

Aktuální problémy odborného vzdělávání v ČR

Sborník příspěvků ze 6. konference partnerství TTnet ČR

Konference se konala 22. – 23. října 2008 v Kostelci nad Černými lesy

Editorka: Hana Čiháková

Praha
Národní ústav odborného vzdělávání
2009

NÚOV. Aktuální problémy odborného vzdělávání v ČR : sborník příspěvků ze 6. konference partnerství TTnet ČR : konference se konala 22. – 23. října 2008 v Kostelci nad Černými lesy. Editorka Hana Čiháková. Technická redakce: Anna Konopásková. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2008.

ISBN 978-80-87063-15-6

Obsah

Předmluva <i>Hana Čiháková</i>	3
Metodologie řešení aktuálních problémů odborného vzdělávání <i>Ondřej Asztalos</i>	4
Učitel, etiketa a kvalifikační standard <i>Vladimír Kostka</i>	7
Zkušenosti z kombinovaného studia učitelství praktického vyučování <i>Karel Ouroda</i>	10
Možnosti užití webcastingových systémů v odborném vzdělávání <i>Miloš Prokýšek a Milan Novák</i>	16
Euroskills – 2008 <i>Olga Pupová a Martina Jeřichová</i>	21
Komunikativní složka ve standardu učitele odborných předmětů <i>Miloslav Rotport</i>	22
Tvorba školních vzdělávacích programů na SOU z hlediska vedení závěrečných prací studentů učitelství odborných předmětů <i>Berta Rychlíková</i>	25
Uplatnění absolventů pedagogické fakulty na trhu práce <i>Čestmír Serafín</i>	27
Britské profesní standardy pro učitele z pohledu snah o standardizaci učitelské profese v ČR <i>Richard Veleta</i>	31
Vzdělávání učitelů v oboru elektro <i>Jiří Vlček</i>	38
Interaktivní tabule ve výuce <i>Lenka Žďárská</i>	40

Vážený čtenáři,

otevíráte sborník příspěvků z 6. odborné konference partnerství TTnet ČR na téma „Aktuální problémy odborného vzdělávání v ČR“. Konference se konala 22. – 23. října 2008 v konferenčním centru Školního lesního podniku České zemědělské univerzity v Kostelci nad Černými lesy. Organizátorem byl Národní ústav odborného vzdělávání ve spolupráci s pražskou pobočkou České pedagogické společnosti, za finanční podpory MŠMT ČR.

V současné době prochází české školství mnoha změnami, které mají mimo jiné umožnit každé škole realizovat ty cíle vzdělávání, které si v rámci pravidel předepsaných státem na jedné straně a vzhledem k vzdělávacím potřebám žáků, regionu, trhu práce na straně druhé, sama stanoví. Školní vzdělávací programy by měly respektovat mimo jiné i specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Současně s těmito změnami se realizují kroky potřebné k rozvoji dalšího vzdělávání a naplňování konceptu celoživotního učení. To by měla umožnit Národní soustava kvalifikací a nově přijatý zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který v ČR umožňuje realizaci uznávání výsledků předchozího učení.

Všechny tyto změny kladou velké požadavky především na ty, kteří by je měli v praxi realizovat – učitele odborných předmětů a odborné přípravy. Partnerství TTnet ČR pokračuje v diskusi nejen o kvalifikačním standardu pro učitele odborných předmětů a učitele odborného výcviku (vzhledem k zaměření Partnerství TTnet) ale i o dalších otázkách týkajících se proměny našeho školství a rozvoje konceptu celoživotního učení.

Konference se 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 manažeri ze zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 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.

Ing. Hana Čiháková
koordinátor partnerství TTnet ČR

Metodologie řešení aktuálních problémů odborného vzdělávání

Ondřej Asztalos

Abstrakt: Výzkum a vývoj odborného vzdělávání na středoškolské úrovni a vhodné metodické postupy. Odborné vzdělávání a jeho výsledky z kvantitativního a kvalitativního hlediska. Informace o odborném vzdělávání a jejich využitelnost.

Klíčová slova: výzkum, odborné vzdělávání, ekonomické vzdělávání, informace, didaktika.

Abstract: In this paper, research and development of technical education on upper secondary level, suitable methodological approaches, results of technical education from quantitative as well as qualitative point of views, and information on technical education and its usefulness are discussed.

Keywords: research, technical education, economic education, information, didactics.

Vymezení problému

Odborné vzdělávání v České republice má dlouholetou tradici. Existuje již téměř dvě stě let a sleduje historické proměny v technice, v technologii a v ekonomice. Proto má dynamický charakter. Je ovlivněno též historickým místem země ve středoevropském teritoriu. V globálně se rozvíjejícím světě je odborné vzdělávání u nás ovlivňováno i zkušenostmi dalších vyspělých zemí.

Vývoj odborného vzdělávání je poznamenán vyskytujícími se problémy, které jsou dlouhodobého charakteru (určení jeho místa ve vzdělávacím systému). V určité etapě vývoje společnosti se vyskytuje řada aktuálních problémů, které se musí v odborném školství řešit (počítačová gramotnost žáků, vliv transformace společnosti a ekonomiky, dopad ekonomických reforem na obsah výuky).

Výsledky řešení odborného vzdělávání závisí též na tom, jaký postup se při tomto řešení volí. Tento postup tvoří jádro metodologie řešení problému i v odborném školství.

Vlastní řešení problémů a implementace zahraničních zkušeností

Řešit aktuální problémy odborného školství v ČR můžeme vlastním přičiněním. Do tohoto řešení je zapojeno mnoho odborných pracovníků a institucí. Výchoziskem je formulování cílů odborného vzdělávání. Pracné a obtížné je zjišťovat kompetence odborných pracovníků v praxi, jejich funkce a činnosti. Od toho rozvíjet šířku a hloubku odborných znalostí žáků v souvislosti se všeobecným zvyšováním úrovně vzdělání. Závažné slovo k tomu mohou říci nejen odborníci z praxe, ale i experti na různých stupních řízení společenských procesů, kteří dovedou dlouhodobě formulovat požadavky na odborně vzdělané pracovníky, též z hlediska komplexního přístupu (formulují individuální kvality absolventů školy, styl pracovního chování a jednání zaměstnanců, jejich vztahy na pracovištích, morální vlastnosti a různé kvality jejich osobnosti).

Úspěšné řešení aktuálních problémů odborného vzdělávání závisí na našich schopnostech implementace zahraničních zkušeností. Musíme však k tomu přistupovat nikoli mechanicky a otrocky, ale zvažovat jejich optimální využití s přihlédnutím k našim potřebám, k historickým tradicím, stupni našeho rozvoje, materiálním a finančním podmínkách a k celé řadě dalších okolností.

Přehled metodologických postupů

Složitý proces řešení aktuálních problémů odborného vzdělávání vyžaduje využití škály různých metod a postupů. Jejich přehled je bohatě strukturovaný.

Didaktický průzkum a didaktický výzkum

Průzkumem si učitel ověřuje postup a výsledky výuky odborných předmětů. Didaktický výzkum však předpokládá souvislou a dlouhodobou vědeckovýzkumnou činnost. Je základním přístupem k řešení problémů odborného vzdělávání, které jsou celospolečenského charakteru a týkají se koncepce odborného vzdělávání.

Zásady didaktického výzkumu v odborném vzdělávání

Didaktický výzkum jako základní prvek metodologie řešení problémů odborného vzdělávání představuje systematické a komplexní sledování účinnosti odborného vzdělávání. Je organizované specialisty, zaměřuje se na výchovnou i vzdělávací stránku výuky odborných předmětů. Pozornost věnujeme všem stránkám přípravy odborníků. Sledujeme skutečný i očekávaný průběh didaktických jevů. Aplikujeme analyticko-syntetické postupy myšlení. Sledujeme souvislosti didaktického jevu s jeho okolím, stav nepopisujeme. Hledáme příčinné souvislosti a hledáme dynamiku jevů. Výzkumné metody odrážejí cíle a charakter odborného vzdělávání. Věnujeme se nejen didaktické činnosti učitele, ale i činnosti a postojům žáků. Výzkumem zjišťujeme společenské potřeby v oblasti odborného vzdělávání.

Články didaktického výzkumu v odborném vzdělávání

Kvalita řešení problémů odborného vzdělávání a jejich rozsah vyžaduje kooperaci různých článků. Učitelé

odborných předmětů (úspěšní učitelé, zajímající se o výzkumnou práci, kteří mohou přispět především k didaktickým experimentům) patří mezi ně. Vedoucí složky školy (školní management a komise odborných předmětů) se účastní svým rozhodováním a organizováním zkvalitňování odborného vzdělávání. Regionální pedagogické instituce (dozor a správa regionálního školství, instituce zajišťující celoživotní vzdělávání učitelů odborných předmětů) zabezpečují rozvoj odborného školství. Zvláštní význam má rozšiřování dobrých zkušeností učitelů mezi ostatní učitele.

Ústřední výzkumné a pedagogické instituce tvoří hlavní článek dlouhodobého a systematického řešení problémů odborného vzdělávání. Instituce zabývající se odborným vzděláváním (NÚOV) mají za úkol nejen řešit praktické úkoly, ale svým posláním mají být významnou výzkumnou složkou. Speciálně pak vysoké školy připravující učitele odborných předmětů (technické, technologické, zemědělské a ekonomické univerzity) se mají zabývat systematickým výzkumem odborného vzdělávání. Tyto ústřední instituce se zabývají experimentováním a přípravou vzdělávacích programů. Česká školní inspekce kontroluje kvalitu odborného vzdělávání v celostátním měřítku. Nesmíme podceňovat ani instituce zabývající se celoživotním vzděláváním učitelů odborných předmětů.

Organizace výzkumu v odborném vzdělávání

Komplexní charakter výzkumu je hlavní cestou k řešení problémů odborného vzdělávání. Výzkum odborného vzdělávání se zaměřuje na různé stránky přípravy odborníků v praxi. Výzkum probíhá v souvislosti s rozvojem jednotlivých věd, s hospodářskou politikou a s hospodářskou praxí. Do výzkumu se promítají otázky psychologické, pedagogické a didaktické.

Oborové výzkumy sledují cíl didaktického výzkumu ve skupině odborných předmětů, potřebných ke vzdělání odborných pracovníků. Výuka všech odborných předmětů probíhá totiž ve vzájemných souvislostech a propojeních. Výzkumy se zaměřují na obsah odborného vzdělání, které poskytují všechny odborné předměty určité skupiny. Zabývají se společnými didaktickými otázkami, mezipředmětovými vztahy aj.

Problémem odborného vzdělávání též ve spojení s přípravou učitelů jsou předmětové výzkumy. Zkoumáme dílčí i celopředmětové problémy výuky odborných předmětů.

Etapy práce s informacemi ve výzkumu odborného vzdělávání

Shromažďování výzkumného materiálu (kvalita didaktického výzkumu záleží na množství získaných informací, potřebných k vytváření závěrů o odborném vzdě-

lávání) je předpokladem k jejich kvantitativnímu zpracování.

Zpracování a interpretace výzkumného materiálu (v didaktickém výzkumu odborného vzdělávání se ze zpracování informací vyvozují závěry) je složitým kvalitativním aspektem výzkumu).

Metody kvantitativního zpracování informací o odborném vzdělávání

Pozorováním sledujeme výuku odborných předmětů, opatřujeme dokumentaci o průběhu výuky, užíváme jak krátkodobého, tak i dlouhodobého pozorování, věnujeme se kromě vedlejších jevů a procesů jevům a procesům hlavním.

Explorací zajišťujeme materiály ústní komunikací, zejména rozhovory, besedami, interview apod. k zjišťování skrytých charakteristik odborného vzdělávání; výzkum soustřeďujeme na žáky, na učitele odborných předmětů i na odborníky z vědních oborů, na pracovníky z praxe a na představitele technické, zemědělské a hospodářské politiky.

Dotazníkovými standardizovanými i nestandardizovanými formami získáváme velké množství informací o stavu a vývoji odborného vzdělávání.

Rozbor učebnic odborných předmětů má význam především pro učitele odborných předmětů. Výzkum se soustřeďuje na obsah učebnic, na jejich didaktické zpracování, na výchovnou stránku učebnic, na jazykovou, estetickou a hygienickou úroveň učebnic.

V didaktických experimentech v odborném vzdělávání se výzkumy provádějí se záměrem zjišťování výsledků pokusů, které probíhají v přirozených či napřed stanovených podmínkách a zaměřují se hlavně na nové požadavky v obsahu i didaktice odborného vzdělávání, zejména na ty, které jsou spojeny s modernizací a inovacemi. Experimenty vycházejí z výzkumného problému a ze stanovení hypotézy.

Metody kvalitativního zpracování výsledků ekonomického vzdělávání

Edukometrie znamená měření dat a informací o výsledcích odborného vzdělávání.

Sociometrie představuje výzkum vztahů a komunikace mezi žáky ve skupinách, mezi žáky a učitelem odborných předmětů a mezi učiteli navzájem.

Případové studie znamenají výzkum, který vychází z jednotlivých výsledků výuky učitelem odborných předmětů. Předmětem výzkumu jsou didaktické případy a situace.

Analýza edukačních produktů vytváří prostor pro posuzování kvality písemných prací žáků a příprav učitelů odborných předmětů na základě pedagogických dokumentů, především učebních plánů a učebních osnov.

Metaanalýzou ve výzkumu získáváme materiály, které pojednávají o informacích a o kvalitě publikací o odborném vzdělávání (články, časopisy, monografie aj.).

Scientometrická metoda slouží ke zhodnocení úrovně poznání o odborném vzdělávání na základě vědeckých postupů, formulovaných ve vědeckých pracích, zvláště v didaktikách odborných předmětů a jejich aplikací v dalším výzkumu odborného vzdělávání.

Metody zpracování a vyhodnocení informací o odborném vzdělávání

Při statistických metodách aplikujeme kvantitativní postupy na základech matematiky. Užíváme středních hodnot (aritmetického průměru, medianu, modusu, časových řad, indexů, grafů, korelační analýzy aj.)

Gnoseologické postupy jsou velmi náročné. Abstrakcí vyčleňujeme podstatné stránky jevů a procesů, komparací porovnáváme různé didaktické jevy a procesy, diferenciací odlišujeme jejich rozdíly, generalizací zobecňujeme výsledky výzkumu zkoumaných případů na skupinu podobných didaktických jevů a procesů, analýzou rozkládáme didaktický celek na jeho části, syntézou naopak přistupujeme k jejich sestavení do didaktického celku, u dedukce vycházíme z obecných stránek didaktického jevu a formulujeme konkrétní závěry, u indukce naopak vycházíme z faktů, z nichž odvozujeme obecné závěry.

Etapy komplexního výzkumu v odborném vzdělávání

Rozbor výchovně vzdělávací situace vychází z potřeb národního hospodářství v oblasti odborného vzdělávání, vychází se z analýzy situace a provádí se odhad do budoucnosti s předstihem.

Stanovení hlavního článku výzkumu obsahuje výběr záměru výzkumu, platného pro určitou etapu rozvoje odborného vzdělávání, zaměřuje se na obsahové změny či didaktické koncepce a metody.

Vymezení hlavního cíle výzkumu vycházejícího z hlavního článku se orientuje např. na nové pojetí obsahu, na inovovaný výběr a uspořádání učiva a na zpracování nového obsahu v nových učebních pomůckách.

Vypracování variant výchovně vzdělávacího obsahu představuje náročný proces, který se týká nového obsahu s přihlédnutím k uplatnění absolventů v praxi ve změnách podmínek národního hospodářství, v technice aj., k časovému rozvrhu výuky, k připravenosti učitelů v nové situaci, k vybavenosti škol aj.

Příprava a provedení předvýzkumu stanovuje průběh výzkumu, upřesnění hypotézy, ověřování vhodnosti metodiky výzkumu a jeho organizace, personální a materiální zajištění.

Zhodnocení předvýzkumu se zabývá všemi stránkami činností realizovaných na základě předvýzkumu.

Příprava a uskutečnění vlastního výzkumu koriguje předvýzkum, který se realizuje ve stanoveném vzorku respondentů tak, aby získané informace byly průkazné a reprezentativní.

Hodnocení výsledků hlavního výzkumu je rozsáhlejší než v předvýzkumu, a závěry jsou směřodatnější pro hodnocení článků a cílů výzkumu.

Konečná úprava výsledků výzkumu je výstupem výzkumné činnosti. Stanovujeme definitivní výsledek didaktického výzkumu.

Využití výsledků výzkumu v konečné verzi je konečným cílem výzkumu. Výsledky jsou připraveny k realizaci v odborném vzdělávání.

Závěry

Vymezení a identifikace aktuálních problémů zkvalitňování odborného vzdělávání je výchozí otázkou při jejich řešení. Zkvalitňování odborného vzdělávání je v rukou učitelů. Je to jejich úkol při naplňování jejich kompetencí. Je to součást jejich pedagogické činnosti, která je velmi pestrá. Uskutečňuje se v každé vyučovací hodině, v jejich přípravě na vyučování (volba odborného tématu k výuce, příprava učebních pomůcek, didaktické zpracování výukových postupů atd.). Je v kompetenci učitele, aby rozhodl, kterým problémům zkvalitňování své práce věnuje pozornost.

Vyšší stupeň vymezení a identifikace aktuálních problémů zkvalitňování odborného vzdělávání se týká obecných a celospolečenských potřeb při jeho naplňování. Jsou to otázky vztahované k celoškolským pohledům rozvoje odborného vzdělávání, které má v našich zemích dlouhodobou tradici. Zkoumáme jeho funkci podle potřeb rozvoje národního hospodářství v různých etapách historického vývoje.

Společenské problémy týkající se odborného vzdělávání zahrnují rovněž bohatou a pestrou strukturu. Týkají se podílu odborného vzdělávání na proměnách profesní a kvalifikační struktury pracovních sil. Odborné vzdělávání je kvalitní tehdy, když připravuje absolventy, schopné vykonávat úkoly v různých složkách společnosti a ekonomiky na všech stupních jejich pracovních pozic. Upřesňování učebních a studijních oborů a délka odborné přípravy je stěžejním rysem zkvalitňování odborného vzdělávání. Vymezení takových a dalších problémů je celá řada a mění se s rozvojem potřeb. Jejich řešení vede k hlavnímu společenskému cíli zkvalitňování odborného vzdělávání. Místo jejich určení a řešení nemůže být v rukou učitelů, kteří pochopitelně také na tom participují. Je to v kompetenci různých celospolečenských institucí, jimž je svěřeno určit problémy zkvalitňování odborného školství (ministerstva, ústavy odborného vzdělávání aj.).

Na každém úseku odborného vzdělávání (technické, zemědělské, ekonomické atd.) byly celospolečenský přístup a praxe řešení problémů u nás realizovány. V oblasti odborného ekonomického vzdělávání se taková řešení vyskytovala velmi často. V šedesátých letech v rámci tzv. pedagogické laboratoře, v níž Výzkumný ústav odborného školství v Praze řešil charakter a postavení ekonomických předmětů s ohledem na faktory, na nichž závisela kvalita vzdělávání. Tentyž ústav řešil otázky hloubky a šíře odborných znalostí žáků, které měli získat v průběhu svého vzdělávání podle pracovních pozic a ekonomických funkcí. Ukázalo se, že i v netržní ekonomice mělo odborné vzdělávání své místo. V období opětovného návratu k tržnímu hospodářství se řešily otázky spojené se standardizací obsahu ekonomického vzdělávání (obchodní akademie, hotelové služby, cestovní ruch). Zavádění ekonomických lycéí bylo založeno na výzkumu v pilotních školách, kde se tento ekonomický studijní obor experi-

mentoval. Příprava rámcových vzdělávacích programů je celospolečenský úkol, který se řeší z vrcholového místa ve spojení s expertním řešením. Zavádění školních vzdělávacích programů se právě řeší jako podmínka zkvalitňování vzdělávání na každé škole v daném regionu. To si vyžaduje speciální metodiku řešení.

K řešení aktuálních problémů zkvalitňování odborného vzdělávání tedy potřebujeme:

- určení problému k řešení,
- volbu metodologie řešení.

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

E-mail: asztalo@vse.cz

Učitel, etiketa a kvalifikační standard

Vladimír Kostka

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou požadavků na vystupování a chování učitele jako součástí kvalifikačního standardu. Příspěvek se snaží otevřít diskusi o stanovení nároků na vystupování a chování učitele, diskusi o míře ovlivňování chování žáků příkladem učitelů, až po vliv vysokoškolských pedagogů na vystupování budoucích učitelů, resp. na chování žáků.

Klíčová slova: kvalifikační standard, kompetence učitele, etiketa, vystupování učitele.

Abstract: This contribution is concerned with requirements regarding teacher's manners and behaviour as a part of the qualification standard. It is attempting to open the discussion on stipulating demands on teacher's manners and behaviour, on the extent to which pupils' behaviour is influenced by teachers' examples, and on the influence that teacher trainers have on manners of the future teachers and thus on their pupils' behaviour.

Keywords: qualification standard, teacher's competences, etiquette, teacher's manners.

Úvod

V rámci našich pravidelných konferencí se zabýváme odbornou přípravou učitelů, diskutujeme o tom, jaké kompetence má učitel mít, a také hledáme cesty a způsoby, jak učitele správně připravit.

Musíme si však uvědomit, že žák napodobuje to, co vidí kolem sebe, vybírá si vzory k napodobování a sleduje chování vybraného vzoru, snaží se podobat svému vzoru, chová se stejně jako zvolený vzor.

Závazek pro učitele

Velkým závazkem pro všechny učitele je fakt, že žáci sledují chování učitele k jiným lidem, sledují vyjadřování učitelů, jejich chování u jídla a způsoby při jídle, jejich oblékání. Žáci sledují učitele nejen ve škole, ale také mimo školu. Učitel je *pod dohledem* značnou část dne, a to i tehdy, když si myslí, že ho nikdo nevidí, když nevidí své žáky, ale žáci ho mohou vidět.

Často si stěžujeme, že se výrazně zhoršuje chování dětí, posteskneme si na to, že se děti neumí chovat. Hodnotíme, zda se nezhoršila vzdělatelnost dětí. Tvrdíme, že jsou děti nevychované či snad nevychovatelné. Stěžujeme si na to, že ...

Zkusme se však zamyslet nad tím, zda si za to všechno nemůžeme sami. Známe alespoň základní pravidla etikety, pravidla slušného chování mezi lidmi?

Základní situace

Je mnoho společenských situací, ve kterých se denně nacházíme a které mají stanoveny základní standardy, základní pravidla etikety.

Jsou pravidla, která určují vzájemné vztahy mezi lidmi, pravidla pro zdravení, podávání ruky, pro oslovování, pro chůzi po chodbě, na ulici, pro chování v dopravních prostředcích. I oblékání se vedle módy řídí základními nadčasovými pravidly. Stejně tak tele-

fonování se řídí, resp. mělo by se řídit, základními pravidly tak, aby telefon byl služebním a nikoliv pánem, aby telefonující osoba neobtěžovala okolí. V dnešní éře mobilů je nutné tato pravidla stále připomínat, ale hlavně sami se podle nich chovat.

Hlavní pravidla

Hlavním pravidlem společenských vztahů je fakt, že v rámci společenských vztahů si nejsme rovni. V každé situaci je nutno určit, kdo bude jednat první, komu patří společenská iniciativa, kdo je společensky významnější. Pokud bychom uplatňovali absolutní rovnost, sráželi bychom se ve dveřích, nevěděli bychom, kdo má první pozdravit, podat ruku.

V zásadě platí, že společensky významnější je žena než muž, společensky významnější je starší osoba než mladší, společensky významnější je nadřízený než podřízený, společensky významnější je slavná, významná, všeobecně známá osobnost.

Společensky významnějšímu prokazujeme úctu a čest, pomáháme mu, pečujeme o něj.

Při kombinaci více parametrů doporučuji tzv. *pravidlo trvanlivosti*. Člověk je po celý život buď ženou, nebo mužem (vynechávám operační zákroky ke změně pohlaví), nejprve je také skoro pořád mladší a najednou zjišťuje, že jsou kolem něj lidé mladší a dostává se do kategorie *starší*. Kategorie nadřízený – podřízený je nejméně trvanlivá, a tím nemám na mysli, že by vedoucího zbavili vedení, ale spíše změnu společenského prostředí. Vedoucí pracovník v zaměstnání je např. v rybářském svazu řadovým členem a jeho podřízený ze zaměstnání je předsedou svazu rybářů.

Společensky významnější osoba podává ruku jako první. Žena, jako společensky významnější, usedá jako první. Společensky významnější dáma vstoupí do dveří jako první (kromě případů vstupu do nebezpečného prostředí). Galantní muž také nikdy nenechá ženu zvedat spadlý předmět.

Společensky významnějšímu pak také patří čestnější místo, což je vždy po pravé ruce společensky méně významného, tedy na pravé straně. Do společenské *hry* však často vstupuje prvek zvaný *společenský cit*. Z toho důvodu pak ani pravidlo *pravé ruky* neprosazujeme vždy, za všech okolností. Neplatí tehdy, pokud by to bylo nevýhodné či nebezpečné pro osobu společensky významnější, např. chodník u silnice, konec řady v hledišti divadla či kina, nebo v situacích, při kterých se vyskytuje jiné riziko či hrozba pro společensky významnější osobu.

Pozdrav a podání ruky

Všichni si jistě pamatujeme, že první zdraví méně významný toho významnějšího a že významnější na

pozdrav odpovídá. Pozdravit je slušnost, odpovědět však povinnost!

Naopak ruku nabízí společensky významnější méně významnému, protože podání ruky není povinností. Společensky významnější se sám rozhodne, s kým si rukou potřese a s kým nikoliv.

Představování a oslovování

Nejprve se vždy představuje společensky méně významný významnějšímu. Společensky významnější osoba je chráněna před nadměrnou dotěrností, takže není povinná se vždy rovněž představit, což se však týká hlavně žen a jen v některých společenských situacích (např. při tanci).

V našem kulturním prostředí neznámého muže oslovujeme „pane“, neznámou ženu „paní“. Při dalším kontaktu, po představení, se vždy vyplatí připojit jméno. Základním pravidlem je, že každého oslovujeme vždy tak, jak si to dotyčná osoba přeje, což zjistíme buď při představení, nebo z vizitky.

Tam, kde se to hodí a lze očekávat souhlas a porozumění oslovené osoby, můžeme přejít i při vykání k důvěrnější variantě, tedy k vykání s připojením křestního jména – „Jano, prosím Vás, mohla byste ...“

Nabídka tykání je v našem kulturním prostředí vyhrazena bližším nebo důvěrnějším známým. Vždy však žena nabízí tykání muži, starší mladšímu, služebně výše postavený níže postavenému.

Chůze a doprava

I chůze po chodníku má svá pravidla. Ve dvojici žena s mužem jde žena na čestném místě, ale důležitá je vždy bezpečnost ženy, o kterou se muž stará.

Pokud zaprší, pak deštník ve dvojici vždy drží muž, i když nejsou v nějakém osobním vztahu, ale deštník musí chránit hlavně ženu. V takovém případě muž nabídne ženě rámě a žena se do něho zavěsí.

Při používání dopravních prostředků stačí pamatovat jen na pár jednoduchých pravidel. Vždy se nejprve z vozu vystupuje, a teprve pak nastupuje. Ve vozidle uvolníme vždy místo k sezení potřebnějším a společensky významnějším, pomáháme jim se zavazadly. Buďme ohleduplní k ostatním a projevujme vždy příslušnou míru tolerance. Neobtěžujme ostatní hlasitým hovorem a telefonováním.

Oblékání do práce

Oblékání do práce se obecně řídí firemními požadavky na oblékání. Obecné zásady jsou však nadčasové. Muži nosí oblek v létě světlejší, v zimě tmavší – šedý, hnědý, modrý, zelený – ne však černý, ten je vhodný pro večer. K obleku patří vždy uzavřené boty, nikdy sandály (ty jsou učený pro volný čas).

Pokud nás čeká práce bez klientů, jen vyřizování vnitřní agendy, pak lze obléknout košili bez kravaty, tričko s límečkem, kalhoty, mokasíny, semišové boty. Ani tehdy však nelze obout sandály či sportovní obuv.

Ženy oblékají nejčastěji kostým (i kalhotový), šaty spíše pouzdrové přiměřené délky, ale ne příliš obepínající, střízlivý dekolt. Boty na podpatku, pro jednání s klientem vždy punčochy. Nevhodné jsou džíny, šaty s úzkými ramínky nebo bez ramínek, trička, volné nebo bokové kalhoty, sandály. Doplnky mají doplňovat, a nikoliv dominovat. Parfémy jsou vhodné lehčí, líčení méně nápadné.

Pro den bez klientů je vhodná sukně nebo kalhoty, tričko, halenka, svetřík, značkové džíny. Nikdy šortky nebo příliš krátkou sukní.

Telefonování

Telefon je určen pro krátkou domluvu, není vhodný pro žádné dlouhé povídání. Důležité je nikoho nerušit, ani příjemce hovoru, ani lidi kolem nás. Hovořit máme přiměřeně hlasitě, zbytečně negestikulovat, protože druhý nás nevidí. Stejná pravidla platí pro používání mobilů.

Chování při jídle

Stejná pravidla platí vždy – doma, v restauraci, ve škole. Zdánlivě nelogické, avšak – pokud se nenaučíme dodržovat pravidla chování doma, v méně formálním prostředí, nebudeme je ovládat ani v restauraci, ve formálnějším prostředí. Obyčejné zacházení s příborem je nutné zvládnout automaticky, abyste se ve společnosti mohli soustředit na konverzaci a ne přemýšlet o tom, co s rukama, co se lžící.

Etiketa ve výuce

Má být etiketa samostatným předmětem? Má být zařazena v nějaké *všeobecné* výchově? Kam patří v kvalifikačním standardu?

Bylo by krásné, prosazovat etiketu jako samostatný předmět do výuky na všech stupních škol. Domnívám se však, že etiketa je typickým příkladem prolínání do všech předmětů, že ji nelze omezit na jediný předmět. Nejenom to, etiketa se prolíná do celého života, a to nejen ve škole, ale i mimo školu.

Nejlepším řešením je tedy učit trvale svým příkladem, vlastním příkladem všech pedagogických pracovníků.

Otázky k zamyšlení

Všechny požadavky jsem až dosud uváděl ve formování vztahu učitel – žák. Stejně požadavky však platí pro vztah vysokoškolský pedagog – student. I v tomto vztahu platí napodobování vzorů. Platí též požadavek trvalé výchovy příkladem.

*Jsmo si toho vědomi?
Jsmo na to připraveni?*

Pedagog je trvale v zorném úhlu žáků a veřejnosti. Měl by poskytovat dobrý vzor, vhodný následování a napodobování.

*Neměli bychom se na to sami připravit?
Umíme na to připravit naše studenty a žáky?*

Závěr

Snažil jsem se v příspěvku zaměřit pozornost na otázku rozvoje etikety a schopností správného chování a vystupování pedagogických pracovníků. Hlavní snahou je však upozornit na požadavky kladené na pedagogické pracovníky a na nároky, které pedagogická profese klade na každého z nás. Buďme na to připraveni a připravujeme také naše studenty a žáky.

Těším se na všechny reakce, náměty a připomínky.

Použitá literatura

- ŠPAČEK, Ladislav. *Velká kniha etikety*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2006. 232 s. ISBN 80-204-1333-2.
- SMEJKAL, Vladimír a BACHRACHOVÁ, Hana. *Lexikon společenského chování*. 3. zcela přepracované vyd. Praha : Grada, 2002. 264 s. ISBN 80-247-0209-6.
- GUTH-JARKOVSKÝ, Jiří. *Společenský katechismus*. 1. vyd. v ČS. Praha : Československý spisovatel, 1992. 319 s. ISBN 80-202-0379-6.

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

Zkušenosti z kombinovaného studia učitelství praktického vyučování

Karel Ouroda

Abstrakt: Příspěvek přináší zkušenosti z výuky učitelů praktického vyučování (OVP) z hlediska několikaletého garantování tohoto bakalářského studia na jedné z pedagogických fakult. Zmiňuje se o staré a inovované obsahové náplni tohoto studia, přináší úvahy o možných modifikacích této obsahové náplně, o průzkumu názorů na vzdělávání ze strany jeho frekventantů - zkušených učitelů z praxe.

Klíčová slova: OVP, učitelství praktického vyučování, střední odborná škola, učiliště, školní vzdělávací program.

Abstract: The paper presents experience the author gained from his activities in teacher training intended for teachers of practical training (VET) while providing auspices over the bachelor studies at the faculty of education for several years. The author mentions the old as well as innovative contents of study, reflects about possible modifications of the contents based on a survey of opinions of the courses' participants who are experienced practitioners.

Keywords: VET, teaching practical training, secondary technical school, secondary vocational school, school educational programme.

Úvodem

V uplynulých několika letech jsem působil na jedné z pedagogických fakult ve funkci garanta bakalářského kombinovaného studia mistrů odborné výchovy, později učitelů praktického vyučování (OVP). Začínal jsem v době, kdy také toto bakalářské studium bylo začátcích (viz příloha 1) a kdy bylo spíše známo z nepedagogických fakult především jako doplňující pedagogické studium, které měli podstupovat středoškolsky nebo vysokoškolsky vzdělaní technici, pokud potřebovali dosáhnout pedagogické způsobilosti.

Problematika OVP mě zajímala především v návaznosti na didaktiku, postupně však také v souvislosti s komparativní pedagogikou, rozvojem témat bakalářských prací pomocí podnětů obsažených v předmětě *propedeutika vědecké práce a pedagogického výzkumu* a průběžně pak také sledováním aplikace metodiky NÚOV v předmětě *svět práce*, jakož i díky výuce předmětě *vybrané kapitoly z inženýrské pedagogiky*. Každý z těchto předmětů mi poskytoval možnosti průzkumů, takže jsem při vhodných příležitostech zadával posluchačům vhodné ankety, na jejichž otázky odpovídaly poměrně početné skupiny našich frekventantů.

Nejužitečnější se v tomto směru zatím ukázala inženýrská pedagogika, která jako vyučovací předmět umožnila uskutečnit šetření na téma „Úvaha o tom, co by mělo zahrnovat vzdělávání učitelů SOŠ a učilišť“. Podotýkám, že ve výběru N=30 respondentů šlo o lidi s víceletou praxí, většinou zkušené mistry, kteří v rámci zákona o pedagogických pracovnících *byli nuceni* dosahovat titulu bakalář.

Takto získané podklady spolu s rozhovory s posluchači v jakýchsi třídnických hodinách přispěly řadou inspirací k inovaci a rozšíření kurikula kombinovaného

studia OVP. Zpracované nové akreditační podklady se staly v Akreditační komisi MŠMT ČR (dále jen AK) úspěšnými hned napoprvé a umožnily tak zahájit nový cyklus studia, které probíhá již druhým rokem. Proto bych se u obsahu nového bakalářského kombinovaného studia (viz příloha 2) chtěl krátce zastavit.

V novém návrhu, stejně tak jako v původním starém návrhu, šlo o 3leté studium, v němž první ročník v podstatě kopíroval známé doplňující pedagogické studium (a toto vzdělávání – DPS – jsme nakonec opravdu realizovali v prvních 2 semestrech jako identické s prvními dvěma semestry vzdělávání kombinovaného). Při garantování staré verze kombinovaného bakalářského studia jsem v průběhu jeho realizace začal pozorovat některé, řekněme, nevyváženosti v obsahu. Můj zájem se soustředil hlavně na předměty obecného zaměření. Za stále nevyjasněnou otázku bohužel musím nadále považovat to, co vlastně mohou *mistrům* již v prvním semestru takovéto předměty přinést a zda by nepatřily spíše do vyšších ročníků studia, kde by napomáhaly kultivaci pedagogických pojmů a terminologie v kontextu s pěstováním vědeckého jazyka potřebného k připravované bakalářské práci.

Dále to byla otázka jazyků, které byly, dle mého názoru, v rozporu s evropskou dimenzí ve vzdělání, protože staré kurikulum bylo natolik *děravé*, že umožňovalo, aby absolvent neovládal žádný jazyk (jazykové předměty byly zařazeny nikoliv jako povinné, ani jako povinně volitelná alternativa, ale pouze jako volitelné, takže kdo z různých důvodů necítil potřebu se jazykem zabývat, nemusel jej studovat).

Kromě toho mě také, díky předchozímu zaměstnání na VUT, kde jsem se na jedné z fakult věnoval vedení DPS, zaujal ještě další problém. Už tehdy jsem si opa-

kovaně uvědomoval, že písemnosti tamních mladých inženýrů nejsou v pořádku po gramatické stránce. Situace řady našich soudobých frekventantů, pro něž nebyla až tak časově vzdálená základní škola, kde se gramatice mateřského jazyka žák důkladně naučí, však byla obdobná a bakalářské práce tak často skýtal obraz *značně zjednodušeného čerpání z pravidel českého pravopisu*. Dlužno podotknout, že ani odborná pedagogická terminologie nepatřila k nejvytříbenějším, takže se ve slovním projevu frekventantů objevovaly termíny, jako například *kantor*, *děcko*, různé prvky regionálních dialektů a v písemné podobě se vyskytovala slovní spojení, jako například *didaktické pomůcky* apod.

Vývoj v odborném školství zatím pokračoval svým novým směrem díky ověřování rámcových vzdělávacích programů (RVP) a zavádění školních vzdělávacích programů (ŠVP), a tak jsme si také museli začít klást otázku, co z toho vlastně naši frekventanti mohou znát, pokud se s tím ve své praxi doposud nesetkali, a přiměřeným způsobem na tuto otázku reagovat poučením o ŠVP v rámci studia našich posluchačů.

Nebylo jednoduché prosadit navrhované změny do nově připravovaného kurikula kombinovaného bakalářského studia OVP, snad také proto, že je navrhoval tehdy ještě *pouhý*, byť dvojnásobný magistr s asi 20letou pedagogickou praxí, avšak bez *šlechtického* titulu Ph.D. Snad to spolupůsobilo na skutečnost, že se starší kolegové snažili jeho rady a doporučení přehlížet, nepodporovali je a opakovaně jim proto musel být smysl navrhovaných reformních kroků vysvětlován, přičemž se nakonec ne všeho podařilo dosáhnout, jak tomu zpravidla bývá.

Nepokročil jsem sice příliš se zamýšlenými změnami v umístění některých předmětů ve studijním plánu, přestože díky kreditovému systému byl již tento plán vlastně pouze formální, takže změny v něm by byly na úrovni *kosmetických úprav*, podařilo se však:

- implementovat některé předměty reagující na tzv. aktuální témata v moderní pedagogice (problematika ŠVP, multikulturní výchova);
- jazyky byly zavedeny prostřednictvím alternativně a povinně volitelného předmětu a rozšířeny o nabídku ruštiny, z níž měla většina posluchačů maturitu;
- byla zavedena čeština pro nefilology, s poněkud kosmeticky upraveným názvem (kteroužto úpravu starší kolegové považovali za nutnost);
- byla provedena kosmetická úprava názvu předmětu *vybrané kapitoly inženýrské pedagogiky*, který byl v té době v jakési nemilosti a hrozilo proto vypuštění tohoto předmětu z kurikula, na *úvod do oborových didaktik*; obsah předmětu zůstal zachován;

- přesunutí a tímto způsobem i rozšíření hodinové dotace pro odborné nepedagogické předměty (o jeden semestr dopředu);

- zavedení volitelného (nepovinného) předmětu *statistika* (pro potřebu posluchačů, kteří by měli svoji bakalářskou práci zaměřenou na výzkum);

- inovace témat bakalářských prací (viz příloha 3);

- v závislosti na požadavcích Akreditační komise také obohacení většiny předmětů o e-learningové opory.

Celý systém studia, jak podle starého tak i podle nového kurikula však vyžadoval ještě další, a to rozsáhlou a časově náročnou, i když v podstatě neviditelnou práci ve formě přebírání mnoha elektronických zásilek a požadavků studentů včetně klasifikace seminárních a zápočtových písemných prací dodávaných touto cestou. Přijímání těchto textů prostřednictvím e-mailů bylo o to nepříjemnější, že řada posluchačů vyžadovala sdělení, zda jejich úkoly došly a v jaké byly shledány kvalitě. Z důvodu několika stovek splněných úkolů za semestr v několika předmětech, kterým jsem v kombinovaném studiu vyučoval, muselo být přikročeno k úspornému řešení z časového hlediska: Řešení, kdy se studentům vracely jen špatně vypracované úkoly a ostatní se vyhodnocovalo společně při hromadné konzultaci, kdy byly výjimečně některé obzvláště dobře splněné úkoly klasifikovány zápočtem apod.

Získané zkušenosti byly nejenom využity k přípravě nových akreditačních podkladů bakalářského kombinovaného studia, ale i k návrhu v oblasti přípravy navazujícího magisterského studia.

Návrhy frekventantů ke zlepšení bakalářského studijního programu pro *mistra* ukázaly potěšující zájem o zkvalitnění studia a uspořádání předmětů, které by byly pro naše studenty co nejužitečnější.

Potěšující také bylo, že díky mému působení ve funkci garanta bakalářského studia jsme dosahovali téměř 100procentního počtu absolventů našeho kombinovaného bakalářského studia ve srovnání s počtem studentů, zapsaných k tomuto studiu, to vše při dobré kvalitě studia. Nelze to však vysvětlovat okolností, že studenti ve mně spatřovali silnou oporu a vždy mohli najít dobře míněnou radu a povzbuzení i pomoc při řešení svých případných studijních problémů, ale ve skutečnosti, že se vesměs jednalo o lidi, kteří dlouhodobě působili v pracovních pozicích učitelů, byli ještě před vstupem do našeho studia v řadě kompetencí připraveni i samostudiem a byli navíc silně motivováni k získání bakalářského titulu jako nutné podmínky pro udržení si své pracovní pozice. Jistě uznáte, že s takovými studenty je pak radost pedagogicky pracovat.

Samozřejmě nemohu, z hlediska někdejšího garanta bakalářského studia, vyslovovat samou chválu na

všechny ročníky studentů, s nimiž jsem se při své práci setkával, ale musím kriticky přijímat i fakt, že jsem se mnohdy musel vyrovnávat s dosti netvůrcím přístupem při zpracovávání bakalářských prací u těchto posluchačů, neochotou používat širokého spektra výzkumných metod a pedagogických pramenů a sklony k pohybování se v dobře známých a *vyježděných kolejích* a někdy snad i přímo strachem být originální. I tuto skutečnost se však snažím řešit prohlubováním obsahové stránky a specifického výkladu v předmětu Propedeutika vědecké práce a pedagogického výzkumu, kdy zdůrazňuji potřebu výzkumů tak, aby se dosaženými poznatky pokrývala *bílá místa*, tj. neprobádané úseky v edukačních vědách (viz příloha 4).

V této souvislosti bych rád přijal určitou formu pomoci a navázal spolupráci s ostatními kolegy, sdruženými v TTnetu, a to ve stanovování smysluplných témat bakalářských prací, vhodných pro studijní obory, které převážně po didaktické stránce vzdělávají učitele středních odborných škol a učilišť. Domnívám se, že smysluplné je, aby tito studenti svými odbornými výstupy napomáhali ani ne tak k pokrývání *bílých míst* v edukačních vědách, ale nejvíce zřejmě v oborových a v předmětových didaktikách. Konkrétně mám na mysli stanovení takových témat bakalářských prací, která by tuto sféru pro naše studenty oživila, ztraktivnila a pokryla ji novými výzkumnými poznatky, pokryla by vyučovací předměty novými, přiměřenějšími učebními texty a elektronickými oporami a přispěla tak celkově ke zviditelnění didaktik vhodných pro střední odborné školy a učiliště podobně, jako je tomu v práci mnohých kolegů, kteří didakticky působí například na úrovni ISCED 1 či ISCED 2.

V neposlední řadě by se měly objevit didaktiky vycházející z nových zkušeností ohraničených rámcem RVP a ŠVP a směřující k další kultivaci těchto kurikulárních dokumentů v oblasti SOŠ a učilišť.

Seznam příloh:

1. Staré kurikulum
2. Nové kurikulum
3. Inovovaná témata bakalářských prací
4. Některá *bílá místa* edukačních věd

Studijní program: Specializace v pedagogice
 Obor: Učitelství odborného výcviku a praxe
 Specializace: technické obory; obory obchodu a služeb
 Forma studia: bakalářské studium, kombinovaná forma

Příloha 1: Staré kurikulum

Ročník 1, semestr 1

Název předmětu	hod.	zak.	kred.
Úvod do filozofie	15	kol	4
Sociální a pedagogická antropologie	10	Z	3
Sociologie	15	Zk	4
Obecná pedagogika	20	Zk	6
Úvod do psychologie	10	Z	3
Informační a komunikační technologie	15	Z	4
Vzdělávání v informační společnosti	5	Z	2
Celkem	90		26

Ročník 1, semestr 2

Název předmětu	hod.	zak.	kred.
Komparativní pedagogika	10	Z	3
Obecná didaktika	10	Z	3
Vývojová psychologie	15	Zk	4
Základy zdravotních nauk	15	Zk	4
Právní nauka	15	Zk	4
Praktikum z IKT	15	Zk	6
Celkem	80		24

Ročník 2, semestr 3

Název předmětu	hod.	zak.	kred.
Speciální pedagogika	15	Zk	5
Psychologie osobnosti	15	Zk	5
Patologické závislosti	10	Z	3
Interakční výcvik	10	kol	3
Propedeutika věd. práce a pedag. výzk.	15	Zk	5
Vybr. kapitoly z inženýrské pedagogiky	10	Z	3
Praktikum z didaktické technologie	15	kol	4
Celkem	90		28

Povinně volitelné a *volitelné* předměty

Název předmětu	hod.	zak.	kred.
Zákl. ekologie a environmentální vědy	10	Z	3
Logika	10	kol	3
Systémy dopravní výchovy	10	kol	3
Psychodiagnostika osobnosti	10	kol	3
Jazyková cvičení A 1 + N 1	10	Z	3

Ročník 2, semestr 4

Název předmětu	hod.	zak.	kred.
Základy sociální pedagogiky	10	Z	3
Teorie a metodika výchovy	15	Zk	5
Pedagogická psychologie	15	Zk	5
Didaktika praktického vyučování I +,*	15	Zk	6
Didaktika odborných předmětů	15	Zk	5
Seminář k bakalářské práci	5	Z	2
Celkem	75		26

+,* dělení na studijní směry

Povinně volitelné a *volitelné* předměty

Název předmětu	hod.	zak.	kred.
Jazyková cvičení A 2 + N 2	10	Z	3
Cvičení z informačních technologií	10	Z	3
Pedagogika volného času	10	Z	3
Zvládnutí konfliktních situací	10	Z	3
Psychologie dopravy a dopravní výchovy	10	kol	3

Ročník 3, semestr 5

Název předmětu	hod.	zak.	kred.
Sociální patologie	15	Zk	4
Psychologie práce	10	kol	4

Pedagogická komunikace	10	Z	3
Didaktika praktického vyuč. II +,*	15	Zk	6
Základy managementu a marketingu	10	Z	3
Metodika úvodu do světa práce	15	kol	5
Praktikum z didaktiky odbor. předmětů	10	Z	3
Celkem	85		28

Povinně volitelné a volitelné předměty

Název předmětu	hod.	zak.	kred.
Jazyková cvičení A 3 + N 3	10	Z	3
Specializace z informačních technologií	10	Z	3
Výchova ke zdraví ve škole	10	Z	3
Didaktika dopravní výchovy	10	Zk	3
Právní normy v dopravě	15	Zk	3

+,* dělení na studijní směry

T - technické obory; O - obory obchodu a služeb

Ročník 3, semestr 6

Název předmětu	hod.	zak.	kred.
Pedagogická diagnostika	10	Z	3
Ekonomika – T	20	Zk	6
Obchodní nauka – O	20	Zk	6
Řízení výchovných a vzděl. institucí	10	Zk	4
Praktikum z didaktiky odbor. výcviku +,*	20	Zk	4
Bakalářská práce		Z	20
Celkem	60		37

Povinně volitelné a volitelné předměty

Název předmětu	hod.	zak.	kred.
Konverzace A + N	10	Z	3

Příloha 2: Nové kurikulum

Semestr 1 – povinné

OP3BK_CVIS	Vzdělávání v informační společnosti	5	Z	2
OP3BK_DIKT	Komunikační technologie	12	kol	4
OP3BK_DOP	Obecná pedagogika	20	Zk	6
OP3BK_DUS	Úvod do studia	3	Z	1
OP3BK_FSO	Sociologie	12	Zk	5
OP3BK_FUF	Úvod do filozofie	12	kol	3
OP3BK_PsUP	Úvod do psychologie	10	Z	2
OP3BK_DSPA	Sociální a pedagogická antropologie	10	Z	2

Semestr 2 – povinné

OP3BK_DKP	Komparativní pedagogika	10	Z	3
OP3BK_DPIT	Média a komunikace	12	kol	5
OP3BK_DPN	Právní nauka	12	kol	4
OP3BK_POD	Obecná didaktika	12	Zk	6
OP3BK_PsVP	Vývojová psychologie	12	Zk	5
OP3BK_SpZN	Základy zdravotních nauk	12	Zk	6
OP3BK_DCK	Cvičení z komunikačních technologií	10	Z	2

Semestr 3 – povinné

OP3BK_DKIP	Úvod do oborových didaktik	10	Z	2
OP3BK_DPDT	Praktikum z didaktické technologie	10	kol	5
OP3BK_DPVP	Propedeutika vědecké práce a pedagogického výzkumu	10	Zk	5
OP3BK_DSP	Speciální pedagogika	12	Zk	5
OP3BK_PsIV	Interakční výcvik	10	kol	4
OP3BK_PsPO	Psychologie osobnosti	12	Zk	5
OP3BK_SpPZ	Patologické závislosti	8	Z	2

Semestr 3 – povinně volitelné

OP3BK_BEEV	Základy ekologie a environmentální vědy	10	Z	2
OP3BK_DLO	Logika	10	Z	2
OP3BK_DSDV	Doprava a systémy dopravní výchovy 1	10	Z	2
OP3BK_DJA1	Jazyková cvičení A	10	Z	2
OP3BK_DJN1	Jazyková cvičení N	10	Z	2
OP3BK_DJR1	Jazyková cvičení R	10	Z	2
OP3BK_PsPD	Psychodiagnostika osobnosti	10	Z	2

Semestr 3 – volitelné

OP3BK_DOT	Zpracování odborných textů	10	Z	2
-----------	----------------------------	----	---	---

Semestr 4 – povinné

OP3BK_BaP1	Bakalářská práce 1	*	Z	5
OP3BK_DDOP	Didaktika odborných předmětů	10	kol	3
OP3BK_DSP1	Seminář k bakalářské práci 1	5	Z	2
OP3BK_PsPP	Pedagogická psychologie	12	Zk	4
OP3BK_PTMV	Teorie a metodika výchovy	12	Zk	4
OP3BK_SZSP	Základy sociální pedagogiky	10	Z	3
OP3BK_DVD	Školní vzdělávací programy	8	Z	2

Semestr 4 – povinně volitelné

OP3BK_DPO1	Didaktika praktického vyučování 1 – O	10	Zk	4
OP3BK_DPT1	Didaktika praktického vyučování 1 – T	10	Zk	4
OP3BK_DDV	Doprava a systémy dopravní výchovy 2	10	Z	2
OP3BK_SPVC	Pedagogika volného času	10	Z	2
OP3BK_PsKS	Zvládání konfliktních situací	10	Z	2
OP3BK_DTS	Technologie strojírenství	10	Z	2
OP3BK_DTE	Elektrotechnologie	10	Z	2
OP3BK_DST	Stavební technologie	10	Z	2
OP3BK_DOS	Provoz obchodu a služeb	10	Z	2

Semestr 5 – povinné

OP3BK_BaP2	Bakalářská práce 2	*	Z	5
OP3BK_DFSP	Metodika úvodu do světa práce	12	kol	4
OP3BK_DPOP	Pedagogická praxe v odborných předmětech (souvislá praxe)	10	Z	4
OP3BK_DSP2	Seminář k bakalářské práci 2	5	Z	2
OP3BK_FZMM	Základy managementu a marketingu	10	Z	3
OP3BK_PPK	Multikulturní výchova	10	Z	2
OP3BK_PsPR	Psychologie práce	10	kol	3
OP3BK_SSP	Sociální patologie	10	kol	3

Semestr 5 – povinně volitelné

OP3BK_DON2	Obchodní nauka 1 – O	10	Zk	3
OP3BK_DPH2	Podnikové hospodářství 1 – T	10	Zk	3
OP3BK_DPO2	Didaktika praktického vyučování 2 – O	15	Zk	4
OP3BK_DPT2	Didaktika praktického vyučování 2 – T	15	Zk	4
OP3BK_DDDV	Doprava a systémy dopravní výchovy 3	10	Z	3
OP3BK_PVZS	Výchova ke zdraví ve škole	10	Z	2
OP3BK_DSIT	Statistika v pedagogice	10	Z	2

Semestr 6 – povinné

OP3BK_BaP3	Bakalářská práce 3	*	Z	5
OP3BK_DPOV	Pedagogická praxe v praktickém vyučování (souvislá praxe)	35	kol	6
OP3BK_DSP3	Seminář k bakalářské práci 3	5	Z	2
OP3BK_FEK	Ekonomika	12	Zk	5
OP3BK_PRVI	Řízení výchovných a vzdělávacích institucí	10	Zk	4
OP3BK_PTPD	Pedagogická diagnostika	10	Z	4

Semestr 6 – povinně volitelné

OP3BK_DON3	Obchodní nauka 2 - O	15	Zk	4
OP3BK_DPH3	Podnikové hospodářství 2 - T	15	Zk	4
OP3BK_DSDPO	Seminář z didaktiky praktického vyučování - O	10	Z	2
OP3BK_DSDPT	Seminář z didaktiky praktického vyučování - T	10	Z	2

Příloha 3: Inovovaná témata bakalářských prací

- Projekt výuky odborného výcviku a hlavních odborných předmětů zvoleného učebního nebo studijního oboru
- Řešení mezipředmětových vztahů zvoleného oboru
- Návrh souboru výukových prací a jejich zařazení do tematických plánů
- Rozpracování vhodných vyučovacích forem a metod pro odborný výcvik nebo odborné předměty
- Problematika základního a rozšiřujícího učiva, zpracování standardů pro zvolený obor
- Metodická a odborná příprava závěrečné nebo maturitní zkoušky
- Projekt vybavení výukové dílny, laboratoře, instruktážní dílny nebo odborné učebny technickými a didaktickými prostředky
- Návrh modulového systému výuky zvoleného oboru
- Problematika řízení úseku praktického nebo teoretického vyučování
- Diagnostika vyučovacího procesu v odborném výcviku a v odborných předmětech
- Kontrolní a hospitační činnost ve vyučování
- Zařazení moderních technických prostředků do vyučování odborného výcviku
- Videoprogramy a jejich využití ve výuce
- Multimediální výukové programy v teoretické a praktické výuce na SOU a SOŠ
- Využití počítače ve vyučování
- Metodika používání digitálních médií v pedagogické praxi
- Příprava digitálních textových a obrazových předloh pro vyučování
- Ekologická výchova v SOU a SOŠ
- Žák s výchovnými problémy v SOU
- Výchovné problémy ve zvláštních OU
- Pedagogická diagnostika v práci učitele odborného výcviku a učitele odborných předmětů
- Pedagogicko-psychologické aspekty řešení výchovných problémů
- Individuální a skupinová forma výuky odborného výcviku
- Motivace volby povolání
- Souborné a kontrolní práce, jejich zařazení do výuky
- Hygiena vyučovacího procesu v odborném výcviku, formy a způsoby odpočinku žáků
- Analýza obsahu učiva učebního (studijního) oboru s ohledem na současnou a budoucí potřebu absolventů
- Estetická a etická výchova v oborech obchodu a služeb
- Nové formy a způsoby vedení výuky tematického celku *číslicově řízené stroje* (u technických oborů)
- Současné postavení a perspektivy malých a středních podniků, příprava pracovníků pro tuto oblast
- Rekvalifikace v dalším vzdělávání dospělých, úloha SOU a SOŠ
- Inovace výuky mikroekonomiky na SŠ
- Nezaměstnanost v České republice, vývoj u absolventů škol
- Marketingový výzkum – teoretické aspekty a praktické využití u nevýrobních organizací
- Dopravní výchova jako specifický pedagogicko-psychologický problém
- Zpracování projektu dopravní výchovy pro vybraný typ školy
- Využití mikrořadičů při praktické výuce elektroniky
- Využití počítače pro přípravu výuky v distančních formách studia
- Problematika řízení technického úseku školy
- Sociálně psychologické aspekty práce učitele praktického vyučování
- Zpracovávání školních vzdělávacích programů

Témata bakalářských prací budou při zadávání rozšiřována a aktualizována podle potřeby.

Dále budou akceptována specifická témata vybraná po dohodě se studenty s ohledem na požadavky a potřebu škol a školských zařízení

Příloha 4: Některá bílá místa edukačních věd

Obecná pedagogika

Model edukační reality na střední všeobecně vzdělávací škole

Model edukační reality ve sféře úředníků státní správy

Model edukační reality ve vězeňské sféře

Andragogika

Náměty k inovacím vyučovacích metod dospělých

Dějiny pedagogiky a dějiny školství

Srovnávací průzkum k určení nejvýznamnějších pedagogů a jejich spisů

Komparace vlastností a fungování vzdělávacích systémů ČR a Číny

Měření výsledků vzdělávání ve společenskovědních předmětech (ČR a Čína)

Didaktika

Měření dosahovaných výsledků vzdělávání, jak se projevují ve znalostech a dovednostech českých a čínských studentů

Organizační formy vyučování v českých gymnáziích a návrh jejich modernizace

Vliv didaktických zásad v moderním vyučování na efektivnost vyučování

Průzkum komunikace a interakce ve vyučování na gymnáziích

Průzkum psychosociálního klimatu na českých a čínských školách a v jejich třídách

Syntéza didaktiky technických a chemických předmětů

Průzkum didaktických dovedností pedagoga volného času ve středisku pro volný čas

Didaktické dovednosti v činnosti sociální pracovníce

Didaktické dovednosti v práci vězeňského vychovatele

Didaktické dovednosti v práci lektora v podnikové pedagogice

Průzkum didaktických dovedností interních doktorandů ve výuce na vysoké škole

Ekonomie vzdělávání

Uplatnění absolventů na trhu práce dle výše vzdělání v ČR a v Číně

Filozofie výchovy

Univerzální lidské hodnoty v edukaci EU a Číny

Pedagogická antropologie

Problém zařazování romských dětí do povinného vzdělávání v českých školách

Závislost motivace k učení na etnickém původu v českých středních školách

Problematika edukace dětí imigrantů

Pedagogická diagnostika

Diagnostika vzdělanostních předpokladů k výkonu profesy vychovatele ve věznicích

Diagnostika vzdělanostních předpokladů k výkonu profesy úředníka ve státní správě

Zpracování souboru didaktických testů pro předmět...

Pedagogická evaluace

Srovnání prestiže středních škol podle názorů veřejnosti a studentů

Pedagogická prognostika

České středoškolské vzdělávání pro 21. století

Pedagogická psychologie

Pedagogická komunikace v české škole

Pedagogika volného času

Trávení volného času v konkrétních populacích českých dětí

Průzkum čtenářské gramotnosti

Důvody nezapojování se mládeže do sociálně žádoucích zájmových aktivit

Pedeutologie

Průzkum toho, jak učitelé sami sebe vidí co do prestiže mezi ostatními profesemi.

Sociální a ekonomické podmínky života středoškolských učitelů

Psychická a fyzická zátěž ve výkonu učitelské profesy na současné střední škole

Zdravotní stav učitelů současných středních škol

Sociální pedagogika

Problematika sociálních deviací v souvislosti s etikou

Následky sociokulturní deprivace u mladistvých

Hlavní prameny zločinnosti mládeže v současné době

Sociologie výchovy

Vztah delikventního a protispolečenského chování mladých lidí k sociokulturním charakteristikám jejich rodinného nebo jiného edukačního prostředí

Průzkum funkcí vězení ve vztahu k mladistvým a jejich začlenění do společnosti

Speciální pedagogika

Průzkum prospěšnosti integrace postižených žáků

Efekty integrace postižených žáků do běžných tříd

Posouzení zátěže integrovaných žáků

Srovnávací pedagogika

Srovnání českého a čínského standardu středních všeobecně vzdělávacích škol

Technologie vzdělávání

Vliv komerčního základu propagace nových technologií vzdělávání

Smysl technologie vzdělávání jako součásti pedagogické vědy

Teorie řízení školství

Reálná náplň činnosti školských manažerů, časová náročnost jednotlivých složek manažerské činnosti

Snímek profesionálních činností ředitelů střední školy

Teorie výchovy

Charakteristika procesuálního pojetí výchovy a významní autoři s ním spojení

Charakteristika eticko-normativního pojetí výchovy a významní autoři s ním spojení

Charakteristické rysy výchovy ve vězeňství

Možnosti výchovného působení úředníka státní správy

Průzkum představ mladistvých vězňů o jejich budoucím rodinném životě

Vzdělávací politika

Činnost organizací učitelů

Úloha rodičů v činnosti gymnázií

Co očekávají zaměstnavatelé vězeňských vychovatelů od těchto zaměstnanců

Co očekávají zaměstnavatelé úředníků státní správy od těchto zaměstnanců

Objektivita mediální reflexe a její vycházení z vědecky ověřených podkladů

Kontakt

Mgr. et Mgr. Karel Ouroda, Ph.D

Pedagogická fakulta MU Brno

Václavská 3

603 00 Brno

E-mail: ourodak@seznam.cz

Možnosti užití webcastingových systémů v odborném vzdělávání

Miloš Prokýšek a Milan Novák

Anotace: Předmětem předkládaného příspěvku je postihnutí základních rozdílů mezi webcastingovými a videokonferenčními systémy s ohledem na problematiku vzdělávání. Příspěvek popisuje možnosti interaktivních komunikačních nástrojů, multikanálové komunikace a technických prostředků, které jsou společné pro oba přístupy, jako multimediálně orientovaných didaktických prostředků. Zdánlivě stejné technologie nabízejí důležité odlišnosti, zejména pak v podobě různých možností nasazení zvláště s ohledem na formy výuky. Příspěvek poukazuje na problematické části obou přístupů.

Klíčová slova: vzdělávání, informační a komunikační technologie, multimediální didaktické prostředky, webové vysílání, videokonference.

Abstract: The paper attempts to distinguish the main differences between webcasting and videoconferencing systems from the educational point of view. It describes possibilities of interactive instruments, multi-channel communication, and of technical means that both approaches have in common, e.g. multimedia educational aids. Seemingly same technologies offer significantly different opportunities especially in various possibilities of utilisation in education. The particular problems with both approaches are discussed.

Keywords: education, information and communication technologies, multimedia educational aids, webcasting, videoconference.

Úvod

Informační a komunikační technologie zasahují do systému vzdělávání i z pohledu inovací materiálních didaktických prostředků, které tímto mohou nabývat širšího uplatnění, a tak poskytovat komplexnější nástroje pro uspokojování vzdělávacích potřeb. Především mohou povzbudit studenty, aby upustili od pasivního naslouchání a stali se aktivnějšími a vstřícnějšími, mohou napomáhat tomu, aby vnější svět vstupoval do školy a v obecnějším smyslu navodit změny ve způsobu, jakým se vzdělávání poskytuje. Cíle vzdělávání a příslušná rozhodnutí však musí být orientovány tak, aby byl tento potenciál maximálně využit. Pouhá existence nových technologií sama o sobě nestačí. Dosaďadní zkušenosti ukazují, že k tomu zpravidla nedochází.¹ Pokud se informační a komunikační technologie ve vzdělávání využívají, mají zatím velmi malý vliv na tradiční vyučovací metody a na způsoby, jakými školy běžně fungují.

Důraz kladený na individuální přístupy studentů v širokém spektru typů vzdělávání za přispění informačních a komunikačních technologií vyžadují rozdílná řešení a možnosti. Tato řešení vedou k hledání nových didaktických prostředků uspokojujících výukové potřeby každého jedince. Z těchto důvodů je nutné přehodnotit možnosti současných didaktických prostředků a najít nástroje nové, které budou využívat jejich potenciál a přitom rozšiřovat jejich možnosti. Stejně jako vývoj audiovizuálních prostředků, zejména filmu, televize a rozhlasu, které sehrály významnou roli v poskytování informací účastníkům vzdělávacího procesu, tak i webcastingové a videokonferenční systémy jsou důkazem technologického vývoje.

Webcastingový systém

Webcastingový systém je určen k produkci vzdělávacích materiálů, kde za vzdělávací materiál se považuje živé vysílání výukové události nebo záznam této události obsahující audio nebo video složky nebo jejich kombinace, které jsou doplněny o *rich* média (*bohatá* média), představována celou řadou digitálních interaktivních médií. Rich média mohou být poskytnuta z prostředí internetu nebo přímo vložena do prostředí internetové stránky. Pokud je lze stáhnout z internetu, sledují se v offline podobě, například prostřednictvím přehrávačů audio-video souborů. Charakteristickou vlastností rich médií je, že poskytují dynamickou animaci. Tato ani-

mace se vyskytuje průběžně nebo na interaktivní žádost uživatele. Základním příkladem dynamické animace jsou streamovaná média doplněná o synchronizovanou prezentaci. Elementy rich médií zvyšují možnost využití ve vzdělávání od oblasti kombinovaného studia až po internetové vyučování.² Webcastingové systémy disponují komunikačními nástroji s možností zhlédnutí vzdělávacích relací ze záznamu prostřednictvím rozhraní internetového prohlížeče. Tato definice zužuje obecný pohled na webcastingové systémy, detailně je však nespécifikuje, resp. nehovoří o konkrétní podobě rozhraní webcastingových systémů a požadavcích na webcastingové systémy ve vzdělávání.³

Komplexní definici webcastingu z pohledu vzdělávání lze přiblížit jako internetové vysílání určené k poskytování vzdělávacího obsahu, který je zkomponován z obrazové a zvukové složky jako nositel informací a doručován cílovému uživateli na žádost, prostřednictvím internetu s využitím přenosové technologie nazývané streaming, umožňující efektivní sledování vzdělávacích událostí v online podobě. Tato definice vychází z původního předpokladu, že webcasting je produkce živého vysílání a je základem pro definici webcastingových systémů, které disponují rozšiřujícími možnostmi multikanálové komunikace.⁴

Z hlediska druhů komunikace v rámci různých forem výuky se odvíjí i skladba požadavků na technické prostředky. Lze hovořit o třech druzích vysílání prostřednictvím webcastingového systému:

- Vysílání na vyžádání,
- Webcastingové vysílání,
- Educatingové vysílání.

Vysílání na vyžádání

Alternativním názvem je anglické spojení *Video on Demand* (VoD) – doslova *video na požádání*. Tato forma představuje doručování vzdělávacího obsahu za využití streamingu, ale v podobě asynchronní distribuce. Jedná se o poskytování archivovaných video záznamů vzdělávacích událostí, které jsou účastníkům vzdělávacího procesu kdykoliv přístupné. Tento způsob doručování vzdělávacího obsahu zahrnuje možnosti plného řízení audiovizuálního záznamu v reálném čase. Tyto funkce mohou vykonávat všichni účastníci, kteří využijí VoD, a to nezávisle na sobě za využití vhodných internetových protokolů.

Výhodou VoD je explicitní možnost indexace jednotlivých částí archivovaných záznamů, což uživatelům poskytuje nelineární průchod audiovizuálním záznamem. Tato možnost přináší jistou úroveň interakce.

Z technického hlediska se jedná o nejméně náročné řešení (obr. 1). Základním požadavkem je server, na kterém jsou uloženy multimediální data v podobě audiovizuálního záznamu a doprovodných rich médií. Uživatel se připojuje prostřednictvím internetového prohlížeče k tomuto serveru jako ke klasické stránce na internetu. Systém by měl disponovat katalogizací a tříděním, takže si uživatel vybere konkrétní materiál, který chce sledovat.



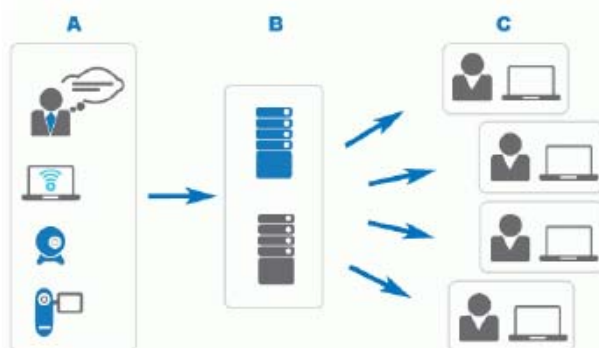
Obr. 1

Webcasting

Webcasting poskytuje nástroje pro distribuci digitálních informací prostřednictvím internetu pro příjem, prohlížení a poslouchání s možností zahrnutí interakce mezi odesílatelem a příjemcem. Z technického hlediska je webcasting určen pro publikování nebo vysílání s využitím několika základních metod pro distribuci informací od jednoho k více příjemcům. Webcastingové neboli živé vysílání je forma audio a video přenosu informací prostřednictvím streamingu, kde v přenosovém multimediálním souboru lze uplatnit zpětný přechod ve vysílání, aniž by muselo dojít k jeho uložení do počítače. Prostřednictvím multimediálního přehrávače umožňuje sledovat video nebo poslouchat audio prezentace. Audiovizuální soubory spojené s dalšími doprovodnými výukovými objekty jsou distribuovány formou internetové stránky, která se zobrazuje prostřednictvím internetového prohlížeče. Podmínkou pro přehrávání audiovizuálních záznamů je dispozice zásuvného modulu multimediálního přehrávače, který se automaticky spustí v době přístupu k audiovizuálnímu souboru. Webcastingové vysílání je typem synchronního doručování vzdělávacího obsahu.

Webcastingové vysílání je realizováno prostřednictvím vysílacího modulu a přijímacího zařízení (obr. 2). Vysílací modul je představován programem pro realizaci synchronního audiovizuálního přenosu výukové události. Tento program obsluhuje a zpracovává vstupy z dalších zařízení, kterými mohou být vizualizéry, dokumentové kamery, jiné AV zdroje atd. (blok A). Au-

diovizuální zdroj vysílání je zpracováván na streamovacím a webovém serveru (blok B). Student může přenášenou výukovou událost sledovat prostřednictvím internetového prohlížeče ve svém počítači, ve velkém přednáškovém sále se může jednat o prezentaci prostřednictvím dataprojektoru.

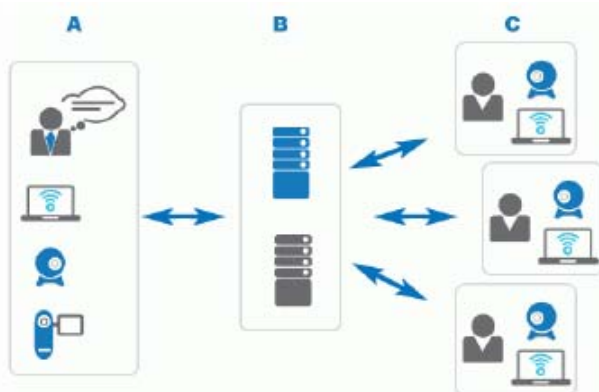


Obr. 2

Při vysílání na vyžádání či webcastingovém vysílání mohou uživatelé komunikovat prostřednictvím interaktivních nástrojů (např. chat, e-mail, diskusní fórum).

Educasting

Pro educastingové vysílání jsou charakteristické multimediálně, resp. hypermediálně orientované prezentace s četnými komunikačními rysy, kde kromě aplikace zpětné vazby prostřednictvím interaktivních komunikačních nástrojů typu chat nebo diskusní fórum, lze využívat obousměrnou komunikaci mezi přednášejícím a studentem v obrazové a zvukové formě. Educastingové vysílání přebírá všechny vlastnosti výše uvedených typů (obr. 3).



Obr. 3

Technické řešení educastingového vysílání vychází z vysílání webcastingového. Opět je realizováno prostřednictvím tří bloků A, B, C, ale bloky A, B jsou rozšířeny o další komunikační moduly. Vysílací část (blok A) je představována programem pro AV přenos a zobrazení přihlášených uživatelů. Pro přijímací část (blok C) je zapotřebí také speciální program, který umožňuje přihlašovat se o slovo a poskytuje nástroje pro komunikaci s přednášejícím obrazem a zvukem.

Webcastingové a educastingové vysílání lze automaticky zaznamenávat a tím vzniká opět možnost vysílání na vyžádání. Archivované vysílání s doprovodnými rich médií je k dispozici prostřednictvím webového serveru v kombinaci se streamovacím serverem (blok C).⁵

Videokonference

Jde se o interaktivní spojení několika osob, při kterém se zúčastnění navzájem vidí a slyší. Účastníků videokonference bývá zpravidla několik. Jsou-li jen dva, hovoří se o videotelefonních službách.

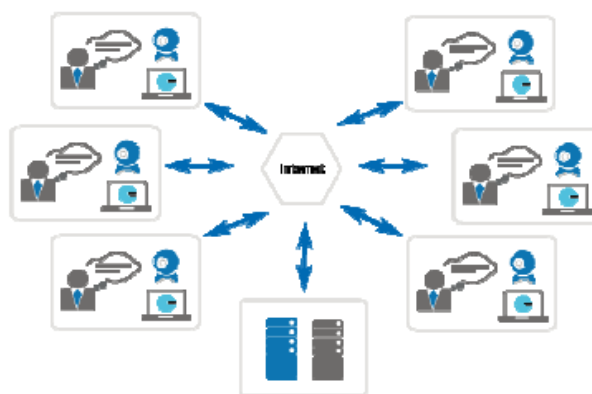
Videokonference můžeme rozdělit podle způsobu využití na sálové a desktopové. První skupina je vhodná pro přednáškové sály a posluchárny, kde umožňuje v reálném čase zprostředkovat přednášku velkému množství přítomných studentů. U desktopových konferencí se předpokládá, že každý uživatel je vybaven vlastním počítačem, webovou kamerou a mikrofonom. Tento druh konference je vhodný pro pracovní porady, konzultace a lze ho s úspěchem využít především při výuce menšího počtu studentů. U sálových videokonferencí je běžný výstup na dvě plátna a vstupem bývají dvě kamery. V současné době se začíná přecházet na *High Definition* zobrazení (1280x720px a 30fps).⁶

Varianty videokonferenčních systémů a jejich implementací se rozlišují podle:

- směrovosti a počtu účastníků,
- požadované šířky přenosového pásma,
- přenosové technologie,
- platformy,
- časového zpoždění.⁷

Videokonferenční systém obsahuje videokonferenční jednotku se speciální kamerou, rozhraní pro připojení dalších signálních vstupů a připojení na komunikační kanály. U komunikačních kanálů existuje možnost výběru z několika variant – Euro ISDN, nebo pomocí IP protokolů přes sítě LAN a WAN. Cílem není pouze přenést obraz a zvuk aktuálního řečníka, ale stále častěji i obraz z dalších kamer, videozáznam, prezentace z počítače nebo obrázky z dokumentové kamery. Videokonferenční sestava je tak součástí celého prezentačního řetězce.

Pro volbu technických prostředků videokonferenčního systému je třeba brát v úvahu kritérium směrovosti a počtu účastníků. Společným prvkem pro všechny uživatele je softwarový program, který disponuje všemi potřebnými nástroji a službami. Všichni účastníci ho mají nainstalován na počítačích, ke kterým jsou připojeny další periferie (obr. 4). Vzájemné propojení účastníků je realizováno podle kritéria přenosové technologie. (Na obrázku 4 je přenosová technologie reprezentována Internetem.)



Obr. 4

Služby videokonferencí

Služby videokonferencí v pojetí interaktivního přenosu zvuku a obrazu s doprovodnými službami (interaktivní tabule, sdílený text, posílání souborů) lze ve světě digitálních komunikací realizovat mnoha způsoby. Portfolio služeb, které videokonference nabídne, závisí na konkrétním videokonferenčním systému.

Přenos zvuku

Jedná se o nejdůležitější složku. Bez této složky postrádá videokonferenční systém smysl. Zároveň je zvuk z hlediska přenosu a zpracování nejchoulostivější. Aby bylo účastníkům dobře rozumět, nesmí docházet k větším výpadkům a zpoždění kvůli zachování návaznosti hovoru.

Přenos obrazu

Přítomnost obrazu komunikujících stran zvyšuje digitální telefon na videokonferenci. Vysokou kvalitu obrazu ve srovnání s televizním zobrazením poskytují pouze špičkové systémy. Bohatost audiovizuálních forem informací přináší své výhody. Poskytují možnost učit se jak slovními, tak vizuálními prostředky.⁸ V současné době výzkumy ukazují, že využívání vícekanálové komunikace, kde každý zdroj přináší další doplňkové informace, zvětšuje šance, že se zvýší porozumění dané problematice.⁹ Vícekanálová komunikace je účinná jen tehdy, pokud jednotlivé podněty mají logický význam, nemají protichůdný smysl, ale jsou doplňkem nebo paralelou,¹⁰ tzn., že pokud podněty jednoho kanálu poskytnou upevnění pro ostatní, dojde k zlepšení kvality komunikace.¹¹ Vícekanálovou komunikaci podporuje i teorie DCT (*Dual Code Theory: Paměť pracuje ze dvou oddělených, ale souvisejících kódů pro zpracování informací. První je slovní a druhý je vizuální. Slovní a vizuální systémy mohou být aktivovány nezávisle, ale existuje vzájemné propojení mezi oběma.*), ačkoli původní práce se zabývala efektem zvuku a videa.¹² Mimo jiné se v teorii DCT uvádí, že informace, která je podávána mluvenou a obrazovou formou, by měla zvýšit znovu vybavení a uchování v paměti. I z těchto pohledů je význam přenášeného obrazu značný.

Sdílená tabule

Jedná se o sdílenou grafickou plochu, která ve skutečnosti znamená, že vytvořené grafické objekty lze v reálném čase sdílet s ostatními uživateli, kteří sledují například učitelem vyvíjený záznam. V rámci videokonferenčního systému lze tento komunikační prostředek poskytnout každému uživateli výukové události.

Sdílený text

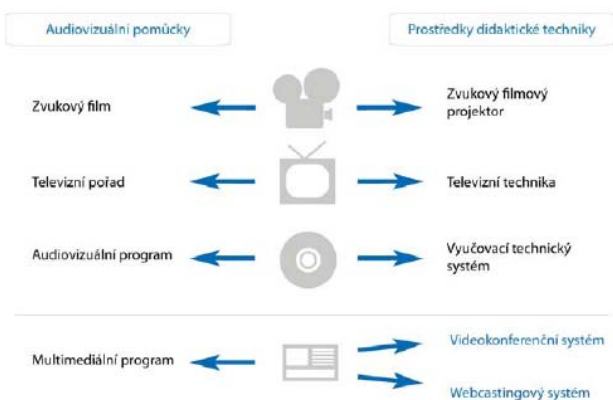
Svým charakterem se jedná o podobné řešení jako je sdílená tabule. Společně upravovaná informace však tentokrát nemá podobu grafickou, ale čistě textovou. Všichni účastníci pracují na společném textu a každý z nich jej může upravovat podle svých představ.

Posílání souborů

Tato služba je dostupná pouze v některých videokonferenčních systémech. Pomocí této služby si účastníci mohou vyměňovat data, zasílat texty, doprovodné obrázky, programy či zdrojové kódy projektu.

Webcasting vs. Videokonference

Audiovizuální pomůcky ve spojení s příslušnou didaktickou technikou představují významný druh technických výukových prostředků, který se označuje termínem audiovizuální prostředky. Obsah systému audiovizuálních prostředků je naznačen na obrázku 5.¹³ Funkce audiovizuálních prostředků z hlediska zvyšování efektivity vyučování se neposuzuje izolovaně od ostatních moderních prostředků, metod a forem vyučování, ale ve vzájemném propojení. Tento faktor směřuje k úsilí utvářet multimediálně integrované systémy didaktických prostředků¹⁴ tak, aby působily při dosahování stanoveného cíle současně (na více smyslů) a navzájem se v tomto působení podporovaly, doplňovaly a umocňovaly. Multimediální přístup je účelný pouze tehdy, pokud svazek prostředků je efektivnější než jeho jednotlivé složky.¹³ Videokonferenční a webcastingové systémy tento přístup splňují na úrovni multimediálních systémů.



Obr. 5

Obě koncepce multimediálních systémů mají společné prvky, zejména na úrovni audiovizuálního přenosu. Jedná se především o požadavek poskytnout co možná nejlepší AV přenos. Vzhledem k technologické koncepci videokonferenčních systémů a možnosti volby šířky přenosového pásma, mohou poskytovat kvalitnější přenos. Tento nedostatek webcastingových systémů je kompenzován doprovodnými výukovými objekty, které vzájemnou kombinací tvoří multimediální celek, který je provázán s AV přenosem. Tyto objekty vytváří jakousi *lupu* AV přenosu či záznamu v závislosti na zvolené koncepci webcastingového přenosu. Mohou vznikat postprodukční tvorbou nebo automatickým vytvářením v průběhu výukové události. Doprovodné materiály pak vznikají například kombinací prezentace vytvořené v MS Power Point a kreslicích nástrojů nebo uložení aktuálního otisku obrazovky při demonstraci nebo ukázce konkrétního programu.

Z hlediska služeb a využívaných nástrojů pro vzájemnou komunikaci jednotlivých účastníků, disponují obě koncepce podobnými možnostmi. Tím utvářejí hypermediální celky s interaktivními komunikačními nástroji.

Z důvodu možnosti volby kritéria přenosové technologie, mohou videokonference poskytovat audiovizuální přenos v lepší kvalitě bez, nebo s minimálním zpožděním. Tento aspekt je způsobem hardwarovým složením videokonferenčního systému, což se odráží oproti webcastingovému v ceně. Webcastingové systémy většinou disponují komplexním modelem pro správu a údržbu webcastingových materiálů, prostřednictvím online publikačního systému s možností postprodukčního zpracování jednotlivých záznamů včetně doprovodných materiálů.

Z hlediska komunikace se ukazuje výhodnost videokonference pro komunikaci v modelu N:M. U webcastingových materiálů, z důvodu možného mírného zpoždění je naopak výhodné využití pro komunikaci v modelu 1:N.

Zásadní rozdíly mezi oběma přístupy jsou v hardwarově-softwarové kompozici. Videokonferenční systém je dán hardwarovou přenosovou jednotkou a softwarem, který zajišťuje komunikaci s touto jednotkou. Tato jednotka je u webcastingových systémů substituována softwarovou aplikací, která zajišťuje přenos, enkódování a ukládání na streamovací server.

Závěr

Obě technologie poskytují optimisticky vyznívající hlediska pro použití ve výuce, přesto je třeba mít na paměti, že existují možná rizika a omezení obou systémů. Tato omezení lze klasifikovat jako technologická a

didaktická. Technologická omezení jsou dána především požadavkem poměrně kvalitního internetového připojení. Přestože aplikované technologie, např. streaming tento problém částečně řeší, současná internetová infrastruktura zcela neodpovídá adekvátním požadavkům, zejména při přenosu kvalitního audiovizuálního záznamu v reálném čase. Problém může být vyřešen s nástupem digitálního formátu televizního vysílání, kde je obrazový a zvukový záznam na kvalitativně daleko vyšší úrovni. V tomto případě je internetové připojení využíváno pouze jako zpětný kanál. Tato technologická omezení se vztahují zejména ke koncovému uživateli, kterým je student, a jsou platná pro prezentační vrstvy systémů. Problém s internetovým připojením se pravděpodobně nebude vyskytovat u učitele, který může být označen za zdroj výukových informací, protože audiovizuální data odesílá a přijímá maximálně textové informace, které nevyžadují tak široké internetové pásmo. V tomto případě se čistě technologický problém stává spíše problémem finančním. Míra vynaložených financí se odráží od kvality a komplexnosti řešení webcastingového a videokonferenčního systému.

Odkazy na použitou literaturu

- ¹ *Information and Communication Technology in European Education Systems. [s.l.] : Eurydice, 2005.*
- ² *AccessIT Home: What is rich media and how can I learn more about its accessibility? [online]. 2005 [cit. 2005-06-27]. <http://www.washington.edu/accessit/articles?146>*
- ³ *NOVÁK M. Využití webcastingových systémů ve vzdělávání. 2008. s. 4.*
- ⁴ *Webcast [online]. 2007 [cit. 2007-01-12]. <http://en.wikipedia.org/wiki/Webcasting>*

- ⁵ *Webcasting [online]. VOXCAFE., 2008 [cit. 2008-05-10]. <http://www.voxcafe.cz/nase-reseni/webcasting>*
- ⁶ *Videokonference [online]. Česká zemědělská univerzita. 2008 [cit. 2008-05-11]. <http://www.oikt.czu.cz/?r=1690>*
- ⁷ *Videokonference [online]. Cesnet., 2007 [cit. 2008-04-10]. <http://www.cesnet.cz/videokonference/>*
- ⁸ *WETZEK, C. D. RADTKE, P.H, STERN, H.W. Instructional Effectiveness of Video Media. Hillsdale. 1994*
- ⁹ *KOZMA, R. B. Learning with Media. Review of Educational Research. 1991, no. 16, s. 179-211.*
- ¹⁰ *SEVERIN, W.J. Another look at cue summation. Audio Visual Communications Review. 1967, no. 15, s. 233-245.*
- ¹¹ *HSLA, H. J. The information capacity of modality and channel performance. In Educational Technology Research and Development, Vol. 19, no. 1/1971. s. 51-75.*
- ¹² *PAIVIO, A. Dual-coding theory: Retrospect and current status. Canadian Journal of Psychology. 1991, no. 45, s. 255-287.*
- ¹³ *RAMBOUSEK, V. Materiální didaktické prostředky. In Technické výukové prostředky. 1. vyd. Praha : SPN, 1989. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 14-703-89. s. 25.*
- ¹⁴ *TREBIŠOVSKÝ, J. V. Audiovizuální prostředky v teorii a praxi. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1980. s. 21.*

Mgr. Miloš Prokýšek, doktorand

Pedagogická fakulta UK

Katedra informačních technologií a technické výchovy

M. D. Rettigové 4

116 39 Praha 1

prokysek@pf.jcu.cz

PhDr. Milan Novák, Ph.D.

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Katedra informatiky

Jeronýmova 10

371 15 České Budějovice

E-mail: novis@pf.jcu.cz

Euroskills – 2008

Olga Pupová a Martina Jeřichová

Abstrakt: Leonardo da Vinci je součástí programu Celoživotní vzdělávání Evropské komise a zaměřuje se na odborné vzdělávání. Členové programu LdV byli spolu s Hospodářskou komorou ČR na soutěži EuroSkills, která se v září 2008 konala v Rotterdamu. Z ČR se soutěže zúčastnilo 30 mladých lidí ve věku 17 až 25 let. Všichni byli velmi úspěšní.

Klíčová slova: program Leonardo da Vinci, soutěž EuroSkills, odborné vzdělávání.

Abstract: Leonardo da Vinci is a part of European Commission's Lifelong Learning Programme and focuses on vocational education and training. Together with the Czech Chamber of Commerce members of LdV programme were present at the EuroSkills international competition that was held in Rotterdam in September. Thirty participants from the Czech Republic, aged 17 to 25, took part in the competition. All of them were very successful.

Keywords: Leonardo da Vinci programme, EuroSkills competition, vocational education and training.

Program Leonardo da Vinci je jedním z evropských programů celoživotního vzdělávání. Zaměřuje se na podporu výukových a vzdělávacích potřeb všech osob

účastnících se odborného vzdělávání a přípravy i na instituce zapojené do forem tohoto vzdělávání.

Jedním z mnoha spolupracujících partnerů je i Hospodářská komora ČR.

Při HK bylo nově vytvořeno Národní centrum *CzechSkills*. Jeho úkolem je propagovat odborné vzdělávání, zvyšovat motivaci žáků a informovanost veřejnosti, vytvářet pozitivní mediální obraz o řemeslech, poskytovat zpětnou vazbu vzdělávacím institucím a institucím veřejné správy. Jednou z hlavních metod propagace je účast na soutěžích *CzechSkills* a *EuroSkills* a iniciace nových soutěží. V rámci spolupráce na společných cílech se zástupci programu *Leonardo da Vinci* mohli spolu se zástupci HK a dalších institucí zúčastnit v září 2008 prvního ročníku mezinárodní soutěže v odborných dovednostech *EuroSkills* v Rotterdamu. Národní centrum *CzechSkills* při HK ČR připravilo a vyslalo na tuto soutěž 30 účastníků.

Soutěž *EuroSkills* vychází z padesátileté tradice soutěží *WorldSkills* a je určena mládeži od 17 do 25 let. Tohoto 1. ročníku v Nizozemsku se zúčastnilo celkem 29 zemí a soutěžící se utkali v dovednostech ve 49 různých oborech.

Zástupci ČR rozhodně se svými dovednostmi nezapadli a i přes nelehké podmínky vybojovali několik předních míst:

- bronzová medaile v oboru Móda,
- 4. místo Klempíř (týmová soutěž Stavba domku),
- 4. místo Instalatér (týmová soutěž Instalační technologie),
- 4. místo Dopravní stavitelství,
- 5. místo Obkladač (týmová soutěž Stavba domku).

Můžeme si jen přát, aby se i v budoucnu reprezentantům naší země dařilo stejně dobře či lépe a do mezinárodních slovníků se vrátil pojem *zlaté české ruce*.

Kontakt

Mgr. Olga Pupová

PaedDr. Martina Jerichová

Dům zahraničních služeb MŠMT

NAEP – Národní agentura pro evropské vzdělávací programy

Senovážné nám. 24

116 47 Praha 1

E-mail: olga.pupova@naep.cz martina.jerichova@naep.cz

Komunikativní složka ve standardu učitele odborných předmětů

Miloslav Rotport

Abstrakt: Důležitou složkou (kompetenci) standardu učitele odborných předmětů je složka komunikativní. Zahrnuje nejen vlastní mluvený projev učitele, tedy rétorickou přípravu, ale také schopnosti využívat další prostředky komunikace se žáky, včetně moderních prostředků didaktické techniky. Zejména spojení mluveného slova učitele s využitím promítaných pomůcek (včetně počítačových prezentací) může vyučujícím dělat potíže a je třeba je připravovat i v tomto směru.

Klíčová slova: standard učitele odborných předmětů, klíčové kompetence, příprava učitelů, komunikativní kompetence, počítačové prezentace.

Abstract: A significant part (a competence) of the standard of vocational subject teachers is a communicative part. It encompasses both teacher's own manner of speech (rhetoric training) and capabilities to use other means of communication with students including state-of-the-art educational aids. Especially the simultaneous using of speech and projecting aids (including computer presentations) can be difficult for teachers and therefore is necessary to provide them with proper training.

Keywords: standard of vocational subject teacher, key competences, teacher education, communicative competence, computer presentation.

Složky standardu učitele odborných předmětů

Problematice jednotlivých složek standardu učitele odborných předmětů jsem se podrobně věnoval ve svých příspěvcích na dvou předcházejících konferencích. Zájemci o problematiku se mohou s mým názorem na přístup k vymezení složek standardu seznámit ve sborníku, který příspěvky obsahuje.¹

Jen ve stručnosti bych zde uvedl základní kompetence tak, jak je ve svém příspěvku uvádí dr. Vašutová.² Jde o tyto kompetence:

- 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.

Přestože jsem ve svých úvahách vycházel z výše uvedeného vymezení učitelských kompetencí, oddělil jsem i ve svých předchozích vystoupeních některé kope-

tence od sebe a částečně je přeskupil tak, aby jejich stanovení více navazovalo na dosavadní systém přípravy učitelů odborných předmětů a odpovídalo i kvalifikaci vyučujících, kteří budoucí učitele odborných předmětů na vysokých školách připravují. Výše uvedené rozdělení sedmi kompetencí podle mého názoru sice v praxi může takto fungovat, ale pro organizaci učitelské přípravy je vhodné je oddělit a částečně přeskupit.

Úvahy o struktuře standardu učitele odborných předmětů mne v předcházejících příspěvcích dovedly k zamyšlení se již nad třemi složkami, které jsou pro přípravu budoucích učitelů velmi důležité a v nichž lze nalézt do značné míry shodnou náplň bez ohledu na konkrétní zaměření učitele odborných předmětů. Tím mohly být tyto úvahy zajímavé nejen pro ty školy, které připravují budoucí učitele ekonomických předmětů, ale také pro přípravu učitelů předmětů technických, zemědělských a jiných. Šlo o složku didaktickou, psychologickou a pedagogickou. V dnešním příspěvku bych se chtěl zabývat další složkou, která je také pro učitele důležitá, a tou je složka komunikativní.

Komunikativní kompetence učitele

První otázkou, na niž bych se v souvislosti s vymezováním komunikativní kompetence chtěl zaměřit, je vymezení oblastí, v nichž komunikace učitele probíhá. Pracovně lze podle mého názoru vymežit dvě oblasti:

- komunikace mimo vyučovací proces,
- komunikace v rámci vyučovacího procesu.

Někdo by mohl namítnout, že nelze dosti dobře oddělovat komunikaci učitele v průběhu vlastního vyučovacího procesu od komunikace mimo něj. Skutečně jsou obě tyto oblasti vzájemně propojeny a jedna přechází v druhou. Zejména na počátku a na konci vyučovací hodiny je toto splývání velmi výrazné. Přesto si myslím, že jde jak obsahově, tak i z hlediska formy o dvě různé oblasti, které kladou i různé požadavky na přípravu budoucího učitele.

Komunikace mimo vyučovací proces podle mého názoru úzce souvisí s kompetencí sociální. Nejde tedy pouze o komunikativní kompetenci v čisté podobě, ale jde skutečně o spojení komunikativní kompetence s kompetencí sociální a psychosociální tak, jak to ve svém vymezení dr. Vašutová uvádí. Pokusme se alespoň ve stručnosti vymežit, co představuje zvládnutí této oblasti komunikace. Můžeme to vyjádřit těmito požadavky na učitele:

- ovládá efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči,
- zvládá komunikaci se sociálními partnery,
- komunikuje vhodným způsobem se svými kolegy,

- vhodným způsobem rovněž komunikuje se školním managementem,
- je schopen komunikovat se žáky mimo vyučovací proces (např. při řešení problémů ve třídě).

Nechci zde podrobně rozebírat jednotlivé dílčí složky této kompetence, protože se domnívám, že je vcelku jasné, co jsem měl na mysli. To, že učitel na střední škole je stále častěji nucen komunikovat s rodiči svých žáků, řešit s nimi problémy žáků a leckdy i je přesvědčovat o správnosti svého názoru (protože řada rodičů se často staví spíše za své dítě, než aby podpořila snahu školy), je všeobecně známo a není nutné zdůrazňovat, že učitel by měl být na takovouto situaci připraven.

Se sociálními partnery se učitel dostává do styku mj. při zajišťování praxí a exkurzí pro žáky. Tady je nutné, aby učitel byl schopen jednoznačně vyjádřit představu školy o dané akci, ale zároveň respektovat stanovisko příslušného sociálního partnera. Někdy může jít i o problémy, které vyplývají z odlišné terminologie používané v teorii a v praxi.

V oblasti komunikace s kolegy mám na mysli zejména problematiku zapojení se do kolektivu pedagogů dané školy. Občas se může setkat s problémy, které plynou z generačních rozdílů, z dobře míněné snahy o změny na škole na základě poznatků, které si nový učitel přinesl ze své pregraduální přípravy (a které často nejsou staršími kolegy přijímány s porozuměním) apod.

Učitel musí pochopitelně často řešit i problémy ve vztahu ke školnímu managementu. Zde mám na mysli nejen vztah nově nastupujícího učitele k vedení školy, ale také k administrativním pracovníkům školy a dalšímu personálu školy. I zde mohou vznikat konflikty, které plynou z přílišné snahy nového učitele promítnout do praxe vše, co se ve své přípravě naučil (a někdy i z nevhodného zdůrazňování určité nadřazenosti učitele nad technickým personálem školy).

Komunikace se žáky probíhá nejen v průběhu vlastního vyučovacího procesu, ale i mimo něj. Sem patří problematika řešení vztahů mezi žáky, do které se učitel dostává buď ve svém vyučovacím předmětu, nebo zejména jako třídní učitel.

Komunikace v rámci vyučovacího procesu je rovněž velmi důležitá. V některých případech je problematika komunikativních kompetencí dokonce zužována jen na tuto oblast. I zde bych se pokusil jen heslovitě naznačit, které dílčí složky tato část komunikativní kompetence obsahuje. Podle mého názoru jde zejména o to, že učitel:

- ovládá základní zásady mluveného projevu (hlasitost, tempo řeči apod.),

- zvládá základní zásady neverbální komunikace (mj. přiměřenost gestikulace),
- vhodně formuluje své myšlenky (stručně, jasně, přehledně),
- dokáže navázat kontakt se žáky během vyučovacího procesu,
- je schopen vytvořit logicky správně strukturovanou a graficky přehlednou prezentaci,
- dokáže spojit obsah prezentace se svým mluveným projevem,
- je schopen vytvořit i vhodné pomůcky pro zachycení obsahu prezentace žáky (např. v podobě podkladů k prezentaci, s nimiž by žák mohl během prezentace pracovat, aby nebyl rozptylován pořizováním zápisu),
- využívá ke sdělování informací i další prostředky didaktické techniky (např. dovede správně strukturovat zápisy na tabuli),
- volí vhodné prostředky k upoutání pozornosti,
- zapojuje vhodným způsobem žáky do vlastní výuky (např. využíváním zpětné vazby, prostřednictvím interaktivních technologií apod.),
- vhodným způsobem odliší podstatné a nepodstatné věci.

Výčet uvedených složek této části komunikativní kompetence nemusí být úplný a pravděpodobně bude vhodné ho ještě dále doplňovat a zpřesňovat. Rozsah příspěvku mi neumožňuje podrobněji se věnovat jednotlivým bodům, které jsem zde naznačil. Domnívám se však, že to v této fázi práce na standardu učitele odborných předmětů není ani nutné. Zájemce najde jistě dostatek podnětů v literatuře.³

Standard a příprava učitelů

Jak jsem uvedl již ve svých předcházejících příspěvcích, mělo by vytvoření standardu učitele odborných předmětů splnit několik cílů. 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.

Domnívám se, že v oblasti přípravy učitelů na komunikativní kompetenci je třeba opět obě složky této kompetence oddělit.

Pokud jde o komunikaci mimo vyučovací proces, lze uvést to, že budoucí učitel může být na ni připravován ve své pregraduální přípravě jen rámcově a může získat pouze základy této komunikace. Cílem by mělo být upozornění na úskalí, která na něj v této oblasti čekají, a seznámení se základními možnostmi překonávání těchto úskalí. Otázkou zůstává, do kterých předmětů v rámci pregraduální přípravy tyto problémy zařadit. Pokud bychom nepřístupovali k problematice tak, že bychom

chtěli vytvářet nový předmět, mohli bychom tyto otázky zařadit do psychologie, přesněji řečeno do psychologie sociální, která by mohla zákonitosti všech výše uvedených okruhů komunikace mimo vyučovací proces systematicky objasňovat. Praktické procvičování by pak mělo své místo v pedagogické praxi, zejména pokud by tato praxe měla podobu praxe souvislé a budoucí učitel měl možnost se zapojit i do dalších aktivit svého cvičného učitele, který o něj na praxi pečuje.

Jen rámcově je možné se zmínit o zařazení komunikace během vyučovacího procesu do pregraduální přípravy budoucích učitelů odborných předmětů. Jejich jednotlivé složky není opět možné zařadit do jednoho předmětu. Základy pro vytvoření jednotlivých složek lze zařadit např. do předmětů rétorika, využití počítačů ve výuce, didaktická technika apod. Osvojení kompetence je záležitostí didaktik a pedagogické praxe. I zde však bude platit, že dostatečné zvládnutí komunikativní kompetence je záležitostí praktického působení učitele na škole a lze se k němu dopracovat až po určitém čase. Přitom je třeba mít na paměti, že technické prostředky pro usnadnění komunikace učitele během vyučovacího procesu se neustále vyvíjejí, vznikají nové možnosti, které občas vytvářejí dojem jisté samospasitelnosti. V této souvislosti bych chtěl upozornit, že rozhodující bude vždy vhodný výběr obsahu a jeho didaktické zpracování učitelem. Moderní prostředky pro komunikaci během vyučovacího procesu jsou pouze prostředkem, nikoliv cílem snažení učitele. V tomto smyslu je třeba také budoucí učitele připravovat.

Závěr

Komunikativní kompetence je podle mého názoru významnou složkou profesního standardu učitele odborných předmětů. Také zde je třeba vzhledem k návaznosti na přípravu učitelů odborných předmětů vymezit její konkrétní náplň a pokusit se najít i určité hranice ve vztahu k ostatním kompetencím (zejména ke kompetenci didaktické, ale také ke kompetenci pedagogické a psychologické). Za vhodné považuji takové vymezení, které může být základem pro stanovení obsahu předmětů rétorika, využití počítačů ve výuce, didaktická technika, případně sociální psychologie. Výše uvedený návrh obsahu považuji za určitý 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*. In: *Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku*, s. 12-14.
- ROTPORT, M.: *Pedagogická a psychologická složka standardu učitele odborných předmětů*. In: *Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku*, s. 31-34.
- ² VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*
- ³ Např. HIERHOLD, E.: *Rétorika a prezentace*. Praha : Grada Publishing, 2005
-
- Použitá literatura*
- HIERHOLD, E.: *Rétorika a prezentace*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0782-9
- HRMO, R., TUREK, I.: *O nové koncepcii 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*, http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky-sekce4.htm
- 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. ISBN 978-80-85118-09-4*
- ROTPORT, M.: *Didaktická složka standardu učitele odborných předmětů*. In: *Sborník příspěvků ze 4. a 5. konference partnerství TTnet ČR Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku*, Praha : NÚOV, 2008, s. 12-14. ISBN 978-80-87063-12-5
- ROTPORT, M.: *Pedagogická a psychologická složka standardu učitele odborných předmětů*. In: *Sborník příspěvků ze 4. a 5. konference partnerství TTnet ČR „Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku“*, Praha, NÚOV 2008, s. 31-34. ISBN 978-80-87063-12-5
- 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. ISBN 978-80-85118-09-4*
-
- Doc. Ing. Miloslav Rotport, CSc., vedoucí Katedry ekonomie
Metropolitní univerzita Praha, o.p.s.
Dubečská 900/10
100 31 Praha 10
E-mail: MRotport@seznam.cz

Tvorba školních vzdělávacích programů na SOU z hlediska vedení závěrečných prací studentů učitelství odborných předmětů

Berta Rychlíková

Abstrakt: Pohled na problematiku tvorby školních vzdělávacích programů z hlediska zkušeností s vedením diplomantů oboru Učitelství odborných předmětů na Ostravské univerzitě.

Klíčová slova: vzdělávací program, průřezové téma, kompetence, modernizace.

Abstract: Reflections on creating school educational programmes from the point of view which is based on experience with guiding graduates of Vocational subject teaching specialisation at University of Ostrava.

Keywords: educational programmes, cross-curricular theme, competences, modernization.

Na Ostravské univerzitě má příprava učitelů odborných předmětů pro střední odborné školy a učiliště dlouhou, více než třicetiletou, tradici. V současné době studuje v kombinované formě studia ve studijním programu *specializace v pedagogice* ve třech ročnících bakalářského studia 220 studentů učitelství odborných předmětů (UOP) zaměření Obchod a služby a Strojír-
renství a v magisterském studijním programu Učitelství

pro střední školy 186 studentů UOP obou zaměření. Studium je organizováno na Pedagogické fakultě, přičemž garantem tohoto studia je katedra technické a pracovní výchovy. Akreditované studijní programy jsou výsledkem dlouhodobé spolupráce pracovišť Ostravské univerzity a Vysoké školy báňské tak, aby byla v rovnováze odborná a pedagogická složka výuky.

Vzhledem k nastupujícím změnám ve středním odborném školství již několik let připravujeme studenty na tvorbu školních vzdělávacích programů, a to jak přímo ve výuce, tak při zpracování bakalářských a diplomových prací.

Při vysokém počtu studentů, kteří každoročně končí studium v bakalářské i magisterské formě, je zadávání a vedení závěrečných prací náročným úkolem pro katedru technické a pracovní výchovy i katedry pedagogického a psychologického zaměření Ostravské univerzity, které se na výuce podílejí. Obracíme se proto i na naše externí vyučující, zejména z ekonomické fakulty Vysoké školy báňské – Technické univerzity, kteří každoročně vedou část bakalářských a magisterských prací. Nabídka diplomových a bakalářských prací je tak dostatečně pestrá. Naším cílem však je, aby žádná z prací zaměřených na odborné předměty nepostrádala pedagogické prvky a vyžadujeme přitom jasnou orientaci na připravované změny ve středním odborném školství. U prací vedených kolegy z ekonomické fakulty vesměs převažuje odborná problematika a její aplikace do práce středních škol, pedagogicky zaměřené práce se týkají pedagogických problémů současných středních škol. Oblast UOP se zaměřením na strojírenství pokrývají v případě odborných předmětů vesměs samotní učitelé katedry technické a pracovní výchovy. U obhajob závěrečných prací je požadavek na aplikaci výsledků závěrečných prací do práce středních škol v současnosti zdůrazněn, cílem je metodicky napomoci školám s přípravou školních vzdělávacích programů (ŠVP) prostřednictvím našich absolventů, kteří jsou současně jejich učiteli.

Struktura složení studentů bakalářského studia se v posledních letech sice poněkud mění, dříve se jednalo téměř výlučně o učitele odborných předmětů a praktického vyučování, dnes jsou mezi nimi i pracovníci z provozoven, které zajišťují odbornou praxi žáků SOŠ – vedoucí zaměstnanci, kteří s žáky nepřicházejí do styku, nebo garanti praxe. Ale i to je třeba vidět pozitivně – pracovníci provozoven, kteří si studium zvolili jako formu zvyšování kvalifikace, jsou v průběhu studia nuceni do problémů středních odborných škol a praxí nahlédnout. Někteří se o současných úkolech středních odborných škol dovídají až v průběhu studia, setkávají se při řízené pedagogické praxi s výukou na SOŠ, mnozí učitelé těchto škol jsou také jejich spolužáci, to vede k lepší vzájemné spolupráci škol a provozoven, v nichž je realizována odborná praxe žáků.

Do navazujícího magisterského studia bylo v minulých letech přijímáno podstatně méně studentů než bylo absolventů bakalářského studia v daném roce, vedlo to k preferenci uchazečů s vynikajícím prospě-

chem, ale současně k náporu přihlášek nejen *našich* bakalářů z minulých let, ale i z ostatních univerzit v ČR a SR. Zájem vyplynul z kvalifikačních požadavků na učitele středních škol. V letošním roce, kdy byl počet přijímaných studentů na OU limitován, je asi polovina studentů navazujícího magisterského studia zařazena v prvním roce studia jako studenti celoživotního studia a studium si platí. Přesto i zájem o placenou formu studia převažuje naše možnosti, pokud se týká počtu přijatých uchazečů.

Zájem o studium naznačuje, že problematika kvalifikace učitelů odborných předmětů ve středním odborném školství (a zejména SOU) vyžaduje pozornost. Požadavek na vysokoškolské vzdělání u všech učitelů SOŠ je správný, ale je nutné vidět, že mnozí učitelé se dostávají do časové pasti – musí si zvýšit kvalifikaci, a tím řešit problém kde, a současně tvrdě pracovat na přípravě ŠVP. Možností získat bakalářský diplom je u nás dostatek, získat magisterský diplom je již problém. A v situaci, kdy je na učitele činně nátlak z hlediska zvyšování kvalifikace, se nyní vyžaduje intenzivní práce na přípravě školních vzdělávacích programů.

Naše katedra je si toho vědoma, a proto je orientace závěrečných prací na téma ŠVP tak výrazná. Cílem je napomoci našim středním školám při jejich sestavování alespoň tím, že jejich studující kolega do hloubky pronikne do problému tvorby ŠVP a že práce, kterou zpracovává, ať už bakalářská nebo diplomová, se týká konkrétní části ŠVP jejich školy. U oborů, kde v minulých letech nebyly zveřejněny a schváleny RVP, šlo alespoň o orientaci v problematice na základě příbuzného oboru, pro který RVP již zpracovány byly, a třeba jen o pokus o sestavení příslušného plánu předmětu, zařazení průřezových témat apod. Řada prací se týká přípravy učebních pomůcek pro nově koncipované odborné předměty a pro zavádění environmentální výchovy do odborných předmětů za využití nejnovější multimediální techniky. Z toho důvodu se snažíme udržovat vybavení katedry touto technikou na odpovídající úrovni, pro výuku UOP využíváme dvě interaktivní tabule průběžně doplňované dostupným příslušenstvím.

Z vlastní zkušenosti s vedením závěrečných prací v posledních letech mohu konstatovat, že počáteční proniknutí do problému RVP činí mnohým diplomantům značné potíže, mezi strukturou RVP a dosavadními osnovami je rozdíl, na který si musí zvyknout. Už jen to, že RVP mají značný rozsah, v němž se studenti musí zorientovat, je u mnohých problém vyžadující čas. Musí pracovat s počítačem, což po nich dosud nikdo nevyžadoval na té úrovni, která je žádaná u nás, a také to dostatečně neumí. Často přicházejí s názorem, proč to všechno, když škola funguje. Mnohá školení,

na která byli vedením střední školy vysláni, podle mého názoru nebyla dostatečně komplexní a nesplnila účel – dokonce podpořila jejich skepsi, pokud se tvorby ŠVP týká. V tomto ohledu by bylo třeba rychle vnést do školení pořádek. Ředitelé škol vysílají své pracovníky např. na přednášku učitele ZŠ, který se na školním vzdělávacím programu pro svou školu podílel, o odborném vzdělávání však nemá potuchy, stejně tak jako o stavu přípravy RVP pro střední odborné školy.

A přesto zůstávám optimistkou – dosud vždy se nám daří skepsi nad RVP překonat při zpracování závěrečné práce studia a posunout tak problém o kousek dále. Není nad to, když při konzultaci nad magisterskou prací absolvent bakalářského studia poznamená, že výsledky bakalářské práce ve své škole již uplatnil.

Odborné zaměření závěrečné práce ovlivňuje i působení absolventů na jejich školách – například ti, kteří zpracovávali práci na aplikaci průřezového tématu Člověk a životní prostředí do výuky odborných předmětů, se často stávají koordinátory environmentální výchovy a setkávám se s nimi i při této činnosti. To mírně udržuje mou naději, že zavedení ŠVP do odborných škol proběhne v potřebné kvalitě. Nutné je však urychleně vytvořit předpoklady pro to, aby školy měly jasno, co a jak mají zpracovat a že pomocné programy, které mnohé školy nakupují, budou fungovat na potřebné úrovni a nebudou vyžadovat konání jednoho úkonu opakovaně. Úspěch závisí také na tom, jak bu-

dou učitelé, kteří se na tvorbě ŠVP podílejí, odměnění – jedná o náročnou práci, kterou je nutné ocenit.

A nakonec poznámka: V loňském roce byl po odborné i metodické stránce připraven v rámci projektu ESF *Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol* na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů v NÚOV kurz a studijní materiály pro přípravu koordinátorů ŠVP. Toto specializační třísemestrální studium bylo na Ostravské univerzitě akreditováno a nabídnuto středním odborným školám v Moravskoslezském kraji, dosud však školy o zařazení svých učitelů do studia neprojeví zájem. Je otázka, proč. Je to proto, že je již pozdě a školy ŠVP připravují a zvládají bez koordinátora a spoléhají např. na koupený program pro tvorbu ŠVP, nebo je to otázka ceny placeného studia nebo času učitelů, který by museli studiu věnovat?

Pravděpodobně je vysvětlení více, doufám, že alespoň to, že jsme v rámci výuky a realizace závěrečných prací přispěli k informovanosti našich absolventů – učitelů SOŠ o ŠVP – bude využito.

Kontakt

Doc. Ing. Berta Rychlíková, CSc.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity Českobratrská 16

701 00 Ostrava

tel.: 597092610

E-mail: berta.rychlikova@osu.cz

Uplatnění absolventů pedagogické fakulty na trhu práce

Čestmír Serafín

Abstrakt: Vzdělávání má klíčovou úlohu v individuálním i společenském rozvoji, je základem prosperity i dalšího poznání lidstva. Moderní společnost by měla být společností vzdělanou. Základní poslání pedagogické fakulty v kontextu výše uvedeném spočívá ve vědecké, umělecké a pedagogické činnosti, jež je zaměřena na člověka, jeho výchovu a vzdělávání. Přičemž oblast výchovy a vzdělávání je rozvíjena vědeckým bádáním, vytvářením estetických hodnot a přípravou pedagogických pracovníků i dalších odborníků.

Klíčová slova: vzdělávání učitelů, moderní společnost, pedagogická fakulta.

Education plays a key role both in individual and societal development, forms fundamentals to prosperity and further knowledge of mankind. Modern society is to be an educated society. In this context, the mission of the Faculty of Education lies in scientific, art, and pedagogical activities focused on human beings and their education. Education as a discipline is developed by research, creating esthetic values, and by training teachers and other specialists.

Keywords: teacher education, modern society, faculty of education.

Úvod

Vzdělávací činnost byla a nadále zůstává základní činností vysokých a vyšších odborných škol. Prostřednictvím vzdělávání jsou studenti připravováni na vstup na trh práce či na pokračování v jiných či navazujících

studijních programech. Vzdělávací činnost je jedním z nejdůležitějších prostředků přenosu znalostí a rozvoje osobnosti.¹ Vzdělávání ve své podstatě sleduje dva základní cíle: vzdělání a profesní přípravu. Právě profesní kvalifikace má sloužit jako jakási *vstupenka* na pracovní

trh. Vzdělání pak slouží k určité podpoře zaměstnatelnosti a spolu s praxí tvoří určitou část lidského kapitálu na pracovním trhu.

Trh práce se tak jako každý trh řídí poptávkou a nabídkou. V ideálním případě by měl každý absolvent najít uplatnění na pracovním trhu, na němž je o něj zájem, tedy poptávka. Pokud tomu tak není, jedná se vlastně o plýtvání lidskými zdroji a vzdělávací systém je neefektivní. Každá vzdělávací instituce by měla vést výzkumy uplatnění svých absolventů, neboť jí pomáhají stírat disproporce mezi zaměřením vzdělávacích programů a požadavky trhu práce. Jedná se vlastně o účinnou sebereflexi efektivity vzdělávacího systému.

Myslíme si, že starost o uplatnění absolventů je dnes plně na místě. Dnešní poměrně značný stupeň autonomie škol je nezbytné zahrnovat systematickým a pokud možno objektivním hodnocením jejich výsledků externí evaluací i vlastním sebehodnocením včetně evaluace výsledků vzdělávání studentů – jednou z klíčových oblastí by mohl být právě výzkum uplatnění absolventů v praxi. Kvalitní systém předvídání vzdělanostních potřeb je totiž nezbytný pro zlepšení efektivity vzdělávání.

Pro současnou dobu je charakteristický dynamický rozvoj technologií, rozvoj řízení a ekonomiky při současné ekonomické globalizaci světa. Tyto neustálé změny ekonomického prostředí jsou příčinou toho, že jednou nabyté profesní znalosti zastarávají. Vzdělání jednotlivce se proto musí neustále doplňovat právě podle požadavků pracovního trhu. Tomu se musí přizpůsobovat i struktura a kvalita vysokoškolských studijních programů.

Vzdělání a vstup na pracovní trh

Terciární vzdělávání má přímý vliv na produktivitu ekonomiky, která pak zásadním způsobem ovlivňuje životní úroveň a schopnost země konkurovat v rámci globální ekonomiky. Instituce terciárního vzdělávání přispívají k realizaci strategií růstu ekonomik založených na znalostech následujícím způsobem:¹

- vzděláváním kvalifikované a adaptabilní pracovní síly včetně vědců, techniků, učitelů na základním a středním stupni školské soustavy a budoucích vedoucích představitelů státní správy a podnikatelské sféry,
- produkcí nových znalostí,
- tvorbou kapacity, která bude umožňovat přístup k existujícím znalostem na globální úrovni a k jejich místnímu využití.

Svoje uplatnění na pracovním trhu si absolvent vzdělávacího systému volí z jedné strany na základě zaměření své odborné (tj. profesní) přípravy, ale v konečném důsledku je uplatnění absolventů determino-

váno především požadavky pracovního trhu. Jinými slovy, absolvent volí z možností, které mu trh práce nabízí. Aktuální uplatnění absolventa na trhu práce tak může být značně vzdáleno od jeho vlastních představ a nemusí se dokonce shodovat s jeho profesní přípravou. Míra shody profesní přípravy s působením absolventů v praxi – kvalifikovanou prací v oboru – je významným měřítkem jejich uplatnění. K tomu lze dodat, že v České republice asi pětina až čtvrtina absolventů pracuje do tří let v jiném oboru, než který vystudovali, přičemž v technicky orientovaných oborech je tento podíl větší.²

Je pozoruhodné, že v dynamice růstu vzdělanostní úrovně působí i negativní zpětná vazba. Tato vazba vede k tomu, že pozitivní efekt úrovně vzdělání na nezaměstnanost se z dlouhodobého hlediska vlastně snižuje³ – expanzí vzdělávacího systému se snižuje relativní váha dosaženého vzdělání. Permanentní nezaměstnanost a převis nabídky práce nad poptávkou vede k efektu překvalifikovanosti, to znamená, že místa vyžadující nižší kvalifikaci jsou obsazována přednostně uchazeči kvalifikovanějšími. Vzdělání tak samo o sobě nezajišťuje uplatnění na trhu práce, i když je jeho nutnou podmínkou.⁴

V této souvislosti je nutné zdůraznit, že podíl pracovní síly s vysokoškolským vzděláním je v ČR v porovnání s ostatními zeměmi EU vlastně velmi nízký a tempo jeho navyšování je poměrně malé.¹ Inflation vzdělání tedy Českou republiku teprve čeká.

Absolventi pedagogické fakulty UP

Cílem výzkumu uplatnění absolventů pedagogické fakulty Univerzity Palackého (dále jen PdF UP) bylo získat základní informace o jejich pozici na trhu práce. Výzkumné téma se dělí na několik hlavních dimenzí. Vlastní výzkumné šetření proběhlo v červenci 2008 mezi potenciálně možnými zaměstnavateli absolventů PdF UP v Olomouckém regionu – zda jsou absolventi žádáni, a to i v jiných odvětvích, než typicky a tradičně ve vzdělání, případně u jiných subjektů či institucí. Toto šetření může při interpretaci odpovědět nejen na základní otázku, zda a kde mohou naši absolventi nalézt uplatnění, ale může také pomoci odhalit souvislosti při analýze vzájemných vztahů mezi uplatnitelností absolventů.

Ve výzkumu bylo zahrnuto 491 respondentů, potenciálně možných zaměstnavatelů, působících v rámci olomouckého regionu. Strukturu výběrového vzorku je možno popsat třemi proměnnými: *právní formou subjektu, oborem činnosti a velikostí sídla působení*.

Nejvyšší podíl zaměstnaných absolventů PdF UP připadá jednoznačně na subjekty s oborem činnosti vzdělávání (76 % respondentů). Potom (již se značným

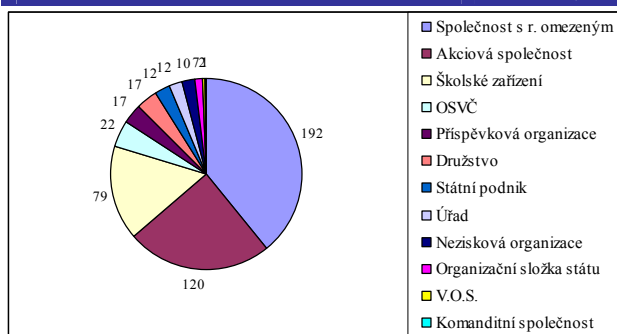
odstupem) na obory služby, veřejná správa a doprava – kde absolventa PdF UP zaměstnává přibližně 1/3 respondentů. Naopak nižší pravděpodobnost, že subjekt zaměstnává absolventa PdF UP, je u oborů výroba a průmysl, potravinářství a stavebnictví. Prakticky nulová je potom u respondentů s obory činnosti zemědělství a obchod.

Test chí-kvadrát nelze v tomto případě použít, protože některé četnosti jsou pro určité kombinace proměnných příliš nízké, resp. v jednom případě i nulové, čímž nejsou splněny podmínky pro nasazení testu. Nebýt toho, test by patrně prokázal velmi silnou závislost ve smyslu výše uvedených závěrů $\chi^2 = 83,7455$; stupňů volnosti = 8; $p = 0,000000$.

Struktura výběrového vzorku

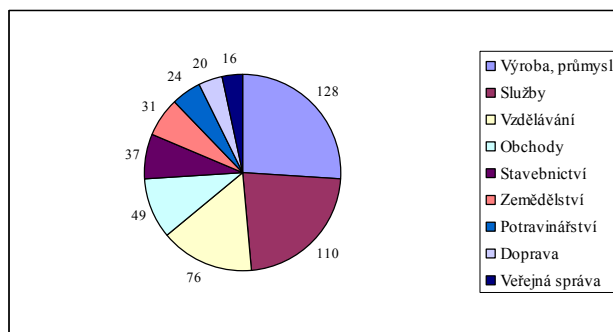
Struktura výběru podle právní formy

Typ společnosti	Četnost	%
Společnost s r. omezeným	192	39,1
Akciová společnost	120	24,4
Školské zařízení	79	16,1
OSVČ	22	4,5
Příspěvková organizace	17	3,5
Družstvo	17	3,5
Státní podnik	12	2,4
Úřad	12	2,4
Nezisková organizace	10	2,0
Organizační složka státu	7	1,4
V.O.S.	2	0,4
Komanditní společnost	1	0,2
Celkem	491	100,0



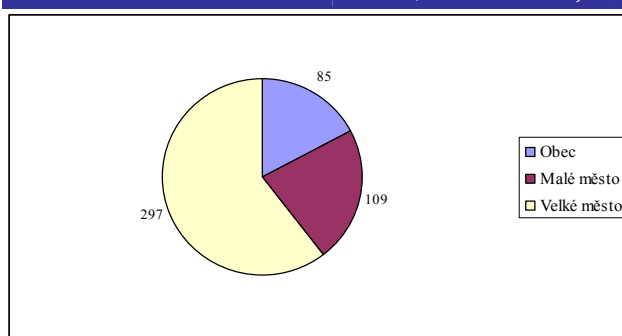
Struktura výběru podle oboru činnosti

Obor činnosti	Četnost	%
Výroba, průmysl	128	26,1
Služby	110	22,4
Vzdělávání	76	15,5
Obchody	49	10,0
Stavebnictví	37	7,5
Zemědělství	31	6,3
Potravinářství	24	4,9
Doprava	20	4,1
Veřejná správa	16	3,3
Celkem	491	100,1



Struktura výběru podle velikosti sídla působení

Velikost sídla	Četnost	%
Obec	85	17,3
Malé město	109	22,2
Velké město	297	60,5
Celkem	491	100,0



Podíváme-li se na tabulku zaměstnanosti absolventů PdF UP (s. 30), pak pro jednotlivá pole této tabulky byla rovněž zjištěna hodnota adjustovaných reziduí (tzv. z-skóre), čímž bylo možno sestavit znaménkové schéma kontingenční tabulky (pomocí distribuční funkce normovaného normálního rozdělení přiřadit polím tabulky znaménka vypovídající o síle vztahu mezi proměnnými):

- Statisticky významně pravděpodobnější (z-skóre = +8,1) je skutečnost, že respondent s oborem činnosti vzdělávání zaměstnává absolventa PdF UP.
- Naopak u oborů zemědělství, obchody a výroba-průmysl je statisticky významně pravděpodobnější, že respondent nezaměstnává absolventa PdF UP.

Z pohledu velikosti sídla je podíl zaměstnaných absolventů velmi podobný. Ve velkých městech je pochopitelně absolutní počet zaměstnaných absolventů nejvyšší, ale při pohledu na relativní uplatnitelnost absolventů PdF UP vzhledem k velikosti daného sídla, je nepatrně vyšší pravděpodobnost zaměstnávání absolventa v malých městech (28 % v malých městech oproti 23 % na vesnici nebo 2,5 % ve velkém městě). Podle testu chí-kvadrát v kontingenční tabulce není tento rozdíl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ statisticky významný: $2 = 0,379332$; stupně volnosti = 2; $p = 0,827236$.

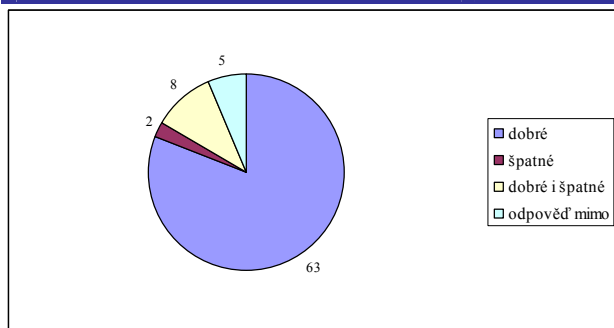
Tabulka 1: Zaměstnanost absolventů PdF UP

Zaměstnávatel absolventa PdF UP	doprava	obchody	potravinařství	služby	stavebnictví	výroba, průmysl	veřejná správa	vzdělávání	zemědělství	Sumy řádků	
Ano	Četnost	4	1	2	22	3	10	4	32	0	78
	% Ano	26,7 %	3,2 %	11,8 %	31,9 %	13,6 %	13,2 %	33,3 %	76,2 %	0 %	25,5 %
	Adjust. res.	0,1	-3,0	-1,3	1,4	-1,3	-2,8	0,6	8,1	-2,8	
	Znam. test	0	--	0	0	0	--	0	+++	--	
Ne	Četnost	11	30	15	47	19	66	8	10	22	228
	% Ne	73,3 %	96,8 %	88,2 %	68,1 %	86,4 %	86,8 %	66,7 %	23,8 %	100 %	74,5 %
	Adjust. res.	-0,1	3,0	1,3	-1,4	1,3	2,8	-0,6	-8,1	2,8	
	Znam. test	0	++	0	0	0	++	0	---	++	
Sumy sloupců	15	31	17	69	22	76	12	42	22	306	

Jaké jsou zkušenosti respondentů s absolventy PdF UP? Analýza se týká té části vzorku, která uvedla, že absolventa zaměstnává, tj. 78 respondentů (viz níže), z nichž 63 vyjádřilo své uspokojení.

Zkušenosti s absolventem PdF UP

Zkušenosti	Četnost	%
dobré	63	80,77
špatné	2	2,56
dobré i špatné	8	10,26
odpověď mimo	5	6,41
Celkem	78	100,0



Závislost zkušeností (resp. spokojenosti) respondenta s absolventem PdF UP, na oboru činnosti subjektu není možno testovat z důvodu malých četností v mnoha kategoriích. Stejně neprůkazné výsledky bohužel poskytuje i analýza závislosti na právní formě subjektu. Není tedy možné jakkoliv se vyjadřovat k tomu, nakolik spolu souvisí zkušenosti zaměstnavatelů s absolventy PdF UP a obor jejich činnosti, případně právní forma.

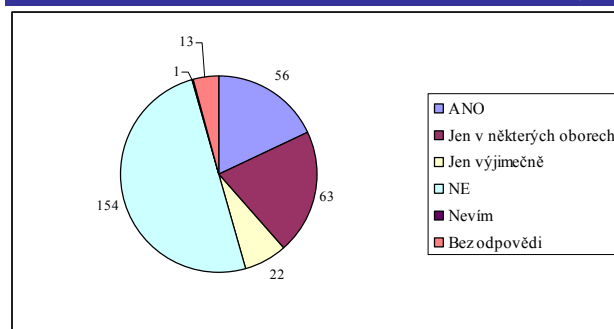
Základní otázka – uplatnitelnost absolventů PdF UP u respondentů – vede jednoznačně k tomu, že 49,8 % respondentů uvedlo zápornou odpověď (viz níže).

Analýzujeme-li závislost uplatnitelnosti absolventa PdF UP na oboru činnosti respondenta, pak tito absolventi se mohou uplatnit u respondentů zejména s oborem činnosti v oblasti vzdělávání. Možnost částečného

uplatnění nebo práce mimo obor pak statisticky významně častěji nabízí respondenti s oborem činnosti veřejná správa. V oborech doprava, služby, obchod a potravinářství není statisticky významný rozdíl v četnosti odpovědí ani na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. U těchto oborů se tedy k možnostem uplatnění absolventů PdF UP nemůžeme kvalifikovaně vyjadřovat. Naopak u oborů stavebnictví, průmysl-výroba a zemědělství můžeme prohlásit, že respondenti z těchto odvětví statisticky významně častěji vyloučili možnost jejich uplatnění. Test chí-kvadrát ($\chi^2 = 81,917$; stupně volnosti = 16; $p = 0,000$) ukazuje na existenci velmi silné závislosti mezi těmito dvěma proměnnými.

Uplatnitelnost absolventů PdF UP

Uplatní se u vás absolvent?	Četnost	%
ANO	56	18,1
Jen v některých oborech	63	20,4
Jen výjimečně nebo zcela mimo obor	22	7,1
NE	154	49,8
Nevím	1	0,3
Bez odpovědi	13	4,2
Celkem	309	100,0



Jiný pohled na stejnou analýzu nabízí prosté porovnání relativních četností odpovědí respondentů. Nejvyšší podíl kladných odpovědí (přes 90 %) zaznamenáváme

u oboru vzdělávání. Také v odvětví služeb či veřejné správy připustila téměř polovina respondentů možnost uplatnění pro absolventy PdF UP a zejména u veřejné správy je pak patrný také značný podíl dalších odpovědí implikujících možnost ještě alespoň částečného uplatnění, či práce mimo obor. V odvětví služeb je však zároveň velká skupina respondentů, kteří možnost uplatnění pro absolventy PdF UP vyloučili. Určité možnosti uplatnění připouští i někteří respondenti z ostatních oborů činnosti (především dopravy a obchodu), jejich podíl již však není tak vysoký.

Závěr

V rámci šetření byl osloven poměrně široký vzorek potenciálních zaměstnavatelů absolventů PdF UP a při následném sběru dat se podařilo dosáhnout velmi dobré návratnosti (62 %), a to i přes skutečnost, že šetření probíhalo v době dovolených. Z dílčích výsledků získaných rozborem a následnou interpretací dat je třeba vyzdvihnout především závěry týkající se zkušeností zaměstnavatelů s absolventy PdF UP a zejména pak samotné výsledky o uplatnitelnosti absolventů.

V současné době zaměstnává absolventa PdF UP 25 % respondentů, od nichž se nám podařilo získat potřebná data. Absolventi fakulty se dle očekávání většinou uplatňují ve školách nebo jiných školských zařízeních, daleko méně často ve veřejné či státní správě nebo v oblasti služeb. Jiná odvětví činnosti jsou pak ještě výjimečnější. Nejnižší pravděpodobnost zaměstnávání absolventa PdF UP je patrná v odvětvích zemědělství, průmysl-výroba a obchod. Podařilo se při tom prokázat, že proměnná zaměstnanost přímo souvisí s možností uplatnění pro další absolventy – jinými slovy: „Kdo našeho absolventa zaměstnává již dnes, vidí uplatnění pro absolventy PdF UP i do budoucna.“ Naopak, kdo

absolventa PdF UP nezaměstnává, zpravidla ani na možnost jeho uplatnění nereflexkuje. Od těch respondentů, kteří již absolventa zaměstnávají, máme zpravidla také data o jejich zkušenostech s ním; naprostá většina z nich (80 %) popisuje své zkušenosti jako jednoznačně pozitivní, což je pro fakultu velmi dobrá zpráva.

V otázce uplatnitelnosti je opět vidět silný vztah jednak k oboru (odvětví) činnosti respondenta, jednak k tomu, zda respondent již absolventa zaměstnává. Při celkovém pohledu na odpovědi respondentů k otázce uplatnitelnosti můžeme konstatovat, že přibližně polovina z nich nevidí pro absolventy PdF UP možnost uplatnění, 19 % respondentů naopak uplatnění rozhodně vidí, 21 % taktéž, ale jen v určitém oboru, a přibližně 7,5 % respondentů uplatnění absolventa PdF UP sice přímo nevylučuje, ale mohli by uplatnění nabídnout jen velmi okrajově, výjimečně nebo mimo vystudovaný obor.

¹ Bílá kniha terciárního vzdělávání. Praha : 2008, MŠMT [cit. 2008-09-09]. <http://www.msmt.cz/bila-knaha>

² MOŽNÝ, I. Česká společnost: Nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života. Praha : 2002, Portál, 208 s. ISBN 80-7178-624-1

³ BECK, U. 2004. Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně. Praha : 2004, Sociologické nakladatelství, 431 s. ISBN 80-86429-32-6

⁴ Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce. Praha : NÚOV, 2007, <http://www.infoabsolvent.cz/>

Kontakt

Doc. Ing. Čestmír Serafín, Dr.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

tel. 585 635 801, fax. 585 231 400

E-mail: cestmir.serafin@upol.cz

Britské profesní standardy pro učitele z pohledu snah o standardizaci učitelské profese v ČR

Richard Veleta

Abstrakt: Příspěvek analyzuje pojetí a významné prvky britských standardů pro učitele na úrovni Qualified Teacher Status a identifikuje ty atributy zkoumaného standardu, které mohou obohatit proces standardizace učitelské profese, který nyní v ČR probíhá. V příloze příspěvku je uveden pracovní překlad tohoto britského standardu.

Klíčová slova: profesní standardy pro učitele, kvalifikační a hodnotící standardy, kompetence, profese učitele, status kvalifikovaného učitele, Velká Británie.

Abstract: The paper analyses concept and significant elements of British standards for teachers with Qualified Teacher Status and identifies those attributes of the standard that may enrich process of teacher profession standardization which has been under way in the Czech Republic. Working translation of the British standard is in the annex.

Keywords: standards of teacher profession, qualification and assessment standards, competences, teacher profession, qualified teacher status, Great Britain.

Splnění tzv. *Profesních standardů pro status kvalifikovaného učitele*¹ je jedním předpokladů pro získání oprávnění vyučovat na školách v Anglii a Walesu. V České republice jsou podmínky pro získání učitelství kvalifikace upraveny zákonem o pedagogických pracovnících a do značné míry korespondují s britskými požadavky. Standard pro učitelství však není zatím do kvalifikačních požadavků v ČR zakomponován. V tomto příspěvku se pokusíme o analýzu pojetí a významných prvků britských standardů a identifikujeme ty atributy zkoumaného standardu, které mohou obohatit proces standardizace učitelství profese, který nyní v ČR probíhá.

Profesní standardy pro status kvalifikovaného učitele (dále jen Standardy, resp. Standardy pro QTS) byly ve Velké Británii vyhlášeny v roce 2007 v návaznosti na reformu vzdělávání jako státem formulované požadavky na uchazeče o práci učitele. Garantem Standardů je *Training and Development Agency for Schools*, národní agentura a úřad zodpovědný za vzdělávání a profesní rozvoj pracovníků škol.² Standardy jsou publikovány společně s požadavky na počáteční vzdělávání učitelů (*Requirements for Initial Teacher Training*).

Standardy pro QTS jsou prvním stupněm v kontextu standardizace učitelství profese v Anglii. Definují úroveň kompetencí absolventa vzdělávacího programu pro počáteční přípravu učitelů. Návazné stupně kariérního postupu jsou v britském systému definovány takto:

- *core teacher*;
- *post threshold teacher*;³
- *excellent teacher*;
- *advanced skills teacher*.

V tomto kontextu lze vnímat Standardy pro QTS jako *objednávku* státu na kvalitu výstupních kompetencí absolventů učitelství studia a jejich typovým ekvivalentem by mohly být v kontextu ČR tzv. kvalifikační standardy zařazené do Národní soustavy kvalifikací. Porovnáme-li tedy britský přístup ke kariéře učitele s přístupem v ČR, můžeme konstatovat, že v systému ČR bude po přijetí kvalifikačního a hodnotícího standardu pro učitele definována úroveň kompetencí učitelů vstupujících do profese, přičemž kvalitativní progres těchto kompetencí nebude formalizována a kariérní růst bude určován věkovým automatem v kombinaci s hodnocením manažery konkrétní školy (v některých případech pravděpodobně opřeným o dané kvalifikační a zejména hodnotící standardy). Ve Velké Británii se naproti tomu nyní etabluje systém kariérních úrovní, které jsou definovány provázanými, ale zároveň svěbytnými profesními standardy pro jednotlivé kariérní úrovně.

Existence jasně formulované zakázky státu na kvalitu výstupních kompetencí studentů učitelství je nyní v ČR aktuálním tématem. Kompetence, jako výsledky vzdělávání, jsou ústředním pojmem probíhající kurikulární reformy. V diskusi o této systémové změně se objevuje množství problematických míst, ale názor, že učitelé mají klíčové postavení při prosazování změn, je sdílen všemi stranami. Zákonitě se tedy prohlubuje a rozšiřuje diskuse o kvalitě kompetencí učitelů. Od roku 2007, kdy vstoupil v platnost zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, je v ČR k dispozici *infrastruktura* pro oficiální formulaci požadavků na kompetence učitelů.

V současné době se v ČR připravuje národní diskuse o profesním standardu pro učitele, je tedy racionální prozkoumat, jak byl tento problém řešen v zahraničí.

Pojetí britských Standardů pro QTS

Standardy pro *Qualified Teacher Status* jsou výsledkem několikaleté práce zástupců různých zájmových skupin a víceúrovňové veřejné diskuse. Od svého vzniku v roce 2006-07 prošly vývojem a v roce 2008 byly revidovány. Text je tedy třeba vnímat jako výsledek konsensu a vyjádření většinového pojetí.

Standard pro QTS vyjadřuje kompetenci učitele

Standard definuje výsledky učení⁴, které by měl být schopen uchazeč o *Qualified Teacher Status* prokázat. Ve Standardu samotném nenalezneme pojem *kompetence*, pouze v předmluvě se uvádí, že „standardy jsou organizovány do tří vzájemně propojených sekcí, které popisují kritéria pro získání certifikátu“. Tyto tři sekce jsou pojmenovány: Profesní vlastnosti, Profesní znalosti a porozumění, Profesní dovednosti. Jde tedy o komponenty, jimiž bývá nejčastěji definován pojem kompetence. V tomto ohledu se značně liší pojetí standardů v ČR⁵ a ve Velké Británii. V ČR se prostřednictvím zákona 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání prosadilo pojetí (kvalifikačních) standardů, jako souboru provázaných kompetencí, přičemž každá kompetence nese v ideálním případě všechny komponenty (vlastnosti, postoje, hodnoty, znalosti a porozumění, dovednosti). V britském pojetí chybí úroveň kompetence pojaté jako soubor výše zmíněných komponentů. Tělo Standardů je tvořeno přímo kritérii, která jsou strukturována do výše uvedených tří sekcí. Povaha kritérií však může být v britských Standardech i smíšená, tj. kritérium může zároveň vyjadřovat např. i postoje i znalosti a porozumění i dovednosti. Pro ilustraci uvedme první kritérium Q1, které je ve struktuře Standardů zařazeno do sekce Profesní postoje.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q1 Mít vysoká očekávání od dětí a mladých lidí a zasazovat se o to, aby děti a mladí lidé mohli dosahovat svého plného vzdělávacího potenciálu. Dále by měli s dětmi a mladými lidmi vytvářet férové, respektující, podporující a konstruktivní vztahy plné důvěry.

Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). TDA, 2008.

Nicméně většina kritérií je formulována s důrazem na nějakou komponentu kompetencí (na postoje, na znalosti nebo dovednosti), a podle tohoto akcentu je také ve struktuře zařazena.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q23 Vytvářet pro žáky takové příležitosti k učení, při kterých dochází k rozvoji jejich gramotnosti, matematické gramotnosti a počítačové gramotnosti.

Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). TDA, 2008.

Výsledkem tohoto britského přístupu je dokument, který nestrukturuje způsobilost učitele do postojů, znalostí a dovedností na úrovni jednotlivých kompetencí, ale na úrovni sekcí celého standardu. Přístup k tvorbě standardů v ČR naopak vykazuje operacionalizaci na úroveň jednotlivých kompetencí. V důsledku toho pak standardy z ČR působí jako *seznam k odškrtnutí*, zatímco britské standardy mají smíšený, formálně poněkud eklektický, ale obsahově výrazně holistický charakter. Standardy z ČR jsou pojaty spíše jako souhrn kompetencí (*competences*), zatímco britské Standardy vyjadřují spíše celostní způsobilost (*competency*). Nutno ovšem znovu dodat, že standardy pro učitele ve struktuře, jak ji předepisuje zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, nejsou dosud zpracovány.

Standardy pro QTS definují absolventa učitelského studia jako profesionála, který je schopen volit mezi strategiemi vyučování a učení

Značný důraz je ve Standardech pro QTS položen na sdělení, že od absolventů učitelského vzdělávání se očekává, že budou disponovat širokým rejstříkem nejrozličnějších vyučovacích strategií, technik, postupů, metod a širokým rejstříkem doprovodných strategií, např. při hodnocení. Standardy požadují, aby kandidát uměl vyhodnotit učební situaci a zvolil si či naplánoval takové intervence, které dovedou žáky nejefektivněji k cíli.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q25 Vyučovat v hodinách a v částech vyučovacích hodin napříč věkovými a výkonnostními skupinami (v rámci cílových skupin žáků, pro které byli jako učitelé odborně připraveni). Ve vyučovacích hodinách učitelé:

- využívají škály vyučovacích strategií a zdrojů, včetně e-learningu, berou v potaz různorodost a podporují rovnost a začleňování;

Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). TDA, 2008.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q26 Efektivně využívat rejstříku metod/strategií hodnocení, monitorování a zaznamenávání.

Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). TDA, 2008.

V tomto důrazu na schopnost analyzovat situaci a volit postup se britské Standardy shodují s kvalifikačními standardy, které jsou v současné době k dispozici v ČR.

Standardy pro QTS pojímají absolventa učitelského studia jako tvůrce

Ve Standardech pro QTS se velmi často vyskytují vyjádření, která asociují s pojmem tvorba, resp. kreativita. Uvedme některé příklady:

- mít tvořivý přístup k inovacím (Q8);
- vytvářet efektivní učební situace (Q22);
- vytvářet pro žáky takové příležitosti k učení, při kterých dochází k rozvoji jejich gramotnosti (Q23);
- modifikovat vyučování (Q25);
- vytvářet smysluplné a bezpečné prostředí (Q30).

Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). TDA, 2008.

Standardy pro QTS vyžadují od adeptů kompetence v oblasti spolupráce a partnerství

Partnerská otevřenost vůči žákům, kolegům, rodičům, pracovníkům služeb pro děti a mladé lidi a dalším partnerům školy je jednou z výrazných charakteristik, které Standardy pro QTS akcentují. Důraz je položen již na samotný předpoklad partnerství – na efektivní komunikaci, jejíž kvalita je podporována permanentní zpětnou vazbou. Další dominantou Standardů je vztah, jako součást profese a jako základ partnerství; hned první oblast v sekci Profesní vlastnosti se jmenuje *Vztahy s dětmi a mladými lidmi*.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q1 Mít vysoká očekávání od dětí a mladých lidí a zasazovat se o to, aby děti a mladí lidé mohli dosahovat svého plného vzdělávacího potenciálu. Dále by měli s dětmi a mladými lidmi vytvářet férové, respektující, podporující a konstruktivní vztahy plné důvěry.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q5 Rozpoznávat a respektovat přínos, kterým přispívají kolegové, rodiče a opatrovníci k rozvoji a pohodě (*well-being*) dětí a mladých lidí a ke zlepšování výsledků dětí.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q20 Znat a chápat role kolegů se specifickými zodpovědnostmi, včetně rolí těch, kteří zodpovídají za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a znevýhodněními a dalšími individuálními vzdělávacími potřebami.

Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). TDA, 2008.

Standardy pro QTS vyžadují od adeptů pozornost a citlivost vůči všem dětem ve třídě

Tvůrci Standardů považovali za důležité zdůraznit požadavek, aby absolventi učitelství byli schopni a ochotni věnovat se všem dětem ve třídě, a to individualizovaně podle jejich potřeb. Učitel má vytvářet takové

učební situace, ve kterých se učí všechny děti, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, jejichž mateřskou řečí není angličtina. S tím souvisí i další klíčové pojmy Standardů pro QTS, jimiž jsou *diverzita a inkluze*.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q10 Mít znalosti a porozumění širokému spektru strategií vyučování, učení a řízení chování a vědět, jak je možné je využívat a adaptovat, včetně toho, jak individualizovat výuku a poskytovat příležitosti pro všechny žáky tak, aby plně využívali svůj potenciál.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q29 Vyhodnocovat dopad svého pedagogického působení na pokrok všech žáků a v případě potřeby modifikovat své plánování a pedagogické působení.

Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). TDA, 2008.

Zejména v této oblasti dochází v textu Standardů k úzkému propojení postojů, znalostí a dovedností.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q1 Mít vysoká očekávání od dětí a mladých lidí a zasazovat se o to, aby děti a mladí lidé mohli dosahovat svého plného vzdělávacího potenciálu. Dále by měli s dětmi a mladými lidmi vytvářet férové, respektující, podporující a konstruktivní vztahy plné důvěry.

Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). TDA, 2008.

Standardy pro QTS definují absolventa učitelského studia jako praktika, který reflektuje svoji práci a je otevřený učení se ze zkušenosti a od druhých

Čerstvý držitel certifikátu QTS může nastoupit do školy jako učitel. Je na počátku své učitelské kariéry. Standardy na několika místech akcentují tuto pozici a požadují od učitelů otevřenost vůči dalšímu učení, vstřícnost k metodám mentorování a koučování. Tato fáze učitelské kariéry je ve Standardech nazvána *uvádění (induction)*.

(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):

Q7 Reflektovat své pedagogické působení a zlepšovat jej; přebírat zodpovědnost za identifikaci a uspokojování svých profesních rozvojových potřeb.

Identifikovat priority svého raného profesního rozvoje v kontextu uvádění do profese.

Q8 Mít tvořivý a konstruktivně kritický přístup k inovacím a být připraven k přizpůsobení těchto inovací své práci.

Q9 Jednat na základě rad, pokynů a zpětné vazby a být otevřený vůči koučování a mentorování.

Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). TDA, 2008.

Inspirace pro proces tvorby standardu v ČR

Britské Standardy pro QTS mají věcnou a zároveň výrazně apelativní povahu. Jsou projevem respektu k dětem, vyzdvihují různost i začleňování, akcentují pluralitu a profesní tvořivost. Zdůrazňují kvalitu mnohahlasné komunikace a důležitost zpětné vazby. Staví na přesvědčení, že úspěch ve vzdělávání může a musí

zažít každé dítě a že učitel v tom hraje klíčovou roli. Zároveň však Standardy připomínají, že školní úspěch dětí je hluboce ovlivněn souhrou *týmu*, do kterého vedle rodičů a učitelů patří i další partneři, např. pracovníci služeb pro děti.

Domníváme se, že zejména tímto apelem jsou britské Standardy pro QTS inspirací pro proces tvorby kvalifikačního standardu pro profesi učitel v ČR.

Situace v ČR z hlediska tvorby profesního standardu

Legislativa

Z hlediska legislativy je příprava profesního standardu pro učitele podepřena zákonem č. 179/2006 Sb, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, v jehož rámci funguje Národní soustava kvalifikací (NSK). Zákon vstoupil v platnost v srpnu 2007. Základ Národní soustavy kvalifikací tvoří tzv. kvalifikační a hodnotící standardy pro profese/povolání, jež se v ČR vyskytují. V období 2006-2008 vznikly první standardy, zejména pro řemeslnické profese a profese ve službách, např. pro kuchaře, elektrikáře, slévače. Cesta ke konsensu o tom, jaké profesní kompetence má mít učitel, je tedy z hlediska legislativy v ČR v podstatě otevřená.

Standardy podle nového zákona

Národní soustava kvalifikací, kterou ze zákona garantuje Národní ústav odborného vzdělávání, je *veřejně přístupným registrem všech úplných a dílčích kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území ČR*. Profese učitele tyto charakteristiky splňuje, takže je možné vymodelovat jednu z možných cest, která nás může přivést ke standardu pro profesi učitel.

Podle nového zákona rozlišujeme dva druhy standardů: Kvalifikační standard, což je strukturovaný popis požadavků na příslušnou profesi. A dále tzv. hodnotící standard, který je tvořen souborem kritérií a postupů pro ověřování požadavků na kvalifikaci. Kvalifikace jsou nově rozdělovány na tzv. úplné kvalifikace a dílčí kvalifikace. Úplnou kvalifikaci lze přirovnat k povolání (např. kuchař) a dílčí kvalifikace k určitým uceleným podmnožinám tohoto povolání (např. barman, sommelier). Novinkou ve vzdělávacím systému v ČR je skutečnost, že kvalifikace jsou ve standardech popsány ve formě kompetencí, způsobilostí. Takto je formulována jedna z kompetencí z kvalifikačního standardu pro profesi prodavač: *Nabídka prodávaného zboží, předvádění funkce, poskytování rad a informací*. Každá z kompetencí je pak v tzv. hodnotícím standardu rozepsána do kritérií, která už poměrně konkrétně stanovují, co má být schopen člověk vykonat, aby tuto kompetenci prokázal.

Poznatková báze o profesi učitele

O standardu pro učitele se vede odborná debata již několik let a mezitím nabrala dynamika této profese na obrátkách, především díky kurikulární reformě. Poznatků o profesi je k dispozici relativně dost – existují výzkumy, profesiogramy, vyšlo několik monografií. Explicitně, ale i skrytě je profese učitele přítomna v rámcových vzdělávacích programech, v evaluačních zprávách škol, profilech absolventů učitelských studijních programů, v inspekčních zprávách a v mnoha dalších dokumentech, zprávách, textech. Nedostatkem v našich znalostech je ovšem nevyrovnanost výzkumného, vývojového a publikačního úsilí odborníků, kteří se většinou věnují pouze učitelům všeobecně vzdělávacích předmětů. Poznatků o profesních činnostech a kompetencích učitelů odborných předmětů a učitelů odborného výcviku je relativně málo. Souhrnně lze konstatovat, že poznatková báze pro vznik profesního standardu pro učitele v ČR je víceméně dostatečná.

Konsensus

Ukazuje se, že hledání konsensu o standardech pro učitele je obtížné a pracné. Není dokonce ani jednoznačné, zda jsou všichni přesvědčeni o potřebnosti profesních standardů. Neexistuje např. ani shoda o tom, zda má vzniknout zastřešující standard pro všechny učitelské subprofese, nebo zda mají mít jednotlivé subprofese své vlastní standardy, které budou odrážet specifčnosti – tzn. např. standard pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, standard pro učitele odborného vzdělávání, standard pro učitele základních škol.

Shoda odborníků panuje v názorech na účelnost profesních standardů: Je všeobecně uznáváno, že standard je zásadní pro projektování a realizaci počátečního i dalšího profesního vzdělávání učitelů. Dále je profesní standard vnímán jako východisko pro objektivní hodnocení práce učitelů a pro účinný kariérní systém. Existence standardu otevírá také možnost ověřit a uznat učitelům, kteří nemají formální kvalifikaci, jejich pedagogické kompetence, které získali v praxi.

Modelem pro vznik konsensu mezi zájmovými skupinami v oblasti kvalifikací by mohly být tzv. sektorové rady. Několik sektorových rad již působí v rámci Národní soustavy kvalifikací a Národní soustavy povolání. Jako reprezentativní platforma spolupráce by měly plnit následující funkce:

- posuzovat, případně vytvářet popisy povolání,
- posuzovat, případně vytvářet kvalifikační a hodnotící standardy,
- spolupracovat při udělování autorizací a při supervizi nad činností autorizovaných osob podle zákona 179/2006 Sb.

Činnost sektorových rad není upravena legislativou, proto může být model tvorby standardů i poněkud jiný. Princip však s největší pravděpodobností zůstane stejný jako v případech hledání formulace standardu např. pro profesi čalouník či prodavač. Tento postup probíhá nyní ve čtyřech krocích:

- vytvoření primárního návrhu standardu experty společně se zástupci ze sféry výkonu práce,
- posuzování primárního návrhu reprezentativními zástupci příslušné oblasti sféry výkonu práce a zpracování z toho vyplývajících úprav,
- schvalovací řízení prováděné příslušným autorizujícím orgánem, případně zapracování uložených úprav,
- schvalovací řízení prováděné MŠMT.

Třetí a čtvrtý krok se v případě standardu pro učitele bude týkat právě a pouze MŠMT, protože pod toto ministerstvo spadá profese učitele z věcného hlediska i z hlediska procedurálního, daného zákonem.

V tuto chvíli stojíme před mnoha otevřenými otázkami; naznačme některé: Lze kvalifikaci učitele rozčlenit na nějaké dílčí kvalifikace tak, jak to předpokládá Národní soustava kvalifikací? Jak budou v kontextu úplných a dílčích kvalifikací brány jednotlivé kategorie učitelské profese – např. učitel všeobecně vzdělávacích předmětů, učitel odborných předmětů, učitel praktického vyučování atd.? Je reálné, aby fungoval systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání podle nového zákona i v učitelské profesi? Jak se k věci postaví vysoké školy, které při projektování svých učitelských programů zatím vesměs nevycházejí z konsensuálního standardu? Jak se k věci postaví samo ministerstvo a jeho akreditační komise?

¹ *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008)*. London: Training and Development Agency for Schools, 2008. 26 s. http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/p/professional_standards_2008.pdf

² *Informace o Training and Development Agency for Schools* <http://www.tda.gov.uk>

³ *Srovnej: Spencer, L. M., Spencer, S. M. Competence at Work: models for superior performance*. New York : John Wiley & sons, Inc., 1993. ISBN 0-471-54809-X. (strana 15) *Spencerovi rozlišují dva druhy kompetencí, (a) threshold competencies a (b) differentiating competencies. Threshold competencies definují jako esenciální charakteristiky, kterými musí disponovat lidé, aby se v určité profesi uplatnili na nejnižší efektivní úrovni. Differentiating competencies charakterizují profesionála na excelentní úrovni.*

⁴ *Výsledky učení, Learning Outcomes jsou standardně definovány v následujícím pojetí "Statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of learning", viz. Adam, S. (2004), Using Learning Outcomes.*

http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams.pdf

⁵ V současné době jsou schváleny kvalifikační a hodnotící standardy pouze pro některé profese na úrovni vyučení (např. kuchař, zedník, instalatér). Pro profesi učitel tyto standardy neexistují, ale legislativní rámec i metodika pro jejich tvorbu je dána zákonem 179/2006 Sb.

Použitá literatura

Belz, H., Siegrist, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

Palán, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha : Academia, 2002. 1. vydání. ISBN 80-200-0950-7.

Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). London : Training and Development Agency for Schools, 2008. 26 s. http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/professional_standards_2008.pdf

QTS standards guidance. London : Training and Development Agency for Schools, 2008. 26 s.

http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance_08/qts.aspx

Spencer, L. M., Spencer, S. M. *Competence at Work: models for superior performance*. New York : John Wiley & sons, Inc., 1993. ISBN 0-471-54809-X.

Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 192 stran. ISBN 80-7315-082-4.

Příloha

Pracovní překlad Profesionálních standardů pro status kvalifikovaného učitele.

Profesní vlastnosti (Professional attributes)

Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:

Vztahy s dětmi a mladými lidmi

Q1

Mít vysoká očekávání od dětí a mladých lidí a zasazovat se o to, aby děti a mladí lidé mohli dosahovat svého plného vzdělávacího potenciálu. Dále by měli s dětmi a mladými lidmi vytvářet férové, respektující, podporující a konstruktivní vztahy plné důvěry.

Q2

Projevovat pozitivní hodnoty, postoje a chování, které očekávají od dětí a mladých lidí.

Rámce (frameworks)

Q3

Být si vědomi profesních povinností učitelů a zákonných rámců, ve kterých pracují.

Být si vědomi metod (*polícies*) a pracovních postupů (*practices*) na svém pracovišti a sdílet týmovou zodpovědnost za jejich uplatňování.

Komunikace a spolupráce s ostatními

Q4

Efektivně komunikovat s dětmi, mladými lidmi, kolegy, rodiči a opatrovníky.

Q5

Rozpoznávat a respektovat přínos, kterým přispívají kolegové, rodiče a opatrovníci k rozvoji a pohodě (*well-being*) dětí a mladých lidí a ke zlepšování výsledků dětí.

Q6

Angažovat se (*have a commitment*) ve spolupráci a společném úsilí.

Osobní profesní rozvoj

Q7

Reflektovat své pedagogické působení a zlepšovat jej; přebírat zodpovědnost za identifikaci a uspokojování svých profesních rozvojových potřeb.

Identifikovat priority svého raného profesního rozvoje v kontextu uvádění do profese.

Q8

Mít tvořivý a konstruktivně kritický přístup k inovacím a být připraveni k přizpůsobení těchto inovací své práci.

Q9

Jednat na základě rad, pokynů a zpětné vazby a být otevřený vůči koučování a mentorování.

Profesní znalosti a porozumění

Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:

Vyučování a učení

Q10

Mít znalosti a porozumění širokému spektru strategií vyučování, učení a řízení chování a vědět, jak je možné je využívat a adaptovat, včetně toho, jak individualizovat výuku a poskytovat příležitosti pro všechny žáky tak, aby plně využívali svůj potenciál.

Hodnocení a monitorování

Q11

Znát požadavky hodnocení a hodnotící opatření pro vyučovací předměty/oblasti kurikula, pro které byli jako učitelé připraveni, a to včetně těch požadavků, které se vztahují k veřejnému hodnocení a kvalifikacím.

Q12

Znát různé způsoby, metody hodnocení, včetně důležitosti formativního hodnocení.

Q13

Vědět, jak využívat místní a národní statistické informace za účelem vyhodnocování efektivnosti svého vyučování, dále za účelem monitorování pokroku žáků a za účelem zlepšování jejich výsledků.

Vyučovací předměty a kurikulum

Q14

Mít pevné znalosti a porozumění svého předmětu/oblasti kurikula a související pedagogiky, což jim umožňuje efektivní vyučování žáků různých věkových a výkonnostních skupin.

Q15

Znát a chápat relevantní kurikula a rámce dané zákonem i nelegislativními prostředky, včetně těch, které jsou dány národními strategiemi, a to v oblastech svých předmětů/oblastí kurikula. Znát a chápat další relevantní iniciativy aplikovatelné pro žáky různých věkových a výkonnostních skupin.

Gramotnost, matematická gramotnost a počítačová gramotnost

Q16

Úspěšně absolvovat test profesních dovedností v oblasti gramotnosti, matematické gramotnosti a počítačové gramotnosti.

Q17

Vědět, jak využívat dovednosti v oblasti gramotnosti, matematické gramotnosti a počítačové gramotnosti k podpoře své pedagogické práce a souvisejících profesních aktivit.

Úspěch a rozmanitost

Q18

Rozumět zákonitostem vývoje dětí a mladých lidí a uvědomovat si, jakými rozvojovými, sociálními, náboženskými, etnickými, kulturními a jazykovými vlivy je ovlivňován jejich osobní rozvoj a pohoda.

Q19

Vědět, jak poskytovat žákům efektivní individualizované vyučování, včetně těch, jejichž rodnou řečí není angličtina a kteří mají speciální vzdělávací potřeby nebo znevýhodnění, a vědět, jakým způsobem podporovat rozmanitost, rovnost a začleňování ve svém pedagogickém působení.

Q20

Znat a chápat role kolegů se specifickými zodpovědnostmi, včetně rolí těch, kteří zodpovídají za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a znevýhodněními a dalšími individuálními vzdělávacími potřebami.

Zdraví a pohoda (*well-being*)

Q21

Být si vědomi současných zákonných požadavků, národní politiky a směrnic týkajících se ochrany zdraví a podpory pohody dětí a mladých lidí.

Vědět, jak identifikovat a podporovat děti a mladé lidi, jejichž pokrok, vývoj a pohoda jsou ovlivněny změnami nebo obtížemi v osobních podmínkách a vědět, kdy tyto žáky odkázat ke kolegům za účelem speciální podpory.

Profesní dovednosti

Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:

Plánování

Q22

Plánovat rozvoj dětí a mladých lidí napříč věkovými a výkonnostními skupinami (v rámci cílových skupin žáků, pro které byli jako učitelé odborně připraveni), vytvářet efektivní učební situace v rámci vyučovacích hodin a i rozsáhlejších vyučovacích celků a prokazovat solidní znalosti předmětu/kurikula.

Q23

Vytvářet pro žáky příležitosti k učení, při kterých dochází k rozvoji gramotnosti, matematické gramotnosti a počítačové gramotnosti.

Q24

Plánovat domácí úkoly nebo jiné mimoškolní aktivity, jejichž cílem je podpora rozvoje žáků a rozšiřování a upevnování jejich učení.

Vyučování

Q25

Vyučovat v hodinách a v částech vyučovacích hodin napříč věkovými a výkonnostními skupinami (v rámci cílových skupin žáků, pro které byli jako učitelé odborně připraveni). Ve vyučovacích hodinách učitelé:

- využívají škály vyučovacích strategií a zdrojů, včetně e-learningu, berou v potaz různorodost a podporují rovnost a začleňování;

- stavějí na předchozích znalostech, rozvíjejí koncepty a procesy, umožňují žákům aplikovat nové znalosti, porozumění a dovednosti a naplňují učební cíle;

- přizpůsobují svůj jazyk, aby byl pro žáky srozumitelný, představují jim srozumitelně nové myšlenky a koncepty, efektivně využívají vysvětlování, dotazování, diskusí.

- prokazují svou schopnost řídit učení jednotlivců, skupin a celých tříd, a přitom modifikují svoje vyučování vzhledem k fázi vyučovacích hodin.

Hodnocení, monitorování a dávání zpětné vazby

Q26

Efektivně využívat rejstříku metod/strategií hodnocení, monitorování a zaznamenávání.

Vyhodnocovat vzdělávací potřeby svých žáků, aby byli schopni nastavit stimulační a motivující vzdělávací cíle.

Q27

Poskytovat včasnou, přesnou a konstruktivní zpětnou vazbu výsledků, pokroku a oblastí rozvoje žáků.

Q28

Podporovat a vést žáky k reflexi jejich učení, identifikovat pokrok, který žáci udělali a identifikovat jejich aktuální vzdělávací potřeby.

Hodnocení (*reviewing*) vyučování a učení

Q29

Vyhodnocovat dopad svého pedagogického působení na pokrok všech žáků a v případě potřeby modifikovat své plánování a pedagogické působení.

Prostředí pro vzdělávání

Q30

Vytvářet smysluplné a bezpečné prostředí pro učení napomáhající učení a identifikovat příležitosti pro žáky učit se z mimoškolních kontextů.

Q31

Vytvářet jasný rámec pro disciplínu ve třídě konstruktivním řízením chování žáků a podporováním jejich sebekontroly a nezávislosti.

Týmová práce a spolupráce

Q32

Pracovat jako členové týmu a identifikovat příležitosti pro práci s kolegy, sdílet s nimi rozvoj efektivních postupů

Q33

Zajišťovat, že kolegové jsou vhodně zapojeni do podporujícího učení a rozumět rolím, jejichž plnění je od nich očekáváno.

Zpracoval: Richard Veleta

Pramen: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). London : Training and Development Agency for Schools, 2008.

Kontakt

Mgr. Richard Veleta

Národní ústav odborného vzdělávání

Weilova 1271/6

102 00 Praha 10

E-mail: richard.veleta@nuov.cz

Vzdělávání učitelů v oboru elektro

Jiří Vlček

Abstrakt: V tomto příspěvku se zabývám vzděláváním učitelů odborných elektrotechnických předmětů. Upozorňuji na jejich nedostatečnou motivaci k získávání nových poznatků. Pro tento obor zatím neexistuje metodika výuky ani její odborná kontrola. Navrhuji řešení k zlepšení této situace.

Klíčová slova: motivace, vzdělávací projekty, webové stránky, certifikace.

Abstract: This contribution is devoted to the education of teachers in electrical branch of study. I point out their poor motivation of getting new information and knowledge. For this branch, there is not so far any methodology of teaching not even any system of checking of the professionalism of the education. I suggest some solutions for improvement of this situation.

Keywords: motivation, education projects, web pages, certification.

Elektronika se rozvíjí ze všech oborů nejrychleji. Během života jedné generace se několikrát vyměnila celá součástková základna. Na rozdíl od jiných oborů je zde proto mnohem větší potřeba vzdělávání učitelů.

V jiných oborech se učitelé naučí, jak svůj obor učit a s většinou získaných znalostí vystačí až do důchodu (na úrovni středoškolské výuky). Většina učitelů oboru elektro se nikdy neučila tento obor učit, absolvovala pouze obecné základy pedagogiky v rámci DPS. Pokud vím, metodikou výuky oboru elektro se nikdy nikdo zatím nezabýval.

Většina učitelů je ve středním a starším věku. Vysokou školu absolvovali před dlouhou dobou. Většina z nich působí ve školství dlouhodobě, výrobní praxi měli velmi dávno. Jejich znalosti proto zastarávají.

Ve školách zaměřených na obor elektro se učí desítky tisíc žáků pod vedením stovek odborných učitelů. Náklady na jejich výuku dosahují každoročně odhadem jednu až dvě miliardy korun.

Odborné elektrotechnické školství by mělo držet krok s rozvojem tohoto oboru a překonávat pohodlnost a setrvačnost v myšlení. To je často obtížné, protože na rozdíl od praktické činnosti zde neexistují ekonomické mechanismy, které by pokrok prosazovaly. Zatímco zastaralý výrobek je neprodejný, zastaralá výuka se honoruje stejně jako výuka moderní. Učitelé většinou nejsou hodnoceni podle své odbornosti, ale podle formálních stránek výuky, hlavně podle kvality vedení pedagogické dokumentace. Většina lidí má od určitého věku snahu hájit to, co se naučili dříve, a bránit se změnám.

Dosavadní politiku státu v této oblasti považují trvale za velmi pasivní. Dříve platné osnovy stejně jako nové rámcové vzdělávací programy jsou velmi obecné a neurčité. Učitel z nich například nezjistí, jakou součástkovou základnu má používat, zda se má více zabývat integrovanými obvody nebo tranzistory. Nikdo zatím neupřesnil, co znamená moderní výuka. Pokud vím, inspekce na odborných školách provádějí lidé bez

odborného vzdělání v daném oboru, kteří kontrolují pouze formální stránky výuky. Učitelé potom nemají motivaci se dále vzdělávat.

Pokud státní instituce nebudou dostatečně důrazně prosazovat modernizaci, na většině škol budou do školních vzdělávacích programů opsány dříve platné osnovy a k žádné změně k lepšímu ve školství nedojde.

V současnosti jsou nebo budou k dispozici velké finanční prostředky určené pro vzdělávání učitelů (program Vzdělání pro konkurenceschopnost). Tyto peníze rozdělují hlavně krajské úřady. Obor elektro je tím z tohoto programu zatím prakticky vyloučen. Není technicky proveditelné reagovat na 14 výzev a připravit 14 projektů, které by potom bylo potřeba řídit. V každém kraji jsou průměrně 3 odborné elektrotechnické školy. K čerpání prostředků z ESF by musela být vypsána výzva s celostátní působností. Doufám, že se tak v brzké době stane.

Od zavedení RVP a od vzdělávacích projektů s využitím ESF rozhodně nemůžeme automaticky čekat nápravu tohoto stavu. Peníze samy o sobě tento problém nevyřeší. Mají-li být použity efektivně, musí být nejdříve učitelé k sebevzdělávání motivováni.

Iniciativu by v tomto směru měly vyvíjet především státní instituce, nikdo jiný to za ně nemůže efektivněji udělat. To znamená nejprve upřesnit, co je třeba učit. Potom začít kontrolovat, zda se ve školách skutečně učí to, co je v praxi potřeba. Jedině tak získají učitelé motivaci k sebevzdělávání. Vývoj jde bohužel opačným směrem, stát se vzdává vůči školám rozhodovacích kompetencí.

Zabývám se publikační činností v oboru elektro, vydávám učebnice pro střední školy, spolupracuji s časopisem *Amatérské rádio*. Mám akreditaci MŠMT na školení učitelů v oboru elektro. Ve spolupráci s firmou Topinfo jsem připravil internetové stránky zabývající se metodikou výuky oboru elektro pro školy.¹ Obsahují materiály, které jsem sám vytvořil (digitální učební texty, cca 700 příkladů do programu Interaktivní výuka, 25 návodů pro laboratorní úlohy, texty zabývající

se způsobem výuky). Měsíčně je navštíví přibližně tisíc zájemců.

Mým cílem je poskytnout školám podporu při tvorbě RVP. Nemá smysl, aby se všichni učitelé odborných elektrotechnických předmětů na desítkách škol samostatně zabývali stejnými problémy. Je lepší, pokud je vyřeší jeden člověk a výsledky předá ostatním. Doufám proto, že ke spolupráci na tvorbě těchto stránek získám další spolupracovníky a že se tento projekt podaří rozšířit. Například o poradenství v oboru mikroprocesorové techniky, technické angličtiny nebo o tvorbu výukových filmů. K tomu je třeba zajistit financování této činnosti, zatím zde není žádná finanční podpora.

Rád bych připravil větší vzdělávací program pro učitele elektrotechnických předmětů. Má-li takový program přinést skutečné (ne jenom formální) výsledky, je třeba zajistit motivaci účastníků ke studiu a k používání získaných poznatků ve výuce. To považuji za nejsložitější problém.

Bylo by třeba, aby ve školství začaly platit podobné zákonitosti jako ve výrobě: Firma, která není schopna používat nové technologie, zanikne. Zaměstnanec, který není schopen se přizpůsobit změnám, je propuštěn.

K motivaci učitelů by bylo vhodné zavést audit a certifikaci kvality výuky. Ta by byla dobrovolná a dávala by školám, které učí moderně, větší prestiž a konkurenční výhodu. Rád bych našel organizaci, která by měla zájem se na takovém programu podílet a která by jej garantovala.

Některé školy ve vzájemném konkurenčním boji používají certifikát ISO 9000. Ten je však pouhým reklamním trikem, který nemá pro školy praktický význam a může spíš kvalitu výuky zhoršit. Dojde ke zbytečnému odčerpání finančních prostředků ve prospěch *odborných* poradců a k zbytečnému zvýšení administrativy. Tento certifikát nutí učitele zlepšovat známkování, což skutečnou úroveň výuky může jen zhoršit. S tímto názorem souhlasila většina účastníků diskuse.

V průběhu školení a certifikace by bylo třeba posuzovat shodu tematických plánů, laboratorních úloh a maturitních otázek (otázek k závěrečné zkoušce) se současným stavem oboru elektro. Škola by tyto dokumenty musela zveřejnit na svých internetových stránkách. Tím by byla zajištěna efektivní veřejná kontrola.

Můj názor na to, jak by měla být definována moderní výuka elektrotechnických předmětů, najdete na uvedených stránkách¹ v rubrice Metodika. Jedná se o soubory Metodika SPŠE a Metodika SOU.

Bylo by velkým vítězstvím zdravého rozumu, kdyby se podobný text stal úředním dokumentem, byl pro školy závazný a sloužil jako podklad pro inspekční činnost. Výše uvedené návrhy jsou velmi snadno a rychle realizovatelné.

Chci zde ve stručnosti uvést pouze hlavní myšlenky:

Těžištěm výuky musí být práce s integrovanými obvody, tranzistor se používá pouze ve spínacích aplikacích. V analogové technice je základním stavebním prvkem operační zesilovač, monolitický stabilizátor napětí a obvod NE 555. Spínané zdroje nahrazují klasické. Při zpracování naměřených hodnot používat výpočetní techniku. Preferovat mikroprocesorovou techniku oproti klasické číslicové technice. Využití PC v technickém kreslení – návrh plošných spojů. Výuka technické angličtiny. Používání SMD součástek. Spojení teorie a praxe.

Množství informací předávaných studentům by mělo být přiměřené. Platí, že méně někdy znamená více. Student zahlcený množstvím informací si je ukládá do krátkodobé paměti, po vyzkoušení je brzy zapomíná. Nakonec neumí prakticky nic, propadá komplexům méněcennosti a ztrácí zájem pracovat nebo dále studovat v tomto oboru. Dobrý učitel by se měl soustředit na soustavné opakování základních poznatků, které by si studenti měli natrvalo osvojit.

¹ Elektrotechnika pro školy
<http://www.tzb-info.cz/t.py?t=1&i=310>

Kontakt
Ing. Jiří Vlček
Tehov 122
251 01 Říčany
tel. 266 052 945, mobil 723 799 875
E-mail: vlcek-j@seznam.cz

Interaktivní tabule ve výuce

Lenka Žďárská

Abstrakt: V současnosti se stále více využívá didaktické techniky a pomůcek, které jsou založeny na principu IKT. K nim patří také interaktivní tabule (interactive whiteboard – IWB), která má uplatnění v mnoha výukových předmětech často velice různorodého učiva. Využití IWB má řadu předností, ale i nedostatků a klade značné nároky na didaktické i technické dovednosti jejího uživatele. Také z hlediska finančního je velice nákladná, a proto je nezbytné její případný nákup zvážit.

Klíčová slova: interaktivní tabule, IKT, didaktická technika, moderní metody výuky.

Abstract: Currently, didactic technology and teaching aids which are based on the principle of ICT are frequently used. They also include an interactive whiteboard (IWB) which has its position in many diverse school subjects. The use of the IWB has many advantages but also disadvantages and requires pedagogical and technical skills of their users. It is also necessary to consider the possible purchase of the IWB due to its high financial demands.

Keywords: interactive whiteboard, teaching aids, modern teaching.

Úvod

Výuka podporovaná informačními a komunikačními technologiemi (dále jen IKT) je v současné době stále využívanější. Pro efektivní využití potenciálu IKT ve výuce je nutné, aby učitel ovládal a neustále rozvíjel následující dovednosti:

- Odborné dovednosti a znalosti z oboru;
- Pedagogické dovednosti;
- Jazykové dovednosti – znalost aspoň jednoho cizího jazyka;
- Sociálně komunikativní dovednosti;
- Informačně a komunikačně technologické dovednosti potřebné pro aplikování IKT ve výuce.

První čtyři zmíněné dovednosti jsou u studentů vysokých škol systematicky rozvíjeny a jsou považovány za automatickou součást přípravy budoucích učitelů. Problematika osvojování a zdokonalování dovedností v IKT na vysokých školách však často pokulhává za technickým vývojem, a proto je nutné studenty neustále seznamovat s dalšími možnostmi, jak prezentovat látku názorným způsobem.

Interaktivní tabule

Mezi technicky nejvyspělejší IKT patří v současné době interaktivní tabule (dále jen IWB).¹ IWB je zařízení umožňující prezentovat žákům učivo názorným způsobem. K vlastnímu provozu je nutný počítač, který je vybaven specializovaným programem, a dataprojektor. Tabuli je možné ovládat bezdrátovým elektronickým perem fungujícím na podobném principu jako myš nebo pouhým dotykem prstu. IWB v sobě kombinuje výhody běžné popisovatelné plochy, projekční plochy a velké dotykové obrazovky. První IWB se v českých školách objevily na konci 90. let 20. století² a v současné době patří mezi nejžádanější didaktickou techniku, mající uplatnění v mnoha často různorodých vyučovacích předmětech.

Výhody a nevýhody IWB

Co tedy zapříčinilo tak velký rozmach využívání IWB ve výuce? Je to:

- Víceúčelovost IWB;
- Motivace studentů;
- Aktivní zapojení žáků do výuky;
- Působení IWB na všechny smysly;
- Čistota prostředí v učebně;
- Možnosti využití IWB mimo výuku;
- Flexibilnější práce s přípravami pro výuku.

Tak jako každé zařízení, má i IWB své nevýhody, které by bylo možné shrnout do tří okruhů:

- Problémy pramenící z obsluhy IWB;
- Technické problémy;
- Finanční nákladnost.

Z výše uvedených výhod i nevýhod vyplývá nutnost uvědomit si, že IWB není řešením každého problému, ale díky své víceúčelovosti může často nahradit učební pomůcky, jako jsou například učebnice, video nebo internet a zefektivnit výuku jak pro žáka, tak i učitele.

Zaškolování pedagogů v práci s IWB

Jakým způsobem lze tedy přiblížit tuto didaktickou pomůcku většině pedagogů, kteří neměli možnost se s ní blíže seznámit během svých studií?

Prvotní zaškolení je obvykle prováděno dodavatelskou firmou, která IWB instaluje. Jedná se o poutavou prezentaci profesionálních lektorů, během které jsou předvedeny nejvyužívanější a nejefektivnější funkce IWB a jejímž cílem je zaujmout co nejvíce učitelů. Tento první krok však zdaleka není postačující pro aktivní pochopení ovládání IWB v praxi.

Pro osvojení ovládání IWB je důležité:

- Zajistit přístup k technice ve školním prostředí.
- Zajistit technickou podporu v případě potřeby.
- Instalovat software na školní počítače, případně doma na osobní počítač učitele.

- Soustavně podporovat zavádění IWB do výuky:
 - náslechy u kolegů, kteří jsou pokročilými uživateli IWB;
 - výměna prezentací mezi kolegy;
 - zveřejňování užitečných internetových odkazů.

Každý učitel musí zvážit své schopnosti a rozhodnout se, zda se vydá cestou pokusu a omylu a osvojí si práci s IWB samostudiem, nebo využije nabízených odborných kurzů. Forma samostudia je obecně vhodnější pro pokročilé uživatele IKT, kteří nevyžadují odbornou asistenci a vystačí si s uživatelskou příručkou. Pro učitele, kteří preferují ověřené postupy a volí formu profesionální instruktáže, je poskytována nabídka velkého množství odborných vzdělávacích programů v rámci tzv. Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP), které se zaměřují na problematiku IWB. Tato školení mohou provádět pouze akreditovaná střediska MŠMT, což jsou z 90 % školy a jejich aktivní pedagogové, kteří mají vlastní bohaté zkušenosti s výukou pomocí IWB. Nejen MŠMT, ale také firmy dodávající IWB nabízejí profesionální prezentace ve výukových centrech, které jsou většinou zdarma.

Neopomenutelnou složkou v oblasti práce s jakoukoliv moderní technologií, kam IWB bezesporu patří, je neustálé rozvíjení a zdokonalování znalostí v oboru. Existuje celá řada možností, jakými lze docílit efektivnějšího využívání IWB:

Četba odborných (často anglicky psaných) článků, studií a výzkumů, které jsou pravidelně uveřejňovány např. na těchto internetových stránkách:

www.veskole.cz; www.becta.org.uk; www.e-gram.cz;
www.promethean.cz; www.interaktivnitabule.cz;
www.avmedia.cz; www.smarttech.com.

Účast na workshopech a setkáních uživatelů IWB

Tyto akce jsou většinou pořádány dodavateli IWB, kteří se snaží svými prezentacemi seznamovat učitele s nejnovějšími a nejmodernějšími technologiemi uváděnými na trh. Modelovým příkladem jsou např. pravidelná setkání uživatelů tabulí *SMART Board*, která jsou podporována firmou AV Media. Jedná se o jednodenní akci, která kombinuje teoretické a praktické výstupy. Hlavní část programu představují tematicky laděné workshopy, při kterých si učitelé vyměňují své zkušenosti a získávají tolik potřebnou inspiraci. První setkání uživatelů *SMART Board* se uskutečnilo 31. 5. 2005 v Národním domě na Smíchově a pro velký úspěch se v této tradici pravidelně pokračuje.

Účast na veletrzích zaměřených na IKT

V České republice je v oblasti IKT za největší a nejuznávanější považován veletrh INVEX, kde se v současné době pořádají setkání uživatelů *SMART Board*. Nejprestižnější světovou událostí, která se zabývá výhradně IKT v oblasti vzdělávání, je každoroční londýnská BETT.³ Tato čtyřdenní vzdělávací konference poskytuje podle pořadatelů: *The only opportunity in the education calendar where you can see, touch and experience the best ICT products from the broadest range of educational ICT suppliers anywhere.*

Historicky první konference BETT se uskutečnila v roce 1985 v prostorách londýnského výstavního centra Barbican a v roce 1993 se přesunula do hal kensingtonské Olympie, kde se koná doposud.

Účast v soutěžích spojených s využíváním IWB při výuce

Výrobci a dodavatelé IWB mají výraznou zásluhu na zdokonalování využívání IWB v praxi. Pořádají mezinárodní i republikové soutěže o hodnotné ceny a motivují tak jejich uživatele k aktivitě a tvořivosti. Soutěžní prezentace českých učitelů často vynikají svojí originalitou a propracovaností.

Závěr

Pro efektivní využití edukačního potenciálu IKT ve výuce je důležité, aby učitel porozuměl vzdělávacím specifikám IKT. Tato podmínka je nutná, nikoliv však dostačující. Rozhodujícím faktorem, který ovlivňuje efektivitu výuky doplněnou o IKT, je kvalita učitele v oblasti plánování, realizace a evaluace vlastní výuky.

¹ IWB – z anglického sousloví – *Interactive Whiteboard*.

² Pilotní IWB v ČR byla instalována v roce 1999 na ZŠ Lupáčova, které byla darována v rámci zahraničního grantu.

³ *British Education and Training Technology – BETT (Britská technika pro vzdělávání a profesní přípravu) je výstava a konference pořádána každoročně od roku 1985.*

Kontakt

Mgr. Lenka Žďárská
Interní doktorandka
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
lenka.zdarska@gmail.com