitelů odborných předmětů.

Abstract: This contribution is attempting to draw the line of the didactic standard of special-subject teachers and its contexture to other parts of the standard. A didactic component has to be, of course, different for various focuses of special-subject teachers. The concretization is accomplished for economic-subject teachers. This component has to be ensured by specialized workplaces (economic education department or pedagogy for instance) at universities, which educate relevant specialists. Then, it is clear that didactic part of special-subject teachers' education has to be provided by the University of Economics.

Keywords: teacher standard, standard components, vocational subject teachers' education.

Složky standardu učitele odborných předmětů

Abych se mohl zabývat problematikou didaktických kompetencí učitele odborných předmětů, musel jsem vyjít z nějakého souhrnnějšího vymezení standardu učitele. Materiálů k této problematice sice není mnoho, ale je z čeho vycházet. Za východisko svých úvah jsem zvolil přístup dr. Vašutové¹, který byl zmiňován i

v mnoha dalších příspěvcích, zaměřených na tvorbu standardu učitele.

Pro připomenutí uvádím 7 základních kompetencí, které podle jejího pojetí do takového standardu patří:

- kompetence oborově předmětová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence obecně pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,

- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Toto vymezení náplně standardu učitele jsem se pokusil konfrontovat i s dalšími dostupnými přístupy.

Jednou z možností přístupu k problematice standardů je i deset standardů, které byly vypracovány na Univerzitě v Queenslandu.² Tyto standardy se snaží vymezit požadavky na učitele, které souvisejí s různými oblastmi jejich činností. Podrobnější seznámení se s těmito standardy najdeme v příspěvku Mgr. Velety na minulé konferenci TTnetu.³ Jde o zcela odlišné uspořádání. Jednotlivé standardy není podle mého názoru dosti dobře možné přiřadit k výše uváděným skupinám kompetencí. Navíc by bylo podle mého názoru velmi obtížné propojit tyto standardy s konkrétními oblastmi přípravy budoucích učitelů. Jenom velmi obtížně by v nich bylo možné najít prvky, které by bylo možné přiřadit k didaktickým kompetencím učitele odborných předmětů.

Obdobným způsobem (tj. vymezením oblastí činnosti učitele) jsou konstruovány i návrhy standardů pro absolventy DPS ve Slovenské republice, o nichž se ve svém vystoupení na minulé konferenci zmiňoval doc. Byčkovský.⁴ Standardy vycházejí z obdobných kompetencí, které uvádí dr. Vašutová, ale jsou formulovány v jiném uspořádání.⁵ Také tyto standardy lze jen velmi těžko propojit s jednotlivými oblastmi přípravy učitelů odborných předmětů, protože zahrnují komplexní požadavky na učitele.

Didaktická kompetence učitele odborných předmětů

Z dosavadního velmi stručného srovnání různých přístupů k formulování standardů pro učitele odborných předmětů vyplývá závěr, že přístup dr. Vašutové je použitelný jako východisko pro vymezení standardu. Je však třeba vzít v úvahu, že jednotlivé kompetence byly vymezeny pro přípravu učitelů základních škol. Náplň jednotlivých kompetencí tak do určité míry odpovídá uspořádání přípravy učitelů pro základní školy na pedagogických fakultách. Nejlépe je to patrné právě na vymezení oborově předmětové kompetence a kompetence didaktické a psychodidaktické.

Podstatná část konkretizace obsahu oborově předmětové kompetence by podle mého názoru měla být zahrnuta spíše do kompetence didaktické. Jde zejména o problematiku vytváření obsahu vyučovacích předmětů z příslušných vědních disciplín a další otázky, které s tím souvisejí.

I když jsem si vědom, že není možné vést úzkou hranici mezi jednotlivými kompetencemi, přesto se domnívám, že oddělení problematiky oborově předmětové od otázek didaktických má poměrně velký prak-

tický význam. Tím, že učitelé odborných předmětů jsou připravováni na vysokých školách, zaměřených na příslušnou odbornost, je nezbytně nutné, aby oborově předmětové znalosti byly shodné se znalostmi ostatních neučitelských oborů dané školy nebo fakulty.

Naopak didaktické kompetence budou studenty učitelského oboru (budoucí učitele) od studentů neučitelských oborů výrazně odlišovat. Podrobněji se budu této otázce věnovat v dalších částech svého příspěvku.

Domnívám se proto, že didaktická kompetence by mohla zahrnovat tyto požadavky na budoucího učitele:

- zná vzdělávací program daného typu školy a dovede s ním pracovat,
- chápe význam svého předmětu v rámci vzdělávacího programu daného typu školy a umí stanovit jeho cíl,
- je schopen vybrat podstatné poznatky z příslušných odborných disciplín a transformovat je do učiva svých odborných předmětů pro daný typ školy,
- dokáže transformovat metodologii poznávání příslušné odborné disciplíny do způsobu myšlení žáků a použít ji ve vyučovacím předmětu,
- dovede užívat základní metodické postupy a prostředky ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit je individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétního typu školy,
- je schopen integrovat do vyučovacích předmětů mezioborové poznatky a využívat mezipředmětové vztahy,
- ovládá strategie vyučování a učení v teoretické i praktické rovině ve spojení se znalostmi jejich psychologických a sociálních vazeb,
- využívá moderní informační a prezentační technologie na podporu učení žáků,
- dovede správně hodnotit výsledky učení svých žáků s ohledem na význam daného učiva, na individuální zvláštnosti žáků a na požadavky konkrétní školy.

Uvedený návrh obsahu didaktické kompetence není určitě vyčerpávající a je možné ho doplnit ještě o další požadavky. Přitom je třeba si uvědomit, že náplň didaktické kompetence učitele odborných předmětů je v úzké vazbě na kompetenci oborově předmětovou a také na další kompetence, zejména na kompetenci obecně pedagogickou.

Rozpracování otázek didaktické kompetence pro učitele ekonomických předmětů

Výše uvedený pokus o stanovení obsahu didaktické kompetence je podle mého názoru prakticky používán při přípravě učitelů ekonomických předmětů na VŠE v Praze. Přitom jsou respektována určitá specifika přípravy učitele ekonomických předmětů. V souvislosti s didaktickou kompetencí učitele ekonomických před-

mětů bych chtěl připomenout tři skutečnosti, které je třeba vzít v úvahu:

- Ekonomické předměty se vyučují na různých typech středních škol a mají zde i různé postavení v rámci celkového zaměření školy. To se musí v rámci didaktické kompetence projevit v tom, že budoucí učitel je seznámen s různými typy vzdělávacích programů a musí zvládnout i otázky zařazení ekonomických předmětů a výběru jejich obsahu v různých variantách.
- Obsah odborné složky přípravy vysokoškolsky vzdělaných ekonomů se v některých předmětech liší od požadavků na přípravu ekonomů středoškolsky kvalifikovaných v konkrétnosti této přípravy. Např. vysokoškolsky kvalifikovaný ekonom není připravován na konkrétní vedení účetnictví, ale budoucí učitel tyto znalosti mít musí, protože v tomto směru musí připravovat své žáky. Pro didaktickou kompetenci z toho vyplývá, že musí zahrnovat i doplnění odborně předmětové složky v některých dílčích oblastech.
- Učitel ekonomických předmětů v rámci své pregraduální přípravy získává způsobilost k výuce poměrně široké skupiny předmětů, které se liší svým charakterem. Rozdíly jsou natolik významné, že v rámci získávání didaktické kompetence se student musí seznámit s různými konkrétními přístupy k výběru obsahu učiva, k jeho didaktickému zpracování a k metodám jeho předávání žákům. Z toho vyplývá požadavek, aby didaktická kompetence byla zajišťována nejen v rámci oborové didaktiky ekonomických předmětů, ale také v jednotlivých vybraných předmětových didaktikách, které budou zastupovat odlišné typy ekonomických předmětů.

Standard a příprava učitelů

Ve svém příspěvku na minulou konferenci TTnetu⁶ jsem uváděl několik důvodů, kvůli kterým je potřebný standard učitele odborných předmětů. Jedním z důvodů je i zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů. Výše uvedené vymezení náplně didaktické kompetence je vedeno i snahou vymezit náplň předmětů oborová didaktika (didaktika ekonomických předmětů) a jednotlivých předmětových didaktik. Proto jsem také považoval za důležité zařadit do didaktické kompetence i některé prvky, které dr. Vašutová zahrnuje do kompetence oborové předmětové.

Je to dáno systémem přípravy učitelů ekonomických předmětů, kteří absolvují svou odborně předmětovou přípravu spolu se studenty ostatních ekonomických oborů, a není tedy možné, aby byli odlišně připravováni pro učitelské povolání v rámci studia ekonomických předmětů.

Většina příspěvků, které se problematikou standardů učitele zabývají, neřeší otázku, jak budou studenti uči-

telských oborů jednotlivé kompetence získávat. Jedinou výjimkou je materiál přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity v Brně⁷, který uvádí ukázkou standardů pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ. Pokud jde o jednotlivé složky příslušných kompetencí, vychází prakticky doslovně z vymezení dr. Vašutové. Doplňuje ale navíc v dalším sloupci předměty, v nichž se během studia mohou budoucí učitelé s těmito kompetencemi seznámit, resp. získat jejich základy.

Přestože u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů se příslušné oborové katedry, zajišťující odborně předmětovou kompetenci, zabývají i metodologií příslušných předmětů a řeší i otázky didaktické, uvádějí autoři tohoto materiálu v části věnované studiu nejen aprobační obory, ale také didaktiku. I to mne vedlo ke snaze o přesnější vymezení vztahu mezi oborově předmětovou a didaktickou kompetencí.

Závěr

Didaktická kompetence je podle mého názoru významnou složkou profesního standardu učitele odborných předmětů. Vzhledem k návaznosti na přípravu učitelů odborných předmětů je vhodné vymezit její konkrétní náplň a pokusit se najít i určité hranice ve vztahu k ostatním kompetencím (zejména kompetenci oborově předmětové a pedagogické). Za vhodné považuji takové vymezení, které může být základem pro stanovení obsahu oborové didaktiky a didaktik předmětových. Výše uvedený návrh obsahu považuji za základ pro diskusi o konkretizaci jednotlivých částí standardu učitele odborných předmětů.

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.

¹ Vašutová, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.*

² *Professional Standards for Queensland Teachers, Queensland College of Teachers, 2006 (pracovní překlad pro TTnet)*

³ Veleta, R.: *Austrálie na cestě k profesním standardům učitelů.*

⁴ Byčkovský, P.: *Standardy pro učitele odborných předmětů. Vystoupení na konferenci Partnerství TTnet ČR „Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?“ Kostelec n. Č. lesy, červen 2007*

⁵ Hrmo, R., Turek, I.: *O nové koncepci doplňujícího pedagogického štúdia.*

⁶ Rotport, M.: *Smysl standardů učitelů odborných předmětů.*

⁷ *Pregraduální a postgraduální příprava učitelů v ČR, Přírodovědecká fakulta MU, Ústav matematiky a statistiky, 2004, str. 14 a násl.*

Použitá literatura

BYČKOVSKÝ, P.: *Standardy pro učitele odborných předmětů.*

Vystoupení na konferenci Partnerství TTnet ČR „Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?“ Kostelec n. Č. lesy, červen 2007

HRMO, R., TUREK, I.: *O nové koncepci doplňujícího pedagogického štúdia. Mezinárodní elektronická konference Trendy soudobé výuky didaktických disciplín na vysokých školách, Sekce IV. Problematika výuky didaktických disciplín na nepedagogických vysokých školách připravujících budoucí učitele,*

Online:

http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky-sekce4.htm

Pregraduální a postgraduální příprava učitelů v ČR, Přírodovědecká fakulta MU, Ústav matematiky a statistiky, 2004

Online:

http://www.math.muni.cz/math/comenius/docs/CZ_Priprava_ucitelu.pdf

Professional Standards for Queensland Teachers, Queensland College of Teachers, Brisbane, 2006 (pracovní překlad pro TT-net)

ROTPORT, M.: *Smysl standardů učitelů odborných předmětů.*

In: Sborník příspěvků konference Partnerství TTnet ČR „Po-

třebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?“, Praha, NÚOV 2007

SLAVÍK, M.: *Rozvoj kompetencí vysokoškolských učitelů. Školský manažment ako systémový element kvality školy. Zborník z konferencie SCHOLA 2006, Bratislava, 11.-12. mája 2006.*

Online:

<http://www.mtf.stuba.sk/sk/aktuality/konferencie/schola/prispevky06/Slavik.doc>

VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Praha: UK, 2001, ISBN 80-7290-059-5.*

VELETA, R.: *Austrálie na cestě k profesním standardům učitelů. In: Sborník příspěvků konference Partnerství TTnet ČR „Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?“, Praha, NÚOV 2007*

Kontakt

Doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc.

katedra didaktiky EP

VŠE Praha, W. Churchilla 4

130 67 Praha 3

e-mail: MRotport@seznam.cz

Kvalitativní prvky integrující kompetence učitele odborných předmětů

Ondřej Asztalos

Abstrakt: Tento příspěvek se pokouší hodnotit kvalitativní prvky v práci učitelů odborných předmětů. Autor k tomuto účelu používá tyto elementární kategorie: kvalita, modernizace, inovace, racionalizace, intenzita a produktivita práce a efektivnost. Dalším tématem článku je modernizace a řízení odborného vzdělávání.

Klíčová slova: učitel odborných předmětů, kvalita práce, modernizace odborného vzdělávání, řízení odborného vzdělávání.

Abstract: This contribution is attempting to assess qualitative elements in the work of vocational subject teachers. The author uses following elementary categories for that purpose: quality, modernization, innovation, rationalization, intensity and productivity of work, and effectiveness. Another topic of the paper is modernization and management of vocational education and training.

Keywords: vocational subject teacher, quality of work, modernization of vocational education and training, management of vocational education and training.

Úvod

Odborné vzdělávání se vyvíjí v čase a prostoru. V průběhu času dochází k jeho proměnám. Změny registrujeme nejenom v rámci české společnosti, ale i ve stále se integrující Evropě a aktuální jsou též dynamické pohyby a tendence světové globalizace.

Dynamismus pohybu zaznamenáváme nejen ve vědě a technice, ale i v terciární vzdělávací soustavě, zejména ve vysokoškolském vzdělávání. Odborné vzdělávání v sekundární školské soustavě musí být od těchto tendencí odvozeno.

Vymezení kompetencí učitelů odborných předmětů působících ve středním a vyšším odborném školství

musí na tyto skutečnosti včas reagovat. Ve všech složkách standardu se projevují kromě jejich obsahu a vzájemných souvislostí též jejich kvalitativní parametry. Výchovná a vzdělávací činnost učitelů odborných předmětů je svou povahou práci, i když se projevuje charakteristickými a zvláštními rysy a znaky. Práce je činností především v oblasti opatrování životních statků, hlavně hmotných. Odtud pocházejí takové jevy a procesy, které můžeme podmíněně aplikovat i na výchovu a vzdělávání a tedy i na odborné vzdělávání. Prosté přenášení atributu ekonomické činnosti na odborné vzdělávání je však velmi ošemetné.

Pokusíme se hodnotit kvalitativní prvky v práci učitele odborných předmětů elementárními kategoriemi. Jsou to kvalita, modernizace, inovace, racionalizace, intenzita a produktivita práce a efektivnost.

Analýza kvalitativních prvků v kompetencích učitele odborných předmětů

Kvalitou v odborném vzdělávání rozumíme optimální výsledky, jichž žáci získávají v průběhu studia odborné problematiky, požadované společenskou praxí. Představují získané vědomosti, dovednosti a návyky spolu s postoji, které žáci zaujímají k jevům a procesům, s nimiž se ve výuce setkávají. Kvalita vzdělání záleží především na žácích, kteří mají k němu správnou motivaci. Kvalita odborného vzdělání je však také výsledkem výchovné a vzdělávací činnosti učitele odborných předmětů. Školská soustava pečuje o to, aby kvalita odborného vzdělání odpovídala podmínkám stanoveným společenskými potřebami.

Srovnáme-li pedagogickou práci učitelů odborných předmětů, kterou posuzujeme jako specifický a konkrétní druh práce (pedagogické) s prací v ekonomické oblasti, můžeme i kvalitu práce učitele považovat za odpovídající obecné charakteristice práce, i když se výchova a vzdělávání považuje za zvláštní druh práce. Výuka prováděná učitelem odborných předmětů se liší od jiných oblastí vykonávání práce jednak svým průběhem, jednak výsledky. Kvalita vzdělávací činnosti je podstatně ovlivněna kvalifikací učitele, vyjadřující jeho kompetence. Srovnáme-li práci učitele z hlediska jeho kvalifikace, je složitost, psychická náročnost (obtížnost) a společenský význam jeho činnosti v mnohém náročnější než v mnoha jiných profesích.

Kvalitou odborného vzdělávání budeme tudíž rozumět skutečnost, jak úroveň dosaženého vzdělání každého žáka splní funkci, odpovídající požadovaným standardům každé země zvláště i požadavkům v mezinárodním kontextu v průběhu mobility pracovních sil. Všechny kompetence učitele odborných předmětů musí sledovat tento kardinální cíl.

Obtížněji posuzujeme u učitele odborných předmětů produktivitu jeho práce. Atribut *produktivity práce* v ekonomické sféře nemůžeme tak jasně a jednoznačně aplikovat na oblast výchovy a vzdělávání. Všechny postuláty vztahující se k produktivitě práce (efektivnost práce jako množství vyrobené produkce za jednotku času, úspora práce měřená vynaloženou pracovní dobou, růst výkonů a zkracování pracovní doby na jeho dosažení) mají zvláštní projevy v činnosti učitele odborných předmětů. Ani měření tzv. produktivity jeho práce (obvykle výrazem množství výkonů : množství času, tj. $Q : T$) není tak jednoduše určeno. Problémem

je vyjádření kvality vzdělání v čitateli vhodnými ukazateli, rovněž tak i vyjádření vynaložené práce učitelem komplexním ukazatelem není snadné. Lze uvažovat o specifice činitelů produktivity práce, např. o úspoře práce učitele tím, že se zvyšují počty žáků ve skupinách či ve třídách, ovšem to by zpravidla vedlo ke snižování kvality jeho výchovné vzdělávací činnosti. Rozvoj vědy a techniky a jejich aplikace ve školství, zlepšování materiální základny školy, organizace práce učitelů a zvyšování jejich kvalifikace jsou podstatnými faktory účinnosti jeho práce, podobně jako je tomu v ekonomické oblasti.

Intenzita práce učitele odborných předmětů vyjadřuje stupeň jeho pracovního napětí, fyzického i duševního. O tom zpravidla nepochybujeme. U učitelů je často intenzita jejich práce značná. Souvisí s výdejem jejich sil v určité časové jednotce, např. v jedné vyučovací hodině. Zvyšování intenzity práce učitele odborných předmětů (intenzifikace) by sice vedlo k relativním úsporám počtu učitelů, ale na úkor jejich pracovního vypětí a kvality výchovy a vzdělávání. Zvyšování intenzity práce učitele by velmi znehodnocovalo plnění jeho kompetencí.

Racionalizace práce učitele je v odborném vzdělávání žádoucí prostředkem soustavných a promyšlených změn v jeho činnosti. Odstraňování prvků negujících účinnost práce vede k racionalizaci. Odstraňuje vykonávání neúčelné práce učitele, tím vede i k jejím úsporám. Prostředky racionalizace, např. didaktické prostředky a dobrá organizace výuky mohou pozitivně ovlivnit kvalitu odborného vzdělání. Vedou ke zvyšování efektivnosti výchovné a vzdělávací činnosti.

Inovace v odborném vzdělávání znamenají změny zavádění optimálních novinek, které jsou zaměřeny na zdokonalování výukového a studijního procesu s cílem zvyšování kvality vzdělání, které dosahují žáci ve škole. Tyto inovace jsou výsledkem vynalézavosti učitele odborných předmětů (např. formy elektronizace výuky, vnášení nových obsahů do znalostí žáků aj.). Učitel však ke své práci musí absorbovat novinky, které jsou vynalezeny mimo školu, ze společenského prostředí. Každá učitelova kompetence se opírá v kvalitě svého projevu o snahu učitele o nové přístupy k výchově a ke vzdělávání.

Efektivnost v ekonomické oblasti představuje účinnost vynakládaných hmotných, lidských a finančních prostředků do určité činnosti při tvorbě hodnot (zboží a služeb). Hodnocení efektivnosti se opírá o hlediska se stanovenými kritérii. Hlavním z nich je úspora prostředků. Vyjadřuje se ekonomickým přínosem, vztahem mezi výsledky a náklady. Efektivnost v oblasti výchovy a vzdělávání nemůže být stanovena a měřena

tak, jako je tomu v oblasti ekonomiky. Výsledky práce žáků, učitelů i školy jsou složité, a vyjadřování nákladů s nimi spojených není jednoduché a jednoznačné. Pouze intuitivně tušíme, že i v odborném vzdělávání je efektivnost významná.

Modernizace vyjadřuje všestranně se vyvíjející vzdělávací procesy a vzdělání v měnících se podmínkách a to směrem progresivním. Učitel odborných předmětů musí všechny své kompetence realizovat v návaznosti a s ohledem na výše uvedené kvalitativní prvky.

Složky a směry modernizace v činnosti učitele odborných předmětů

Učitel odborných předmětů naplňuje kvalitativní prvky svých kompetencí v různých složkách. Především jsou to:

- upřesňování profilu absolventa, na jehož vzdělání se má podílet, a to způsobem, že tento profil upřesňuje v rámci školního vzdělávacího programu s přihlédnutím k regionálním požadavkům trhu práce,
- nejčastěji však učitel odborných předmětů dopracovává strukturu a obsah odborného vzdělání k naplnění cílů rámcového vzdělávacího programu, realizovaného školou. Naplňuje obsah určitých složek odborného vzdělání a podílí se na jeho zařazení do výuky v rámci učebního plánu tvořeného školou,
- metodické prostředky v širším pojetí vytváří sám nebo si je zajišťuje mimo školu v optimálním obsahu, metodě i formě,
- vyučovací metody přizpůsobuje obsahu a cílům vzdělání, rozvoji osobnosti žáků, efektivnosti vzdělávacího procesu i svému osobnostnímu založení,
- řízení didaktického procesu v rámci výuky i v souvislosti se skupinovým a problémovým vyučováním, s kontakty s hospodářskou praxí a v neposlední řadě s plány a představami školního managementu, který odpovídá za školní vzdělávací program k naplnění záměru rámcových plánů.

Průběh modernizace odborného vzdělávání

Učitel odborných předmětů podřizuje realizaci svých kompetencí v rovině času, tzn. že složky modernizace dotváří různě podle jejich obsahu.

Profil absolventa v základních obrysech se mění v delším časovém horizontu. Do značené míry jej formulují centrální státní orgány, aby absolventi mohli

vstoupit bez větších problémů v rámci mobility na trh práce.

Obsah odborného vzdělání mění učitelé odborných předmětů nejčastěji. Jednak přihlížejí ke změnám rámcových vzdělávacích programů, k nimž dochází jednorázově za určitý časový úsek, jednak v jeho realizaci se vhodně a oprávněně přizpůsobují požadavkům zaměstnavatelů, ale pružně reflektují změny, k nimž dochází v odborných vědách a disciplínách, v odborné praxi, popř. v některých případech zohledňují též změny v politice firem, státu i mezinárodních subjektů.

Metodické prostředky tvoří učitelé odborných předmětů a vybírají je plynule bez kampaňovitosti podle potřeb a jejich aktuální dispozice. Jejich aplikace prolíná všemi kompetencemi učitele.

Vyučovací metody si učitel odborných předmětů již časem osvojil, aby mu vyhovovaly, a používá je prakticky dlouhodobě, nicméně po určitém období si učitel osvojí další metody své práce, které začíná aplikovat. Inovace vyučovacích metod, zkvalitňování jejich používání, vystihuje velmi významně kvalitu jeho kompetencí.

Řízení odborného vzdělávání na úrovni školy, kde působí učitel odborných předmětů, může být učitelem respektováno plynule, celková koncepce řízení školy se však mění až po delším období.

Závěr

Kvalitativní prvky kompetencí učitele odborných předmětů tvoří jejich nejzákladnější charakteristiku. Má-li obecně vyjádření, že učitel odborných předmětů je pro výkon své profese kompetentní, mít svůj analytický význam, nestačí izolovaně posuzovat její jednotlivé stránky, nýbrž musíme je chápat vcelku. Učitel odborných předmětů je významným subjektem modernizace výuky vedle dalších subjektů jako je školní management, orgány státní správy a regionální samosprávy, výzkumných ústavů, vysokých škol aj.

Kontakt

Prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc.

Profesor, člen katedry didaktiky ekonomických předmětů

Vysoká škola ekonomická Praha

katedra didaktiky EP, VŠE Praha

W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

Email: asztalo@vse.cz

Připravenost učitelů odborných předmětů na tvorbu ŠVP

Alena Kloučková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá připraveností učitelů na tvorbu školních vzdělávacích programů; vychází z dotazníkového šetření mezi učiteli.

Klíčová slova: Další vzdělávání PP, učitel odborných předmětů, konference TTnet, školní vzdělávací program.

Abstract: The paper is concerned with readiness of teachers to develop school educational programs. It is based on a questionnaire survey of teacher.

Keywords: continuing teacher education, vocational subject teacher, TTnet Conference, school educational program.

Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (školský zákon), který vstoupil v platnost v lednu 2005, otevřel prostor pro další postup transformace vzdělávací soustavy, cílů a obsahu vzdělávání (kurikula). Zavedl novou soustavu vzdělávacích programů a umožnil, aby si školy mohly vytvářet vlastní školní vzdělávací programy.

Teoretickým východiskem pro vytvoření struktury cílů středního odborného vzdělávání se stal koncept čtyř cílů vzdělávání pro 21. století (Delorsův koncept čtyř pilířů):

- Učit se poznávat, tj. osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohloubit si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě a dále je rozšiřovat.
- Učit se pracovat a jednat, tj. naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován.
- Učit se být, tj. porozumět vlastní rozvíjející se osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní zodpovědností.
- Učit se žít společně, učit se žít s ostatními, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo.

Reforma vzdělávání neznámá pouze jiný způsob vytváření a schvalování učebních dokumentů. Kurikulární reforma znamená především změnu priorit ve vzdělávání. Výstižně probíhají změny přibližuje náměstkyně ředitele Národního ústavu odborného vzdělávání Jitka Pohanková: „...Žáci středních škol by se měli přestat učit kvanta různých jednotlivostí. Měli by se učit logicky provázaná témata a být při výuce aktivnější. Bude je to víc bavit, než když jen pasivně přijímají informace. Žáci by také neměli ze školy odcházet s ulehčením, že už se nebudou muset učit, ale naopak, měli by mít chuť učit se po celý život...“

Cíle kurikulární politiky:

- příprava žáka na osobní a pracovní život v 21. století, na nové a měnící se požadavky na člověka jako občana i jako pracovní sílu;
 - modernizace a zkvalitnění vzdělávání, používání vyučovací metod a forem vedoucích k rozvoji žádaných kompetencí žáků;
 - zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce;
 - podpora celoživotního vzdělávání
 - posílení autonomie škol;
 - zlepšení transparentnosti vzdělávání.
- Soustavu vzdělávacích programů tvoří:
- na státní (národní, centrální) úrovni - Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP),
 - na regionální (místní, lokální) úrovni - školní vzdělávací programy (ŠVP)

Národní program vzdělávání je základním strategickým kurikulárním dokumentem, který rozpracovává vzdělávací politiku státu, tj. cíle, obsah a prostředky vzdělávání vymezené školským zákonem. Národní program vzdělávání zpracovává MŠMT a schvaluje Parlament.

Rámcové vzdělávací programy jsou pedagogické dokumenty s celostátní platností, které stanovují cíle vzdělávání a vzdělávací obsahy (učivo) nezbytné pro jejich dosažení, pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů a základní podmínky výuky. Jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. RVP jsou vytvářeny pro jednotlivé obory vzdělání a všechny vzdělávací stupně, tj. pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy vydává MŠMT po dohodě s příslušnými ministerstvy (tzn. příslušnými podle oborů vzdělání, pro které jsou RVP zpracovány) a s dalšími sociálními partnery. První skupina rámcových vzdělávacích programů byla schválena v červnu 2007. Tvorba dalších RVP by měla být ukončena do roku 2009.

Školní vzdělávací program si škola tvoří sama na základě rámcového vzdělávacího programu příslušného oboru vzdělávání.

Na začátku tohoto roku jsem požádala učitele odborných předmětů a praktického vyučování z různých škol, kteří skončili studium nejpozději před pěti lety o vyplnění následujícího dotazníku. Zjišťovala jsem jejich připravenost na tvorbu ŠVP. Dotazníky odevzdalo celkem 82 respondentů.

První otázka se týkala seznámení s RVP a tvorbou ŠVP během studia (v případě dotazovaných učitelů to bylo v naprosté většině studium DPS):

99% dotazovaných se s těmito pojmy během studia nesešlo.

Druhá otázka zjišťovala účast na DVPP k tvorbě ŠVP, případně souvisejících témat (např. klíčové kompetence, formulace výsledků vzdělávání apod.) mimo vlastní školu:

92% dotazovaných žádný seminář k této problematice nenavštívilo.

Cílem třetí otázky bylo zjistit, zda již na samotných školách proběhlo seznámení s RVP a jeho realizací. Zde byly výsledky o něco více potěšující:

22% dotazovaných již toto seznámení na své škole absolvovalo.

Závěr k první části dotazníků:

- Učitelé studium (DPS) v posledních pěti letech, kdy už bylo zřejmé, kterým směrem se bude kurikulární reforma ubírat, vůbec nereagovalo na připravované změny.
- Účast učitelů na DVPP k dané problematice byla minimální. V našem kraji se v krajském zařízení pro DVPP z plánovaných 10 seminářů uskutečnily jen tři (z důvodu malého zájmu).
- I když čtvrtina respondentů byla ve svých školách seznámena s tvorbou ŠVP, je to stav zcela nedostačující. Pokud se podle RVP schválených v první vlně má na školách vyučovat nejpozději od 1. září 2009, vzhledem k náročnosti celého procesu a faktu, že na podzim, v době prezentačních výstav škol a náborových akcí je nutné mít už alespoň připravený profil absolventa, učební plán a charakteristiku vzdělávacího programu je to stav alarmující. Obávám se toho, že pak se školy z důvodu časové tísně uchýlí buď k opisování ŠVP pilotních škol, nebo k přepisování současných dokumentů. K této otázce bych ještě doplnila, že 82% dotazovaných má již své RVP schválené (případně alespoň jedno RVP při více oborech).

Druhá část dotazníku se týkala vlastní tvorby ŠVP ve školách.

Čtvrtá otázka – Máte stanovené termíny a úkoly:

22% odpovědí ano;

29% tvorba ŠVP se rozbíhá;

49% žádné aktivity.

Poslední částí byly otevřené odpovědi, kde mohli respondenti vyjádřit své názory a připomínky k přípravě učitelů na tvorbu ŠVP. Tato část zůstala ve většině případů nevyplněná. Zaujala mě skupina názorů, kterou bych shrnula do věty *Proč máme nějaké ŠVP dělat?* (což svědčí o celkovém nepochopení kurikulární reformy) a nejčastější nejasnost *ty slovesa, jak máme dávat do osnovy* – myšlena tvorba výsledků vzdělávání (což svědčí o špatné didaktické připravenosti při studiu pedagogiky).

Neméně zajímavé poznatky mám i z několika seminářů, které jsem k problematice RVP – ŠVP lektorovala. Z těch negativních: *120 let se můj obor učí stejně, tak proč bych měl něco měnit; Vy nám tady vyprávíte o nějakých slovesech, k čemu to bude žákům dobrý; Já chci učit, ne psát romány; Přijďte se podívat k nám do školy, to co máme dělat, je k ničemu, žáky nic nezajímá.* V naprosté většině případů jsem zjistila, že učitelé se neorientují ve výukových cílech a jejich taxonomiích.

Na druhé straně je potěšitelné, že část učitelů vzala tvorbu (především svých učebních osnov) se záplem a snahou vytvořit si funkční dokument odpovídající požadavkům kurikula, školy, jemu samému a především prospěšný a užitečný žákům. Několik kolegů se na mě ještě dlouho po seminářích obracelo s žádostí o radu a pomoc.

V souvislosti s aktivitou učitelů si často připomínám seminář, kterého jsem se zúčastnila jako frekventant společně s kolegyněmi z mateřských škol a I. stupně základní školy. To nadšení a zápal bych přála alespoň z poloviny střednímu odbornému školství.

Na závěr k DVPP: dle získaných zkušeností se mi jeví neoptimálnější rozdělení seminářů dle cílové skupiny školených a tím zároveň přizpůsobený obsah:

- pro ředitele škol;
- pro koordinátory (pokud nebude připravena nabídka studia koordinátorů dle Zákona o pedagogických pracovnících);
- pro učitele, tyto semináře je nejvhodnější uskutečňovat:
 - pro ucelené kolektivy na jednotlivých školách se zaměřením především na tvorbu učebních osnov;
 - pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů po jednotlivých předmětech;
 - pro učitele odborných předmětů po jednotlivých RVP, případně příbuzných RVP.

Použitá literatura:

EGER, L. Řízení školy při zavádění ŠVP. 1. vydání. Plzeň : Fraus, 2006. ISBN 80-7238-583-6

- JEZBEROVÁ, R. *Klíčové dovednosti v teorii a praxi odborného vzdělávání*. Praha : Fragment 1998.
- KLOUČKOVÁ, A: *Na pomoc učitelům odborných předmětů – Jak na ŠVP, metodický materiál pro školení. Krajské zařízení pro DVPP Hradec Králové : 2008*
- KLOUČKOVÁ, A. *Školní vzdělávací program – tvorba modulů ve středním odborném školství. Seminární práce FEK ZČU Plzeň, duben 2008*
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba ŠVP krok za krokem*. Brno : MU, 2006.
- Materiály ze studia koordinátorů ŠVP, NIDV, pracoviště Liberec 2008.*
- Materiály ze školení krajských lektorů ŠVP pro odborné školy, NÚOV 2007.*
- Metodika tvorby ŠVP SOŠ a SOU, NÚOV, Praha 2007*
- RVP pro obor vzdělávání 65-51-H/01Kuchař – číšník. MŠMT 26.6.2007, č.j. 12 698/2007-23*
- RVP pro ZV - NIDV – studium koordinátorů*
- Sborník příspěvků konference Pilotní školy zdroj inspirace, NÚOV, 2008.*
- VALENTA, J., *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem – právní stav k 1.1.2006. 2. aktualizované vydání. Olomouc: ANAG. 2006, ISBN 80-7263-323-6.*
- Zpravodaj systémového projektu Pilot S, NÚOV*
- Zdroje z internetu:*
http://www.edu.cz, navštíveno 1. května 2008
http://www.nuov.cz - Pilot S, navštíveno 1. května 2008
http://www.rvp.cz, navštíveno 1. května 2008
-
- Kontakt*
Alena Kloučková,
SŠSOG, Velká 3, 503 41 Hradec Králové
Školské zařízení pro DVPP Královéhradeckého kraje,
Štěfánikova 566, 500 11 Hradec Králové
a.klouckova@seznam.cz
-

Prezentace a vystupování učitele

Vladimír Kostka

Abstrakt: Příspěvek se věnuje prezentačním schopnostem učitele a znalostem prezentačních a komunikačních technik. Uvádí některé zásady pro prezentace. V příspěvku jsou nastíněny otázky týkající se získávání a prohlubování komunikačních kompetencí a otázky vystupování učitele na veřejnosti.

Klíčová slova: Kvalifikační standard, kompetence učitele, prezentační schopnosti, prezentační techniky, komunikační schopnosti, vystupování učitele.

Abstract: The paper discusses presentation abilities of teachers and their knowledge and skills in presentation and communication technology. Presentation rules are stated. The topic of acquiring and improving communication competences of teachers as well as their public appearance is discussed.

Keywords: qualification standard, teacher competences, presentation abilities, presentation technology, communication skills, teacher public appearance.

Úvodní zamyšlení

V rámci konferencí a pracovních skupin TTnet se pravidelně zabýváme kompetencemi učitelů odborných předmětů, stanovením kvalifikačního standardu učitele, rozebíráme jednotlivé kompetence, snažíme se je popsat, rozebrat a stanovit kritéria jejich hodnocení. Ve svém příspěvku si dovoluji malý krok stranou, i když dle mého názoru jen malý.

V průběhu formální přípravy získá učitel potřebné pedagogické kompetence ke svému dalšímu profesnímu působení. Může dále rozšiřovat a prohlubovat svoje odborné znalosti a schopnosti, i když ho k tomu nic nenutí a přiznejme si, že ani pozitivně nemotivuje. Zamýšlel jsem se však nad tím, zda absolvent pedagogické přípravy, učitel, umí tyto schopnosti také „prodat“, zda umí učit, zda také získal schopnosti být učitelem.

Prezentační schopnosti učitele

Každé vystoupení učitele před žáky, posluchači, studenty, veřejností, by mělo dodržovat zásady rétoriky. Musí

mít správný obsah i formu a navíc obsah a forma musí být v rovnováze, ani jedna složka nemá převažovat. Ne-
převažuje v našich vystoupeních obsah či forma?

Učitel je teoreticky seznámen s různými metodami výuky. Na vysoké škole se seznámí s klasifikací vyučovacích metod, s možnostmi jejich aplikace. Je však učitel také schopen tyto metody využívat? Poskytne mu praxe dostatek možností využívat méně frekventované metody? Nechají ho kolegové ve škole „vybočit z řady“, narušovat zaběhnuté rituály, postupy?

Zkusme také přemýšlet o tom, jak vybavit nové absolventy schopnostmi a silami prosadit se v učitel-
ských kolektivech.

Znalost a využívání prezentačních technik a postupů

Hlavní zásadou pro přípravu jakékoliv prezentace v didaktickém procesu je soulad obsahu a formy. Vystupovat by měl jen ten, který má CO říci. Ten, který má co říci, pak může přemýšlet o formě, způsobu prezentace, o metodách oslovení smyslů posluchačů.

Kvalitní obsah sdělení musí učitel dobře prezentovat posluchačům. Využívá k tomu prezentačních prostředků a technik, vizuálních pomůcek a nástrojů. Úkolem vizualizace předávané informace je

- učinit obsah srozumitelnějším,
- vyzdvihnout důležitá sdělení,
- zkrátit čas potřebný na vysvětlování,
- ukotvit v paměti posluchačů určitá sdělení,
- ozřejmit souvislosti.

Nikdy však nesmí být vizualizace využívána za každou cenu! Nesmí být prostředkem k prodlužování času vystoupení, k exhibici našich dovedností v ovládání prezentačního software. Technika prezentace je vždy jen pomůckou, prostředkem pro předávání znalostí, schopností a dovedností. Důležitý je vždy obsah sdělení, na to nesmí učitel nikdy zapomínat!

Použití textu

Text v prezentacích používáme jednak na nadpisy a pak pro prezentaci faktů a sdělení v textové podobě. Textové informace v prezentacích uvádíme v krátkých větách, nejlépe jednu myšlenku v jedné větě. Používáme zejména jednoduché výrazy, krátké výstižné texty. Do prezentace se nehodí složitá souvětí. Počet řádků na jednom obrázku (*slide*) by neměl překročit sedm.

Věnujte velkou pozornost kontrole pravopisu a odstranění všech chyb v prezentacích. Využívejte všech prostředků, které moderní softwarové prostředky poskytují, ale nespolehejte jenom na ně. Přípravenou prezentaci nechejte přezkontrolovat někomu nezúčastněnému. Při tvorbě prezentace a jejím častém čtení při úpravách začne působit *provozní slepota* a sami si ne všimnete chyb, které nezúčastněná osoba zjistí při prvním čtení.

Nadpisy v prezentacích musí mít vždy vztah k textu. Zdánlivě zbytečné upozornění, ale zkušenosti radí nepodcenit několikanásobnou kontrolu vhodnosti nadpisů. Lepší je používání krátkých, lehce srozumitelných a snadno zapamatovatelných nadpisů, nejlépe ve formě hesel.

Používání barev

Používání barev při prezentacích bývá častou chybou, a to nejen u začínajících řečníků či učitelů. Barvami je potřebné spíše šetřit, než hýřit. Prezentace má být promyšlenou hrou barev, která zdůrazní hlavní myšlenky prezentace a usnadní orientaci v textu.

V prezentaci bychom neměli použít více než 3 barvy (mimo černé a bílé). Pozor i na přiměřený vzájemný kontrast barevných tónů. Příliš světlé barvy splývají. Při barevné tvorbě pamatujte i na posluchače, kteří mohou trpět různými vadami vnímání barev. Využijte vhodných prostředků, dostupných na internetu, abyste si

vyzkoušeli, jak vámi zvolenou barevnou kombinaci uvidí posluchači se zrakovým postižením.

Důležitá je již základní volba pozadí prezentace a základní barvy písma. Správnou kombinací pro prezentace, které budete promítat na plátno (nebo na zeď), je černé resp. tmavé pozadí a světlé písmo. Používejte jednotné barevné schéma pro celou prezentaci. Jedním snímkem, na kterém výjimečně změníte pozadí, pak zdůrazníte prezentovanou informaci.

Písmo v prezentacích

Pro dobrou čitelnost textů v prezentaci je vedle tmavého pozadí důležitá i volba písma. Vybrané písmo musí být dostatečně velké a čitelné, pro prezentace používejte bezpatková písma, protože patkové písmo je při čtení z větší vzdálenosti obtížně čitelné a unavuje posluchače. V prezentaci používejte jeden druh písma, a to jednoduché písmo, nikoliv ozdobné. Text pište velkými i malými písmeny (ne pouze velkými). Lidé snadněji a rychleji rozlišují text podle spodní části písma, používejte tedy více malá písmena. Posluchači se nemusí tolik soustředit na rozlišení textu, neunaví se a mají čas věnovat se obsahu vaší prezentace.

Pamatujte: pro stejnou úroveň textu – stejná barva a typ písma, pro různou úroveň textu – různá barva písma, případně můžete použít i jiný typ (ale nemusíte). Dodržováním této zásady usnadníte orientaci nejen posluchačům, ale také sobě.

Nejdůležitější informaci na každém obrázku umísťte do středu. Používejte jen známé symboly a zkratky. Neznámé nebo méně běžné zkratky musíte vždy vysvětlit a dlouhým vysvětlováním odvádíte pozornost posluchačů od obsahu. Věnujte velkou pozornost zachování přehlednosti prezentovaných údajů – méně je často více.

Grafické vyjadřování – grafy, tabulky, obrázky

Grafy, tabulky, obrázky používejte jen tam, kde je to vhodné, kde podporují lepší vyjádření vašich myšlenek, oživují prezentace nebo zpřehledňují a zkracují váš výklad.

Grafy a diagramy slouží k názornému vyjádření čísel nebo k popisu organizační struktury. Používejte raději dvojrozměrné grafy, trojrozměrné grafy jsou sice efektivnější, ale většinou nepřinášejí žádnou přidanou hodnotu a nejsou při projekci v běžných podmínkách dobře čitelné.

Při použití tabulky a grafu vícekrát přezkontrolujte soulad čísel v tabulce a v grafu, používejte jen zaohrulená čísla. Přesná čísla předejte posluchačům v tištěné podobě, pokud je to nutné (např. prezentace výsledků měření). Grafy nikdy nepřetěžujte textovými informacemi, většinou pak nejsou dostatečně čitelné a

zhoršují tak přehlednost grafu. I v grafech dodržujte pravidla pro používání písma, barev a textu.

Tabulky používáme pro vyjádření číselných řad, průběhů nebo vývojových změn. Tabulka by z důvodu dobré čitelnosti neměla být větší než 3 až 5 řádků a sloupců. K číslům a zkratkám připojte vždy odpovídající legendu. Pro tabulku zvolte vhodnou šířku čar, aby nenarušily čitelnost textu v tabulce.

Vhodně použité obrázky v prezentaci podporují schopnost vnímání a zapamatování. Můžete použít fotografie, kresby, karikatury či kliparty. Vaše obrázky mohou působit přitažlivě či dráždivě, ale vždy je používejte uvážlivě a nikdy jen k protahování prezentace. Vybírejte spíše jednoduché obrázky nebo symboly, váš úmysl musí být rychle pochopitelný. Dbejte vždy na kvalitu obrázků; kresba, obrysy i barvy musejí být dobře rozeznatelné. Obrázek nesmí posluchače unavovat, nesmí odvádět pozornost od obsahu vaší prezentace.

Využití modelů a výrobků

Modely a výrobky k předvedení a osahání jsou důležité zejména při demonstracích, když chceme zdůraznit smyslový vjem posluchačů. Použijte je tehdy, pokud vhodně doplňují slovní informace, pokud modely pomůžou dosáhnout cíle prezentace, které jste si vytýčili. Pamatujte však, že i v tomto případě méně bývá vždy více. Pokud používáte funkční (pohyblivé) modely, pak pozor na tzv. *generálský efekt* – model se porouchá právě tehdy, když ho nejvíc potřebujete. Pokud vám záleží na úspěšné prezentaci funkcí modelu, pak si raději připravte záložní model. Předvádění modelů nesmí trvat příliš dlouho, protože poutá velkou část pozornosti posluchačů a odvádí pozornost od cílů prezentace.

Nejdůležitější média pro prezentaci

Flipchart je vhodný pro prezentace do cca 30 účastníků. Umožňuje zachytit nejdůležitější výroky, hesla, čísla, nápady nebo příspěvky na workshopech. Záznamy lze aktualizovat převrácením listů a dopisováním.

Zpětný projektor se uplatní při prezentacích do cca 150 účastníků. Umožňuje dramaturgii kladením fólií přes sebe (pozor na přesnost), fólie lze připravovat ručně i tiskem a lze je použít i pro zápis příspěvků z publika.

Diaprojektor se stále ještě uplatní při prezentacích s malým i velkým počtem účastníků, pozor však při zatemnění na udržení pozornosti posluchačů. Nyní existují projektory s možností podmalování prezentace zvukem.

Promítání filmů je obecně vhodné, protože televize a kino jsou u většiny lidí v oblibě. Lze využívat i projektory pro domácí kina nebo pro střední kina. Využívání filmů však klade velké nároky na dramaturgii celé prezentace.

Vizualizér, resp. dokumentová kamera je zařízením, které je oblíbené pro svoji vysokou flexibilitu a operativnost. Klade však zvýšené nároky na přípravu a znalosti v ovládní techniky. Prezenční technika má být vždy jen pomocníkem a nikdy pánem.

Dataprojektor kombinuje výhody téměř všech předchozích prostředků a umožňuje též použít multimediální prezentace. Vyžaduje veškerou techniku dopředu vyzkoušet – propojení PC a dataprojektoru, stav dataprojektoru, stav promítací plochy.

Interaktivní tabule spojuje výhody projekční plochy, bílé popisovatelné tabule a dotykové obrazovky. Tabule je většinou vybavena speciálním softwarem, který umožňuje zobrazovat animace či trojrozměrné modely a předem si připravit celou prezentaci na PC bez připojené tabule. Velkou výhodou je interaktivita prezentace.

Na co dát pozor při přípravě prezentací?

Postup přípravy prezentace musí být stejný jako při přípravě jakéhokoliv veřejného vystoupení. Pamatujme na to, že hlavní je vždy *CÍL* prezentace. Je potřebné si vypracovat scénář (zachytit všechny použité formy a části prezentace s časovými údaji). Je potřebné rozmyslet možné změny, kterými budete v reálném čase reagovat na konkrétní situaci v průběhu vystoupení.

Připravenou prezentaci si pečlivě procvičte – musíte přesně vědět, kde se nachází každá část připravené prezentace a při využívání techniky si ověřit reakční dobu počítače, projektoru apod. při spouštění jednotlivých částí (zejména při využívání filmů, videosekvencí apod.). Procvičte si také možnosti zastavení prezentace a návratu v prezentaci (např. pro případ dotazů posluchačů). Připravte se na variantu *technické katastrofy* – co budete dělat, když veškerá technika selže.

Po ukončení nezapomeňte každou prezentaci vyhodnotit, poznamenat si doporučení pro své zlepšení a neustále se zdokonalujte. Pamatujte – jen cvičení dělá mistra.

Komunikační schopnosti učitele

Tematika komunikačních schopností učitele si říká o několik samostatných příspěvků a nikoliv jen o krátkou poznámku. Rád bych nyní jen otevřel prostor k zamýšlení a položil několik poněkud provokativních otázek.

Hodně se věnujeme vymezení kompetencí učitelů odborných předmětů. Získá-li učitel odborné kompetence, musí mít schopnost získané znalosti předat svým žákům, studentům a posluchačům. Má však učitel možnost získat a rozvinout komunikační schopnosti v průběhu studia? Je výuka rétoriky zabezpečována v dostatečném rozsahu, s odpovídající pozorností? Není často odsouvána do pozadí?

Pojďme však v těchto otázkách ještě dále. Má učitel možnost odpozorovat rétorické, komunikační schopnosti od svých učitelů? Mám tím na mysli naše schopnosti při výuce, při přednáškách. Může student pozorováním naší přednášky, naší komunikace, zdokonalovat svoje teoretické znalosti rétoriky? A jsme schopni ještě rozvinout diskusi o vlastních chybách při přednášení? Tím, že student odhalí naše chyby a v diskusi je pojmenuje, učí se stejné chyby neopakovat. Pak samozřejmě musí mít dostatek možností i pro cvičení komunikačních a prezentačních schopností a dovedností. Pokud student již nějaké komunikační schopnosti získá, má je možnost v průběhu života zdokonalovat? Má učitel čas a prostor v průběhu pedagogické praxe pro vlastní zdokonalování? Má vůbec zájem a chuť zdokonalovat svoje schopnosti? Je motivován je zdokonalovat? A je to vůbec potřeba?

Vystupování učitele

Jednou ze složek komunikace, částí neverbální komunikace, je vystupování učitele a jeho vzhled. Na to často zapomínáme. Učitel je nebo má být příkladem a vzorem pro žáky, pro rodiče, pro veřejnost. A to i učitel budoucích učitelů.

Učitel je stále vidět, ztrácí část své osobní anonymity. Samozřejmě je to částečně ovlivněno velikostí místa působnosti. Z tohoto důvodu, a nejen z něho, by měla

být součástí pedagogické přípravy i výuka etikety. Neměli bychom učitele také připravovat na stálou pozornost veřejnosti, na život pod lupou?

Závěr

Snažil jsem se v příspěvku zaměřit pozornost na otázku komunikačních na prezentačních schopností pedagogických pracovníků a na jejich vystupování. Byl to skutečně krok stranou, jak jsem inzeroval v úvodu, nebo snad příspěvek míří na jádro problému?

Těším se na vaše reakce, náměty a připomínky.

Použitá literatura:

SOMR, Miroslav, ŠVEJDA, Gabriel, KOSTKA, Vladimír. *Androdidaktika*. 1. vyd. České Budějovice : Akademie J. A. Komenského České Budějovice, 2008. 54 s. ISBN 978-80-87230-00-8.

QUINTILIANUS, Marcus Fabius. *Základy rétoriky*. Praha : Odeon, 1985. 678 s. *Živá díla minulosti; sv. 101*.

HIERHOLD, Emil. *Rétorika a prezentace : Jak s jistotou prezentovat a působivě přednášet*. Překl. Petr Kunst. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0782-9.

Kontakt:

RNDr. Vladimír Kostka

ředitel Ústavu celoživotního vzdělávání

Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Okružní 10, 370 01 České Budějovice

e-mail: kostka@vstecb.cz

Učitel odborného výcviku – nejen mistr ve svém oboru

Emil Kříž

Abstrakt: Ve svém příspěvku se autor zabývá přípravou učitelů odborného výcviku, možnostmi zvyšování jejich kvalifikace, novými přístupy a aktivizačními metodami ve vyučování odborného výcviku a zkvalitněním jejich přípravy na IVP. Předmět odborný výcvik je na středních odborných učilištích profilujícím předmětem. Každý učitel odborného výcviku musí mít úplné střední vzdělání v příslušném učebním respektive studijním oboru. Pedagogické vzdělání pro ně v doplňujícím respektive bakalářském studiu zajišťuje Institut vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze.

Klíčová slova: odborná příprava, učitelé odborného výcviku, zvyšování kvalifikace, nové přístupy, aktivizační metody, odborný výcvik.

Abstract: The author deals in his article with the training of vocational training teachers, the possibilities of escalation of their qualification. Further he deals with new approaches and active approaches in educational methods for teaching of vocational training and enhancement their training. Learning of vocational training is a core subject at secondary vocational apprentice training centres. Each of vocational training teachers must have full secondary vocational education at appropriate study branch. Pedagogical education for them supports Institute of Education and Communication Czech University of Life Sciences Prague.

Keywords: special training, vocational training teachers, escalation of qualification, new approaches, active educational methods, vocational training.

Úvod

Na většině středních odborných učilišť probíhá výchovně vzdělávací proces ve dvou základních formách vyučování. Při teoretickém vyučování získávají žáci

vědomosti ve všeobecně vzdělávacích a odborných předmětech. Při praktickém vyučování získávají především odborné dovednosti v předmětu odborný výcvik.

Předmět odborný výcvik na středních odborných učilištích vyučují učitelé odborného výcviku, kteří se podílejí podstatnou měrou i na výchově mladých lidí v celém výchovně vzdělávacím procesu. Mladé lidi, připravující se na budoucí povolání, tím výrazně ovlivňují.

Každý učitel odborného výcviku musí mít úplně střední vzdělání v příslušném učebním respektive studijním oboru. Musí perfektně zvládat praktické dovednosti, které odpovídají jeho profesi respektive specializaci. Musí umět své žáky zaujmout, motivovat a pomocí moderních metod vyučování je naučit praktické dovednosti. Aby byl plně kvalifikovaný pro tuto činnost, musí si doplnit pedagogické vzdělání. Toto vzdělání pro ně zajišťuje Institut vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze (dále IVP).

Zvyšování kvalifikace učitelů odborného výcviku

Na většině středních odborných učilišť probíhá výchovně vzdělávací proces ve dvou základních formách vyučování. Při teoretickém vyučování získávají žáci vědomosti ve všeobecně vzdělávacích a odborných předmětech. Při praktickém vyučování získávají především odborné dovednosti v předmětu odborný výcvik. Předmět odborný výcvik je na středních odborných učilištích profilujícím předmětem. Vyučují ho učitelé praktického vyučování, kteří se podílejí podstatnou měrou i na výchově mladých lidí v celém výchovně vzdělávacím procesu. Dříve to byli mistři odborné výchovy. Od 1. ledna 2005 mají postavení učitelů odborného výcviku.

Současná rychle se měnící společnost, nové výrobní technologie, moderní výukové i výrobní prostředky, nové myšlení žáků vyžadují i nové přístupy učitelů odborného výcviku především při výuce předmětu odborný výcvik, ale i při výchově žáků a jejich mimoškolní činnosti. Každý učitel odborného výcviku musí mít úplně střední vzdělání v příslušném oboru vzdělání. Aby perfektně zvládal praktické dovednosti, je vhodné, aby pracoval několik let v provozních podnicích zabývajících se výrobní činností odpovídající danému oboru. To však nestačí. Učitel odborného výcviku musí umět praktickým dovednostem žáky naučit. Ne každý odborník ve své profesi to ale dokáže. K plné kvalifikaci učitelů odborného výcviku patří i jejich pedagogické vzdělání. Toto vzdělání pro ně v doplňujícím studiu zajišťuje IVP ČZU v Praze.

Nový přístup lze hledat i u výuky předmětu odborný výcvik na cvičných školách a učilištích. IVP předvádějí na závěr pedagogické praxe zkušební závěrečný výstup. Pokud je výuka odborného výcviku zajištěna na pracovištích školy respektive učiliště, nebývá s předvedením kombinované praktické vyučovací jednotky

vycházející z požadavků IVP problém. Trochu problematictější jsou závěrečné výstupy, pokud je výuka odborného výcviku zajištěna na pracovištích smluvních organizací, které se podílejí na zajišťování praktické výuky. Žáci pak pracují přímo v provozních podmínkách, kde je upřednostňováno plnění výrobních úkolů před výukou žáků. Praktické vyučování žáků cvičných škol a učilišť, kde jsou zavedeny "zemědělské" obory je plánováno zase v souvislosti s dodržováním agrotechnických lhůt jarních i podzimních prací. Tyto lhůty se někdy nekryjí s termíny pedagogických praxí studentů IVP ČZU v Praze.

V důsledku toho předvádějí a učí studenti IVP žáky poměrně jednoduchým dovednostem v učebně, dílně, cvičné hale, na cvičném pozemku, v botanické zahradě. Méně často pak v provozně výrobních zařízeních školních závodů. Vybavenost školních zařízení (např. dílen), ale i samostatných středisek praktického vyučování i školních závodů moderními technologiemi a mechanizačními prostředky také není na odpovídající úrovni (z hlediska kvality i kvantity). Prostředky jsou mnohdy zastaralé nebo dokonce nefunkční.

Nedostatek finančních prostředků na cvičných školách a učilištích a na jejich pracovištích praktického vyučování IVP ČZU v Praze se zřejmě nevyřeší. Řešení lze najít v bližší spolupráci, vzájemné informovanosti, v pravidelných seminářích pořádaných pro cvičné učitele praktického vyučování, případně zástupce ředitelů pro praktické vyučování, ve vzájemném respektování potřeb a požadavků obou stran, v důslednosti pedagogických pracovníků IVP při výběru *pravých zemědělských a dalších odborných témat* pro cvičné a závěrečné výstupy.

Aktivizační metody a formy výuky

Nové přístupy lze vidět v zařazení aktivizačních metod a forem výuky na IVP ČZU v Praze. Aktivizační metody vyžadují zvýšený podíl aktivity každého studenta IVP na průběhu procesu vyučování. Aktivizační formy předpokládají skupinový nebo spíše individuální přístup ke studentům při výuce didaktiky praktického vyučování a také sebevzdělávání studentů. Studenti IVP si osvojí tyto metody a prakticky mají možnost si je ověřit při tzv. mikrovýstupech a hlavně při řízené pedagogické praxi.

Kromě mikrovýstupů, které řídí pedagogický pracovník IVP a kde jsou aktéry sami studenti, mají možnost shlédnout na videozáznamu a následně analyzovat praktické vyučovací jednotky v podání předních cvičných učitelů praxe respektive učitelů odborného výcviku cvičných středních škol a učilišť. Studenti jsou pomocí videokamery a následně videorekordéru vtaženi

přímo do výchovně vzdělávacího procesu v podmínkách konkrétního dílenského prostředí školy, popřípadě konkrétních provozně výrobních zařízení školních závodů.

Mezi vhodné aktivizační metody lze také zařadit náslechy ve vyučovacích jednotkách, které jsou organizovány v rámci cvičení z didaktiky praktického vyučování a také jsou povinnou součástí řízené pedagogické praxe. Studenti pozorují a analyzují vyučovací jednotku. Jejich činnost koriguje učitel didaktiky praktického vyučování a navíc mají možnost konfrontovat své postřehy a hodnocení přímo s aktéry vyučovacího procesu (učiteli odborného výcviku). Mají možnost poznat žáky v dílenském prostředí, *pravou* atmosféru výuky, seznámit se s přípravou učitele odborného výcviku na praktickou vyučovací jednotku, s jejím materiálně technickým zabezpečením.

Zkvalitnění přípravy učitelů odborného výcviku

IVP ČZU v Praze má zájem zkvalitňovat přípravu učitelů odborného výcviku zejména ve vztahu k měnícím se potřebám společenské praxe. Proto byly a jsou dlouhodobě sledovány a hodnoceny pedagogické a didaktické dovednosti studentů ve vrcholné fázi jejich studia, kterou jsou pedagogické praxe. Počínání studentů při výuce předmětů praxe a odborný výcvik sledují pedagogičtí pracovníci IVP dotazníkovým šetřením a hodnotí úroveň jejich pedagogických kompetencí.

Souběžně zjišťují názory studentů na úroveň jejich učitelské přípravy. Velmi kladně jsou studenty hodnoceny aktivizační metody a formy, zejména důsledné zařazování učitelských mikrovýstupů zaměřených na různé fáze praktických vyučovacích jednotek. Dále pak i náslechy ve vyučovacích jednotkách v rámci seminářů z didaktiky praktického vyučování, popřípadě náslechy při pedagogické praxi. Podle jejich mínění jim výše uvedené aktivizační prvky v jejich učitelské přípravě pomohly hlavně při volbě a aplikaci vhodných vyučovacích metod a celkově zlepšily jejich prezentační dovednosti.

Pro zkvalitnění učitelské přípravy studentů IVP je třeba i nadále pokračovat v hodnocení úrovně jejich pedagogických kompetencí. Na základě výsledků výzkumného šetření je třeba přistoupit k inovačním zásahům do obsahu přípravy učitelů praktického vyučování i do formy výuky a vyučovacích metod při pedagogické praxi studentů. Nové přístupy v řízení a organizaci pedagogických praxí studentů IVP (učitelů OV) jsou důležitým prvkem pro zkvalitnění nejen této vrcholné fáze, ale celé učitelské přípravy adeptů učitelského povolání v integrovaných středních odborných školách a učilištích.

Jaké přístupy by přicházely v úvahu, je, dá se říci, zřejmé. Je třeba ale hledat způsoby, jak tyto nové přístu-

py realizovat, jak zkvalitnit pedagogické praxe i celou přípravu učitelů praktického vyučování pro výše uvedené střední školy a učiliště. Hledat důvody, proč tyto nové přístupy nelze realizovat, je pro mnohé zainteresované instituce a konkrétní pracovníky mnohdy snazší. Ale v tom nikdy nespočívá řešení dané problematiky.

IVP ČZU v Praze a cvičné střední školy a učiliště ale nemohou z absolventů učitelského studia udělat hotové kompetentní učitele. To je dlouhodobější záležitost. Bude záležet na jejich pílí, pracovitosti, neustálém zvyšování jejich odbornosti, pedagogických kompetencí, celoživotním vzdělávání. Bude tedy záležet především na nich samotných. Začátek učitelské dráhy absolventů IVP ČZU v Praze by však neměl být také lhostejný vedoucím pracovníkům školy, ani zkušenějším učitelům. I oni by měli hledat nové přístupy v tom, jak začínajícím kolegům poradit, popřípadě pomoci.

Závěr

IVP ČZU v Praze zajišťuje přípravu učitelů praktického vyučování středních odborných škol a učilišť. Jeho pedagogičtí pracovníci se snaží o modernizaci výuky, využívání aktivizačních vyučovacích metod a celkové zkvalitnění přípravy učitelů. IVP spolupracuje se středními odbornými školami a učilišti v Čechách, zajišťuje pro své studenty řízené pedagogické praxe na cvičných školách a učilištích.

Většina těchto vzdělávacích zařízení je cvičnými školami IVP mnoho let. Spolupráce s těmito zařízeními je většinou na odpovídající úrovni. Podmínky na cvičných školách a učilištích se však postupně mění. Na základě společenských požadavků jsou zaváděny nové obory vzdělání. Mnohé školy i učiliště musí přizpůsobit podmínky pro výuku nových oborů vzdělání a získat dostatečné finanční prostředky pro pořízení odpovídajících učebních prostředků, pomůcek a programů.

V nedávné minulosti a i v současné době vznikají nová vzdělávací zařízení. Tato zařízení se specializují na určité obory vzdělání a vedoucí pracovníci jsou schopni získat dostatek prostředků na jejich vybavení.

Použitá literatura

- CEJPEK, K., DAXNEROVÁ, O.: *Videoprodukty a multimediální technologie – systémový zdroj inovací ve výuce*. In: *Pedagogické rozhledy* č. 5. Banská Bystrica : MC, 2002. ISSN 1335-0404.
- 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.

HRMO, R., KRELOVÁ, K.: Význam štýlov učenia vo vzdelávaní inžinierov - budúcich učiteľov. In *Akademická Dubnica 2003*. Bratislava : STU, 2003. s. 109 – 112.

ISBN 80- 227- 1915-3

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, s. 17. ISBN 80-213-1383-8

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

SUDOLSKÁ, M.: Niekoľko poznámok k vyučovaniu informatiky na základnej škole. In: *Informatika v škole č. 17/1998*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz, 1998.

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

Kontakt

Ing. Emil Kríž, Ph.D.

IVP ČZU v Praze

V Lázních 3

159 00 Praha 5

e-mail: kriz@ivp.czu.cz

Jaký učitel a jak má vzdělávat budoucí stavební manažery?

Dana Linkeschová*

Abstrakt: Tento příspěvek se zabývá zejména potřebami inovace výuky manažerských předmětů v rámci nového bakalářského studijního programu Management stavebnictví na Vysokém učení technickém v Brně, Fakultě stavební. To nelze bez nového přístupu učitele. Informujeme zde o našem šetření, v němž jsme oslovili manažery ve stavebních firmách, zaměstnávající naše absolventy. Použili jsme formu dotazníku, který se ptal na jejich požadavky a také na zkušenosti s našimi studenty či absolventy. Výsledky potvrzují naléhavou potřebu tzv. soft skills (sociálních kompetencí) a praktických zkušeností z práce s lidmi.

Klíčová slova: Učitel, student, manažer, vzdělávání, kreativita, sociální kompetence.

Abstract: Paper deals mainly with needs for educational innovation of managerial subjects within the frame of new bachelor study programme Civil Engineering Management at Brno University of Technology, Faculty of Civil Engineering. It is not possible without new way of teaching. We inform here about our research we addressed to managers in construction companies who are employers of our graduates. We used form of questionnaire asked for their demands and experiences with our students and graduates. The results confirm the urgent needs of soft skills and practical experiences to work with people.

Keywords: teacher, manager, education, creativity, soft skills.

Motto:

Mým prvním úkolem nebylo vybudovat firmu. Musel jsem nejprve vychovat lidi, kteří budou dobře sloužit zákazníkům. A teprve s nimi jsem mohl firmu vybudovat.

Tomáš Baťa

Kráčí-li naše budoucnost směrem k větším požadavkům na znalosti a na naši schopnost zapojení se do spoluvytváření příznivého pracovního prostředí, potom se vyplatí vedle profesního, oborového mistrovství, znalosti cizích jazyků a práce s počítačem zabývat také způsobilostmi pro práci v týmu (často i mezinárodním) stejně jako dovednostmi pedagogickými a vůdčími.

Jsou-li tyto znalosti podloženy patřičnými sociálními dovednostmi, stanou se onou pověstnou *třetí nohou od*

stolu, která dodá naší kariéře stabilitu v nestabilní době. Ne nadarmo se o sociálních dovednostech začíná uvažovat jako o *třetí gramotnosti* a emocionální inteligence má své nezastupitelné místo vedle inteligence mentální a morální.

Avšak i na vysoké škole platí, že ... *všechno, co můžeme udělat, je lidi inspirovat*¹. K hledání jejich vlastních zkušeností, tříbení vlastního stylu, k další práci na sobě. Koneckonců i původní idea univerzit v sobě nesla požadavek vzájemného učení se studentů a vyučujících. Ne vždy jsou toho však pedagogové i studenti schopni. Právě otázkami potřebných inovací se zabývá i naše práce v rámci projektu Evropského sociálního fondu Modernizace výuky na fakultě stavební VUT v Brně v rámci bakalářských a magisterských studijních programů CZ.04.1.03/3.2.15.2/0292.

Zaměstnanci nejsou s manažery spokojeni

Jedna z největších evropských tréninkových a koučinkových firem, společnost Krauthammer dospěla ve svém průzkumu k závěru, že v podstatných oblastech zaměstnanci nejsou ve více než 50 % případů s chováním svých manažerů spokojeni.

Alarmující je, že v mnoha klíčových manažerských dovednostech (umění naslouchat, umění vést lidi, schopnost přijímat názory ostatních či poskytovat zpětnou vazbu) manažeři selhávají.

Největší rozpor mezi představami zaměstnanců a realitou je v potřebě pracovníků, aby jejich vedoucí analyzoval jejich úkoly společně s nimi (95 % zaměstnanců by to uvítalo, ovšem jen 41 % toto zažilo).

Dále by 86 % zaměstnanců rádo, aby vedoucí dokázal zohlednit před vlastním rozhodnutím všechny potřebné souvislosti. V praxi však k tomu dochází jen ve 42 % případech.

82 % pracovníků by rádo, aby vedoucí pracovník bral na vědomí jejich nápady a podporoval jejich samostatnost. Děje se tak ale jen v 56 procentech případů.

Nejmenší rozdíly mezi očekáváním zaměstnanců a skutečným chováním manažerů jsou ve schopnosti vedoucího uznat chybu (69 % manažerů), v definování cílů vlastního rozvoje (68 % pracovníků) a v zapojení vedoucího do řešení konfliktů (65 % případů).²

Tolik jeden z posledních publikovaných výzkumů spokojenosti pracovníků s manažery provedených v různých firmách. Pro nás je však důležité zjistit, specifickou situaci konkrétně ve stavebnictví. Je to především proto, abychom měli podklady pro to, co můžeme v přípravě budoucích stavebních manažerů udělat pro její zlepšení.

Vyhodnocení vlastních dotazníků průzkumu ESF

Pro potřeby našeho šetření jsme oslovili stavební firmy, většinou ty, o nichž víme, že obvykle zaměstnávají naše absolventy. Použili jsme formu dotazníku, který se ptal na jejich požadavky na stavební manažery a také jejich zkušenosti s našimi absolventy.

Zpracované otázky (č. 11- 26) byly zaměřeny na profil budoucího absolventa a celkovou podobu inženýrského studia. Respondenti se vyjadřovali v rozsahu 15 otázek a z jejich odpovědí vplynuly tyto následující závěry:

Respondenti preferují zařazení povinné praxe (80 %) již v průběhu studia. Téměř všichni (93 %) dávají přednost absolventům, kteří s nimi spolupracují již během svých studií. Mohou-li si firmy zvolit, dávají raději přednost (60 %) absolventovi, který má již zkušenosti z předchozí praxe. Přitom však zdaleka netrvají (69 %) na praxi v rámci jedné specializace.

Počínaje otázkou č. 15, byly kladeny dotazy odborníkům z praxe na to, jak jsou na tom naši absolventi z hlediska potřeb jejich firmy: Jazyková vybavenost byla téměř vyrovnána (ano 44 % : ne 50 %). Zde se pravděpodobně v odpovědích odráží i používání jazykové vybavenosti tak, jak jej zmíněná firma potřebuje, např. vzhledem k zahraničním partnerům.

Zajímavé byly odpovědi týkající se všeobecného rozhledu absolventů. Ten překvapivě považuje většina firem u absolventů (63 %) za nedostačující. Za úvahu by stálo, co si kdo představuje pod pojmem všeobecný přehled. Zajímavý by také byl názor praktiků na návrhy k doplnění jinými předměty či náměty ke studiu.

Další otázka se týkala osobnostních vlastností v pořadí jejich potřebnosti. Zde se opět objevil požadavek všeobecného přehledu, který je spolu s komunikativností na prvním místě (18 %) těsně následován (17 %) schopností týmové práce. Samostatnost a odbornost jsou až na dalších místech.

Co do znalostí jak základního, tak i aplikačního softwaru jsou firmy s našimi absolventy spokojeny (81%). Převážná většina (75 %) považuje za důležité také jejich znalosti a dovednosti z oblasti managementu, který, jak vyplývá z jiných otázek, chápou zejména jako vedení a řízení spolupracovníků.

Otázka, ve které se všichni respondenti shodli bez výjimky, se týkala dodržování zásad manažerské etiky. Tentokrát se tím rozumělo nejen chování, komunikace či schopnost týmové práce, ale i samostatnost, elán, připravenost k jednání, dokonce i oblékání, tj. vlastně etiketa.

Na otázku, zda mají absolventi dostatečně rozvinutou schopnost vystihnout podstatu problému odpovědělo (63 %) respondentů, že nikoliv. Ještě hůř (69 %) hodnotili respondenti dovednosti absolventů v oblasti administrativy.

Firmy se víceméně shodují (69 %), že jsou ochotny přijímat i absolventy bez předchozí praxe.

Ze všech charakterových vlastností zaměstnanců nejvíce preferují firmy odvalu *nebát se nových věcí*, stejně jako vytrvalost a učenlivost. Důležité je též zdravé sebevědomí a schopnost přesvědčit.

Poslední dvě otázky se týkaly již dotazníkového šetření jako takového:

Převážná většina (94 %) účastníků je přesvědčena, že šetření přispěje k rozvoji spolupráce školy a praxe. Téměř všichni (88 %) potvrzují, že odpovědím věnovali dostatečnou přípravu, pozornost i pečlivost.³

Celé dotazníkové šetření potvrdilo naše pracovní hypotézy, že *JE* potřeba změn. Alespoň v míře, která je pro nás organizačně možná, musíme u našich studentů zvyšovat praktické dovednosti a zkušenosti z práce

s lidmi. To klade zvýšené požadavky na práci učitelů, kteří již zdaleka nevystačí s pouhým odpřednášením zadané látky.

To je hlavním důvodem k tomu, proč veškerá naše doporučení směřují jak k osvojení si správných principů a jejich maximálnímu možnému uplatnění v rámci cvičení, tak především ve spolupráci s odborníky z praxe (zejména naše bývalé absolventy), které si chceme zvát i přímo do výuky. Pro učitele (zejména odborných předmětů) to ovšem taky znamená, že musí praxi daleko více znát (stálo by za úvahu zařadit do jejich povinné přípravy nezbytné stáže nebo alespoň exkurze, které zdá se mnohde chybí). Alfou a omegou bude osobní příklad vyučujících.

Pochopitelně, že *nemusíme měnit vůbec nic. Přežítí není povinné!*⁴

Tento příspěvek byl zpracován s podporou Evropského sociálního fondu Modernizace výuky na fakultě stavební VUT v Brně v rámci bakalářských a magisterských studijních programů CZ.04.1.03/3.2.15.2/0292

* Dana Linkeschová, PhDr., CSc., Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební, Ústav stavební ekonomiky a řízení. Rybkova 1, 602 00 Brno, linkeschova.d@fce.vutbr.cz

Odkazy

¹ Děkuji za vypůjčení tohoto hluboce pravdivého kréda Instruktorům Brno (tj. seskupení dobrovolníků rozvíjejících zážitkovou pedagogiku).

² Zaměstnanci nejsou s manažery spokojeni. In: MODERNIZACI.IHNED.CZ aktualizováno 12. 10. 2007

³ Vyhodnocení dotazníků zpracovaly: Linkeschová D, Hrabincová D.

⁴ Linkeschová. D.: K otázkám managementu ve stavebnictví. CERM, Brno 2005.

Kontakt

PhDr Dana Linkeschová, CSc.

Odb. asistentka

EKŘ FAST VUT v Brně

Rybkova 1, Brno 602 00

Linkeschova.d@fce.vutbr.cz

Profesní standard z pohledu učitele

Petr Mach

Anotace: Příspěvek se zabývá problematikou profesního standardu a učitelských kompetencí v odborném vzdělávání. Kompetence se stávají nejdůležitějším prvkem inovace a modernizace vzdělávacího procesu. Pomocí orientačního výzkumu byly zjišťovány postoje učitelů škol v regionu k učitelským kompetencím. Byla použita dotazníková metoda doplněná řízeným rozhovorem. Výsledky výzkumu byly použity při stanovení pořadí nejdůležitějších kompetencí. Nejdůležitější kompetence byly následně upřesněny. Z výzkumu vyplynulo, že respondenti považují za nejdůležitější kompetence odborné a didaktické.

Klíčová slova: vzdělávání; profesní profil učitele; učitelské kompetence; odborné kompetence; didaktické kompetence; pracovní podmínky; pedagogický výzkum.

Abstract: The paper deals with teacher profession standard and teacher competences in vocational education. Competences are becoming the most important attribute of innovation and modernization of the educational process. The purpose of our research was to study the attitudes of teachers in the Pilsen region to teaching competences by means of questionnaires followed by controlled discussion. The results of the research were used to determine the teaching competences hierarchy. The most important competences were later specified in greater detail. The research showed that the respondents regarded skilled and didactic competences as the most important.

Keywords: education, teacher profession standard; teaching competences, skilled competences; didactic competences, working conditions; pedagogical research.

Úvod

Učitelská profese klade na osobu učitele stále větší, náročnější a komplikovanější požadavky. V nejobecnějších rysech se od učitele žádá:

- vzdělávat žáky, vytvářet, organizovat a optimalizovat podmínky pro získávání vědomostí, dovedností žáků (proces);
- vychovávat žáky;
- rozvíjet individuální i obecné rysy osobnosti žáků.

Podívejme se na tyto požadavky z pohledu učitelů odborných škol a učilišť v Plzeňském regionu. Jejich stanoviska byla zjišťována dotazníkovou metodou a doplňována strukturovaným řízeným rozhovorem. Respondenti průzkumu byli studenti pedagogického studia se zaměřením na přípravu učitelů odborných předmětů (odborného výcviku a praktických předmětů). Počet respondentů byl 69. Z tohoto počtu bylo 20 učitelů odborných škol, ostatní byli z učilišť. Pro struk-

turování rozhovoru byla použita komparace dílčích výsledků dotazníku s Kartotékou typových pozic (učitel odborných předmětů a učitel odborného výcviku), kterou zpracovalo MPSV ČR.²

Kompetence oboru

Vytvoření optimální osobnosti učitele odborných předmětů (odborného výcviku, praktických předmětů) pak představuje:

Vysokou úroveň odborných znalostí svého předmětu, oboru, skupiny předmětů. Stálé doplňování a rozšiřování znalostí o novinky ve vědeckém základu oboru. Dále sledování aplikací nových poznatků v praxi. Potřeba vyzkoušení si osvojení nových praktických aplikací.

Kartotéka typových pozic vymezuje činnosti učitele odborných předmětů takto:

- *Vypracovávání a úpravy osnov, příprava vzdělávacích i výchovných odborných studijních skupin v souladu s požadavky.*
- *Přednášení odborných předmětů a dozor nad prací žáků ve třídě a nad disciplínou.*
- *Příprava, ukládání a opravy cvičení.*
- *Provádění zkoušek s cílem vyhodnotit pokrok žáků.*
- *Příprava zpráv o práci žáků a konání porad s učiteli a schůzek s rodiči.*
- *Spoluúčast na schůzích týkajících se výchovné a organizační činnosti.*
- *Organizování a pomoc při zvláštních činnostech spojených s osnovami.*
- *Vedení administrativy spojené s evidencí pedagogické činnosti a vzdělávacích výsledků žáků.*
- *Plnění souvisejících úkolů.*

Reflexe průzkumu

63 % respondentů má minimální (téměř žádné) možnosti systematického rozšiřování a prohlubování odborných znalostí (řízeno, podporováno školou).

32 % respondentů si doplňuje nové znalosti individuálně, na vlastní náklady (odběr časopisů, sledování publikací, internetu).

40 % nemá čas na tyto aktivity.

69 % respondentů je zatěžováno činnostmi, které nepatří do profesní náplně (kontrola stavu toalet, sledování žáků mimo výukové objekty...).

Kompetence pedagogické

Pedagogické kompetence zahrnují oblasti plánování a přípravy procesu, realizace vyučovacího procesu, metody a strategie vyučování a učení, vyhodnocování procesu a výsledků procesu, klimatu, reflexe a sebereflexe.

Kartotéka typových pozic vymezuje:

a) *Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech.*

Rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů.

Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny.

b) *Úpravy obsahu učiva podle změn ve vývoji vědy a techniky, podle zaměření podniků v místě školy, apod.*

c) *Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků.*

Vyučování formou příkladů, problémových situací, vedení k vlastnímu objevování, organizace samostatné činnosti žáků (studentů).

d) *Motivování k zájmu o učivo.*

Zjišťování, jak žáci (studenti) pochopili učivo.

Ústní zkoušení žáků (studentů).

Příprava písemných prací žáků (studentů).

Opravování a hodnocení písemných prací žáků (studentů).

Řízení diskuzí.

Řešení kázeňských přestupků.

Třídnictví.

Vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči.

Spolupráce s výchovným poradcem.

Reflexe průzkumu - ad a)

52 % respondentů pokládá přetváření RVP do ŠVP za koncepční a systémovou práci, kterou má vykonávat školství (systém).

40 % respondentů pokládá tvorbu ŠVP za vhodnou příležitost realizace vlastních představ o procesu.

8 % respondentů *překlopí* starý systém do *nových tabulek*.

92 % pokládá vytvoření soustavy kvalifikačních požadavků (NSK) za vysoce pozitivní.

Reflexe průzkumu - ad b)

70 % respondentů by si přálo lepší spolupráci s podniky v regionu, jsou odkázáni na ochotu či neochotu podniků, nemají možnost výběru těch nejlepších.

20 % respondentů je spokojeno s partnerskými podniky.

Reflexe průzkumu - ad c)

63 % respondentů používá klasické metody a formy (výklad, instruktaž, demonstrace, procvičování).

13 % respondentů používá problémové metody, samostatné práce, experimentální metody obdobné projektovému vyučování.

8 % respondentů považuje moderní metody (kooperace, projekty, problémové metody, workshopy...) za neúčinné vzhledem k špatnému a neodpovídajícím vybavení a vzhledem k úrovni žáků.

Reflexe průzkumu - ad d)

67 % respondentů spojovalo motivaci s řešením kázeňských problémů. Uvádí, že více jak padesát procent

žáků (především učňů) nemá o studovaný obor zájem, školu navštěvují jen z donucení (rodiči, okolnostmi).

41 % respondentů má problémy s objektivním hodnocením žáků. Zpravidla jsou nuceni hodnotit výkony žáků lépe než si zaslouží (i o dva stupně). Nejčastější důvod – nutnost udržet určitý počet žáků ve třídě (oboru), škole.

Společensko ekonomické ohodnocení

Kartotéka typových pozic uvádí:

Ve čtvrtém čtvrtletí roku 2007 byla střední hodnota (medián) měsíční hrubé mzdy v České republice 26000 Kč a pohybovala se v rozmezí od 21500 do 31000 Kč.

Reflexe průzkumu

40 % respondentů považovalo ekonomické ohodnocení své práce za téměř odpovídající.

9,9 % respondentů považovalo svůj plat za směšně malý a uvažuje o odchodu ze školství.

50 % respondentů pokládá svoji práci za nedocenenou, ale chápe problémy školství.

63 % respondentů vadila nízká společenská hodnota vzdělání.

Pracovní podmínky, prostředí, prostředky

Kartotéka typových pozic uvádí:

Člověk (učitel) není vystaven žádné významné zátěži.

Duševní zátěž je hodnocena stupněm 2 (únosná míra).

Tato položka se nezabývá pracovními podmínkami, ale spíše pracovní zátěží učitele.

Reflexe průzkumu

Průzkum se zabýval vztahem vedení školy nebo zřizovatele k uvedeným podmínkám (především materiálním).

32 % respondentů bylo spokojeno s vybavením, pomůckami, s výukovým prostředím, s poskytováním osobních pomůcek.

7 % respondentů nedostává ani nárokové osobní ochranné pomůcky, které jsou nutné k výkonu činnosti dle norem a předpisů BOZP.

40 % respondentů má k dispozici technické vybavení a pomůcky staré 10 a více let.

Osobnostní požadavky

Řada studií se pokouší o formulování vlastností ideálního učitele. Zpravidla jsou formulovány pozitivní vlastnosti (demokratický, pozitivní, lidský vztah k žákům, porozumění, trpělivost, spravedlnost, důslednost, tolerance, přizpůsobivost, vysoká jazyková kultura...). Proti nim pak nežádoucí (záporné) vlastnosti (negativní vztah k žákům, přezíravost, zesměšňování žáků (sociální devalvace) ... až po odpudivý osobní vzhled). Další požadavky pak kladou sociologové. Počet těchto náročných požadavků je kolem třiceti.²

Kartotéka typových pozic uvádí:

U této pozice jsou kladeny velmi vysoké požadavky na přizpůsobivost a sebekontrolu a sebeovládání. Vysoké nároky jsou i na rozdělení pozornosti, dlouhodobou paměť, teoretické myšlení, samostatné myšlení, písemný a slovní projev, samostatnost, schopnost přijmout odpovědnost, odolnost vůči mentální zátěži, kultivovanost vystupování a zevnějšku, jistotu, pohotovost vystupování a schopnost sociálního kontaktu. Dále se objevují požadavky na rozlišování barev a barevných odstínů, rozlišování směru zvuku a krátkodobou paměť.

Většina psychických nároků jsou na úrovni vysoké až mimořádné (4 a 5)! Je zde značný rozpor s položkou Pracovní podmínky.

Reflexe průzkumu

Většina respondentů se k osobnostním vlastnostem nevyjadřovala nebo se s nimi ztotožnila.

79 % respondentů však považuje postavení osobnosti učitele ve společnosti za neúnosné, devalvující.

19 % respondentů uvažuje o odchodu ze školství z důvodu neodpovídajícího společenského postavení. Z tohoto počtu je většina mužů.

Zdravotní požadavky

Kartotéka typových pozic uvádí:

Onemocnění vylučující výkon typové pozice.

Závažné duševní poruchy, těžké poruchy chování.

Onemocnění omezující výkon typové pozice.

Duševní poruchy a poruchy chování.

Reflexe průzkumu

98 % respondentů se nikdo neptal na zdravotní stav, nevyžadoval žádné vyšetření.

Obdobný stav je i při přijímání studentů do učitelských vzdělávacích programů.

Společnost neřeší problematiku možných chorob z povolání v učitelské profesi.

Neřeší se prokazatelné symptomy negativního vlivu procesu na učitele:

- depresivní stavy,
- chronické vyčerpání
- poruchy sociálních vazeb (změna vztahu k lidem),
- útlum aktivity, iniciativy a kreativity,
- snížení sebehodnocení (ztráta ideálů),
- riziko závislosti na návykových látkách,
- syndrom vyhoření,
- somatické potíže.

Závěr

Profesní profil učitele odborných předmětů není jen výčet kompetencí, povinností, požadavků. Jeho součástí by mělo být i jasné formulování realizační složky. Stanovení, za jakých podmínek lze kompetencí dosáhnout, vytvoření těchto podmínek a stanovení dopadu

na kariérní postup, tedy kariérní řád. Jasně formulování zodpovědnosti společnosti (státu) za vytvoření podmínek k dosažení požadovaných kompetencí. Nedořešené je i objektivní zjišťování úrovně dosažení požadovaných kompetencí (evaluace procesu). Řadu kompetencí totiž získávají učitelé až v průběhu výkonu své pedagogické praxe.

Použitá literatura

KOŤA, J.; HAVLÍK, R., aj. *Učitelé povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK, 1998.

Kartotéka typových pozic [on-line]. Praha: MPSV - Integrovaný systém typových pozic [cit. 2008-05-06]. Dostupné na <http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=30018&lh=0>.

Kontakt

Petr Mach, PaedDr. CSc.
Katedra technické výchovy
FPE ZČU v Plzni
Sedláčkova 38, 306 14 Plzeň
E-mail: pmach@kat.zcu.cz
Telefon: +420 377636500

Pedagogická a psychologická složka standardu učitele odborných předmětů

Miloslav Rotport

Abstrakt: Významnou složkou standardu učitele odborných předmětů jsou i kompetence pedagogická a kompetence psychologická. Tyto dvě kompetence je třeba charakterizovat tak, aby mohlo jejich vymezení sloužit k posuzování stupně jejich osvojení a tím i k posouzení získání kvalifikace pro výuku odborných předmětů na středních školách. Při jejich vymezování musíme mít na paměti vazby na další kompetence, zejména na kompetenci odbornou a kompetenci didaktickou.

Klíčová slova: Standard učitele odborných předmětů, klíčové kompetence, příprava učitelů.

Abstract: Significant parts of the standard of vocational subject teachers are formed by pedagogical as well as psychological competences. It is necessary to characterize the both competences in order to assess to what extent they should be acquired by vocational subject teachers in secondary schools. Their connections with other competences, especially vocational and didactic ones have to be kept in mind.

Keywords: standard of vocational subject teacher, key competences, teacher education.

Složky standardu učitele odborných předmětů

Tento příspěvek navazuje na mé vystoupení na předcházející konferenci, které se týkalo didaktické složky standardu učitele odborných předmětů, a proto zde nebudu znovu podrobně rozebírat jednotlivé složky standardu. Jenom pro připomenutí uvádím, že jsem vycházel i při zkoumání pedagogické a psychologické složky standardu učitele ze stejných východisek, jako u složky didaktické. Jde o tyto tři výchozí přístupy:

- Vašutová, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů;
- Slovenské vymezení kompetencí (Hrmo, R., Turek, I.: O novej koncepcii doplňujícího pedagogického štúdia);
- Australské profesní standardy (Professional Standards for Queensland Teachers. Brisbane, 2006).

Jednotlivé přístupy se od sebe liší a není možné je přímo vzájemně propojit. Přesto se domnívám, že v každém z těchto přístupů je něco, co může naše uvažování obohatit.

Při vymezování standardu učitele odborných předmětů je možné postupovat různě. Jednou z možností je

vyjít důsledně z vymezení kompetencí dr. Vašutové. Další možný přístup je vyjít z činností učitele, což je typické pro australské standardy. Již ve svém příspěvku na předchozí konferenci¹ jsem se rozhodl zvolit cestu, která se pokouší najít vazbu mezi složkami standardu a předměty, které tvoří náplň přípravy budoucích učitelů. Východiskem těchto mých úvah je přístup dr. Vašutové, která vymezuje celkem sedm kompetencí. Domnívám se však, že spojení některých kompetencí tak, jak je v materiálu dr. Vašutové uvedeno², není pro vytváření systému přípravy učitelů odborných předmětů příliš vhodné. Dostává se totiž v některých případech do rozporu se současným systémem předmětů, které jsou do základní přípravy učitelů odborných předmětů zařazeny. Bylo by možné diskutovat o tom, zda vymezení standardu přizpůsobit systému přípravy či naopak. Tomuto problému se pokusím věnovat v poslední části svého příspěvku nazvané Standard a příprava učitelů.

Úvahy o struktuře standardu učitele odborných předmětů mne dovedly k tomu, abych se zamyslel nad dvěma složkami, které jsou pro přípravu budoucích

učitelů velmi důležité a které mají do značné míry shodnou náplň bez ohledu na konkrétní zaměření učitele odborných předmětů. Lze říci, že jsou do značné míry shodné i s přípravou učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů. Jde o složku psychologickou a složku pedagogickou. Oběma se budu v další části věnovat.

Psychologická kompetence učitele

Není asi nutné zdůvodňovat, že učitel odborných předmětů ke své práci potřebuje poměrně široký okruh znalostí z psychologie, protože tak může lépe pochopit zákonitosti procesu vyučování a učení a může zvolit vhodné vyučovací metody a postupy.

Rozsah potřebných psychologických znalostí učitele odborných předmětů je velmi široký a podle mého názoru je velmi obtížné ho vymezit. Ani můj dále uvedený výčet požadavků na psychologické znalosti učitele odborných předmětů není zcela vyčerpávající a bude zřejmě nutné a vhodné tyto složky psychologické kompetence dále rozšiřovat.

Podle mého názoru lze obsah psychologické kompetence učitele odborných předmětů vymezit např. takto:

- ovládá psychologické základy procesů vyučování a učení a je schopen je aplikovat ve své práci,
- zná vliv psychických stavů na úspěšnost žákova učení a dokáže tyto znalosti využít ve vyučovacím procesu,
- dokáže využít individuální předpoklady žáků a jejich vývojové zvláštnosti při diferencovaném přístupu k žákům ve vyučovacím procesu,
- orientuje se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen pomoci při jejich řešení,
- uvědomuje si možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí na žáky a dokáže tento vliv využít ve své práci,
- je schopen analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a najít prostředky nápravy.

Každý z výše uvedených požadavků je spojen s řadou vědomostí a dovedností, které by měl budoucí učitel v rámci své základní učitelské přípravy získat. Domnívám se, že toto vymezení může být rámcovým východiskem pro vytvoření obsahu předmětu psychologie (ať už jako jednoho poměrně rozsáhlého předmětu nebo řady několika předmětů dílčích, které budou zajišťovat psychologickou složku standardu učitele jako celek).

Pedagogická kompetence učitele

Na psychologickou kompetenci učitele velmi úzce navazuje kompetence pedagogická. Osobně se domnívám, že není možné vést přesnou hranici mezi oběma kompetencemi a mohli bychom hovořit o kompetenci jedné – kompetenci pedagogicko-psychologické. Oddělování obou kompetencí má podle mne význam opět ve vazbě na předměty přípravy učitelů odborných předmětů. Přitom beru v úvahu i to, že pedagogická

složka přípravy je často chápána jako něco, co je vlastním procesu vyučování a učení bližší než složka psychologická. To se do určité míry odráží i v mém pokusu o vyjmenování složek pedagogické kompetence, kde jsem se snažil i o postizení vzájemného vztahu mezi psychologickou a pedagogickou kompetencí.

Do pedagogické kompetence podle mého názoru můžeme (opět bez nároku na úplnost) zahrnout tyto dílčí požadavky na učitele:

- aplikuje poznatky psychologie na konkrétní podmínky vyučovacího procesu na daném stupni a typu školy,
- orientuje se v otázkách výchovy a vzdělávání na základě znalosti vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání,
- zná základní didaktické zásady a je schopen je využít ve své práci,
- je schopen využívat ve vyučování moderní koncepce vyučování založené na aktivním zapojení žáků do vyučovacího procesu,
- orientuje se ve vyučovacích metodách a dokáže zvolit a použít vhodnou vyučovací metodu v závislosti na cíli vyučování a požadovaném stupni osvojení poznatků,
- respektuje ve své pedagogické práci práva žáků,
- ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování,
- je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem,
- dokáže zajistit kázeň ve třídě a umí řešit nestandardní výchovné situace a výchovné problémy,
- dokáže rozpoznat a řešit sociálně patologické projevy žáků (např. šikanu a týrání),
- umí vhodně komunikovat nejen se žáky, ale také s jejich rodiči.

Již z tohoto výčtu vyplývá, že požadavky v oblasti pedagogické kompetence jsou velmi rozsáhlé. Některé z nich nemůže zabezpečit pouze teoretická příprava v předmětu pedagogika, ale půjde o dovednosti, které učitel získá až ve své praxi. Domnívám se však, že i pro tyto praktické dovednosti je třeba vytvořit u žáků potřebné teoretické základy. Výše uvedené složky pedagogické kompetence by mohly být použity při vytváření obsahu předmětu pedagogika (resp. soustavy předmětů, které budou tuto pedagogickou kompetenci zajišťovat).

Rozpracování pro učitele ekonomických předmětů

Současný systém přípravy učitelů ekonomických předmětů v pregraduální přípravě na Vysoké škole ekonomické v Praze je tvořen tříletým bakalářským a dvouletým navazujícím magisterským studiem. Oba tyto stupně přípravy jsou realizovány jako řádné denní studium a jsou zařazeny do ekonomického studijního programu.

Z toho vyplývá, že poměrně velký důraz je kladen na odbornou ekonomickou stránku studia a pro specifické předměty učitelství je vymezen pouze určitý omezený prostor. Proto také při koncipování této přípravy musíme pečlivě vybírat jak předměty, tak i jejich obsah. Přípravu učitelů ekonomických předmětů na VŠE v současné době můžeme charakterizovat v oblasti psychologické a pedagogické kompetence takto:

- Pedagogická psychologie a pedagogika jsou hlavními teoretickými předměty, v nichž studenti učitelství získávají nejen kompetenci obecně pedagogickou, ale také diagnostickou, psychosociální, sociální a profesně kultivující. Tyto dva předměty tedy zahrnují i otázky, kterými se zabývají při přípravě učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů jiné předměty.
- Druhým činitelem, který ovlivňuje náplň pedagogické a psychologické složky přípravy, je to, že se zaměřuje nejen na přípravu učitelů pro střední odborné školy, ale také učitelů pro vyšší odborné školy. Z toho vyplývá požadavek na respektování odlišností žáků SOŠ a VOŠ způsobených věkovým rozdílem a předchozími zkušenostmi. Psychologie i pedagogika se s tímto požadavkem musí vyrovnat mj. i zařazením témat věnovaných nejen středoškolákům, ale i starším studentům.

Standard a příprava učitelů

Vytvoření standardu učitele odborných předmětů by mělo splnit několik cílů. Za ten nejbližší, který by mohl standard splnit možná nejdříve, je zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů. Standard by se mohl stát určitým nástrojem k tomu, aby se požadavky praxe staly významným činitelem pro zkvalitnění přípravy učitelů. Čím lépe se podaří charakterizovat činnost učitele, tím lépe budeme moci budoucí učitele připravovat.

Aby mohl být standard učitele odborných předmětů použit pro posuzování kvality přípravy budoucích učitelů, je třeba zajistit jeho vazbu se strukturou této přípravy. Proto jsem se snažil vymezit jednotlivé kompetence tak, aby vazba na příslušné předměty byla pokud možno přímá. Je otázkou, zda současná struktura předmětů učitelství je optimální. Je docela možné, že z vymezení jednotlivých kompetencí, které budou vytvářet standard učitele, vznikne i potřeba zcela jiné struktury přípravy učitelů. Dokonce některé kompetence mohou být kompetencemi průřezovými, které budou procházet všemi předměty, vytvářejícími profil absolventa oboru učitelství odborných předmětů. Osobně se ale domnívám, že současný systém předmětů pregraduální přípravy učitelů odborných předmětů může alespoň v základních rysech naplnit požadavky standardu. Je však třeba tento standard

dále rozpracovávat a zaměřit se i na cesty jeho ověřování v praxi.

Závěr

Psychologická a pedagogická kompetence jsou podle mého názoru významnou složkou profesního standardu učitele odborných předmětů. Také zde je třeba vzhledem k návaznosti na přípravu učitelů odborných předmětů vymezit jejich konkrétní náplň a pokusit se najít i určité hranice ve vztahu k ostatním kompetencím (zejména ke kompetenci didaktické). Za vhodné považuji takové vymezení, které může být základem pro stanovení obsahu předmětů pedagogická psychologie a pedagogika. Výše uvedený návrh obsahu považuji za první pokus vytvořit základ pro diskusi o konkretizaci jednotlivých částí standardu učitele odborných předmětů.

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.

¹ Rotport, M. *Didaktická složka standardu učitele odborných předmětů.*

² Vašutová, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.*

Použitá literatura

- BYČKOVSKÝ, P.: *Standardy pro učitele odborných předmětů. Vystoupení na konferenci Partnerství TTnet ČR „Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?“ Kostelec n. Č. lesy, červen 2007.*
- HRMO, R., TUREK, I.: *O nové koncepci doplňujícího pedagogického štúdia. Mezinárodní elektronická konference Trendy soudobé výuky didaktických disciplín na vysokých školách, Sekce IV. Problematika výuky didaktických disciplín na nepedagogických vysokých školách připravujících budoucí učitele. Online: http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky-sekce4.htm*
- Pregraduální a postgraduální příprava učitelů v ČR, Přírodovědecká fakulta MU, Ústav matematiky a statistiky, 2004 Online: http://www.math.muni.cz/math/comenius/docs/CZ_Priprava_ucitelu.pdf*
- Professional Standards for Queensland Teachers, Queensland College of Teachers, Brisbane, 2006 (pracovní překlad pro TT-net).*
- ROTPORT, M.: *Smysl standardů učitelů odborných předmětů. In: Sborník příspěvků konference Partnerství TTnet ČR „Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?“ Praha, NÚOV 2007.*
- SLAVÍK, M.: *Rozvoj kompetencí vysokoškolských učitelů. Školský manažment ako systémový element kvality školy. Zborník*

z konference SCHOLA 2006, Bratislava, 11. - 12. mája 2006. Online:

<http://www.mtf.stuba.sk/sk/aktuality/konferencischola/prispevky06/Slavik.doc>

VÁŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Praha: UK, 2001, ISBN 80-7290-059-5.

VELETA, R.: Austrálie na cestě k profesním standardům učitelů. In: Sborník příspěvků konference Partnerství TTnet ČR

„Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?“, Praha, NÚOV 2007.

Kontakt

Doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc.

katedra didaktiky EP

VŠE Praha, W. Churchilla 4

130 67 Praha 3

e-mail: MRotport@seznam.cz

Odborná praxe v zahraničí

Olga Pupová a Helena Slivková

Abstrakt: Příspěvek nastiňuje možnosti získávání zkušeností na odborných stážích v zahraničí v rámci Programu celoživotního učení / programu Leonardo da Vinci.

Klíčová slova: vzdělávací programy, odborné vzdělávání a příprava, grant.

Abstract: The article shows possibilities of learning from work experience placements abroad through Lifelong Learning Programme/ Leonardo da Vinci.

Keywords: educational programmes, vocational education and training (VET), contribution.

Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP) jako součást Domu zahraničních služeb Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (DZS MŠMT) koordinuje vzdělávací programy mezinárodní spolupráce. Při DZS působí od 1. ledna 2007.

NAEP vznikla díky nové generaci Programu celoživotního učení pro roky 2007–2013, kam se transformovaly aktivity Národních agentur programu Socrates a Leonardo da Vinci. Administruje tento nový program (Lifelong Learning Programme LLP) a další programy: Erasmus Mundus, Tempus, Finanční mechanismy EHP/Norska a e-Twinning.

Programy celoživotního učení – LLP (2007 – 2013)

COMENIUS – je určen pro mateřské, základní a střední školy, cílovou skupinou jsou žáci, studenti, učitelé a pedagogičtí pracovníci působící v těchto druzích škol.

Grant lze získat na individuální mobilitu (asistent při výuce jazyka, další vzdělávání pedagogických pracovníků) a na projekty mezinárodní spolupráce. Do tohoto programu je také řazena aktivita *eTwinning* - virtuální setkávání, spolupráce a realizace projektů na dálku.

ERASMUS – je zaměřen na vysokoškolské vzdělávání a na odborné vzdělávání na vysokoškolské úrovni. Je určen především pro studenty, pedagogy a zaměstnance vysokoškolských institucí, ale i pro školitele z podniků a dalších subjektů. Grant lze získat na mobility studentů, zaměstnanců i na projekty mezinárodní spolupráce.

GRUNDTVIG – je zaměřen na výukové a vzdělávací potřeby osob ve všech formách vzdělávání dospělých a na instituce a organizace nabízející nebo podporující toto vzdělávání. Grant lze získat na individuální mobilitu (další vzdělávání pracovníků institucí vzdělávání dospělých) a na projekty mezinárodní spolupráce v dané oblasti.

LEONARDO DA VINCI – je zaměřen na odborné vzdělávání a přípravu na jiné než vysokoškolské úrovni. Grant lze získat na projekty mobility a projekty mezinárodní spolupráce (projekty partnerství a projekty vývoje a přenosu inovací).

PRŮŘEZOVÝ PROGRAM – je rozdělen do čtyř klíčových aktivit. V rámci tohoto programu lze podávat žádosti o granty pro mezinárodní projekty v oblasti politické spolupráce a inovace (klíčová aktivita 1), jazykového vzdělávání (klíčová aktivita 2), informačních a komunikačních technologií (klíčová aktivita 3) a diseminace a šíření výsledků (klíčová aktivita 4).

Projektové aktivity programu Leonardo da Vinci (LdV) jsou:

- Projekty mobility,
- Multilaterální projekty,
- Projekty partnerství,
- Přípravné návštěvy / Kontaktní semináře.

Projekty mobility

Projekty mobility jsou zaměřeny na odborné vzdělávání a přípravu v zahraničí, a to především prostřednictvím odborných stáží v podnicích a vzdělávacích institucích.

Cílová skupina IVT

Odborné stáže pro osoby v počátečním odborném vzdělávání, které jsou součástí vzdělávacího cyklu a/nebo odborné praxe, probíhající v podnicích nebo vzdělávacích institucích v zahraničí. Zúčastnit se mohou žáci a studenti (SOŠ, SOU, U, VOŠ). Maximální délka projektu je 2 roky.

Cílová skupina PLM

Mezinárodní stáže v podnicích nebo vzdělávacích institucích pro osoby na trhu práce (osoby pracující, osoby samostatně výdělečně činné nebo osoby, jež mohou být zaměstnány).

Cílová skupina VETPRO

Stáže a výměny zaměřené na další profesní rozvoj pracovníků v odborném vzdělávání a přípravě (učitelé, školitelé, pracovníci v odborné přípravě, poradci, osoby odpovědné za plánování a organizaci odborného vzdělávání, kariéroví poradci, personalisté/manažeři lidských zdrojů v podnicích a další).

Multilaterální projekty / přenos inovací

Jsou to projekty mezinárodní spolupráce většího rozsahu (maximum příspěvku EU je 150 000 EUR/1 rok) zaměřené na adaptaci a začlenění inovací z předchozích projektů programu LdV nebo jiných projektů do systému odborné přípravy na národní, místní, regionální nebo oborové úrovni. Projektu se účastní alespoň tři partneři z minimálně tří různých zemí.

Projekty partnerství

Jsou určeny pro aktivity spolupráce v malém měřítku, při kterých organizace činné v oblasti odborného vzdělávání a přípravy (OVP) spolupracují na tématech, která jsou v oblasti zájmu zúčastněných organizací. Spolupráce může zahrnovat jak školy a instituce působící v oblasti OVP, tak podniky, sociální partnery nebo jiné aktéry v oblasti odborného vzdělávání a přípravy. Na projektu musí spolupracovat minimálně tři instituce z alespoň tří zemí, které se účastní Programu celoživotního učení. Délka trvání projektu je 2 roky.

Přípravná návštěva

Přípravnou návštěvu pořádají účastníci budoucího partnerství. Jde o pracovní setkání sloužící k přípravě a dopracování projektu (specifikace cílů, rolí, metodiky řešení aj.) a k přípravě žádosti o grant. Kontaktní se-

mináře pořádají národní agentury. Slouží k vyhledávání partnerů a zaměřují se na různá témata.

Kdo může požádat o grant v programu LdV?

- Instituce nebo organizace poskytující možnosti vzdělávání v oblastech, na které se vztahuje program Leonardo da Vinci.
- Sdružení a zástupce subjektů, které jsou zapojeny do odborného vzdělávání a přípravy, včetně sdružení učňů, rodičů a učitelů.
- Podniky, sociální partneři a další zástupci pracovního života včetně obchodních komor a jiných obchodních organizací.
- Subjekty poskytující poradenské, konzultační a informační služby související se všemi aspekty celoživotního učení.
- Subjekty zodpovědné za systémy a politiku týkající se jakéhokoli aspektu odborného vzdělávání a přípravy na místní, regionální a celostátní úrovni.
- Výzkumná střediska a subjekty zabývající se otázkami celoživotního učení.
- Vysokoškolské instituce.

The National Agency for European Educational Programmes (NAEP) was established by the Czech Ministry of Education in 2007 as a part of Centre for International Services MoEYS. NAEP is a successor of the Socrates and Leonardo da Vinci National Agencies and it is responsible for implementation of the Lifelong Learning Programme and other educational programmes in the Czech Republic.

Leonardo da Vinci is a part of the European Commission's Lifelong Learning Programme.

It enables VET organisations to work with European partners, exchange best practices, increasing the expertise of their staff and respond to the teaching and learning needs of people. It therefore supports efforts to make vocational education more attractive to young people. By helping European citizens to acquire new skills, knowledge and qualifications, the programme also aims to support the competitiveness of the European labour market.

Kontakt

Dům zahraničních služeb MŠMT

Národní agentura pro evropské vzdělávací programy

Program Leonardo da Vinci

Senovážné náměstí 24

116 47 Praha 1

www.naep.cz

leonardo@naep.cz

Hodnoty a odborné vzdělání

Ivo Syříš

Abstrakt: Autor se zamýšlí nad problematikou hodnot ve vzdělávání. Používá tři přístupy k tomuto tématu - legislativní, sociologický a psychologický.

Klíčová slova: hodnota, vzdělání, vzdělávání, odborné vzdělání, kvalifikace, étos.

Abstract: The author reflects on questions of values in education. He uses three approaches to this topic - legislative, sociological and psychological ones.

Keywords: value, education, teaching, vocational education and training, qualification, ethos.

Základní vymezení hodnot obecně – vzhledem k charakteru příspěvku se lze zmínit o této problematice spíše v nástinu. Hlavní přístupy představují normativní a nenormativní přístup k hodnotové problematice. Normativní postoj předpokládá, že hodnoty lze poměrně přesně určit již jako ucelené kategorie a jako s normativními kategoriemi s nimi pracovat. Lze tedy vytvořit určitý závazný kánon hodnot, který bude současně normotvorný a bude určovat chování a jednání lidí. Nežádá se tak hodnoty převádějí na normy včetně určitého sankcionování. Nenormativní postoj je častokrát postojem sociologickým, v podstatě ho nezajímá zda jsou hodnoty metafyzické kategorie nebo kategorie materialistické, ale zajímá se především o postoj k hodnotám. Tím se hodnoty převádějí na postoje, které lze určitým způsobem sledovat, případně škálovat atd. Třetí, zpravidla psychologický přístup představuje převádění hodnot na potřeby, které z této problematiky činí věc více subjektivní. Hodnoty se již stávají více individuálními a subjektivně pocítovanými kategoriemi, takže je lze poměrně obtížně zobecnovat.

Hodnoty a vzdělávání

Důvod, proč se hodnotami zabývat ve vzdělávání a vzdělávacím systému je ten, že nelze v teorii ani praxi vytvořit bezhodnotový vzdělávací systém. Každý systém pracující se vzděláváním, výchovou, dalším vzděláváním s hodnotami pracuje, ať jsou již explicitně vyjádřeny nebo ne. V každém takovém systému hodnoty zjevně nebo skrytě existují. Často jsou vyjádřeny v cílech, výstupech, žádoucích stavech, kompetencích atd., v každém výchovně vzdělávacím systému i v každé reformě existuje určitá představa člověka, kterého chceme vychovat, včetně skupin vlastností, které by měl mít. Současně existuje i určitá představa, jak k tomuto cíli dospět nebo jaké adekvátní svobody použít pro dosažení určitých cílů. Tím se současně dostáváme také k otázce procedurální a procesuální. Normativistická pojetí často prezentují hodnoty jako pevné, statické, často bez procesuálního aspektu, opakem hodnot je čistě procesuální pojetí, které předpokládá, že hodnoty

se vytvoří jako výsledek nebo dokonce vedlejší produkt určitého uspořádání (poměrně blízko tohoto pojetí je představa, že zasítováním subjektů, institucí, jedinců se vytvoří nová kvalita hodnot). Hodnoty se zde spatřují spíše jako určitý procesuální výsledek. Tyto postoje evokují otázky:

- Do jaké míry je nutné vkládat hodnoty všeobecného i odborného vzdělávání předem, nebo do jaké míry vytvořit jen vhodné podmínky či rámce pro to, aby určité hodnoty mohly vzniknout?
- Do jaké míry je žádoucí, aby si mladí lidé dělali hodnotové úsudky bez přispění dospělých?
- Je vhodné se soustředit na základní společné hodnoty a ty vkládat jako stavební kameny do všeobecného vzdělávání nebo je spíše vhodné se soustředit na specifické specializace, učinit hodnoty součástí jednotlivých profesních kodexů a nabádat profesní organizace, aby se podílely na tvorbě procesní etiky v průběhu vzdělávání?
- Je vhodné utvářet situace s hodnotovými dilematy, nebo je lepší brát příklady z reálného života?
- Mají být mladí lidé přesvědčováni o nutnosti morálky (dodržování etických a mravních zásad) nebo mají být vedeni pouze tak, aby o těchto věcech dokázali přemýšlet a diskutovat?
- Do jaké míry je nutno předem vkládat hodnoty a normy a do jaké míry lze spoléhat na samouspořádání společnosti nebo společenství? Tímto se jeví pro výchovu a vzdělávání relevantní obecná teorie uspořádání a struktur, případně teorie chaosu.
- Jaký význam a jakou roli při tvorbě a zprostředkování hodnot hraje zkušenost? Předpokládáme hodnoty spíše zkušeností přenositelné, nebo nepřenositelné?
- Do jaké míry máme zmapováno žákovské pojetí hodnot a jejich vnímání světa? Je přirozené, že vnímání hodnot i jejich přejímání od určitých subjektů (ať již rodičů nebo vrstevníků se mění s věkem a také pravděpodobně se sociálním prostředím, ve kterém se pohybujeme). V určitém věku je např. více rozhodující věrnost vůči sobě, než vnější autoritě atd.
- Do jaké míry jsou při hodnotovém působení rovnocenné intelektuální činnosti a činnosti manuální nebo

senzomotorické? (Je např. skládání určitého modelu rovnocenné studiu určitých etických pravidel atd.)

Možné přístupy k hodnotové problematice

Kvalitu vzdělávání nebo vzdělávacích soustav nelze odvodit pouze z výsledků testů nebo toho, co se odehrává ve třídách. Uplatňuje se tu mnoho skrytých prvků, které rozvíjejí osobnost po stránce nejen kognitivní, ale i emocionální a volní. Nejstarším z hodnotových principů byl princip religiózní, který později přešel v určitou formu státně občanského smýšlení. Oba systémy byly poměrně normotvorné, založené na ctnostech. Všeobecně se vyskytovaly hodnoty jako úcta, věrnost, slušnost, zdvořilost, pravidelnost, pracovitost, trpělivost, vlastenectví atd. Princip postavený na ctnostech se pozvolna opouštěl pod tlakem antiautoritativních koncepcí, které považovaly jakékoli lpění na takových hodnotách za určitou formu indoktrinace a do jisté míry i blokaci svobodného rozvoje osobnosti. Současně se silícími multikulturními vlivy, případně postmoderními přístupy vzrůstala opatrnost, abychom nebyli příliš centrováni na určitou civilizaci (tj. určitým způsobem centricí) a tím se nedopouštěli snižování významu jiných kultur. V podstatě po kolapsu normocentrických pojetí zůstalo jen pár hodnot, které se všeobecně zmiňují. Jsou to:

- sebedůvěra (sebevědomí),
- povědomí o demokratických hodnotách a fungování demokratického zřízení,
- tolerance.

Mizí tedy hodnoty jako normativní kategorie. Celkový trend se přesunuje od normocentrismu k individualismu (až narcismu). V podstatě již nikdo nechce být vychováván a nikdo nemá právo posledního slova. Výchova má v podstatě už jen možnost jít cestou identifikace nebo personalizace.

Za této situace je poměrně málo účelné vytvářet hodnotové inventáře (bylo by však zajímavé se o to přesto pokusit), ale spíše dávat najevo, že nám na budoucích generacích záleží. Ať již jsou hodnoty tematizovány jakkoli, zůstává významná stará otázka mezi volbou cílů a prostředků, mezi tím, jaké hodnoty mají být, a za jakých okolností platí. Jestli je vhodné pokoušet se vymezovat hodnoty globálně, což vzhledem k současnému vývoji může být žádoucí. Mladá generace je citlivá na environmentální problematiku, na konflikty ve světě atd. A vzhledem k působení internetu chápe situaci více globálně. Za velká rizika lze v současnosti považovat klesání úcty k životu ve všech jeho formách, ztrácení se společného světa (konsensu) jak mezi generacemi, tak i mezi kulturami.

Hodnoty ve všeobecném a odborném vzdělávání

Vzhledem k tomu, že se rozvírá propast mezi kultivačním a kvalifikačním pojetím vzdělávání by bylo účelné, aby existovaly určité hodnoty, kterými by měli projít všichni bez rozdílu a které by škola měla realizovat. Za tyto hodnoty považují mimo jiné:

- Úctu k životu,
- Spoluzodpovědnost za vývoj světa a přírody,
- Ochranu zdraví (vlastního a veřejného),
- Odmítání nečestnosti, sociálně patologických jevů, šikany, kriminality, vydírání, lichvy atd.,
- Podporu lidských práv a lidské důstojnosti (odmítání zotročování, teroru atd.),
- Podporu schopnosti vydat úsilí, tvořivosti, spolupráce a solidarity, iniciativy a schopnosti kooperovat,
- Prostor pro vnímání estetických hodnot a hodnot, které se podílejí na kvalitních mezilidských vztazích. Vědomí o vlastní kultuře i jiných kulturách.

Tyto hodnoty by měly být součástí všeobecného vzdělávání, byť mají i přesah do odborného. Kvalifikace má rovněž hodnotové aspekty (např. už tím, že ti, kteří něco umí, se nezaměstnávají vandalismem a používají věci smysluplněji).

K odborné stránce věci by měl patřit nejen etický profil absolventa, ale také např.:

- garance na vykonanou práci,
- respektování zásad (i když profese nemá žádný etický kodex),
- schopnost obstát v konkurenci se svými protějšky,
- ochota a schopnost přijmout na sebe určitý úkol a ten také splnit,
- schopnost vytvářet pracovní místa i pro druhé a dodržovat zásady personálního řízení

Kvalifikace se podílí nejenom na osobním rozvoji, pracovních výsledcích, případně odměně za práci, ale také přináší celospolečensky obecné užítky, např. snižování nezaměstnanosti nebo kriminality. Důležité jsou nejen znalosti, ale i volní vlastnosti (tj.: moci, chtít, znát, vykonat). Skutečným problémem se budou stávat ti, kteří nebudou v podstatě nic znát nebo se nebudou nic chtít naučit. Komplikovaný konglomerát odporu k institucím, znalostem a vzdělání se bude kombinovat s absencí pracovních návyků, případně jejich ztrácením a vlivem subkriminalních nebo kriminálních skupin.

Právě jako prevence proti tomuto nebezpečí by měly působit hodnoty, kvalifikace i etické otázky ve vzdělávání, byť i nebyly primárně vytvořeny jako hráz proti hrozbám.

Použitá literatura

- LEIF, I. *L'education morale et sociale*. Paris. Delagrave, 1986.
- OSLEY, A., STARKEY, H. *Citizens hip and Democracy in the Schools*. Trendham. Stokeon Trends 2000.
- MORTIER, F.. *Separate values education and moral development*. JOURNAL MORAL EDUCATION 1995, vol. 24, pp. 409-424.
- TAYLOR, M.. *Voreing their values. Pupils moral and cultural experience in values in education and education in values*. London. Falmer Press 1996.

Kontakt
PhDr. Ivo Syřiště
Odborný asistent
Pedagogická fakulta UK
Retigové 4
Praha 1
Syriste001@seznam.cz
