



S odbornou podporou mezinárodního kolegia vysokoškolských pedagogů vydává Ing. Jan Chromý, Ph.D., Praha.

8. ročník

2/2011

Media4u Magazine

ISSN 1214-9187 Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání

The Quarterly Journal for Education * Квартальный журнал для образования

Časopis je archivován Národní knihovnou České republiky

Časopis je na seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik, který vydává Rada pro výzkum, vývoj a inovace ČR

NA ÚVOD

INTRODUCTORY NOTE

Vážení čtenáři, autoři a příznivci časopisu. Od počátku června má časopis Media4u Magazine podepsanou smlouvu s **EBSO Publishing** o zařazení do jejich celosvětové databáze. Časopis bude zařazován do sekce **Education Research Index Family**. V současné době jsme již v procesu zařazování. Postupně budou v databázi zařazeny všechny příspěvky od prvního vydání časopisu. Více informací o EBSCO Publishing můžete nalézt na následujícím odkazu:

<http://www.ebscohost.com/uploads/imported/thisTopic-dbTopic-1030.pdf>

V souvislosti s tím budou od prvního vydání roku 2012 povinně vyžadována klíčová slova v jazyce příspěvku a v angličtině a v tomto smyslu bude též upravena šablona pro psaní příspěvků. V současné době klíčová slova prozatím doplňuje redakce při zpracování jednotlivých článků.

V první polovině června jsme konečně mohli uveřejnit mimořádné vydání, ve kterém jsou vybrané příspěvky z mezinárodní vědecké konference Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů. Výběr příspěvků byl náročný a probíhal ve dvou kolech. Redakční rada kladla důraz jak na odbornost příspěvku a jeho vztah k obsahu konference, tak zejména na tematickou shodu příspěvku se zaměřením časopisu. Proto jsme byli nuceni vyřadit mnoho příspěvků, z nichž některé byli i velmi kvalitní po odborné stránce.

Profil časopisu a priori odborné články vyžaduje, ale současně požaduje, aby měly deklarovanou vazbu na problematiku vzdělávání. Zejména na pracovištích vysokých škol by mělo být propojení oblasti výzkumu a vývoje s výukou naprostou samozřejmostí.

Na podzim plánujeme již 5. ročník mezinárodní vědecké konference

Média a vzdělávání 2011

Na její organizaci se budou podílet:

- Vysoká škola hotelová v Praze,
- Vysoká škola ekonomická v Praze,
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové,
- Trenčianská univerzita A. Dubčeka v Trenčíně,
- a Časopis Media4u Magazine - Journal for Education

Termín podání příspěvků bude opět 20. října 2011. Pokyny zveřejníme v průběhu prázdnin pod novým odkazem na hlavní stránce časopisu. Konferenční sborník bude vydán tiskem v objemu povinných výtisků, pro všechny zájemce bude k dispozici jeho elektronická verze, včetně potisku pro CD. Vybrané příspěvky budou následně uveřejněny v mimořádném vydání časopisu.

Speciální poděkování patří dr. Ivaně Šimonové, za pečlivou jazykovou korekturu anglických textů a dr. René Drtinovi, za jeho dlouhodobou mravenčí práci při přípravě finální sazby.

Ing. Jan Chromý, Ph.D.

šéfredaktor

OBSAH

CONTENT

Karel Šrédl

Reforma českého vysokého školství a její ekonomické souvislosti

The Reform of Czech University Education and its Economic Contexts

Lucie Severová - Lenka Kopecká - Karel Šrédl

K problematice ekonomické efektivnosti lidského kapitálu

On the Problems of Economic Efficiency in the Human Capital

Alena Králová

Vývoj a některé problémy vyššího odborného školství v České republice

The Development and Problems in Higher Education in the Czech Republic

Lucie Severová

Studium MBA jako předpoklad lepšího uplatnění na trhu práce

The MBA Study as a Prerequisite for the Easier Way to Enter the Labour Market

Ivana Šimonová

eLearning 2000-2010

Analýza procesu implementace ICT do terciárního vzdělávání na příkladu soutěží a seminářů/konferencí eLearning

eLearning 2000-2010

Analysis of the Process of ICT Implementation within the Tertiary Education on the Example of eLearning Competitions and Seminars/Conferences

Jana Jaklová Dyrtrtová - Michal Jakl - Radmila Dyrtrtová

Prezentační dovednosti v kontextu vědecké přípravy studentů doktorského studia oboru chemie

Presentation Skills in the Context of Scientific Preparation of Doctoral Students in Chemistry

Josef Šedivý

Význam komunikace v cizím jazyce pro rozvoj klíčových kompetencí studentů doktorandského studia ICT

Importance of the Foreign Language Communication for the Development of Key Competences of PhD. Students in the ICT in Education Study Programme

Jan Chromý - René Drtina - Donna Dvorak

Porovnání dvou možností dělení médií při výuce jazyků

Comparison of Two Possibilities of Subdividing Media in Language Teaching

Lenka Kopecká

Gymnázia a jejich místo ve vzdělávací soustavě ČR

Grammar Schools and Their Position in the Czech Educational System

Petra Poullová - Miloslava Černá

eLearning ve vzdělávání na středních školách

eLearning in Education in Secondary Schools

Filip Rubáček

Přístupnost webových prezentací středních škol v České republice

Metody testování a základní výsledky provedeného výzkumu

Accessibility of Web Presentations of Secondary School in the Czech Republic

Methods of Testing and Basic Results of the Research

Ivo Volf

Státní maturity v Ruské federaci na Internetu

State School-leaving Exams in the Russian Federation on the Internet

Yveta Pecháčková - Zuzana Pácaltová - Michal Příbyl - Andrea Přikrylová - Petra Štěrbová

Spolupráce městských a venkovských základních škol s rodinou se zaměřením na první stupeň

Co-operation of Urban and Rural Basic Schools and Families with Special Emphasis on Primary Schools

Martin Skutil

Interaktivní tabule jako didaktický prostředek v mateřské škole

The Interactive Board as a Didactic Means at Nursery Schools

Rozmarína Dubovská

Tvorivý učitel' a tvorivost' žiakov vo vyučovacom procese

A Creative Teacher and Pupils' Creativity in the Process of Instruction

Jan Sýkora - Monika Žumárová - Veronika Roušalová - Jana Žůrková

Specifika zjišťování sociálního klimatu v zařízeních zájmového a neformálního vzdělávání

Specifics of the Social Climate Survey in Informal Education Institutions

Karel Šrédli

Katedra ekonomických teorií, Česká zemědělská univerzita v Praze, Kamýčká 129, Praha 6 - Suchbátka, 165 21
 Department of Economic Theories, Czech University of Life Sciences Prague, Kamýčká 129, Praha 6 - Suchbátka, 165 21

Abstrakt: Univerzitní vzdělávání se v ČR za minulých 20 let změnilo ze systému elitního, kdy na VŠ studovalo pouze 15% mladých lidí, na vzdělávání masové, kdy studuje kolem 60% příslušného ročníku. Bakalářské studium nyní bereme spíše jako předstupeň magisterského studia, proto také většina studentů pokračuje v magisterském studiu. Cílem článku je vysvětlit hlavní kroky komplexní reformy vysokého školství a jeho financování v Česku.

Abstract: Over the past 20 years university education in the CR has changed from an elite system with only 15% of young people studying at universities, to mass education, where about 60% of high school graduates are admitted to universities. The Bachelor's program of study is considered rather as a precursor to Master's degree; this is the main reason why most students continue their education in a Master's program. The aim of this paper is to explain main steps of a comprehensive reform of university education and its financing in the Czech Republic.

Klíčová slova: Univerzitní vzdělávání, financování, vysoké školy, bakalářské studium, magisterské studium, reforma vysokého školství.

Keywords: University education, financing, universities, bachelor's program, master's degree, reform of university education.

ÚVOD

Ve většině vyspělých společností zahrnuje vzdělávací systém také část obecně nazývanou jako vysokoškolské vzdělávání. V současnosti je pro ni odborně užíván termín univerzitní terciární vzdělávání.

Vysokoškolské vzdělání představuje v soudobých vzdělávacích soustavách nejvyšší stupeň vzdělání, na který již nenavazuje žádný formální vzdělávací systém. I přes to, že v současnosti je stále větší pozornost věnována celoživotnímu vzdělávání, lze považovat vysokoškolské studium za konečné ve formálním vzdělávání.

Univerzity jsou v současnosti zaujaty zejména představou získávání vědomostí, které přispívají k ekonomickému rozvoji; zcela běžně se hovoří o ekonomice znalostí, o rozvoji informační společnosti, o znalostní společnosti. Univerzita se tak stává nejen tvůrcem poznání, střediskem intelektuální činnosti či nositelem kultury, ale stále více i důležitým činitelem hospodářského růstu.

RADA PRO VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

České vysoké školství prožívá v poslední době poněkud vzrušující období a podle některých poznatků by mohl být rok 2011 pro tento rezort zásadní. Příprava reformy vysokých škol začíná mít jasnější obrysy. Po diskuzi nad Bílou knihou byla loni na MŠMT založena Rada pro vysokoškolské vzdělávání pod vedením jejího předsedy, profesora cambridžské univerzity Rudolfa Hanky. Není příliš velká - má dvanáct členů a je v ní řada současných či nedávných rektorů či prorektorů (tj. lidí, kteří znají z praxe, jak vysoké školy fungují a s jakými problémy se při jejich řízení setkávají) a také několik odborníků z praxe. Rada byla založena ministryní Kopicovou jako poradní orgán ministra školství a ustanovena proto, aby vypracovala hlavní kroky komplexní reformy vysokého školství a doporučila potřebná opatření k její realizaci.

Na prvních zasedáních studovala rada relevantní materiály OECD a posudky OECD o českém vysokém školství, materiály zahraničních

organizací jako CHEPS, Eurydice, European Universities Association, reformu dánského vysokého školství, nizozemský a rakouský vysokoškolský zákon a mnoho dalších. V květnu minulého roku vydala svá první doporučení, která se týkala hlavně organizace a samosprávy vysokých škol a založení systému finanční pomoci studentům. Ministr rozšířil minulý rok mandát rady o celkový dohled nad prací týmu projektu reformy terciárního vzdělávání, který je financován ze zdrojů EU.

V současné době rada probírá otázky struktury a diverzifikace vysokých škol a poté se zaměří na akreditační proces a hodnocení kvality. Průběžně také sleduje pokrok v přípravě zákona o finanční pomoci studentům a zákona o terciárním vzdělávání [2].

BAKALÁŘSKÉ STUDIUM V ČESKU

Vysokoškolské vzdělávání se v ČR za minulých dvacet let změnilo ze systému elitního, kdy na vysokých školách studovalo pouze 15 procent mladých lidí, na vzdělávání masové, kdy studuje kolem 60 procent příslušného ročníku. Z toho logicky vyplývají nižší průměrné akademické schopnosti studentů v porovnání s minulostí. Tato skutečnost jednak vychází z politických změn v Česku, ale také vyplývá z takzvané boloňské reformy, která v Evropě a dalších zemích zavedla rozdělení vysokoškolských programů na tři stupně: bakalářský, magisterský a doktorandský. České vysoké školství se ještě s tímto rozdělením plně nevyrovnalo a stále se v realitě díváme na bakaláře jako na ne zcela vzdělané vysokoškoláky. Bakalářské studium bereme spíše jako předstupeň magisterského studia, proto také většina studentů pokračuje v magisterském studiu.

Podle prof. Hanky k tomuto stavu došlo ne zcela domyšleným aplikováním boloňského procesu na náš vysokoškolský systém. Tradiční čtyř a pětileté studium (vynecháme-li studium medicíny) se víceméně mechanicky rozdělilo na první tříletou část, a té se začalo říkat bakalářské studium, a na zbytek, z kterého se stal dvouletý navazující magisterský program. Je zřejmé, že ze zaběhlého a promyšleného pětiletého studijního programu nemohl tímto rozdělením vzniknout ucelený a smysluplný bakalářský program, jehož absolventi se hodí k něčemu jinému než k pokračování v navazujícím

magisterském stupni. Bakalářský stupeň by měl mít úroveň, jakou má jinde ve světě, kde představuje ukončené vysokoškolské vzdělání; ukončené ve smyslu přípravy pro praxi. V tomto směru jsou vpředu některé soukromé vysoké školy, které toto pochopily a od svého založení se soustředí na bakalářské programy, které vychovávají bakaláře připravené pro praxi [2].

V anglosaských zemích, které byly vzorem pro boloňskou reformu, jsou bakaláři plně kvalifikovaní absolventi připravení pro pracovní trh a magisterské kurzy jsou chápány jako postgraduální nadstavba, ke které se lidé vrací, obvykle několik let po studiu, kdy je jim již zřejmé, v jakém oboru se chtějí specializovat a získat další kvalifikaci. V ČR v navazujícím magisterském studiu pokračuje 80 procent bakalářů, což je světový unikát. Na VŠ tak máme nezvykle vysoký počet magistrů a na bakalářském stupni studenty učíme věci, které jsou velmi teoretické a pro praxi nepoužitelné; to by se mělo změnit.

Za jeden z ústředních problémů současného českého vysokého školství lze považovat to, že při honbě za masovostí se zapomíná na oněch 10 či 15 procent výjimečně schopných studentů, kterým náš vysokoškolský systém nevěnuje dostatečnou pozornost, ale oni jsou přitom budoucností vzdělaného národa. Vysoké školy dnes nemají čas a některé možná ani chuť na to, aby vzbuzovaly ve svých studentech zájem o poznání a široce je vzdělávaly; místo toho produkují úzce vzdělané specialisty.

„Americké vysokoškolské vzdělání se dělí na dva stupně: pregraduální a postgraduální. Pregraduální studium (bakalářské) začíná po střední škole a obvykle trvá čtyři roky na college nebo na univerzitě“ [6].

„Hodnost bachelor (bakalář) tedy student získává po absolvování prvního stupně studia. Dle rámcových plánů se předpokládá jeho zvládnutí za čtyři roky, ale většina studentů k tomu potřebuje delší dobu, protože studium nemá pevný program. Na začátku jsou některé předměty povinné, ale postupně je umožněna studentovi stále větší volnost při výběru předmětů v rámci zvolené specializace. Student se zapisuje na tyto předměty podle vlastní úvahy a možnosti. Každý předmět či kurz je ohodnocen určitým počtem bodů (kreditů). Hodnocení je pětistupňové (A,B,C,D,F) a zahrnuje nejen

závěrečnou zkoušku, ale i výsledky testů či semestrální práci. Udělení titulu bakalář je vázáno na absolvování výběru z povinných předmětů, přičemž student musí získat stanovený počet kreditů a požadovaný studijní průměr. Konkrétní podmínky studia si jednotlivé univerzity určují samy. Záleží pak na samotném studentovi, kolik času a peněz obětuje na splnění těchto požadavků“ [6].

REFORMA VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ A JEHO FINANCOVÁNÍ

V rámci reformy vysokého školství by se současný systém univerzitního vzdělávání v Česku měl zásadně změnit. V budoucnu by zde měly existovat tři typy vysokých škol:

- praktické (zaměřené na bakalářské programy),
- vzdělávací (s převážně magisterskými programy).

Oba typy VŠ by měly pružně reagovat na potřeby pracovního trhu.

- třetím typem budou elitní „výzkumné“ univerzity. V budoucnu má v Česku působit maximálně pět špičkových univerzit, které budou vzdělávat nejnadanější studenty a od státu čerpat nejvíce peněz na vědu. (Proto již nyní například pražská ČVUT a VŠCHT uvažují o sloučení a o spojení jednájí i VŠB a Ostravská univerzita v Severomoravském kraji.)

České vysoké školy se budou muset také vyrovnat s novinkou, na kterou je stát v uplynulých jedenadvaceti letech nijak nepřipravoval, tj. že se univerzity budou o část peněz utkávat ve stále větší soutěži.

Veřejné univerzity byly dosud zvyklé na jednoduchý model financování. Přijaly studenty a podle jejich počtu dostávaly od státu peníze. Nyní to však bude jinak; o důležité části rozpočtu rozhodne kvalita vzdělávání. *„Hodnocení kvality výchovy a vzdělávání se tak stává nedílnou součástí řízení vysokých škol“ [5].*

České vysoké školství je totiž pokřivené; status univerzity, který v cizině náleží jen těm skutečně nejprestižnějším institucím, si u nás píší do názvu skoro všechny vysoké školy bez ohledu na kvalitu.

Způsob normativního financování veřejných vysokých škol zavedený v devadesátých letech přímo podbízel vysoké školy k tomu, aby přijímaly více a více studentů.

Univerzity sice budou moci od září přijmout více studentů, než kolik jim určí ministerstvo školství, ale nedostanou na jejich výuku peníze.

Od roku 2012 by se pak mělo financování ještě více odvíjet podle kvality vysokých škol, ne podle počtu přijímaných studentů. Ministerstvo školství chce, aby vysoké školy dostávaly sedmdesát procent celkové sumy podle počtu studentů a třicet procent podle kvality; loni bylo školám podle kvality rozdělováno deset procent rozpočtu. Zdůrazňování kvality je určitě pozitivní, ale třicet procent finančních prostředků, o které mohou školy teoreticky přijít, však může být pro některé školy téměř likvidační [1].

Reforma VŠ přichází s naprosto konkrétními ukazateli kvality. Jde o pět ukazatelů, které umožní vysoké školy rozlišovat a budou ovlivňovat i výši finanční podpory ze strany státu. Sledovat se bude například to, zda je škola úspěšná ve vědě nebo zda na výzkumu spolupracuje se zahraničními vědci.

Kvalitou tak může být například mezinárodní konkurenceschopnost ve vědě a výzkumu, ale také třeba příprava absolventů pro zaměstnavatele v regionu, pokud nepůjde o výzkumné univerzity. Naopak například v případě Univerzity Karlovy není třeba trvat na přípravě absolventů pro konkrétní zaměstnavatele. Klíčovým posláním vysoké školy tohoto typu je, aby byla přední mezinárodní výzkumnou univerzitou. Peníze z úspor by měly také podpořit špičkové vědecké projekty na vybraných vysokých školách. Spolu s dotacemi z EU by se tak podle plánů MŠMT měly alespoň dvě české univerzity posunout v mezinárodních žebříčcích vysokých škol do první stovky (nyní se objevuje Univerzita Karlova kolem 300. místa a ČVUT kolem 500. příčky). Do doktorských studijních programů také budou moci přijímat jen školy, které mají solidní vědu a výzkum. Ostatní vysoké školy mají být spíše praktičtější zaměřené. Jejich úkolem bude „vychovat“ dostatek kvalifikovaných bakalářů pro trh práce. Takové rozdělení škol funguje ve většině vy-

spělých zemí a české ministerstvo školství se jej snaží změnou financování docílit.

Sledovat se bude i spokojenost studentů se školou, ale i uplatnění jejich absolventů na trhu práce a to, jak školu zpětně hodnotí [8]. Podle toho pak budou vysokým školám přidělovány peníze, a to již od příštího akademického roku. Při sestavování rozpočtu jednotlivých vysokých škol bude ministerstvo brát v úvahu i nezaměstnanost jejich absolventů. Vysoké školy, které do světa vysílají neuplatnitelné držitele titulů, si tak finančně pohorší. Prostředky ze státního rozpočtu jsou striktně limitovány a je potřebné je soustředit tam, kde budou nejefektivněji využity a bude dosaženo nejlepších výsledků [3].

PŘIJÍMÁNÍ STUDENTŮ NA VYSOKÉ ŠKOLY

Vysoké školy dostanou pro příští akademický rok 2011/2012 méně peněz a po dlouhé době tak končí zvyklost, kdy každým rokem přibývá počet nově přijatých studentů.

Na univerzity se v současné době dostává 60 procent mladých lidí ve věku kolem dvaceti let. Stát se domnívá, že se tím snižuje kvalita a takto vysoký podíl již není nadále udržitelný. Chce proto vysoké školy přimět k tomu, aby začaly počty nově přijímaných studentů snižovat.

Univerzity budou moci i nadále přijmout studentů kolik budou chtít, ministerstvo jim však zaplatí pouze určitý počet, obdobně jak je tomu například ve Finsku.

O snížení počtu studentů se stát neúspěšně pokusil již loni. Po květnových volbách vysokým školám oznámil, že jim od září zaplatí přijetí maximálně 85 tisíc studentů prvních ročníků. V té době však již měly školy uzavřené přijímací řízení, a reálně tak přijaly 95 tisíc studentů. Pro příští akademický rok, který začíná v září, chce však ministerstvo školám poslat peníze na přijetí pouze 80 až 82 tisíc nových studentů; jestliže vysoké školy přijmou více studentů, budou samy proti sobě. Ministerstvo školství počítá s tím, že počet studentů prvních ročníků se může snížit oproti školnímu roku 2010/11 až o patnáct tisíc [3].

To, že podíl lidí vstupujících na vysoké školy už překročil únosnou mez, si uvědomují i funkcionáři VŠ. Chtějí však, aby se snížení peněz pro první ročníky posuzovalo individuálně a aby škrtky nebyly tak razantní. Jestliže se hovoří o tom, jak v praxi chybějí technici, tak pravděpodobně není rozumné snižovat stavy studentů technických oborů. Naopak se snížením prostředků lze souhlasit u VŠ, které neprokáží dostatečnou kvalitu. Ministerstvo školství namítá, že přesně to má v plánu. To, o kolik peněz školy reálně přijdou, chce totiž ministerstvo posuzovat hlavně podle vědeckých výsledků nebo zaměstnanosti absolventů. Reforma tak může dopadnout především na menší vysoké školy v regionech, které nebudou schopny konkurovat špičkovým univerzitám, například ve vědecké činnosti.

REDUKCE POČTU VYSOKÝCH ŠKOL

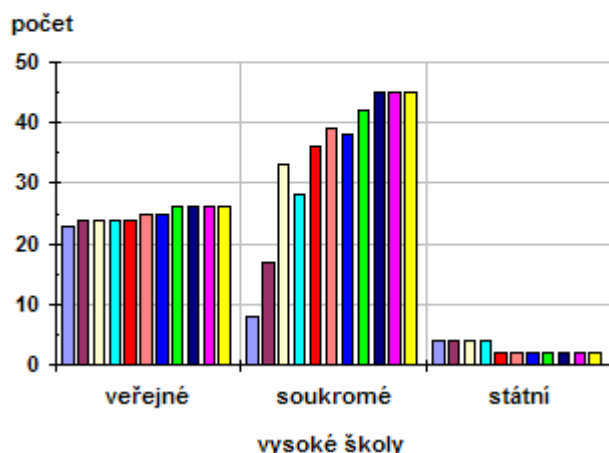
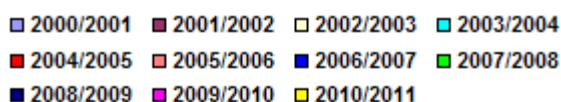
Na základě tohoto mechanismu pak některé vysoké školy zřejmě zaniknou; podle autorů reformy je jich u nás nyní příliš mnoho. Ve Velké Británii žije 60 milionů lidí a mají tam 130 univerzit. V České republice je 10,5 milionu obyvatel a vysokých škol je zde 73. Každému musí být zřejmé, že je zde problém. Redukce vysokých škol je potřebná, ale neměla by se řídit shora. Veřejných vysokých škol máme v Česku 26, což by odpovídalo počtu obyvatel. Ministerstvo už zhruba rok mluví o tom, že chce těchto 26 veřejných vysokých škol přeskupit tak, aby jejich budoucí struktura více odpovídala realitě. Právě tomu má novinka v podobě soutěžení o peníze podle skutečné kvality pomoci.

Soukromých univerzit je 45, otázkou je, zda jich tolik potřebujeme; navíc nejsou většinou kvalitně řízené.

Tab.1 Vývoj počtu vysokých škol v ČR

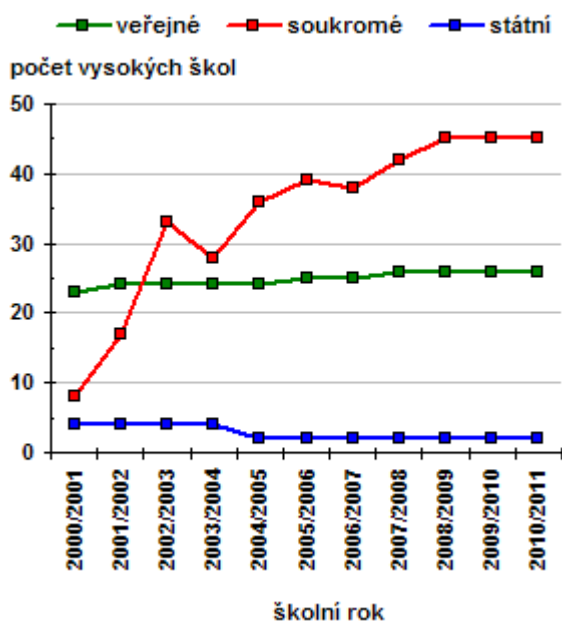
školní rok	veřejné	soukromé	státní
2000/2001	23	8	4
2001/2002	24	17	4
2002/2003	24	33	4
2003/2004	24	28	4
2004/2005	24	36	2
2005/2006	25	39	2
2006/2007	25	38	2
2007/2008	26	42	2
2008/2009	26	45	2
2009/2010	26	45	2
2010/2011	26	45	2

Zdroj: [7]



Graf 1 Počty vysokých škol v letech 2000-2011

Soukromé vysoké školy jsou dnes nedílnou součástí vysokoškolské soustavy, a to je i obecně akceptováno. Avšak že je jich dvakrát tolik než veřejných vysokých škol, je překvapující a do budoucna zřejmě těžko udržitelné. Brzo se ukáže, které ze soukromých vysokých škol budou schopné ekonomicky přežít demografický propad, který během pěti let sníží velikost ročníku 20letých mladých lidí z dnešních 130 tisíc na něco přes 90 tisíc. To představuje výrazný pokles, se kterým se všechny vysoké školy budou muset vypořádat.



Graf 2 Vývoj počtu vysokých škol v ČR

BRITSKÉ ZKUŠENOSTI S UNIVERZITNÍM VZDĚLÁVÁNÍM

Podle profesora Hanky stejné, nebo alespoň podobné, problémy existují i v Anglii. Počet vysokých škol ve Velké Británii se prakticky zdvojnásobil v osmdesátých letech, kdy vláda Margaret Thacherové téměř přes noc změnila tehdejší polytechniky na univerzity. Současně došlo k nárůstu nejrozmanitějších studijních oborů. Nicméně podstatný rozdíl mezi Anglií a Českem lze vidět v tom, že v Anglii si starší univerzity udržely svoje standardy a nepřipojily se k honbě za bezcennými tituly, a navíc často v bezvýznamných či esoterických oborech. Je ovšem nutné dodat, že jim v tom vlastně zabránil způsob financování, který každé univerzitě stanoví pevnou kvótu studentů s přísnou penalizací, když tuto kvótu překročí.

Podstatný rozdíl mezi Anglií a Českem je také v tom, jak dlouho vlastní studium trvá. V Česku se zavedlo financování studia státem nejen po takzvané standardní dobu studia, ale i po další rok. Například někdo, kdo studuje tříletý bakalářský program, na to má v podstatě čtyři roky a potom další tři roky na dvouletého magistra. Sedm let placených státem za něco, co dříve trvalo čtyři až pět let, to je v Anglii nepředstavitelné. Obvyklá bakalářská studia trvají tři roky a magisterská rok nebo dva. A stát nepřispěje ani penny, když dobu některý ze studentů překročí, což samo o sobě je vzácné.

Další rozdíl je v počtu studentů, kteří studium nejen začnou, ale také úspěšně ukončí. Nedávné hodnocení ukázalo, že na třetině anglických univerzit ukončí úspěšně studia plných 90 procent z těch, kteří začali studovat. I na té nejhorší univerzitě to bylo plných 67 procent. To jsou čísla, o kterých se většině českých veřejných vysokých škol může pouze zdát [2].

Na kvalitu vzdělávání na univerzitách evropských vyspělých zemí dohlížejí „komise, rady a jiné hodnotící (akreditační) orgány, které bývají ustanoveny vládou, jinde samostatnými vysokými školami, apod. Jako příklad lze uvést Velkou Británii, kde hodnocení provádí vládou ustavená Rada pro financování vysokých škol, ale současně má tuto úlohu také Rada pro hodnocení kvality vysokého školství, zřízená univerzitami“ [5].

ZÁVĚR

Od roku 2012 začne ubývat studentů, a klesne proto i počet vysokých škol, kterých je již nyní zbytečně mnoho vzhledem k počtu obyvatel v ČR. Nabídka vzdělání se bude muset přizpůsobit populačnímu poklesu. Protože bude stále jednodušší dostat se na vysoké školy, ubude zřejmě i zájemců o placené vzdělávání. Vysoké školy tak budou muset v blízké budoucnosti náplň bakalářských oborů změnit tak, aby ne-

představovaly pouze přípravku na magisterský stupeň. Pokud to neudělají, může se jim kvůli obtížné zaměstnatelnosti bakalářů snadno stát, že při soutěžení o státní peníze budou trazit. Ministerstvo nechce VŠ nic nařizovat; univerzitám návrh na nové financování poslalo a ty mají možnost, aby se k němu vyjádřily. Otázkou ovšem je, proč není zohledněna mezi ukazateli kvality také spolupráce univerzit s podniky, když navíc stát sám tento model prosazuje.

Použité zdroje

- [1] ADÁMKOVÁ, A. *Rok 2011 má být pro školství převratný*. Mladá Fronta. 28. 1. 2011
- [2] POLIAČIK, V. *Rudolf Haňka: Náš vysokoškolský systém nevěnuje dostatečnou pozornost výjimečně schopným*. Mladá Fronta. 28. 1. 2011
- [3] MACHÁLKOVÁ, J. *Vysoké školy přijmou letos méně studentů*. [online]. [cit. 7.3. 2011]. Dostupné z [www: <http://hn.ihned.cz/c1-50885250-vysoke-skoly-prijmou-letos-mene-studentu>](http://hn.ihned.cz/c1-50885250-vysoke-skoly-prijmou-letos-mene-studentu).
- [4] *Rada pro reformu vysokoškolského vzdělávání*. [online]. [cit. 7.3. 2011]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/ipn-pro-oblast-terciarniho-vzdelavani-vyzkumu-a-vyvoje/rada-pro-reformu-vysokoskolskeho-vzdelavani>
- [5] SEVEROVÁ L. Hodnocení kvality vzdělávání ve vysokém školství. *Media4u Magazine*, 2/2010, s. 4-5. [cit. 28.2.2011]. Dostupné z [www: <http://www.media4u.cz/mm022010.pdf>](http://www.media4u.cz/mm022010.pdf)
- [6] SEVEROVÁ L. Systém vysokoškolského studia ve Spojených státech amerických. *Media4u Magazine*, 3/2010, s. 10-11. [cit. 28.2.2011]. Dostupné z [www: <http://www.media4u.cz/mm032010.pdf>](http://www.media4u.cz/mm032010.pdf)
- [7] *Ústav pro informace ve vzdělávání Vývojová ročenka školství v ČR*. [online]. [cit. 28.2.2011]. Dostupné z [www: <http://www.uiv.cz/clanek/729/2017>](http://www.uiv.cz/clanek/729/2017)
- [8] CHROMÝ, J. Pevné místo vzdělávání dospělých na VŠH v Praze 8, spol. s r. o. In *Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké elektronické konference: 10 let soukromých vysokých škol v ČR 2009*. Praha. VŠH. 2009. ISBN EAN 978-80-86578-95-8.

Kontaktní adresa

doc. PhDr. Ing. Karel Šrédl, CSc.
Katedra ekonomických teorií
Provozně ekonomická fakulta
Česká zemědělská univerzita v Praze
Kamýcká 129, 165 21 Praha
Czech Republic

e-mail: sredl@pef.czu.cz

Lucie Severová - Lenka Kopecká - Karel Šrédl

Katedra ekonomických teorií, Česká zemědělská univerzita v Praze, Kamýcká 129, Praha 6 - Suchbát, 165 21
Department of Economic Theories, Czech University of Life Sciences Prague, Kamýcká 129, Praha 6 - Suchbát, 165 21

Abstrakt: Při zkoumání ekonomické charakteristiky lidského kapitálu (a vzdělání jako jeho hlavní složky) má problém určování efektivity vzdělání rozhodující význam. Efektivnost vzdělání lze v nejobecnější rovině vymezit jako vztah mezi užitky (výstupy) ze vzdělání a prostředky a úsilím, spojenými s jeho dosažením, formovaný s ohledem na rozsah a strukturu potřeb společnosti.

Abstract: In examining the economics of human capital (and education as its main component) a problem of determining the efficiency of education is crucial. Efficiency of education in the most general level can be defined as the relationship between the benefits (outputs) of education and resources and effort associated with his achievement, shaped with respect to the scope and structure of the company's needs.

Klíčová slova: problematika, ekonomická efektivnost, lidský kapitál

Keywords: problems, economic efficiency, human capital

ÚVOD

Při zkoumání ekonomické charakteristiky lidského kapitálu (a vzdělání jako jeho hlavní složky) má problém určování efektivity vzdělání rozhodující význam.

Lidský kapitál je akumulací investic do pracovní síly [6]. Nejdůležitějším druhem lidského kapitálu je vzdělání. Jako všechny formy kapitálu i vzdělání představuje výdej zdrojů v určitém okamžiku, který má zvýšit produktivitu v budoucnu.

Vzdělání plní v zásadě dvě hlavní funkce: funkci ekonomickou a funkci sociálně kulturní [1].

Ekonomická funkce vzdělání ve znalostní společnosti vyplývá ze vzájemných vztahů mezi ekonomikou a vzděláním. Tyto vztahy lze vyjádřit tak, že na jedné straně je hospodářský růst hlavním zdrojem rozvoje vzdělání a základním materiálním činitelem jeho rozmachu a na druhé straně samotné vzdělání představuje předpoklad a nezbytnou podmínku ekonomického rozvoje. Posuzujeme-li vzdělání z hlediska jeho funkce jako prostředku, resp. činitele ekonomického rozvoje, je nutné považovat vzdělání za ekonomickou veličinu a lze sledovat a vyhodnocovat jeho celkový význam pro ekonomický systém a tím i pro vývoj celé společnosti.

Sociálně kulturní funkce rozvoje vzdělání ve znalostní společnosti představuje složitou a rozmanitou škálu souvislostí a vazeb mezi rozvojem vzdělání a řadou mimoekonomických oblastí života společnosti. Jde například o vliv vzdělání na lidskou osobnost a na formování celkového kulturního a duchovního obzoru lidí, o vliv vzdělání na kultivaci lidských schopností apod. Tyto souvislosti rozvoje vzdělání je třeba sledovat a vyhodnocovat, neboť bez jejich poznání není možné proniknout do složitých procesů společenské dynamiky [2].

EKONOMICKÁ EFEKTIVNOST VZDĚLÁNÍ

V ekonomické vědě ani v praxi není doposud obecně přijata definice efektivity vzdělání. Je tomu tak nejen proto, že samotný pojem efektivity je složitý, ale i proto, že efektivnost vzdělání je problematikou relativně novou, vystupující svou aktuálností daleko později nežli např. problémy efektivity investic.

Efektivnost v oblasti edukace představuje pojem velice složitý a obsáhlý. Po zobecnění definice uváděné Frömelem lze definovat efektivnost jako úspěšnost v plnění výukových cílů [3]. Efektivnost též definuje Grecmanová jako účinné vynakládání sil a prostředků při

realizaci cílů výchovy [4]. Existuje několik dílčích typů efektivnosti, jejichž výhodou je jejich specifická i objektivnější měřitelnost [5]. Můžeme zde jmenovat např.: pedagogickou efektivnost, ekonomickou efektivnost, efektivnost vzdělávací soustavy (vzdělávacích zařízení), efektivnost vzdělání, aj.

Protože z otázek týkajících se efektivnosti jsou nejvíce rozpracovány problémy ekonomické efektivnosti, jsou i pokud jde o efektivnost vzdělání nejlépe prozkoumány ekonomické souvislosti.

Vyjadřovat ekonomickou efektivnost vzdělání tedy znamená porovnávat užitek ze vzdělání (výstup) s náklady spojenými se získáním tohoto vzdělání (vstup). Ukazatel míry ekonomické efektivnosti vzdělání lze pak vyjádřit zlomkem:

efektivnost = užitek/náklady

Efektivnost vzdělání se formuluje jako vztah vstupu a výstupu, jež jsou shodné s celkovými náklady a s celkovým užitekem. Vyšší ekonomické efektivnosti je pak možno dosáhnout buď zvyšováním výstupu při v podstatě stejném vstupu nebo snižováním vstupu při zhruba stejném výstupu, dále zvyšováním výstupu při současném snižování vstupu a konečně dalšími kombinacemi [2].

Vzdělání představuje oblast, která svými účinky daleko přesahuje čistě ekonomické potřeby. Má vliv na to, jak lidé budou vyrábět a spotřebovávat statky a služby, jakého charakteru bude jejich práce, jak se bude utvářet život jednotlivců i společnosti jako celku, jaké kulturní úrovně a sociální vyspělosti bude dosaženo, jak se bude realizovat a rozvíjet vědeckotechnický pokrok atd. Tyto společenské aspekty vzdělání mohou mít v řadě případů prioritní význam a jejich akceptování může být podnětem k uskutečnění ekonomicky náročnějších a přitom neméně efektivních programů rozvoje vzdělání [7]. Pro definování efektivnosti vzdělání z toho plyne, že v úvahu musíme brát nejen ekonomické, ale i mimoekonomické souvislosti [2].

Výzkum efektivnosti by měl odpovědět na otázku, jak se vyvíjí výsledný efekt (výstup) určitého systému v poměru k celkově vynaloženým prostředkům (vstupům) na straně jedné

a v poměru k rozsahu, kvalitě a struktuře potřeb společnosti na straně druhé.

V souladu s tím je možno efektivnost vzdělání v nejobecnější rovině vymezit jako vztah mezi užitky (výstupy) ze vzdělání a prostředky a úsilím, spojenými s jeho dosažením, formovaný s ohledem na rozsah a strukturu potřeb společnosti [2].

Z uvedeného pojetí vyplývá, že určení efektivnosti vzdělání je závislé na ocenění užitků ze vzdělání na jedné straně a prostředků vynaložených k jeho dosažení na straně druhé. Protože je relativně snazší provést toto ocenění v rovině ekonomické, setkáváme se často s tím, že celá problematika je zužována na problém pouze ekonomický. To navíc ještě zvýrazňuje skutečnost, že řešení otázek efektivnosti vzdělání přísluší zpravidla ekonomům, z nichž někteří stále mají sklon posuzovat problém pod zorným úhlem maximalizace ekonomického efektu. Takovýto přístup k posuzování efektivnosti vzdělání je nepřipustně zúžený - a to i z hlediska ekonomů. Důvody pro to lze stručně shrnout asi takto [2]:

- Vzdělání je vázáno na lidskou osobnost, její kvalitu, což se v ekonomických charakteristikách a ukazatelích projevuje jen velmi přibližně a nepřesně (např. v kategorizaci obyvatelstva podle dosaženého stupně vzdělání). Pro současné a perspektivní podmínky zvláště platí stále rostoucí požadavky na kvalitu, která je rozhodující. Rozvoj vzdělání jako nejdynamičtějšího prvku v procesu reprodukce pracovní síly, vnitřní obsahové kvality vzdělání, neznamená jen růst počtu studujících, ale také progresivní změny odpovídající společenským a ekonomickým podmínkám.
- Programy rozvoje vzdělání vytváří společnost s ohledem na své cíle (ekonomické i mimoekonomické) v relativně dlouhodobém časovém předstihu - tedy s přihlédnutím k budoucím společenským a ekonomickým podmínkám. Nerespektování tohoto faktu může vést k momentálnímu přijetí ekonomicky zdánlivě efektivních řešení (nižší zatížení HDP výdaji na vzdělání), která se s ohledem na proměnlivost podmínek a budoucí potřeby mohou ukázat jako zcela chybná.

- Vzdělání se liší také co do svého zaměření (specializace); ne každé vzdělání, respektive, jeho využití je spojeno s tvorbou materiálních hodnot, ale projeví se třeba vysokou kulturní, uměleckou či vědeckou hodnotou, kterou lze jen obtížně ekonomicky vyčíslit.

Zdůraznění mimoekonomických souvislostí jako určitých kritériálních hledisek při posuzování efektivity vzdělání však neznamena, že ekonomické souvislosti nemají při analýze uvedeného problému značný význam. Závažnost ekonomických přístupů k problematice efektivity vzdělání vyplývá z významu vzdělání pro samotný ekonomický systém a ze skutečnosti, že rozvojové možnosti společnosti, tedy i možnosti rozvoje vzdělání, jsou svým způsobem vázány na celkový objem produkce ekonomiky. Je zřejmé, že ekonomicky efektivnější vzdělávací soustava nenárokuje v tak velké míře zdroje z produktu, nevytváří tedy tak vysoká omezení ekonomickému systému ve srovnání s ekonomicky méně efektivní vzdělávací soustavou, a takto ušopené prostředky je pak možné vynaložit v jiných oblastech. Vztah nákladů na vzdělání a HDP je velmi významným indikátorem, neboť odpovídá na otázku, jaké záměry si může společnost v rozvoji vzdě-

lání dovolit, respektive jaké prostředky bude třeba vynaložit, aby nebyl brzděn rozvoj vzdělání. Je tedy nesporné, že ekonomický přístup k problematice vzdělání i odpověď na otázky ekonomické efektivity vzdělání mají svůj racionální význam [2].

ZÁVĚR

Kritérium efektivity vzdělání nelze tedy hledat jen v ekonomické sféře a nelze jej formulovat jen čistě účetně. Přísná ekonomická hospodárnost se v této oblasti může ve skutečnosti projevit jako značná nehospodárnost, která navíc může mít dlouhodobé důsledky a pro určitou vývojovou etapu i důsledky velmi škodlivé. Může být spojena se zaostáváním v oblasti vědy, samotného školství, může omezovat rozvoj kultury a celkově nepříznivě působit na rozvojové možnosti jednotlivců, skupin obyvatelstva nebo i společnosti jako celku. Pojem efektivity vzdělání musí proto respektovat zásadu komplexnosti, která předpokládá posuzovat efektivity vzdělání ve všech sociálních i ekonomických souvislostech [2].

Stat' byla vypracována v rámci řešení projektu IGA č. 20111120059.

Použité zdroje

- [1] PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha. PEDF UK. 1996.
- [2] SEVEROVÁ, L. - ŠRÉDL, K. *Znalostní ekonomika*. PRAHA. PEF ČZU. 2010. ISBN 978-80-213-2131-1.
- [3] FRÖMEL, K. *Efektivita výchovně vzdělávacího procesu v tělesné výchově*. Olomouc. UP. 1987.
- [4] GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika I*. Olomouc. Hanex. Rok vydání neúveden. ISBN 80-85783-20-7.
- [5] DOSTÁL, J. - MACHÁČKOVÁ, P. *Systémové pojetí edukačního procesu a možnosti měření jeho efektivity*. In *Systémové přístupy*. Praha. VŠE. 2005. ISBN 80-245-1012-X.
- [6] MANKIW, N.G. *Zásady ekonomie*. Praha. Grada. 1997.
- [7] CHROMÝ, J. *Komunikace a média pro využití v hotelnictví a cestovním ruchu*. Praha: Verbum, 2010. ISBN 978-80-904415-2-1.

Kontaktní adresy

PhDr. Ing. Lucie Severová, Ph.D. e-mail: severova@pef.czu.cz
 Ing. Lenka Kopecká e-mail: kopeckal@pef.czu.cz
 doc. PhDr. Ing. Karel ŠrédI, CSc. e-mail: sredl@pef.czu.cz

Katedra ekonomických teorií
 Provozně ekonomická fakulta
 Česká zemědělská univerzita v Praze
 Kamýcká 129
 165 21 Praha
 Czech Republic

Alena Králová

Vysoká škola ekonomická v Praze, katedra didaktiky ekonomických předmětů
University of Economics in Prague, Department of Economic Subjects

Abstrakt: Vyšší odborné školy se potýkají od svého vzniku s mnoha problémy, nejvýznamnější z nich tvoří nevyjasněná pozice v terciárním nevysokoškolském vzdělávání, nízký společenský statut absolventů a obtížnější propustnost s vysokými školami. Uvedená problematika je stručně vymezena a je naznačen možný vývoj řešení.

Abstract: *Highers professional schools have many problems since their establishment, the most important create the non-clear position in non- university educational system, low social statu- te of graduates and more difficult permeability with universities. In this article are these problems very shortly defined and possible development of solution is suggested.*

Klíčová slova: vyšší odborná škola, problémy, propustnost, vysoká škola

Keywords: *highers professional schools, problems, permeability, university*

HISTORIE

Vyšší odborné vzdělávání má v českém vzdělávacím systému osmnáctiletou tradici. Po roce 1989 se objevila velká snaha rozšířit síť středních a vysokých škol a tím zkvalitnit přípravu absolventů při výkonu budoucího povolání. Profesionální vzdělávání se do té doby uskutečňovalo na středních odborných školách, na kterých zpravidla existovalo i nástavbové dvouleté pomaturitní studium, dále na školách vysokých, které však nebyly schopny uspokojit všechny zájemce o tento typ vzdělání.

Smyslem zřízení vyššího odborného vzdělávání (VOŠ) bylo docílit kvalitnější odborné vzdělání, než jaké poskytují střední odborné školy. Avšak na rozdíl od univerzit si kladlo za cíl převážně praktické zaměření studentů.

V roce 1992/93 byl ministerstvem školství ve spolupráci s holandskými odborníky proveden experiment na vybraných středních odborných školách s pomaturitním studiem, kde byl vyzkoušen nový, profesně zaměřený typ studia pro absolventy středních škol. Počet škol v experimentu se postupně rozšiřoval až na 50. V roce 1996 legislativní novela zakotvila VOŠ do vzdělávací soustavy ČR, zrušila do té doby rozšířené pomaturitní studium, které bylo na

většině středních škol nahrazeno vyšším odborným vzděláváním.

Tímto způsobem byly zařazeny vyšší odborné školy do neuniverzitního terciárního vzdělávání. Tento proces se týkal zhruba 170 škol. Vývoj celkového počtu podle forem studia je naznačen v tabulce 1.

Z výsledků je zřejmé, že po experimentálních počátcích došlo takřka během jednoho školního roku (1995/96) k „boomu“ vyšších odborných škol, jejich počet se dále výrazně neměnil. Velkou převahu měly a doposud mají školy, které nabízejí pouze denní formu studia, avšak počet škol s dálkovou formou studia začaly výrazně rychleji růst. V současné době nejvíce VOŠ patří mezi školy malé, které přijímají ročně méně než 30 studentů, avšak nejvíce studentů studuje na VOŠ středních, které ročně přijímají 30-100 studentů. Programy vyššího odborného vzdělávání se vyučují na 184 školách a studuje v nich 28 749 studentů (data za školní rok 2009/10). Zřizovatelská struktura je následující: 65 % škol je státních, 27 % soukromých a 8 % církevních a ostatních. Z hlediska oborové struktury převládají programy zdravotnické, ekonomické, pedagogické a v dalším pořadí programy technické.

Tab.1 Vývoj počtu VOŠ v letech 1995-2009 podle forem studia

školní rok	VOŠ		
	celkem	denní studium	dálkové studium
1995/1996	50	49	3
1996/1997	158	157	31
1997/1998	156	154	39
1998/1999	168	166	49
1999/2000	166	165	53
2000/2001	165	163	64
2001/2002	166	164	65
2002/2003	168	164	68
2003/2004	168	165	66
2004/2005	174	170	68
2005/2006	176	171	71
2006/2007	174	170	71
2007/2008	177	170	68
2008/2009	184	174	72

Zdroj: Vývojové ročenky školství, ÚIV

V roce 1998 došlo na základě zákona o vysokých školách k dalšímu důležitému vývoji VOŠ. V České republice začaly být zřizovány vysoké školy neuniverzitního typu, bylo zavedeno bakalářské studium na vysokých školách, řada vyšších odborných škol začala od této doby usilovat o transformaci na tento typ školy. Nutno podotknout, že vzhledem k vysokým nárokům, zejména na personální zabezpečení výuky, se tohoto cíle podařilo dosáhnout jen několika vyšším odborným školám.

Přibližně od začátku nového tisíciletí se začaly objevovat další snahy transformovat postavení a cíle vyššího odborného vzdělávání. V roce 2004 byl schválen nový školský zákon, zavedl se nový princip akreditace vzdělávacích programů. Vyšší odborné vzdělávání získaly díky svému postavení na pomezí s terciárním vzděláváním v rámci regionální školství určitá specifika, vyskytují se však dosud četné problémy. Jedná se o nevyjasněnou pozici v rámci terciárního vzdělávání (spadají do terciárního nevysokoškolského vzdělávání), nízký společenský statut absolventů (jsou často pracovně zařazováni jako maturanti) a obtížnější propustnost s vysokými školami, což bude v dalších kapitolách více vymezeno.

POSTAVENÍ VOŠ

Od roku 2005 se vyšší odborné školy začaly částečně přibližovat přístupu ve vysokém školství. Všechny obory musely být akreditované MŠMT. Organizace studia je v současné době velice podobná vysokoškolskému studiu, důraz je kladen na individuální práci, uvedené školy nespádají pod systém rámcových vzdělávacích programů jako střední školy. Teoretická příprava studentů probíhá obdobně jako na vysokých školách formou přednášek, seminářů, konzultací a cvičení. Délka studia je stanovena na tři roky (výjimečně na tři a půl roku). Podstatnou a zároveň rozdílnou součástí studia oproti vysokým školám je praktická příprava v oboru, která je vedená formou odborné praxe a u většiny škol trvá minimálně 14 týdnů a je prováděna na pracovištích společností, které mají se školou uzavřenou smlouvu. Přesto se v současné době jedná o velké množství škol, které zajišťují výuku mezi středoškolským a vysokoškolským vzděláním, což do značné míry ovlivňuje postavení absolventů na trhu práce.

POSTAVENÍ ABSOLVENTŮ NA TRHU PRÁCE

Absolventi vyšších odborných škol a vysokých škol tradičně patří k těm nejméně úspěšným na trhu práce. Podle dat stavu pro ÚIV (Ústavu pro informace ve vzdělávání) míra nezaměstnanosti absolventů vyšších odborných škol v r. 2008 činila v průměru 3,3 %. Existují však rozdíly mezi absolventy různých oborů. Menší než průměrnou míru nezaměstnanosti lze zaznamenat u absolventů oborů zdravotnických (2,7 %), pedagogických a sociálních (2,3 %), technických oborů (2,5 %). Absolventi VOŠ s ekonomickým zaměřením patří s mírou nezaměstnanosti 4,1 % do skupiny, která je postižena nadprůměrnou mírou nezaměstnanosti v rámci všech absolventů VOŠ. Vzhledem k současné hospodářské situaci lze očekávat růst nezaměstnanosti absolventů všech oborů VOŠ v dalších letech, a tedy i absolventů VOŠ s ekonomickým zaměřením.

V České republice se pohybuje míra nezaměstnanosti vysokoškolských absolventů mezi dvěma až třemi procenty. Absolventi vyšších odborných škol mají nižší uplatnění než absolventi vysokých škol, kteří ale po ukončení stu-

dia spadají na rozdíl od absolventů VOŠ do skupiny vysokoškolsky vzdělaných lidí. Nejasné zařazení vyšších odborných škol, které spadají do terciárního nevysokoškolského vzdělávání, je možná jedním z důvodů vyšší nezaměstnanosti a v určitých oborech horšího uplatnění na trhu práce a to i přesto, že absolventi mají po ukončení studia praxi v oboru.

PROSTUPNOST S VYSOKÝMI ŠKOLAMI

V České republice není dostatečně promyšlena prostupnost mezi vyššími odbornými školami a bakalářským vysokoškolským studiem. Vyšší odborné školy v současné době fungují následujícím způsobem:

1. Většina stávajících VOŠ funguje se střední školou, jsou s ní pevně spjati. Takové postavení jim poskytuje výhodu kvalitního odborného vzdělání, větší účast externích odborníků, těsnější sepětí se zaměstnavatelskou sférou.

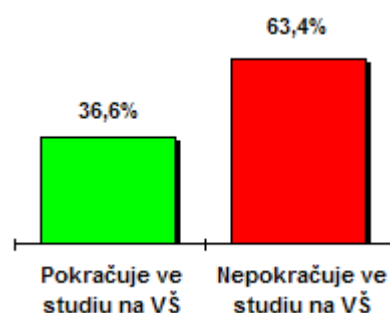
2. Další část vyšších odborných škol se rozvíjí ve spolupráci s vysokými školami. Zde již dochází k různým formám prolínání studia na VOŠ s vysokoškolským programem. Příkladem mohou být následující situace:

a) první ročníky VOŠ mohou procházet přípravkou pro pokračování v bakalářském programu, vysoké škole se podílejí na této přípravě,

b) může docházet ke spolupráci s vysokými školami, v pozdějších ročnících studia vyšších odborných škol se na výuce mohou více podílet akademičtí pedagogové z vysokých škol,

c) vysoké a vyšší odborné školy se mohou podílet na tvorbě společných bakalářských programů vysokých a vyšších odborných škol.

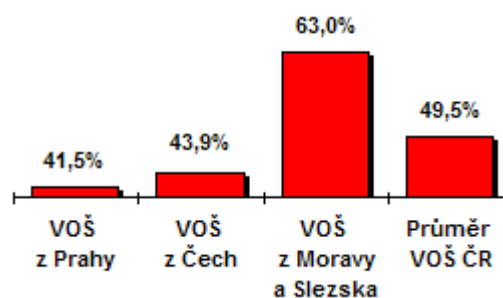
Mnoho absolventů vyšších odborných škol má zájem o další studium na vysokých školách. V průměru po vykonání zkoušek absolutoria studuje na vysokých školách 36,6 % absolventů VOŠ. Z uvedeného počtu například na Vysoké škole ekonomické studuje 3,37 % absolventů VOŠ.



Graf 1 Průměrné procento absolventů VOŠ, kteří pokračují ve studiu na VŠ

Zdroj: Marková. Projekt IGA.

Z výzkumného šetření, které uskutečnila katedra didaktiky ekonomických předmětů v rámci řešení Interní grantové agentury v roce 2010 při řešení projektu Zkvalitňování ekonomického vzdělávání v terciárním vzdělávání vyplynulo, že většina vyšších odborných škol usiluje v současné době o uznávání předmětů na vysokých školách a také o zajištění prostupnosti s vysokými školami. 61 ekonomických oborů VOŠ poskytlo při řešení projektu následující informace. V grafu 2 je uveden návrh uznání následující procentuální skladby předmětů.



Graf 2 Návrh VOŠ na uznávání vyššího odborného vzdělání na VŠ

(% předmětů navrhuji uznat)

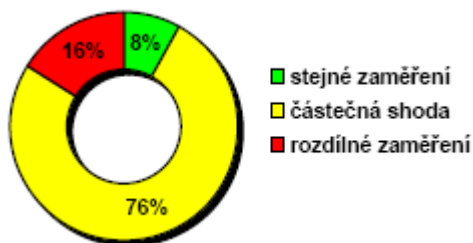
Zdroj: Marková. Projekt IGA.

PROSTUPNOST VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL S VYSOKOU ŠKOLOU EKONOMICKOU V PRAZE

V projektu IGA Zkvalitňování ekonomického vzdělávání v terciárním vzdělávání se zaměřením na vyšší odborné školy zkoumala katedra didaktiky ekonomiky prostupnost VOŠ ekonomického zaměření s VŠE Praha (Králová, Projekt IGA, 2010).

Na Vysoké škole ekonomické v Praze v současné době studuje více než 19 000 studentů

(www.vse.cz), jedná se o největší vysokou školu ekonomického zaměření v České republice. V roce 2011 probíhá studium 23 různých bakalářských programů na šesti fakultách. Studium probíhá podle zásad Evropského systému převodu a akumulace kreditů (ECTS), Evropská komise jí udělila právo využívat certifikát „ECTS label“ a certifikát „DS label“ za udílení dodatku k diplomu v anglickém jazyce všem absolventům. Při výzkumném šetření katedrou didaktiky ekonomických předmětů byla zjišťována vedle jiného srovnatelnost studijních programů vyšších odborných škol ekonomického zaměření s Vysokou školou ekonomickou v Praze. Vyšší odborné školy ekonomického zaměření jsou škálou nabídky ekonomického studia velmi diferencované. 76 % zkoumaných vyšších odborných škol svým zaměřením částečně odpovídají některému bakalářskému studijnímu programu Vysoké školy ekonomické v Praze, většinou jsou obory koncipovány úžeji než obory na VŠE, 16 % studijních programů vyšších odborných škol zařadit ke studijním programům VŠE vůbec nelze. Jen v 8 % lze hovořit o tom, že VOŠ nabízejí studium takových studijních ekonomických oborů, které se vyskytují na bakalářském studiu VŠE v Praze (graf 3).



Graf 3 Porovnání srovnatelnosti studijních programů

Zdroj: Králová. Projekt IGA.

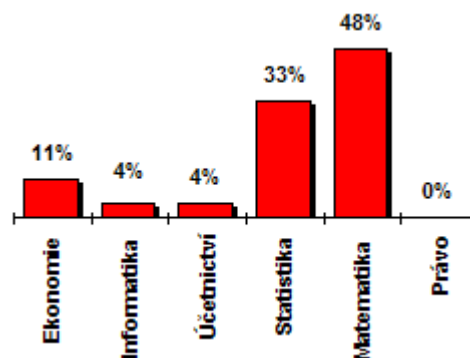
Ve srovnání s Vysokou školou ekonomickou v Praze se 87 % vyšších odborných škol odlišuje alespoň v jednom či více povinných předmětech, jedná se o skupinu povinných předmětů, které jsou na bakalářských oborech VŠE významné. Největší zastoupení lze spatřovat u matematiky, odlišné pojetí či nezařazení se týká dokonce 48 % vyšších odborných škol (graf 4). Obsah odborných ekonomických předmětů na VOŠ neodpovídá plně obsahu výuky na VŠE. Uvedené požadavky splňuje pouze malé procento vyšších odborných škol. Např. co se

týče obsahu výuky povinných odborných předmětů pouze 12,5 % vyšších odborných škol odpovídá svým zaměřením Fakultě financí a účetnictví - jedná se o obor účetnictví a finanční řízení. Fakultě mezinárodních vztahů odpovídá přibližně 11 % vyšších odborných škol, které se zaměřují na cestovní ruch a regionální rozvoj (Králová, Projekt IGA, 2010).

Skladba a úroveň povinných odborných předmětů VOŠ je důvodem ke konstatování, že absolvování vyšší odborné školy nemůže být automaticky předpokladem pro jejich postup do vyšších ročníků bakalářských studijních programů a někdy ani předpokladem pro jejich postup do nižších ročníků. Každá vyšší odborná škola musí být proto posuzována k příslušnému bakalářskému oboru jednotlivě.

Proces sjednocování a uznávání předmětů vyšších odborných škol se jeví pro jednotlivé fakulty poměrně složitý. Řešením by mohlo být vyjednávání v jednotlivých případech o společném programu, přistoupení vyšších odborných škol na kreditní systém, sjednocení struktury a obsahu předmětů. Výsledkem by mohly vzniknout dvě zásadní varianty transformace VOŠ (Dvořáček, 2010):

1. na vysokou školu bakalářského typu
2. na tak zvané profesní instituty s kratšími vzdělávacími programy.



Graf 4 Chybějící předměty na zkoumaných vyšších odborných školách

První varianta je pro představitele VOŠ přitažlivá, ale mají vůči ní výhrady představitelé vysokých škol. Vadí jim těsná vazba většiny VOŠ na střední školy a rovněž skutečnost, že na většině VOŠ vyučují pedagogové, kteří učí převážně na střední škole a nejsou připraveni na výuku na terciárním stupni. Proti pochybnostem o kvalifikovanosti pedagogů je argu-

mentováno využitím externistů z praxe, což odpovídá koncepci VOŠ postavené na prakticky orientovaném vzdělávání.

Druhá varianta se zdá být schůdnější, ale ředitelé VOŠ mají obavy z příliš krátkého vzdělávacího programu (navrhovaný počet 120 kreditů odpovídá dvěma rokům studia. V diskutovaných návrzích je doporučováno, aby získané kredity byly přenositelné do odpovídajících programů terciárního vzdělávání.

ZÁVĚR

Z naznačeného přehledu vývoje vyšších odborných škol je zřejmé, že od samého počátku jejich zavádění až do dnešních dnů není zcela jasné jejich místo a poslání ve struktuře českého vzdělávacího systému. Příčina je zřejmě v tom, že jsme převzali instituci ze zemí s výrazně odlišnou vzdělávací tradicí. Zatímco v řadě západoevropských zemí profesní příprava je zahajována v terciárním stupni vzdělávání (s přiměřeně rozšířeným všeobecným vzděláváním v sekundárním stupni), středoevropská tradice má k profesní přípravě kromě učňovského vzdělávání vytvořenou rozsáhlou síť středních odborných škol. Postavení vyšších odborných škol v České republice opravdu není jednoduché, proto bude nutné je v budoucnu změnit. V souvislosti s rozvojem kapacit vysokých škol a očekávaným demografickým poklesem populačního ročníku ve věku vstupu do terciárního vzdělávání je jisté, že se bude snižovat zájem studentů o studium na vyšších odborných školách a ty postupně začnou zanikat. Jediným řešením je začlenění vyšších odborných škol do hlavního proudu terciárního vzdělávání.

Použité zdroje

- [1] PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [2] ASZTALOS, O. a kol. *Projekt IGA. Zkvalitňování ekonomického vzdělávání v terciárním vzdělávání*. VŠE 2010.
- [3] *Postavení vyšších odborných škol ekonomického zaměření v terciárním vzdělávání*. Sborník z mezinárodní vědecké konference 2010. Praha. VŠE. Oeconomica. ISBN 978-80-245-1730-8.
- [4] TRHLÍKOVÁ, J. a kol. *Přechod absolventů vyšších odborných škol do praxe a jejich uplatnění - II. etapa*. Praha. 2008. Dostupné z [www: <http://www.nuov.cz/>](http://www.nuov.cz/)
- [5] KARPÍŠEK, M. a kol. *Vyšší odborné školy na rozcestí. Analýza stavu a možného vývoje sektoru vyššího odborného vzdělávání*. Studie Investice do rozvoje vzdělávání. MŠMT 2009.
- [6] Dotazníky rozeslané vyšším odborným školám.
- [7] <http://www.vse.cz/>
- [8] <http://www.sks.cz/>
- [9] <http://www.isis.cz/>

Kontaktní adresa

Ing. Alena Králová, Ph.D.
VŠE Praha
KDEP
nám. W. Churchilla 4
130 67 Praha 3

e-mail: kralova@vse.cz

Lucie Severová

Katedra ekonomických teorií, Česká zemědělská univerzita v Praze
Department of Economic Theories, Czech University of Life Sciences Prague

Abstrakt: Studium MBA je v posledních letech velmi žádanou formou studia především díky získání manažerských dovedností a předpokladů pro lepší pracovní uplatnění a pro rychlejší postup v manažerské kariéře. Článek se zabývá problematikou studia MBA, jeho historií, mezinárodní akreditací a finanční stránkou studia MBA v České republice. Zaměřuje pozornost zejména na vztah studia MBA a vyšších příjmů, jež absolventi po ukončení studia MBA získají na trhu práce.

Abstract: MBA is in last years an often demanded form of study, especially due to gaining management skills and due to qualifications for better working application and faster advancement in manager career. This article deals with the issue of MBA study, its history, international accreditation and financial aspect of MBA study in the Czech Republic. It focuses mostly on the relationship between MBA study and higher incomes that graduates typically acquire after finishing their studies of MBA in employment market.

Klíčová slova: studium MBA, pracovní uplatnění, trh práce

Keywords: MBA study, working application, employment market

ÚVOD

Master of Business Administration (MBA nebo také M.B.A.) je studijní program, zaměřený na získání znalostí v oboru managementu. Jedná se o profesní vzdělání, získání manažerských dovedností a předpoklady pro rychlejší postup v manažerské kariéře, případně lepší pracovní zařazení. Nezbytnou podmínkou studia MBA je ukončené vysokoškolské vzdělání tedy absolvování nejméně bakalářského stupně na vysoké škole jakéhokoliv oboru. Další podmínkou je alespoň dvouletá praxe v manažerské funkci. V souladu s názorem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) je zařazeno do tzv. celoživotního vzdělávání. Studium MBA programů je zpravidla jeden a půl až tříleté. Nejčastější formou je studium dvouleté. Vyučovacím jazykem MBA programů ve světě je obvykle angličtina. Průměrné roční školné se ve vyspělých zemích západní Evropy pohybuje zhruba kolem 10 000 až 20 000 EUR (cca 250 000 až 500 000 Kč), na nejprestižnějších školách však často přesahuje 50 000 EUR.

Studium MBA klade velký důraz na propojení teorie s praxí, součástí studia je také řešení

konkrétních problémů z prostředí firmy manažera. Absolventi získají ucelený strategický pohled na řízení společnosti. MBA programy poskytují nejenom teoretické vzdělání v základních disciplínách managementu, ale i zvládnutí nezbytných praktických manažerských dovedností, jakými jsou např. řešení problémů, rozhodování, jednání a komunikace.

Mezi předměty, které se zpravidla v každém programu v různých podobách vyučují, patří: Organizace a management, Projektové řízení, Strategické řízení, Marketingové řízení, Finanční management, Účetnictví, Controlling, Řízení lidských zdrojů, Hospodářské právo, Informační systémy, Komunikační trénink [4]. Studium je zpravidla ukončeno obhajobou projektu popř. master's thesis. Úspěšní absolventi tohoto programu získávají akademický titul MBA (uváděný za jménem) a příslušný diplom.

HISTORIE MBA

První škola ve Spojených státech amerických, která poskytovala možnost získání titulu, který byl předchůdcem MBA (master of business) byla Tuck School of Business, jež je součástí

Dartmouth College. Založena byla v roce 1900 a byla první institucí, která poskytovala vyšší tituly (masters) v oblasti obchodních věd, konkrétně Master of Science in Commerce degree, je bylo předkem dnešních titulů MBA.

V roce 1908 byla založena Graduate School of Business Administration (GSBA) na Harvardské univerzitě, jež nabídla jako první na světě MBA program. Fakulta měla 33 studentů řádného studia a 47 studentů speciálního studia.

Univerzita Chicago Booth School of Business jako první v roce 1940 nabídla Executive MBA (EMBA) program, jež je dnes nabízen většinou škol.

Další pokrok v rámci vývoje MBA studia byl vznik MBA programu zaměřeného na globální management, který vznikl v roce 1946 na Thunderbird School of Global Management.

Celý tento vývoj byl realizován na území Spojených států amerických. Poprvé se za hranice USA dostal v roce 1950, kdy první tituly MBA poskytovala Univerzita Western Ontario v Kanadě, následoval v roce 1951 titul udělovaný na Univerzitě Pretoria v Jižní Africe. Institut Business Administration v Karáči v Pákistánu byl založen v roce 1955 jako první asijská obchodní škola Wharton School of University of Pennsylvania.

První evropskou školou nabízející MBA program se stala v roce 1957 INSEAD (Institut européen d'administration des affaires) European Business School [6].

MEZINÁRODNÍ AKREDITACE

Zaměstnavatelé vyžadují po svých zaměstnancích neustálé vzdělávání, zdokonalování znalostí a získávání těch nejnovějších informací v oborech, kterým se věnují. Nicméně jako v mnoha jiných případech nejde pouze o kvantitu, ale především o kvalitu manažerských kurzů. Mezi hlavní hodnotící kritéria a ukazatele vysoké kvality každého programu MBA a škol, na nichž je vyučován, patří akreditace, její stupeň a mezinárodní uznávání. Pouze nejvyšší mezinárodní akreditace je zárukou kvalitního MBA vzdělání a uznání titulu na mezinárodním trhu práce [2]. Mezi nejdůležitější mezinárodní akreditační asociace patří americká Association to Advance Collegiate Schools of Busi-

ness (AACSB), britská Association of MBAs (AMBA) a bruselská European Foundation for Management Development, která uděluje akreditaci European Quality Improvement System (EQUIS), jež je považována za nejprestižnější. České školy poskytující MBA studijní program se sdružují v České asociaci MBA škol CAMBAS (Czech Association of MBA Schools), jež se snaží zaručit, aby tyto studijní programy v ČR odpovídaly svou úrovní těm zahraničním [3]. Hlavním posláním Asociace je v souladu s jejími stanovami „zajišťovat, udržovat a dále rozvíjet vysokou úroveň studia MBA v České republice“ včetně zavedení systému akreditací studia MBA v České republice. Založení Asociace bylo akceptováno MŠMT a bylo uznáno European Foundation for Management Development (EFMD) v Bruselu jako oficiální akreditační orgán v České republice [7].

Dalším ukazatelem, který vypovídá o kvalitě školy a jejím přínosu pro své absolventy, je tradice vzdělávání na českém trhu a z toho plynoucí počet absolventů školy. Čím větší a organizovanější počet absolventů škola má, tím více možností pro navázání pracovních i mimo-pracovních vztahů jim může nabídnout [1].

STUDIUM MBA V ČESKÉ REPUBLICĚ

V současné době je možno v České republice studovat MBA na dvou až třech desítkách jak soukromých vysokých škol, tak i na školách státních. Studium MBA na českých školách probíhá ve většině případů formou zastoupení zahraniční univerzity v České republice. Studium MBA není ani na státních vysokých školách dotováno státem. Průměrná výše poplatků za MBA studium v České republice se pohybuje mezi 150 000 až 200 000 Kč za akademický rok. V České republice se výuka provádí nejčastěji v českém jazyce popř. v jeho kombinaci s angličtinou, méně často výhradně v angličtině. Nejběžnější formou studia MBA je v České republice kombinované studium při zaměstnání. Studium při zaměstnání je v průměru dvouleté, denní studium trvá zpravidla jeden až jeden a půl roku [4].

MBA programy nabízejí studentům řadu variant studia a oborů a podle toho jsou určovány i předměty. Studenti se mohou rozhodnout specializovat na určitou oblast. Tradičně bývá první rok velmi obecný, nabízí předměty z více

oblastí a na základě těchto se pak může student v druhém roce vzdělávání rozhodnout specializovat na určitou oblast [5]. Každý MBA program není vhodný pro každého zájemce o studium. Uchazeč by měl zvážit, zda kromě prestiže přináší zvolený směr i to, co od něj očekává. Některé programy se zaměřují zejména na získání všestranných znalostí studenta, aby po absolvování studia mohl nastoupit na pozici, kde se od něj bude vyžadovat všeobecný rozhled. Jiné se soustřeďují na konkrétní oblasti - jako například marketing či informatika. Pro výběr školy je důležitý zejména profesorský sbor a jeho kvalita. Naprosto specifický je pak elitní program Executive MBA, který je určen pro studenty, kteří získali ve svých firmách již určité postavení a mohou si dovolit i několikadenní absenci v kanceláři. V průměru mají manažeři v EMBA programu za sebou desetiletou profesní praxi, což přináší do výuky určitou jedinečnost, protože díky těmto zkušenostem vznikají na přednáškách velmi přínosné diskuze z praxe [2].

STUDIUM MBA JAKO PŘEDPOKLAD VYŠŠÍCH PŘÍJMŮ

Pro mnoho manažerů je velkou motivací potenciální vyšší platové ohodnocení po absolvování studia. Mezi absolventy kurzů MBA v České republice byl nedávno společností Insight proveden průzkum, jež přinesl zajímavé výsledky. Většina z dvoustet dotázaných přiznala, že absolvování kurzu je posunulo výš na profesním žebříčku. Z celkového počtu dotázaných 42 procent odpovědělo, že si polepšilo o jeden stupeň, pět procent postoupilo dokonce o dva posty nahoru. Přibližně polovina dotázaných zůstala na své pracovní pozici [3]. Respondenti potvrdili, že již rok po ukončení kurzu u nich došlo k minimálně 15% navýšení platu a v horizontu pěti let se rozdíl v platovém ohodnocení pohyboval kolem 40 procent. Například manažeři, kteří absolvovali kurz MBA v roce 2004 a jejich plat se před studiem pohyboval kolem 30 tisíc, rok po jeho ukončení vydělávali 46 tisíc korun. V současné době je to o 20 tisíc korun více. Navíc sami studenti označují znalosti získané v průběhu dvou let za velmi užitečné a nezastupitelné v jejich pracovních pozicích. Podle průzkumu celkem 42 procent absolventů potvrdilo posun o jeden

stupeň v kariérním žebříčku, přičemž celých pět procent poskočilo o dva stupně. S ohledem na posun v kariéře je další předností absolvování kurzu MBA jeho konkurenční výhoda na trhu práce. Nedá se konstatovat, že by titul MBA byl stoprocentní zárukou vyššího příjmu. Avšak ve spojení s praxí zaměstnance a získanými studijními znalostmi podstatně zvyšuje šanci na kariérní postup a s tím spojené lepší platové ohodnocení [1].

ZÁVĚR

Studium MBA ovšem vyžaduje velkou píli a nemalé investice jak časové, tak finanční. Časový plán kurzů může být hlavním rozhodovacím faktorem při výběru programu, protože někteří zaměstnavatelé nejsou ochotni tolerovat opakované absence. Výuka obvykle spadá do všeobecných kategorií: denní studium (většina kurzů probíhá během týdne), externí (večery a víkendy) a modulární (kurzy probíhají v určitých obdobích měsíce). Existují též specifické kurzy, které probíhají od středy do neděle jednou měsíčně na rozdíl od typického formátu pravidelných víkendů [2].

Každý zájemce o studium MBA by měl zvážit také finanční stránku studia. Přestože kvalitní MBA vzdělání není levnou záležitostí, nelze ho považovat jen za omezení životního stylu. Jedná se především o zásadní investici do budoucí profesní kariéry. Společnosti vnímají své zaměstnance jako lidský kapitál, tudíž ten, kdo se rozhodne investovat peníze do vzdělání, má po získání titulu MBA výrazně vyšší hodnotu na trhu práce. Z druhé strany vyšší školné obvykle znamená kvalitnější obsah výuky a především profesory. Nejlepší pedagogové pracují pro ty školy, které si mohou dovolit poskytnout nejen odpovídající plat, ale též zázemí a zdroje pro výzkum v jejich oboru. Proto by výše školného za studium neměla být hlavním kritériem pro výběr programu [2]. Je nutné zaměřit pozornost k faktu, že školné není určeno jen pro zisk školy, ale mělo by přitáhnout nejlepší kapacity z řad vysokoškolských pedagogů, což se studentům vrací zpět ve formě skvělých učebních postupů, řešení případových studií na bázi řízené diskuze, brainstormingu a prezentací, aktuálních informací a používaných podkladů.

Použité zdroje

- [1] JANČA, T. *Studium MBA. dvouletá cesta k lepšímu příjmu*. Praha. Mladá fronta. E15. 2011
- [2] KOL. AUTORŮ. *MBA jako klíč k získání manažerského úspěchu*. Praha. Mladá fronta. E15. 2011.
- [3] HOVORKOVÁ, K. *Titul MBA znamená lepší místo a více peněz*. Praha. Mladá fronta. 2011
- [4] *Master of Business Administration* [online] [cit.6.6.2011] Dostupné z http://cs.wikipedia.org/wiki/master_of_business_administration
- [5] *Jak se dostat na MBA program*. [online] [cit.12.6.2011] Dostupné z <http://www.top-mba.cz/>
- [6] *Historie MBA*. [online] [12.6.2011] Dostupné z <http://www.top-mba.cz/>
- [7] *Informace o MBA*. [online] [cit.10.6.2011] Dostupné z <http://www.cambas.cz/stranka.asp?id=44>

Kontaktní adresa

PhDr. Ing. Lucie Severová, Ph.D.
Katedra ekonomických teorií
Provozně ekonomická fakulta
Česká zemědělská univerzita v Praze
Kamýcká 129
165 21 Praha
Czech Republic

e-mail: severova@pef.czu.cz

Ivana Šimonová

Univerzita Hradec Králové
University of Hradec Kralove

Resumé: Článek prezentuje výsledky kvantitativní analýzy údajů souvisejících s desetiletou historií soutěží a seminářů/konferencí eLearning, které jsou od roku 2000 pořádány na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové. Rozbor se zaměřuje na e-produkty, příspěvky, jejich autory, účast vzdělávacích institucí a týmovou práci v této oblasti.

Summary: *The paper deals with the quantitative analysis of the data relating to the 10-year history of eLearning competitions and seminars/conferences which have been held at the Faculty of Informatics and Management, University of Hradec Kralove, Czech Republic, since 2000. The analysis focuses on e-products, papers, their authors, participating educational institutions and the team co-operation within the field of eLearning.*

Klíčová slova: terciární vzdělávání, eLearning, kvantitativní analýza, seminář, konference, soutěž

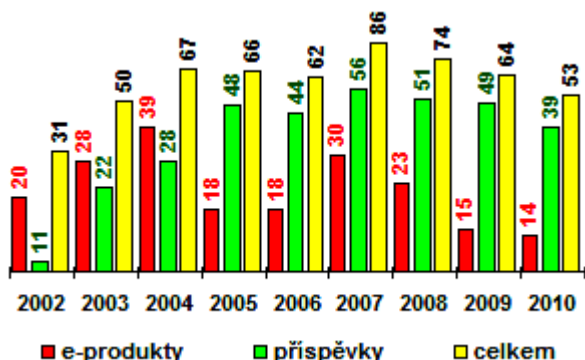
Keywords: *tertiary education, eLearning, quantitative analysis, seminar, conference, competition*

Vývoj e-learningu na českých univerzitách byl sledován od roku 1999 (Poulová, 2007). V roce 2000 byl na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové poprvé pořádán malý seminář s názvem *K otázkám implementace distančního vzdělávání na vysokých školách*, na který v následujícím roce navázal dvoudenní seminář nazvaný *Rozvoj distančního vzdělávání v podmínkách informační společnosti*. V tomto období se konala řada akcí, které byly věnovány problematice využívání ICT ve vzdělávání. Aby tento seminář nebyl jen jedním z mnoha, bylo rozhodnuto v rámci jeho programu ukázat, co bylo v oblasti eLearningu v České a Slovenské republice vytvořeno. První den byl proto věnován soutěži prezentací, druhý den probíhala diskuse o zkušenostech a plánech do budoucna. V roce 2006, kdy seminář a soutěž vstoupily do druhé poloviny první dekády své existence, byly poprvé organizovány samostatně, nikoliv jako součást festivalu Techfilm, jako tomu bylo do té doby. V následujícím roce bylo označení seminář změněno na konferenci z důvodu rozsahu i významu této akce. Podrobný vývoj již byl předmětem analytického šetření (Šimonová, 2010).

Většina účastníků konferencí a soutěží eLearning, jejichž historie již vstoupila do druhé dekády své existence, by se pravděpodobně shodla v tom, že za deset let se tato akce stala pevnou a přínosnou součástí procesu implementace ICT do vzdělávání. Prošla, a jistě ještě projde mnoha změnami, rozšířila svůj rozsah a obsah, mění zaměření dle aktuálních potřeb a požadavků, a po celé období byla platformou pro diskuse, výměnu zkušeností, ale i výzkum fenoménu eLearning, byla místem setkání jeho příznivců i odpůrců, zasahovala do mnoha oblastí spojených s terciárním vzděláváním. Všechny tyto činnosti zasluhují hlubší analýzu na základě statistických údajů, které názorněji nastiňují průběh desetileté historie této akce.

První charakteristikou, která dokládá význam sledované události, je počet účastníků soutěží (2001-nyní) a seminářů eLearning (2000-2006), které právě vzhledem k tomuto nárůstu a celkovému významu akce plynule přerostly v konference (2007-nyní). V grafu 1 jsou uvedeny počty e-produktů, tj. samostatných e-kurzů nebo dílčích aplikací pro podporu výuky, které byly v jednotlivých letech přihlášeny a předvedeny v rámci soutěžní části, a počty příspěvků, je-

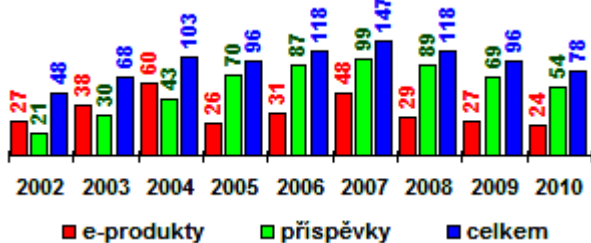
jichž autoři byli ve velké míře také osobně přítomni na semináři.



Graf 1 Celkový počet e-produktů a příspěvků

Jak je z uvedeného grafu zřejmé, údaje se týkají období pouze od roku 2002 do zatím posledního ročníku v roce 2010, neboť dřívější údaje se nezachovaly. I to je jedním z důkazů, první ročníky si nekladly žádné vysoké ambice, jejich výstupem nebyly tištěné sborníky, ale jen nezaznamenaná výměna zkušeností mezi účastníky. Celkový počet e-produktů a příspěvků dosáhl za sledované období 553, z nichž bylo 205 e-produktů a 348 příspěvků. Nejvíce položek v obou kategoriích bylo zaznamenáno v roce 2007 (30 e-produktů a 56 příspěvků), ale v roce 2004 se soutěže zúčastnilo 39 e-produktů.

Práce v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT) je práce týmová, proto dalším sledovaným ukazatelem je počet autorů e-produktů a příspěvků. Výsledky jsou zobrazeny v grafu 2.

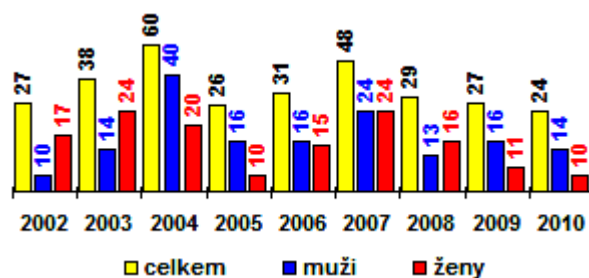


Graf 2 Celkový počet autorů e-produktů a příspěvků

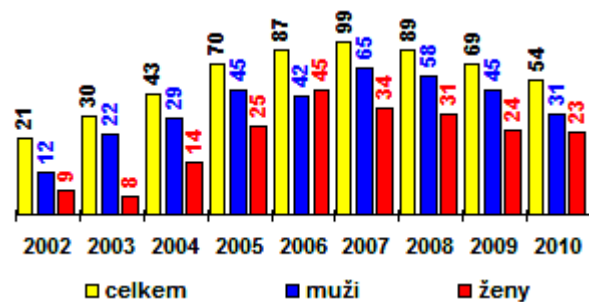
Jak vidíme v grafickém znázornění, ve sledovaném období přispělo celkem 872 autorů, z toho 310 v oblasti e-produktů a 562 bylo autorů příspěvků. Celkově nejúspěšnější byl znovu rok

2007, ale nejvyšší počet e-produktů byl zaznamenán v roce 2004, kdy jich bylo do soutěže přihlášeno 60. Počet účastníků prvního semináře v roce 2000 se pohyboval kolem 30, v následujícím roce se zdvojnásobil.

Všeobecně přijímaný předpoklad, že oblast ICT je doménou mužů, se potvrdil i v naší analýze. V součtu 872 autorů e-produktů a příspěvků bylo 512 mužů a 360 žen (tj. 41 %). Počty autorů e-produktů jsou uvedeny v grafu 3, počty autorů příspěvků zobrazuje graf 4.



Graf 3 Autorství e-produktů

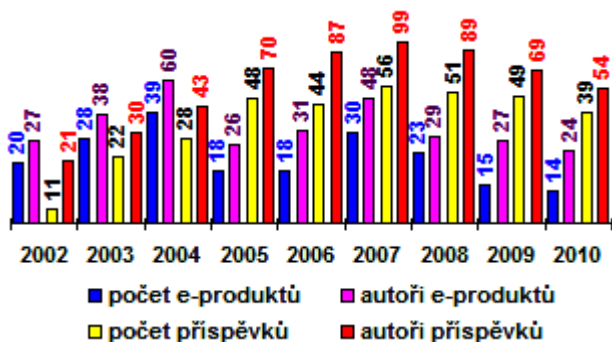


Graf 4 Autorství příspěvků

Z celkového počtu 310 autorů e-produktů bylo 147 žen (tj. 47 %), zatímco mezi 562 autory příspěvků bylo 231 žen (tj. 38 %). Tyto údaje výše zmíněný předpoklad potvrzují. Zatím ale můžeme jen spekulovat o tom, co je příčinou vyššího procentuálního výskytu žen-autorek e-produktů ve srovnání s ženami-autorkami příspěvků. Pro srovnání uvádíme, že na terciární úrovni v akademické sféře českého školství působí 35 % žen (ÚIV, tab. B1.6.2.1). Nejvíce autorů e-produktů se zúčastnilo soutěže v roce 2004; bylo jich celkem 60 (40 mužů a 20 žen), ale nejvyšší počet žen se přihlásil do soutěže v roce 2007; bylo jich 24, a počet soutěžících mužů byl v tomto roce shodný (tj. 24 autorů e-produktů). V roce 2004, pouze jednou po dobu trvání soutěže, byl počet soutěžících žen vyšší než počet mužů (24 žen, 14 mužů).

Celkem 99 autorů (65 mužů a 34 žen) publikovalo své příspěvky v roce 2007, což je nejvyšší počet během celé historie seminářů/konferencí; více žen-autorek, a to 45, publikačně přispělo již o rok dříve, v roce 2006.

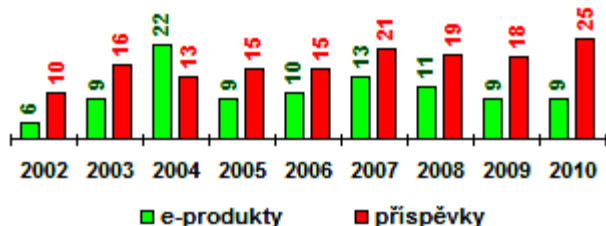
Celkový přehled porovnávající údaje o počtu e-produktů, příspěvků a autorů e-produktů a autorů příspěvků je uveden v grafu 5.



Graf 5 Porovnání celkového počtu e-produktů, příspěvků a autorů

Nejvyšších hodnot součtů bylo dosaženo v letech 2007 (99), 2008 (89) a 2006 (87), relativně vysoko ční i položka 60 autorů e-produktů v roce 2004.

V další části příspěvku se budeme zabývat analýzou počtů vzdělávacích institucí a složením tvůrčích týmů. V grafu 6 najdeme počty institucí, které se během desetileté existence soutěže a semináře/konference zúčastnily.

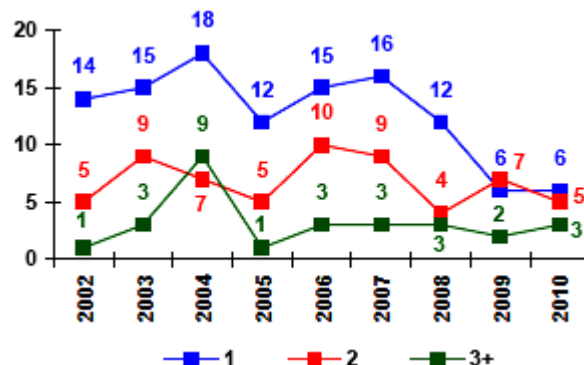


Graf 6 Počet participujících institucí

Počet institucí v soutěži e-produktů se pohyboval od 6 do 22, příspěvky publikovali autoři z 10 až 25 institucí; rozhodně se ale nejednalo o plynulý nárůst těchto počtů. Počáteční rychlý rozvoj implementace ICT do oblasti vzdělávání se odrazil i v prudkém nárůstu počtu institucí, které pracovaly na vytváření e-produktů. Nejvíce institucí se zúčastnilo soutěže e-produktů v roce 2004 (22 institucí), autoři z nej-

vyššího počtu institucí publikovali své příspěvky v roce 2010 (25 institucí).

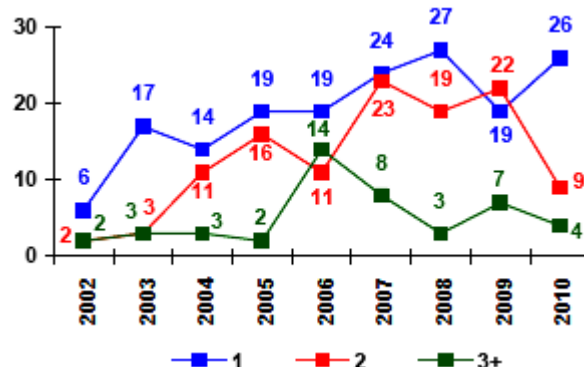
Dalším sledovaným údajem je podíl týmové práce. Graf 7 zobrazuje práci v týmech při vytváření e-produktů, graf 8 představuje složení týmů při psaní příspěvků. V rámci této analýzy byli autoři rozděleni do tří skupin takto: jeden autor (1), dva autoři (2), tři a více autorů (3+).



Graf 7 Práce v týmech: e-produkty

Jak je zobrazeno v grafu 7, v počátečních letech autoři e-produktů pracovali nejčastěji individuálně, ale tento trend se postupně snižuje. Výrazněji se týmová práce ve skupině (3+) objevila pouze v roce 2004, dvojčlenné týmy se vyskytují průběžně po celé sledované období.

V grafu 8 najdeme údaje o práci v týmech při přípravě příspěvků.



Graf 8 Práce v týmech: příspěvky

V tomto případě trend jednoho autora narůstal v průběhu celé historie seminářů/konferencí, a je tak nejfrekventovanějším přístupem při publikování; nejvíce (27) individuálních příspěvků se objevilo v roce 2007, těsně následováno rokem 2010 s 26 příspěvky jednoho autora.

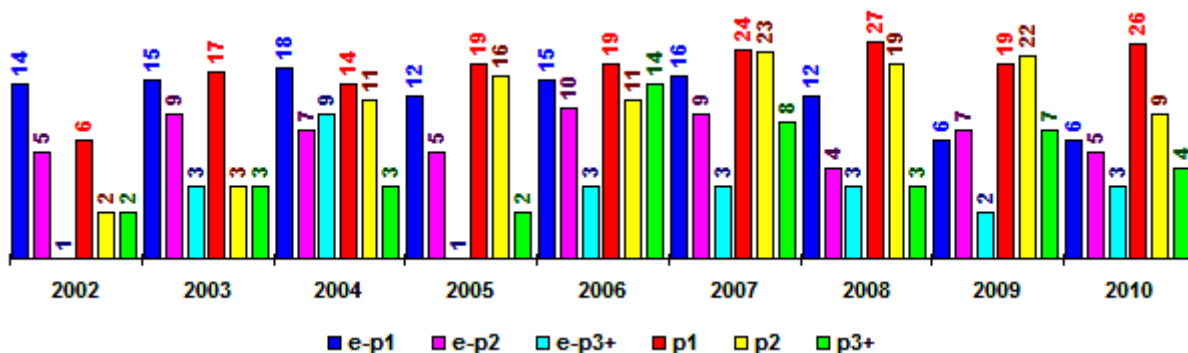
Stejný průběh vykazuje i spoluautorství ve dvojici s výskytem 23 příspěvků v roce 2007 a 22 příspěvků v roce 2009.

Závěrečný graf (graf 9) shrnuje dílčí údaje a zobrazuje srovnání výskytu týmové práce při tvorbě e-produktů a příspěvků. Zatímco od počátku sledovaného období až do roku 2008 převažují individuálně vytvářené e-produkty, postupně se stále více objevují příspěvky psané jedním nebo dvojicí autorů. Tří a vícečlenné týmy se nejvýrazněji prosadily v produkci příspěvků v roce 2006, při tvorbě e-produktů v roce 2004.

Z uvedených dat vyplývá, že proces implementace ICT do vzdělávání i na terciární úrovni, jak je deklarován v zásadních dokumentech

českého vzdělávacího systému i v dlouhodobých záměrech, reálně probíhá. Kvantitativní analýza by měla být vždy podpořena také pohledem kvalitativním. Proto jedním z nejbližších úkolů bude rozbor z hlediska konkrétního podílu jednotlivých vzdělávacích institucí, oborů i akademických pracovníků, zhodnocení nejen technického a technologického přístupu, ale i didaktického přínosu a potřeb fenoménu eLearning. Výstupy této analýzy by měly přispět k didakticky správnému průběhu celého procesu implementace ICT do vzdělávání.

Příspěvek vznikl s podporou projektu GAČR 406/09/0669 Hodnocení přínosu moderních technologií v procesu formování a rozvoje kompetencí studentů vysokých škol.



Graf 9 Práce v týmech
srovnání výskytu týmové práce při tvorbě e-produktů a příspěvků

Použité zdroje

- POULOVÁ, P. Interní metodika hodnocení e-learningových kurzů. *Podmínky akreditace E-learningových programů*. Olomouc: ČADUV, 2007. ISBN neuvedeno.
- CHROMÝ, J. Podmíněnost využívání médií ve výuce. In *Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference: Média a vzdělávání 2007*. Praha, VŠH, 2007. ISBN 978-80-86578-73-6.
- ŠIMONOVÁ, I. Reflexe procesu implementace ICT do terciárního vzdělávání v tématech seminářů a konferencí eLearning na FIM UHK. *Media4u Magazine*. [online] 4/2010. Dostupný z WWW: <<http://media4u.cz>>. ISSN 1214-9187.
- Vysoké školy včetně kolejí a menz, tabulka B1.6.2.1*. Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/731/2137>>.
- Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2002*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-509-6.
- Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-965-2.
- Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2004*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-798-6.
- Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2005*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-595-9.
- Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2006*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-416-2.
- Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2007*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-573-3.
- Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2008*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-143-8.
- Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2009*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-971-7.
- Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2010*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-067-2.

Kontaktní adresa

PhDr. Ivana Šimonová, Ph.D.
Univerzita Hradec Králové
Fakulta informatiky a managementu
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové
e-mail: ivana.simonova@uhk.cz

Jana Jaklová Dyrtrtová - Michal Jakl - Radmila Dyrtrtová

Ústav organické chemie a biochemie AV ČR, v.v.i. - Česká zemědělská univerzita v Praze, Fakulta agrobiologie, potravinových a přírodních zdrojů,
Katedra agroenvironmentální chemie a výživy rostlin - Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství
Institute of Organic Chemistry and Biochemistry of the AS CR, v.v.i. - Czech University of Life Sciences Prague, Faculty of Agrobiological Sciences,
Department of Agro-Environmental Chemistry and Plant Nutrition - Czech University of Life Sciences Prague, Institute of
Education and Communication

Abstrakt: Studie přináší výsledky výzkumu současného stavu prezentačních dovedností studentů doktorského studia pomocí (auto)evaluační metody, odhalené slabiny jsou následně diskutovány. Poskytuje také možná řešení a zlepšení dovedností prostředky procvičování, hodnocení a komunikace v rámci komunity a zdůrazňuje důležitost takovýchto komplexních seminářů při přípravě studentů doktorského studia.

Abstract: The study presents results of investigations into present state of the presentation skills, when using (self-)evaluation method and common weaknesses are discussed. Also provides relevant pathways for the solution and improvement of the skills by means of practice, evaluations and communication in the community and emphasizes the importance of such comprehensive seminars in the doctoral students' preparation.

Klíčová slova: Prezentace, klíčové kompetence, komunikace, komunikační dovednost, marketing.

Keywords: Presentations, key competencies, communications, communication ability, marketing.

ÚVOD

Vědečtí pracovníci jsou stále více konfrontováni s fenoménem, dříve pro ně méně důležitým, a to s nutností své výsledky prosadit, obhájit, či jen je vhodným způsobem prezentovat. Pro tyto cíle jsou však doktorandi i postdoktorandi na našich univerzitách (v porovnání se zahraničními studenty) nedostatečně vybaveni (Dyrtrtová 2006), což je i v důsledku jejich stávající přípravy na univerzitách i podcenění nutnosti ze strany samotných vysokoškolských pedagogů se těmto, dnes pro prezentaci vědy nezbytným dovednostem, věnovat. Často se výuka prezentačním dovednostem omezuje pouze na diplomové či vědecké semináře, kde je však pozornost zaměřena především na vědecká fakta a ne na formu, kterou jsou předkládány.

Prezentace vědecké práce na odborné konferenci je společenskou událostí, která v sobě snoubí jak vědeckou korektnost a relevanci výsledků, tak i dovednost výsledky přednést formou srozumitelnou, adekvátní a poutavou pro publikum (Jaklová Dyrtrtová et al. 2009). Jedná se tedy od vědeckého pracovníka o společenský

počin vystoupit ze své laboratoře a najít v sobě dostatek odvahy, entuziazmu i sebekritičnosti, aby dokázal svými výsledky nadchnout (nebo alespoň seznámit) odbornou veřejnost.

Cílem této studie je definovat některé aspekty prezentačních a komunikačních dovedností doktorandů a postdoktorandů a inspirovat tak vysokoškolské pedagogy k pořádání kurzů prezentačních dovedností pro jejich studenty. Autoři by rádi předali poznatek svým kolegům o tom, že výsledky výzkumu potřebují i dobrý marketing, a že i vynikající výsledky, pokud jejich autor není schopen je adekvátně (srozumitelným a poutavým způsobem) prezentovat, mohou zaniknout bez patřičného vědeckého ohlasu.

METODY

Průzkum prezentačních vědomostí a dovedností probíhal na Ústavu organické chemie a biochemie AV ČR, v.v.i. v rámci kurzu pokročilých prezentačních dovedností. Účast na kurzu byla dobrovolná, kurz i prezentace probíhaly v anglickém jazyce. Účastníkům kurzu byl před

jeho zahájením předložen materiál shrnující obecná pravidla grafického designu a zásady prezentování s pomocí MS PowerPointu. Každý z účastníků zároveň písemnou formou před začátkem kurzu hodnotil svou znalost angličtiny (dobrá, velmi dobrá nebo výborná), dále měl každý uvést alespoň jednu svoji slabou stránku prezentování v angličtině, které si je vědom. Účastníci kurzu měli seřadit dle škály významnosti či důležitosti (1 - nejdůležitější, 5 - nejméně důležitá) pět základních charakteristik (atributů) prezentace (tab.1, položka A až E) a také se vyjádřit, který z informačních kanálů (tab. 1, položka F až H) je v předávání informací posluchačům nejdůležitější (1 - nejdůležitější, 3 - nejméně důležitý). Kurzu a průzkumu se zúčastnilo 18 účastníků (pouze jeden rodilý mluvčí), přičemž 7 bylo v pozici postdoktoranda a 11 v pozici doktoranda.

Hodnocení rozdílnosti odpovědí obou skupin účastníků (postdoktorand vs. doktorand) bylo provedeno pomocí T-testu (OriginLab 8.0, OriginLab Corp.).

Tab.1 Atributy prezentace s uvedením pořadí a hodnotou významnosti (důležitosti) pro úspěšnou prezentaci

Označení	Atributy prezentace	Pořadí a hodnota dle významu
A	design snímků	3
B	uvádět podrobné a přesné informace	5
C	oční kontakt	2
D	to, co říkám	1
E	to, co je napsáno na snímcích	4
F	informace napsané na snímcích	3
G	informace z nonverbální komunikace	1
H	informace z mluvené komunikace	2

dle zdroje (1 - nejdůležitější, 5 (3) - nejméně důležité; Jaklová Dytrtová et al. 2009)

Součástí kurzu a předmětem zájmu byly též pětiminutové prezentace účastníků, které byly hodnoceny všemi účastníky kurzu a vedoucím kurzu (tedy osobou se zkušenostmi a jasnou představou, jak má vypadat dobrá prezentace)

podle přiloženého evaluačního dotazníku (příloha A). Respondenti též uváděli, kolik snímků má jejich pětiminutová prezentace, a jak dlouho jim trvalo se na ni připravit.

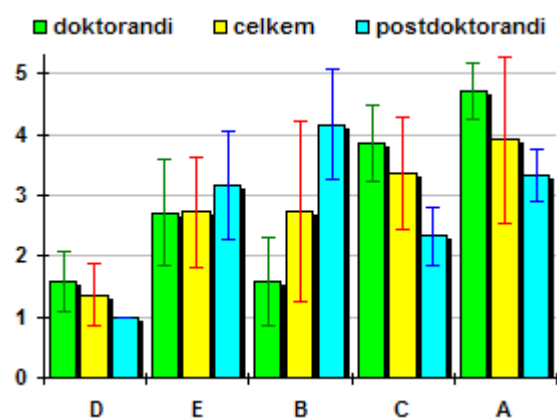
VÝSLEDKY A DISKUSE

Z výsledků šetření vyplynulo, že obě testované skupiny, tj. doktorandi a postdoktorandi, se ve vědomostech a dovednostech prezentování mezi sebou výrazně lišily, přičemž jako více informované a zkušené v této problematice lze označit postdoktorandy, což nepřekvapí, pokud jsou brány v úvahu jejich předpokládané větší zkušenosti s odbornou komunikací a prezentováním před odbornou veřejností. Důležité je, že žádný z účastníků neprošel podobným kurzem prezentačních dovedností, jejich vědomosti a dovednosti byly tedy získány především osobní zkušeností.

Jako nejdůležitější charakteristiku dobré prezentace (graf 1) považují postdoktorandi „to, co říkám“, a to s nulovou variabilitou výsledků (hodnota $1,0 \pm 0,0$). Tento výsledek se významně liší od toho, co považují za nejdůležitější doktorandi, ti uvedli jako nejdůležitější kromě charakteristiky „to, co říkám“ ($1,6 \pm 0,5$) také „uvádět podrobné a přesné informace“ ($1,6 \pm 0,7$). Na druhém místě se u postdoktorandů umístil „oční kontakt“ ($2,3 \pm 0,5$), který u doktorandů obsadil až předposlední místo ($3,9 \pm 0,6$). Na třetím místě se u postdoktorandů ($3,2 \pm 0,9$) i u doktorandů ($2,7 \pm 0,9$) umístilo „to, co je napsáno na snímcích“, i když se bodové hodnocení obou skupin významně lišilo. Toto nadhodnocení významu „to, co je napsáno na snímcích“ je překvapující, neboť většina lidí při sledování přednášky, či prezentace nečte to, co je napsáno na snímcích, protože to vyžaduje mnohem více námahy než jen poslouchat přednášejícího (Westall Pixton, Gil Salom 2004). Ale zároveň by to mohlo znamenat, že pokud se jedná o prezentaci (či přednášku) v angličtině, je pro většinu (myšleno účastníků kurzu) snazší sledovat obsah snímků než samotný projev přednášejícího. Tato informace by mohla být alarmující, když si uvědomíme, že se posluchač uchyluje ke „čtení“ snímků pouze v případě, kdy mu mluvený projev řečníka neposkytuje dostatečné množství informací nutných pro pochopení cílů prezentace (přednášky).

„Design snímků“ se umístil u postdoktorandů na předposledním místě ($3,3 \pm 0,9$) a u doktorandů dokonce na místě posledním ($4,7 \pm 0,5$). Mírné podcenění významu designu snímků u postdoktorandů a výrazné u doktorandů svědčí o tom, že tomuto odvětví prezentačních dovedností (tj. prezentačnímu designu) není v jejich vysokoškolské přípravě věnován patřičný prostor (např. v rámci diplomových seminářů). „Designem snímků“ se především myslí (a bylo to všem kurzistům před vyplňováním dotazníku osvětleno) stylová jednotota a čistota vycházející v ideálním případě z tématu prezentace respektující základní optická pravidla vedoucí k maximální čitelnosti snímků (Jaklová Dyrtrtová, Dyrtrtová, Jakl 2009).

Na posledním místě u postdoktorandů se umístila položka „uvádět podrobné a přesné informace“ - tzn., že si uvědomují, že během prezentace mohou mít přesné informace (např. čísla uváděná na 5 desetinných míst atd.) a velké množství podrobných informací (např. celý postup syntézy dané látky včetně všech reakčních podmínek, mechanismů, výtěžků, apod.) pro kladené cíle prezentace nežádoucí, ba přímo „smrtící“ účinek.

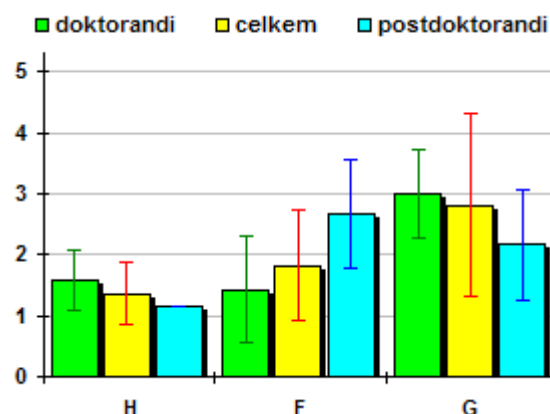


Graf 1 Výsledek hodnocení významu jednotlivých charakteristik prezentace vysvětlení v tab.1 (\pm SE, $n = 18$); uvedeny jsou průměrné hodnoty společně se směrodatnými odchylkami; nejdůležitější položka hodnocena 1

V hodnocení jednotlivých položek došlo ke shodě mezi oběma soubory pouze v hodnocení položky „to, co je napsáno na snímcích“, v hodnocení ostatních položek se oba soubory významně lišily.

V hodnocení nejdůležitějšího informačního kanálu (nonverbální kanál, verbální kanál - mlu-

vený projev a informace zobrazené na snímcích; graf 2) prokázali postdoktorandi také lepší znalost (zkušenost). Pravdou je, že nejvíce si posluchač „odnese“ právě z nonverbálního poselství přednášejícího, což je patrně pro technicky a vědecky zaměřené lidi těžké si připustit, proto „nonverbální informační kanál“ postdoktorandi hodnotili jako druhý v pořadí důležitosti ($2,2 \pm 0,7$) a doktorandi všichni shodně jako třetí ($3,0 \pm 0,0$), tedy nejméně důležitý pro přenos informace na posluchače. U postdoktorandů se na první místo v pořadí dostala „informace z mluveného projevu“ ($1,2 \pm 0,4$), která se u doktorandů umístila jako druhá ($1,6 \pm 0,5$) v těsném závěsu za první „informací napsanou na snímcích“ ($1,4 \pm 0,5$). Rozdíl v důležitosti „informace z verbální komunikace“ a „informací napsanou na snímcích“ u doktorandů není průkazný, proto lze říci, že podle doktorandů má největší důležitost informace verbální, tj. řečená nebo napsaná.



Graf 2 Výsledek hodnocení významu jednotlivých informačních kanálů (\pm SE, $n = 18$) H - informace sdělené verbálně, F - informace sdělené písemnou formou na snímcích, G - informace podané nonverbálně; nejdůležitější informační kanál hodnocen 1

Potěšující zjištění plyne právě z hodnocení postdoktorandů, a to, že si uvědomují důležitost nonverbální komunikace a jejího vlivu na člověka (působí podprahově v amygdalové oblasti mozku - Buck, VanLear 2002). Může se tedy jednat o apriorně negativní nebo pozitivní postoj k tématu i přednášejícímu, který ovlivňuje míru pochopení obsahu mluveného i psaného projevu.

Zajímavé je, že jak doktorandi, tak postdoktorandi (z hodnocení byl vyloučen jeden rodilý

mluvčí) hodnotili svoji znalost angličtiny pouze jako „dobrou“ (tedy nejhorší možné hodnocení z nabídnutých variant). Někteří při rozhovoru sdělili, že si myslí, že označit jejich znalost angličtiny jako „dobrou“, je příliš odvážné. Tato skutečnost patrně souvisí s nízkým sebevědomím v jazykové kompetentnosti u některých studentů (Dytrtová 2006).

V uvádění slabých stránek se doktorandi a postdoktorandi velmi lišili. Doktorandi většinou neuvedli žádnou slabou stránku nebo uváděli jako své nejslabší stránky (v pořadí od nejvíce frekventovaných odpovědí k nejméně frekventovaným) nervozitu (5x), stres (4x), nedostatečnou znalost angličtiny (3x) či strach mluvit před publikem. Lze tedy shrnout, že uvážené slabé stránky doktorandů nemají zatím vyhraněnou podobu a pohybují se v obecné úrovni stresu a obavy ze selhání, což patrně souvisí s jejich menšími profesními zkušenostmi s prezentováním. Oproti tomu uvedené slabé stránky u postdoktorandů již byly formulovány s vědomím vlastních nedostatků a ve snaze je odstranit, což nasvědčuje větší zkušenosti s prezentacemi na veřejnosti (na konferencích).

Postdoktorandi uváděli jako svoje nejslabší stránky především rychlé mluvení bez patřičné intonace, neschopnost přesné formulace, špatnou výslovnost, malé vypravěčské nadání, nedostatečný oční kontakt, snahu sdělit všechny podrobné informace a špatnou plynulost řeči. Základem zlepšování prezentačních dovedností je především uvědomění si vlastních nedostatků a ochota pracovat na jejich odstranění (Deci, Ryan 1992). Některé z těchto nedostatků lze odstranit snadno (např. redukovat množství uvážených detailů), jiné s vynaložením určitého úsilí (např. výslovnost, plynulost), ale některé nedostatky lze odstranit velmi těžko. Např. vypravěčské nadání nemá každý. Účastníci se měli připravit a v rámci kurzu předvést pětiminutovou prezentaci na odborné téma a měli uvést, kolik má jejich prezentace snímků, a jak dlouho jim trvalo se na prezentaci (příprava snímků a příprava projevu) připravit. U doktorandů byl počet snímků pětiminutové prezentace v průměru vyšší ($7,0 \pm 1,7$) než tomu bylo u postdoktorandů ($5,2 \pm 0,4$). Oba porovnávané soubory se lišily, uvedené počty snímků u doktorandů sledovaly Gaussovo rozdělení (na hladině významnosti $p = 0,05$), opro-

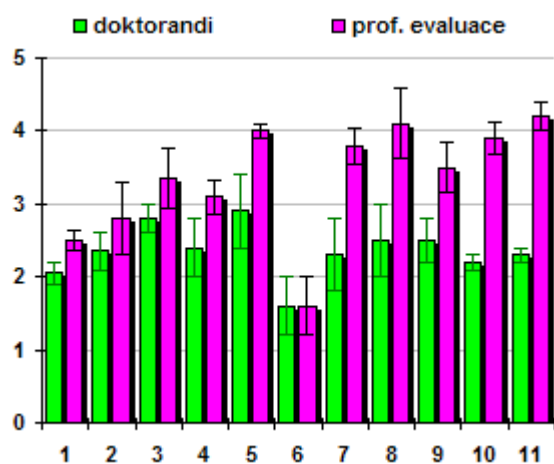
ti tomu počty snímků v prezentacích postdoktorandů byly přibližně stejné (medián = 5) a výrazně se odlišovaly od normálního rozdělení (na hladině významnosti $p = 0,05$), což nasvědčuje tomu, že soubor postdoktorandů byl v počtu snímků pětiminutové prezentace mnohem více homogenní, tedy byl poučen a poznamenán zkušenostmi v prezentačním designu. Podobný trend lze vysledovat i u času, který věnovali respondenti přípravě na prezentaci. Rozdělení časů strávených přípravou prezentace - u doktorandů sledovalo normální Gaussovo rozdělení (na hladině významnosti $p = 0,05$) s velkou variabilitou odpovědí (min = 45 min, max = týden), což svědčí o nezkušenosti a malé praxi doktorandů v prezentování v angličtině. Někteří z nich si vůbec neuvědomovali, že pro prezentaci je třeba kromě snímků též připravit i nacvičit to, co přednášející říká, což platí tím více, čím je prezentace kratší (Westall Pixton, Gil Salom 2004), a jiným zase příprava na prezentaci zabrala velmi mnoho času. Oproti tomu čas vynaložený postdoktorandy na přípravu prezentace vykazoval nízkou variabilitu a neřídil se normálním rozdělením (na hladině významnosti $p = 0,05$). Každý postdoktorand strávil přípravou na pětiminutovou prezentaci průměrně $4,6 \pm 0,5$ hodin.

Z hodnocení pětiminutových prezentací účastníky kurzu a profesionálním nezávislým evaluátorem (též chemikem) vyplývá, že účastníci kurzu výkony svých kolegů (bez ohledu na to, zda se jednalo o doktoranda, či postdoktoranda) nadhodnotili v průměru o 0,5 až 1 evaluační bod (na škále 1 - nejlepší až 5 - nejhorší), což je 10 % až 20 % rozdíl oproti hodnocení profesionálního evaluátora. Z toho vyplývá, že účastníci kurzu neměli jasnou představu o tom, jak má vypadat skutečně dobrá prezentace. Zejména oblast nonverbální komunikace a designu snímků byla účastníky kurzu hodnocena lépe, než ve skutečnosti byla. Celková známka, kterou obdrželi doktorandi (na škále 1 až 5) byla $2,35 \pm 0,48$, což bylo o 1 bod lepší hodnocení, než od profesionálního evaluátora, který evaluoval prezentace doktorandů $3,35 \pm 0,30$. Hodnocení provedené samotnými účastníky a hodnocení evaluátora se lišilo zejména ve využívání slovní zásoby prezentujícími, dále se hodnocení lišilo v posouzení správné intonace, práce s dechem, použité velikosti písma v prezentaci a jeho celkové viditelnosti, srozu-

mitelnosti spojené s mírou pochopení, adekvátnosti a designu prezentace (viz tab. 2, graf 3). Rozdíly v hodnocení prezentačních dovedností souboru doktorandů nezávislým evaluátorem a účastníky kurzu jsou zdůvodnitelné, pokud si uvědomíme, že většina doktorandů vlastně ani neví, jak má správná prezentace z grafického a názorného hlediska vypadat, které typy písma lze použít, jaké kombinace barev a jakým způsobem lze vědecké informace zpřístupňovat i méně zasvěceným odborníkům, o široké veřejnosti nemluvě.

Tab.2 Hodnocené dovednosti a jejich označení v grafech

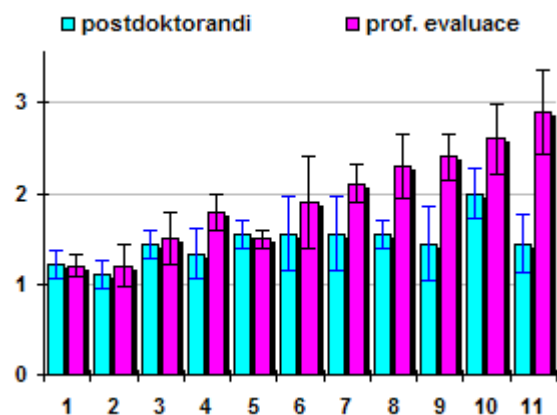
Kategorie dovednosti	Hodnocená dovednost	Označení v grafech
Verbální dovednosti	slovní zásoba	1
	plynulost řeči	2
Nonverbální dovednosti	důvěryhodnost	3
	práce s dechem	4
	intonace	5
Obecné a grafické dovednosti	dodržení času	6
	přiměřenost fontu	7
	celková viditelnost	8
	pochopitelnost	9
	adekvátnost	10
	design	11



Graf 3 Srovnání hodnocení doktorandů účastníky kurzu a nezávislým evaluátorem
legenda k hodnoceným dovednostem je v tab.2

Hodnocení postdoktorandů všemi účastníky kurzu a nezávislým evaluátorem se lišilo méně než hodnocení doktorandů (tab.2, graf 4), tedy v průměru o 0,5 evaluačního bodu (účastníci

kurzu vždy nadhodnotili danou dovednost). Průměrnou celkovou známkou postdoktorandů od všech účastníků kurzu byla $1,47 \pm 0,26$ a od nezávislého evaluátora $1,95 \pm 0,28$. Významné rozdíly byly zjištěny v hodnocení celkové viditelnosti, pochopitelnosti a celkového designu prezentace. Lze tedy říci, že povědomí postdoktorandů o grafických náležitostech prezentace a též možnostech zpřístupňování informací je možné ještě v mnohém zlepšit.



Graf 4 Srovnání hodnocení postdoktorandů účastníky kurzu a nezávislým evaluátorem
legenda k hodnoceným dovednostem je v tab.2

Pozitivní skutečností je, že se nejedná u doktorandů a postdoktorandů o nedostatky řečnické a nonverbální, které se kompenzují nesnadno a zdlouhavě (Hierhold 2008). Doplnění chybějících znalostí a dovedností v této oblasti lze zvládnout zařazením základního kurzu prezentačního designu a dovedností mezi povinné (či alespoň volitelné) předměty doktorského studia, či samostudiem z dostupné literatury (Hierhold 2008; Jaklová Dyrtrtová, Dyrtrtová, Jakl 2009; Nöllke 2004; Westall Pixton, Gil Salom 2004).

V evaluačním dotazníku byly též hodnoceny nonverbální dovednosti, jako je rychlost řeči (pomalá, adekvátní, rychlá), mimika (žádná, adekvátní, neadekvátní), intenzita hlasu (tichý, adekvátní, hlasitý) a oční kontakt (žádný, krátký, jen na jednu osobu, dlouhý, adekvátní), což jsou dovednosti, které lze jen těžko a pomalu měnit k lepšímu. Daná osoba se s nimi již narodí a často vycházejí z charakterového založení jedince, což ale neznamená, že cíleným tréninkem není možné dospět k uspokojivému stavu (Hierhold 2008). O to je možná více frustrující skutečnost, že právě tyto do-

vednosti (nebo spíše vrozené dispozice) ovlivňují zásadním způsobem celkový dojem, který si posluchač z přednášky či prezentace odnese.

Ve stručném slovním hodnocení, doplněném o další připomínky, obstála většina aktérů poměrně dobře. Nejčastějším nedostatkem byl buď žádný, nebo velmi krátký oční kontakt, případně oční kontakt navazovaný pouze s jednou osobou z publika. Opět těmito nedostatky byla spíše zatížena skupina doktorandů, což jen dokládá skutečnost, že adekvátní oční kontakt lze časem natrénovat, a že s ustupující trémou absence očního kontaktu sama vymizí (Kleinke 1986). Další dovednost, kterou lze časem zlepšit (i když jen do jisté míry), je intenzita hlasu; i s tou měli někteří doktorandi potíže (příliš tichý hlas). Někdy je nízká intenzita hlasu též doprovázena nízkou rychlostí řeči. Mimické projevy, míněno ve smyslu výrazu obličeje a doprovodných grimas, byly u většiny přednášejících adekvátní.

Sestavený evaluační list (Příloha A) je jen návrhem soupisu dovedností, které je možné v rámci prezentačních dovedností zkoumat, cvičit a vylepšovat. Profesionálně se pro tyto účely používají mnohem komplexnější evaluační dotazníky, které však pro náš účel, kdy se vzájemně evaluovali účastníci kurzu, nebyly účelné.

ZÁVĚR

Z této studie menšího rozsahu nevyplývají obecně platné závěry, přesto je možné posoudit, do jaké míry jsou naši či zahraniční (studující u nás) doktorandi a postdoktorandi úspěšní v prezentování jejich badatelských výsledků. To, že postdoktorandi prokázali větší úroveň znalostí i dovedností týkajících se prezentačních

dovedností než doktorandi, není překvapující. Člověk (tedy v tomto případě vědec) se přizpůsobuje dané situaci, která u něj klade nároky na zvládnutí prezentování výsledků vědeckého výzkumu, a učí se takřikajíc za pochodu z vlastních ale i cizích neúspěchů a úspěchů. Dá se předpokládat, že čím více má vědecký pracovník zkušeností s prezentováním, tím budou jeho prezentace lepší, propracovanější, poutavější a stráví jejich přípravou adekvátní délku času. Je možné však tento proces urychlit a pomoci současným studentům si dané dovednosti osvojit rychleji, a to a jedině, pokud mezi volitelné předměty bude patřit prezentační design, prezentační dovednosti, rétorika, umění komunikace a další, případně budou alespoň tyto dovednosti trénovány v rámci diplomových a vědeckých seminářů. Skutečnost, že většina účastníků nadhodnotila své kolegy, svědčí jen o tom, že se jim často nedostává znalostí toho, jak má dobrá prezentace vypadat. Což ale není s podivem, uvědomíme-li si, jak často jsme na vědecké konferenci zahrnutí snímky přeplněnými daty se špatně čitelným textem a jen stěží rozeznáváme popisky os grafů. Často je taková prezentace dílo autora, který zády k publiku ukazuje na plátně a vysvětluje, jak připravil tu či onu sloučeninu za těch a těch podmínek a nezmíní v úvodu, jaký má „jeho objev“ význam, a co vůbec bylo cílem jeho bezpochyby významného výzkumu.

Pokud chceme, aby naši studenti i my sami jsme byli úspěšnými a uznávanými odborníky, je třeba si připustit, že možná naše prezentace nevypadají tak, jak by měly a na našem mluveném projevu je co zlepšovat. Jedině tak můžeme dojít úspěšně k cíli a obstát v náročné „tržní“ vědě.

Autoři děkují prof. Dr. Detlefu Schröderovi za umožnění pořádání workshopu a jeho financování.

Použité zdroje

- BUCK, R. - VANLEAR, C.A. Verbal and nonverbal communication: Distinguishing symbolic, spontaneous, and pseudo-spontaneous nonverbal behavior. *Journal of Communication*, 2002, roč.52, č.3, s.522-541.
- DECI, E. L. - RYAN, R. M. The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In BOGGIANO - PITTMAN. *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1992, s.9-36.
- DYTRTOVÁ, J. Parametry profesionálního mluveného projevu. In MATEJOVIČOVÁ - SANDANUSOVÁ. *Výzkum v oborových didaktikách přírodních, zemědělských a příbuzných oborů*. Praha: UK, 2006, s.118-121.
- JAKLOVÁ DYTRTOVÁ, J. - DYTRTOVÁ, R. - JAKL, M. - TLUSTOŠ, P. *Efektivita výuky chemie na univerzitách s využitím kombinace výuky prezenční a elektronické* (tzv. blended learning). *Chemické Listy*, 2009, roč.103, č.4, s.320-324.
- HIERHOLD, E. *Rétorika a prezentace*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2423-2.
- JAKLOVÁ DYTRTOVÁ, J. - DYTRTOVÁ, R. - JAKL, M. *Prezentační design*. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-852-3.

KLEINKE, C. L. *Gaze and eye contact: A research review*. Psychological Bulletin, 1986, roč.100, č.1, s.78-100.
 NÖLLKE, C. *Umění prezentace: jak přesvědčivě, srozumitelně a působivě prezentovat*. Praha: Grada, 2004. ISBN 978-80-2479-057-2.
 WESTALL PIXTON, D. - GIL SALOM, L. *Academic and professional speaking: A manual for effective oral communication in English*.
 Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 2004. ISBN 84-9705-644-2.

Kontaktní adresa

RNDr. PhDr. Ing. Jana Jaklová Dytrtová, Ph.D.
 Ústav organické chemie a biochemie AV ČR, v.v.i.
 Flemingovo náměstí 2
 16610 Praha 6
 e-mail: dytrtova@uochb.cas.cz

PŘÍLOHA A

Evaluated by: _____
 Name of speaker: _____ Topic: _____

Verbal skills

skill	excellent	good	average	hardly	poor
Word stock					
Fluency					
Speed of speech	adequate	too slow	too fast		

Nonverbal skills

skill	excellent	good	average	hardly	poor
Trustworthiness					
Working with breath					
Intonation					
Mimics	adequate	inappropriate	none		
Voice	adequate	too quiet	too loud		
Eye contact	adequate	too long	too short	none	only to one person

Formalities and design

skill	excellent	good	average	hardly	poor
Time keeping					
Font appropriateness					
Visibility					
Comprehension					
Adequacy					
Plasticity					
Design					

Josef Šedivý

Katedra informatiky, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Hradec Králové
Department of Informatics, Faculty of Science, University of Hradec Králové

Abstrakt: Klíčové kompetence neboli dovednosti jsou pojímány jako integrované schopnosti, které lze uplatnit nejen v profesním životě, ve výkonu více různých profesí, ale jsou nezbytnou výbavou i v životě osobním. Při jejich definování není patrná úzká vazba na jednotlivé obsahy učiva. Příspěvek popisuje východiska a cíle projektu na rozvoj jazykových kompetencí v doktorském studiu ICT.

Abstract: Key competencies or skills are viewed as an integrated capability that can be applied not only in professional life, serving a number of different occupations, but the necessary equipment even personal life. In their definition is not apparent close relationship to the individual contents of the curriculum. The paper describes the background and objectives of the project to develop language skills in doctoral studies of ICT.

Klíčová slova: komunikace, cizí jazyk, kompetence

Keywords: communication, foreign language, competences

1 ÚVOD

Většina evropských dokumentů v oblasti vzdělání se shoduje na principech, celoživotního učení. Evropská kurikula se zaměřují více na úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností, nežli na jejich pouhé předávání (Lidské zdroje v ČR, 1999). Objevuje se důraz na souvislost vzdělání s ekonomikou a trhem práce významná je i snaha zajistit, aby se absolventi škol uměli zapojit do společnosti a získali přiměřené uplatnění. Podpora je směřována do technického a přírodovědného vzdělání. V souvislosti s tím se realizovaly mnohé mezinárodní aktivity a Evropská unie na lisabonském jednání Rady Evropy v březnu 2000 tzv. lisabonský proces stanovila na rok 2010 nový cíl. Evropa bude konkurenceschopnější a dynamičtější. Bude čerpat ze znalostí a bude nositelem hospodářského růstu a bude dosahovat většího množství lepších pracovních příležitostí (České vzdělání a Evropa, 1999). Tato změna si vyžádá ovšem nejen transformaci evropské ekonomiky, ale také modernizaci systémů vzdělávání. Právě z toho důvodu byly na stockholmském jednání Rady Evropy v březnu 2001 stanoveny 3 strategické cíle, které byly dále rozpracovány do

celkem 13 dílčích cílů (MŠMT, Bílá kniha, 2001). Prvním strategickým cílem se stalo zlepšení kvality systémů vzdělávání a odborné přípravy v EU a tento cíl zahrnoval mimo jiné i požadavek na rozvíjení klíčových kompetencí.

Podle Belze a Siegriesta (2001) takzvané klíčové kompetence poprvé popsal Mertens v roce 1974. Zpočátku to bylo užívání tohoto pojmu výhradně spojeno s trhem práce a zaměstnaností (Means, 1968). Teprve na konci devadesátých let 20. století vstupuje pojem klíčové kompetence také do oblasti vzdělávání. Prvorádu motivací, proč se pozornost vzdělávacích institucí a kurikulárních dokumentů zaměřila na klíčové kompetence, byl rostoucí zájem o měřitelnou kvalitu vzdělávání a jeho praktickou použitelnost. Pojem kompetence můžeme najít i v naší odborné pedagogické literatuře v Pedagogickém slovníku Průchy, Walterové a Mareše (2003). Anglicko-český pedagogický slovník Mareše a Gavory (1999) překládá anglický termín competence do češtiny prostě jako kompetence. Publikace Lidské zdroje v České republice (1999) mezi klíčové kompetence zejména zahrnuje zejména schopnost využití technologií, personální a interpersonální dovednosti, včetně komunikačních do-

vedností, jako je znalost cizích jazyků, schopnosti k řešení problémů a problémových situací. Jiná publikace, České vzdělání a Evropa (1999) uvádí specifikace toho co nové kompetence zahrnují schopnost neustálého učení, pozitivní přístup k novým poznatkům, tvořivost a samostatnost. Dále také schopnost zpracovat, odlišovat a třídít informace a mít komunikační kompetence zahrnující jazykové znalosti a schopnosti prezentace. Myšlenkové principy klíčových kompetencí byly začleňovány do kurikula odborného vzdělávání v ČR od roku 1993. Na základě porovnání různých zahraničních modelů klíčových kompetencí a s využitím výsledků mezinárodních výzkumů byl tehdy navržen model v rámci ČR a v roce 1998 byl součástí oficiálního kurikulárního dokumentu. Klíčové kompetence jsou definovány jako souhrn postojů, dovedností a znalostí které přesahují konkrétní oborové znalosti, umožňují jejich efektivní využití, jsou nutné pro množství praktických pracovních funkcí a zařazení, ale i pro vědeckou práci. Klíčové kompetence jsou dnes vlastně pojímány jako forma výstupů všech stupňů a typů vzdělávání. Referenční rámec zahrnuje osm klíčových kompetencí. Jednou z nich je také komunikace v cizím jazyce. Analýzou jednotlivých kompetencí je jasné, že část z nich se více či méně překrývá a vzájemně propojuje. Mnohá hlediska jedné kompetence také budou podporovat kompetence jiné. Popisovaný projekt je zaměřen na kompetenci, kterou je komunikace v cizím jazyce. Ta ve vědecké práci absolventa doktorského studia zásadně podmiňuje jeho další úspěšnou profesní cestu ať už k habilitačnímu řízení, nebo k jeho praktickému působení. Od absolventa doktorského studia se očekává další koncepční vědecká práce. Je běžné, že současná vědecká práce je realizována skupinou vědeckých pracovníků, velmi často i mezinárodním týmem, komunikační dovednosti týmu jsou jednou z klíčových kompetencí pro úspěšnou realizaci vědecko-výzkumných projektů. Právě proto má podle názoru autorů ve vědecké práci komunikace v cizím světovém jazyce zásadní vliv na realizaci kompetencí ostatních. V tomto směru jsme zaznamenali jedinou aktivitu v roce 2010 v rámci projektu MUNRO, spolufinancovaným ESF a rozpočtem ČR. Cílem tohoto projektu je zvýšit úroveň a kvalitu komunikačních dovedností lidských zdrojů ve

vědě a výzkumu tak, aby pracovníci VaV byli schopni zvýšit efektivitu komunikačního sdělení ve vazbě na různé cílové skupiny. Pro studenty doktorského studia, kteří měli zájem zdokonalit komunikační dovednosti při práci na výzkumném projektu, byla určena letní škola. Což je ale aktivita pro studenty dobrovolná. Cílem našeho projektu na spolupracujících univerzitách je důrazná podpora a rozvoj této kompetence povinnou formou v průběhu celého studia.

2 KOMUNIKACE V CIZÍCH JAZYCÍCH

Komunikační kompetence v cizím jazyce zásadně vyžaduje stejné základní dovednosti, vychází z komunikace v mateřském jazyce a vyplývá z osvojení mateřského jazyka. Rozvoj kompetence je spojen s poznávacími schopnostmi studenta interpretovat okolní svět a komunikovat s okolím. Je nezbytné, aby jedinec znal základní slovní zásobu, gramatiku a jazykové funkce. V rámci evropského kulturního prostoru mnohojazyčné společnosti mateřský jazyk není ve všech případech úředním jazykem státu. Což je současně významnou výhodou. Komunikace v úředním jazyce je předpokladem pro plného začlenění občana do společnosti.

3 PROJEKT NA ROZVOJ KOMPETENCÍ CIZOJAZYČNÉ KOMUNIKACE V DOKTORSKÉM STUDIU

V současnosti je Univerzita Hradec Králové jednou ze čtyř spolupracujících univerzit, které společně nabízejí doktorské studium ICT ve vzdělávání. Toto studium je systémovou přípravou odborníků v oboru informatiky k samostatné tvůrčí práci ve vědě a výzkumu v oboru teorie vzdělávání v informatice. Projekt je určen pro studenty doktorského studia a jejich školiče. Cílem projektu je i dosáhnout úrovně vybraných kvalitních doktorských studií v zahraničí a zpřístupnit současným studentům realizaci vědy a výzkumu v rámci jejich studia, zvýšit jejich konkurenceschopnost na poli vědy a výzkumu v ČR a zahraničí, a jejich školitelům čerpat poznatky dobré praxe ze zahraničních vědeckých institucí a vysokých škol. Současně chceme posílit vzájemnou spolupráci univerzit (UHK, JČU, ZČU a OU), které mají tento pro-

gram akreditován, a zvýšit vliv společné oborové rady v rozvoji programu.

3.1 Klíčové aktivity v projektu

Podle zkušeností sledujících průběžně v letech 2007/08-2010/11 výsledky přijímacích řízení, přicházejí studenti vybaveni poměrně dobrou odbornou koncepcí disertační práce. Kompetence komunikace v cizím světovém jazyku je chronicky na všech stupních studia pojímána studenty a nakonec i vyučujícími, jako nepřilíš významná a obtěžující součást studia. To, že kompetence cizojazyčné komunikace vybudovány upokojivě nejsou, nepovažují studenti za výrazný nedostatek, nebo překážku ve studiu. Podle zkušeností z přijímacího řízení není většina studentů schopna prezentovat sebe, nebo svoji předpokládanou disertační práci v cizím světovém jazyce. Proto byly jako klíčové aktivity projektu zvoleny přednášky zahraničních odborníků, samostatné výjezdy studentů doktorského studia na zahraniční univerzity a účast na konferencích s povinnou prezentací v angličtině.

Tab.1 Vyhodnocení schopnosti prezentace tématu disertační práce v anglickém jazyce

Akademický rok	07/08	08/09	09/10	10/11
Počet uchazečů doktorského studia	11	21	12	36
Uspokojivá prezentace v AJ	3	7	4	12

Rámcem pro strukturu projektu byla výzkumná zjištění o nedostatečné úrovni studentů doktorského studijního programu v jazykových znalostech, v informovanosti o jiných evropských vzdělávacích systémech a téměř žádná zahraniční spolupráce v tomto typu univerzitního studia, dále nemožnost získávání zkušeností zahraničními pobyty. Pomocí nestandardizovaného dotazníku byl proveden výzkum názorů 39 současných studentů doktorského studijního programu. Specializace v pedagogice - Informační a komunikační technologie ve vzdělávání.

3.2 Výzkum jako opora projektu

Rámcem pro výzkumné hypotézy jsou předvýzkumná zjištění v oblasti jednotlivých ovlivni-

telných faktorů budování cizojazyčné komunikační kompetence studentů doktorského studia. Byla zjištěna významně nižší úroveň studentů doktorského studijního programu v jazykových znalostech v porovnání s odbornou úrovní v oblasti ICT. Studenti vykazují nízkou informovanost o jiných evropských vzdělávacích systémech nesetkali se téměř se zahraniční spolupráce v tomto typu univerzitního studia, dále uvádějí nemožnost získávání zkušeností zahraničními pobyty. Pomocí nestandardizovaného dotazníku byl proveden výzkum názorů 39 současných studentů doktorského studijního programu. Specializace v pedagogice - Informační a komunikační technologie ve vzdělávání.

Zkoumány byly postoje studentů k jednotlivým položkám (otázkám) dotazníku. V dotazníku jsou zkoumány názory studentů podle *posuzovací škály*. U každého tvrzení je použita posuzovací škála pětistupňová, kde 5 označuje plně ztotožnění s výrokem, 1 značí jasné odmítnutí (Gavora, 1996). Vypočtená reliabilita dotazníku je ověřena pomocí koeficientu *Cronbachovo alfa* (Kerlinger, 1972). Hodnota tohoto koeficientu (výsledek 0,695) prokázala, že dotazník vyhověl svému výzkumnému účelu. Zkoumány byly postoje studentů k jednotlivým položkám (otázkám) dotazníku. V dotazníku jsou zkoumány názory studentů podle posuzovací škály. U každého tvrzení je použita posuzovací škála pětistupňová, kde 5 označuje plně ztotožnění s výrokem, 1 značí jasné odmítnutí (Gavora, 1996).

3.3 Otázky dotazníku

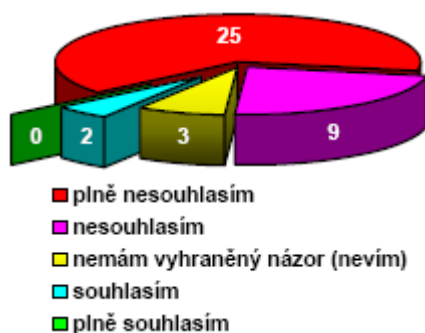
- 1) V doktorském studijním programu jsou poskytovány informace o evropských studijních programech podobného typu, možnost zahraničního pobytu a zahraniční spolupráce v rámci doktorského studia
- 2) Mám úplné informace o evropských studijních programech podobného typu, jsem schopen individuálně si zajistit zahraniční pobyt v souvislosti s doktorským studiem.
- 3) Studium je dostatečně zabezpečeno studijními materiály a světovém (anglickém jazyce).
- 4) Studium je dostatečně zabezpečeno studijními materiály a oporami v cizím jazyce umožňujícími e-learningové studium.

3.4 Vyhodnocení

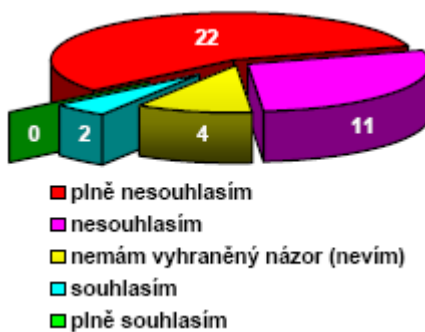
Cílem článku není uvádět úplné výsledky statistického zpracování v software NCSS. Z první fáze výzkumné práce vyplývají negativní korelace s faktory studia, které by komunikaci v cizím jazyce při směřovaném ovlivnění podpořily. Student nemá znalost evropských vzdělávacích systémů, deklaruje nemožnost zahraničních pobytů a stáží, z toho je zřejmé, že nízká úroveň jazykových schopností a informací o evropském a zahraničním kontextu studia je korelující veličinou s jednotlivými souvisejícími faktory a podmínkami studia právě ve směru budování a rozvíjení kompetence komunikace v cizím jazyce.



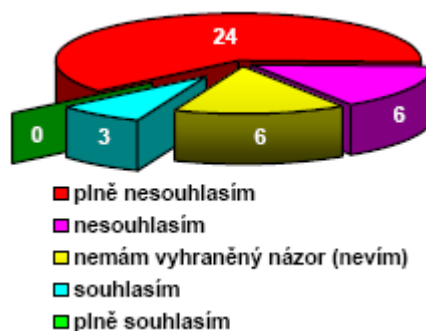
Graf 1 Otázka č.1



Graf 2 Otázka č.2



Graf 3 Otázka č.3



Graf 4 Otázka č.4

4 ZÁVĚR

Pro dosažení cílů projektu volíme klíčové aktivity, pro jejichž koncepci je podkladem uvedené šetření. Jedná se o zahraniční stáže doktorandských studentů zaměřených na vědu a výzkum, její realizaci a publicitu, tematické přednášky a semináře zahraničních odborníků. Dílčím cílem projektu je i inovace doktorandského studijního oboru: ICT ve vzdělávání, v kombinované formě, a jeho současných studijních materiálů tak, že kritéria budou odpovídat nejnovějším požadavkům oboru. Předpokládá se vznik distančních e-learningových studijních opor, dále vytvoření nových studijních opor v AJ, nového předmětu Didaktika informatiky, zpřístupnění zahraniční a tuzemské literatury a uskutečněním odborné konference. Celkovým výstupem projektu bude zvýšení konkurenceschopnosti studentů v mezinárodním srovnání za pomoci zinovovaného studijního programu obsahujícího zahraniční stáže doktorandů, jejich školitelů, přednášky a semináře zahraničních odborníků, nově vytvořené studijní opory, včetně e-learningových a v AJ, nově vytvořený předmět didaktika informatiky a odbornou tematickou konferenci. Cílů dosáhneme uskutečněním stáží studentů, jejich školitelů, realizací tematických přednášek a seminářů zahraničních odborníků. Předpokládá se vznik distančních e-learningových studijních opor, nového předmětu didaktika informatiky a u Doktorský studijní program ICT ve vzdělávání je v současné době akreditován v partnerství 4 českých univerzit se společnou oborovou radou. Jedná se o jediný studijní program svého druhu v České republice (akreditovaný v roce 2007), stále se vyvíjející ve snaze reagovat na současné trendy tohoto oboru včetně vědy a výzkumu.

Použité zdroje

- [1] BELZ, H. - SIEGRIEST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha. Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] CSU. *Information competence project*. [on-line]. ©2001. [cit. 2011-02-22]. Dostupný z WWW: <[http:// ib.calpolz.edu/](http://ib.calpolz.edu/)>.
- [3] BELZ, H. - SIEGRIEST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha. Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- [4] *České vzdělání a Evropa*. Praha. Tauris. 1999. ISBN 80-211-0312-4.
- [5] *Lidské zdroje v České republice*. Praha. Ústav pro informace ve vzdělávání 1999. ISBN 80-211-0325-6.
- [6] CHROMÝ J. *Publikační činnost, nutnost, šance, reklama*. Media4u [online]. 2009, roč.6, č.X1. [cit. 2010-02-25] Dostupný z WWW: <http://www.media4u.cz/mm022009.pdf>. ISSN 1214-918
- [7] MANĚNOVÁ, M. *Problematika vzdělávání v oblasti ICT ve Velké Británii*. Media4u [online]. 2010, roč.7, č.1. [cit. 2010-06-10] Dostupný z WWW: <http://www.media4u.cz/mm022009.pdf>. ISSN 1214-918
- [8] MERTENS, D. Schlüsselqualifikationen - Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*. 7. Jahrgang, Nürnberg 1974.
- [9] PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha: UK, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- [10] MŠMT ČR: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha, 2001.

Kontaktní adresa

Ing. Mgr. Josef Šedivý, Ph.D.
Katedra informatiky
Přírodovědecká fakulta UHK
Náměstí svobody 301
Hradec Králové
e-mail: josef.sedivy@uhk.cz

Jan Chromý - René Drtina - Donna Dvorak

Katedra marketingu a mediálních komunikací, Vysoká škola hotelová v Praze 8 - Katedra technických předmětů, Pedagogická fakulta,
Univerzita Hradec Králové - Katedra jazyků, Vysoká škola hotelová v Praze 8
Department of Marketing and Media Communication, Institute of Hospitality Management Prague - Department of Technical subjects,
Faculty of Education, University of Hradec Kralove, Department of Languages, Institute of Hospitality Management Prague,

Abstrakt: Příspěvek přináší porovnání rozdělení médií, tříděných podle běžného způsobu na statická a dynamická, a dělení médií na horká a chladná při výuce jazyků. Příspěvek je založen na porovnání možného dělení médií, které používal Herbert Marshall McLuhan s dělením uvedeným v literatuře, např. Sokolowský - Šedivá (1994, s.18-24). Cílem je v hrubých rysech naznačit, co ovlivňuje kvalitu výuky při výběru konkrétního média při výuce jazyků.

Abstract: The article compares the traditional subdivision of media to static and dynamic, and the subdivision of media into hot and cool as they apply to foreign language teaching. The article is based upon the comparison of a possible subdivision of media as used by Herbert Marshall McLuhan with the classification provided for example by Sokolowsky-Šedivá (1994, pp. 18-24). The aim is to generally indicate how the quality of teaching can be influenced by the selection of a particular media in foreign language teaching.

Klíčová slova: Výuka, média, dělení médií, technický prostředek.

Keywords: Teaching, media, subdividing media, technical means.

ÚVOD

K zajímavému dělení médií se, bez ohledu na množství zpochybňujících názorů, dopracoval McLuhan (2000, s.7). Při svém výzkumu dospěl k poznání, že mediální prostředky jednotlivých (stejných) médií se liší svými účinky na příjemce bez ohledu na skutečnost, že podle jiných dělení, např. na statická a dynamická (a dále podrobněji), patří tato média do stejné skupiny. V příspěvku se budeme zabývat možnostmi dělení médií a základními souvislostmi s výukou. Pro nedostatek prostoru pouze nazveme příslušnou kritickou oblast, a odkážeme na některé ze zdrojů, z nichž může zájemce získat podrobné informace.

ROZDĚLENÍ MÉDIÍ

Pro výchozí ilustraci můžeme uvést příklad založený na výše zmíněném dělení médií na statická a dynamická, které používá např. Chromý (2010, s.22-24). Jako příklad si vybereme dynamické médium zvuk, jako didaktický technický prostředek pro přenos zvukového sdělení můžeme pro náš rozbor vybrat např. pouze rozhlas a telefon.

McLuhan, na rozdíl od výše naznačeného dělení, uvádí významný rozdíl. Rozhlas uvádí jako médium horké, a jeho účinky charakterizuje tak, že není důležitá aktivní účast příjemce sdělení, protože rozhlasové sdělení obsahuje vysokou míru informací. Nižší účast příjemce sdělení potom vede k určité odtažitosti osobní i sociální. Stačí například rozhlas pouze poslouchat.

Naproti tomu telefon popisuje jako médium chladné, které vyžaduje osobní aktivitu příjemce sdělení a jeho vysokou osobní účast. Protože chladná média obsahují menší míru informací, vyžadují mnohem aktivnější smyslové zapojení příjemce sdělení.

Horkými médii jsou:

- abeceda,
- rozhlas,
- fotografie,
- film.

Chladnými médii jsou:

- hieroglyfy,
- telefon,
- karikatura,
- televize.

McLuhan (2000), chápe média nikoliv podle jejich způsobu přenosu sdělení, ale podle toho, jak ovlivňují naše vnímání. Zjednodušeně můžeme říci, že nikoliv obsažená informace, ale samotné médium je sdělením. Ze základů komunikace, např. Chromý (2010, s.7-8) víme, že autor sdělení podle jeho charakteristických znaků zvolí nejvhodnější mediální prostředek pro přenos tak, aby příjemce (recipient) nemohl být ovlivněn komunikačním šumem. Snaží se tím o zajištění korelace obsahu a formy přenášených údajů. Při dělení podle McLuhana hraje tedy významnou roli forma přenosu informace, která je dána a priori médii (horkým nebo chladným).

Jak bylo řečeno výše, horké médium obsahuje vysokou mírou informací, proto stačí nižší účast příjemce, což vede k určité odtažitosti osobní i sociální. Z hlediska výuky ovšem potřebujeme pravý opak - vysokou aktivitu příjemce, jeho zaujetí, smyslové zapojení a spolupráci. Pro výuku je tedy jednoznačně vhodnější médium chladné.

POROVNÁNÍ MOŽNOSTÍ DĚLENÍ MÉDIÍ

Pro výuku cizích jazyků jsou využívány zejména následující didaktické prostředky medií (dělení podle Chromého (2010, s.23-24)):

- zařízení pro nepromítaný záznam - knihy, skripta, časopisy (dále jen publikace),
- projekční technika - promítající statický obraz (fotografie, diapozitivy, obrázky...), nebo dynamický obraz (film)
- zvuková technika - rozhlasové přijímače, zvuková reprodukční zařízení (magnetický záznam, CD, MiniDisc..., stále častěji se v praxi uplatňují zvukové záznamy na paměťových kartách - MP3 přehrávače, mobilní telefony...),
- televizní technika - televize, video (sem patří i přehrávače VCD, SVCD, DVD, Blue Ray, obrazové záznamy na paměťových kartách ...),
- počítače a technické systémy - standardní PC, počítačové sítě, servery, disková pole aj.

Je třeba si uvědomit, že uvedené dělení je jen jedno z možných. S rozvojem tzv. multimédií se technické možnosti jednotlivých kategorií navzájem prolínají (např. projekce televizního obrazu).

V tab.1 je uveden přehled jednotlivých prostředků, jejich zařazení z hlediska medií podle obojího výše uvedeného dělení. Přenášené sdělení je závislé na korelaci mezi obsahem s dělení a formou přenosu. Roli při přenosu učiva hraje obsah výuky, tedy předávaná data a informace. Další roli hrají použité metody a prostředky, které určují formu přenosu.

Tab.1 Technické prostředky a jejich zařazení podle dělení medií

Typ prostředku	Médium		
	statické/dynamické	název prostředku	horké/chladné
Nepromítaný záznam	statické	publikace	podle obsahu ^[2]
		tabule	
Projekční technika I	statické	text	chladné
		fotografie	horké
		kreslené obrázky	chladné
Projekční technika II	dynamické	film	horké
Zvuková technika	dynamické	rozhlas	horké
		paměťový či jiný přehrávač	horké
Televizní technika	dynamické	televize	chladné
		video	chladné
Počítače	multimediální ^[1]	PC a související technika	chladné

podle Chromého (2011)

^[1] PC lze využít i jako prostředky výše uvedené, proto je zde pojato pouze jako multimediální prostředek, včetně připojení k počítačové síti.

^[2] Rozdíl je mezi obsahy publikací, nebo obsahy napsanými na tabuli. I např. pouhý zápis na tabuli může být slovo, ale také vzorec, hieroglyf apod. tedy z pohledu McLuhana médium horké nebo chladné.

Tab.2 Ovlivnění výuky podle volby technického prostředku

Název prostředku	Interaktivita	Ovlivnění výuky	Zdroj
Nepromítaný záznam text obrázky	ne	srozumitelnost textu obrazová gramotnost studentů apod. preferenze stylu učení	Průcha (1998) Mareš (1998)
Projekční technika I (statická projekce) text fotografie kreslené obrázky	ne	srozumitelnost textu obrazová gramotnost studentů apod. preferenze stylu učení	Průcha (1998) Mareš (1998)
Projekční technika II (dynamická projekce) film	ne	reálný pohyb, příliv informací zařazení projekce	Nikl (2001), Melezinek (1999)
Zvuková technika rozhlas paměťový či jiný přehrávač	ne	auditivní názornost - varianty výslovnosti, barva hlasu	Melezinek (1999) Hendrich (1988) Jirák - Köpplová (2007)
Televizní technika televize video	ne	spojení dvou médií bez interaktivity, mediální výchova ^[3]	Jirák - Köpplová (2007) McQuail (2007)
Počítače PC	ano	kompetence studentů pro práci s PC médiá využívaná k výuce	např. Průcha (2000) a další ^[4]

podle Chromého (2011)

^[3] Pro použití jsou navíc nutné znalosti alespoň základů mediální výchovy.

^[4] Můžeme předpokládat výuku pomocí jednoho média, kombinace několika médií či výuku multimediální. Orientačně můžeme vycházet z vlivů uvedených u jednotlivých prostředků a jejich vlivy sjednotit, viz Chromý (2006, s.58-60).

ZÁVĚR

Prostředky je vhodnější dělit přehledně podle médií statických a dynamických. Dělení médií podle McLuhana na horká a chladná souvisí víceméně s použitými metodami výuky a tím její formou. Jako vhodnější je opět orientace podle dělení médií na statická a dynamická.

Pro ilustraci si můžeme uvést použití televizního vysílání při výuce. Podle dělení McLuhana jde o médium chladné, tedy vyžadující vysokou aktivitu příjemce, jeho zaujetí, smyslové zapojení a spolupráci. Pro výuku je vhodnější.

Toto rozdělení nám ale neposkytne možnost zjistit ani základní aspekty determinující jejich využívání při výuce. V tab.2 jsou uvedeny velmi orientačně a zjednodušeně determinující aspekty, které mají (mohou mít) vliv na kvalitu výuky při využití příslušného média, resp. jeho technického prostředku.

Kontrola, zda byla pro výuku vybrána správná média, resp. jejich technické prostředky je poměrně komplikovaná. V prvé řadě je záležitostí vyučujících či příslušné vzdělávací instituce, v podobném duchu píše Severová (2010). V případě volby formy přenosu sdělení, tzn. výběru

konkrétního technického prostředku pro výuku, je důležité zajištění korelace mezi stylem učení učitele a stylem učení studenta právě prostřednictvím vhodně zvoleného média. To obsáhle popisuje v celé své publikaci Mareš (1998).

Opomenout nemůžeme ani vliv prostředí, které obklopuje studenta a ve kterém je komunikační technický prostředek provozován. Zde se již dostáváme do oblasti komunikačních modelů a přenosu zpráv (Chromý - Drtina, 2010). Zastře-

šujícím oborem, z hlediska technického hodnocení přenosových kanálů, možností využívání komunikačních prostředků, optimalizace jejich provozu a vytváření příjemného klimatu pracovního prostředí se komplexně zabývá auditoriologie učeben (Drtina a kol., 2006). Jednoznačně však můžeme konstatovat, že volba formy přenosu sdělení a s tím související výběr konkrétního technického prostředku pro výuku se vždy opírá o požadavky oborové didaktiky.

Použité zdroje

- DRTINA, R. - CHRZOVÁ, M. - MANĚNA, V. *Auditoriologie učeben pro učitele*. Hradec Králové. Balustráda. 2006. ISBN 80-901906-9-3.
- HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha. SPN. 1988. 14-279-88.
- CHROMÝ, J. *Komunikace a média pro využití v hotelnictví a cestovním ruchu*. Praha. Verbum. 2010. ISBN 978-80-904415-2-1.
- CHROMÝ, J. *Didaktické prostředky a pomůcky*. Praha. Verbum. Připravované vydání.
- CHROMÝ, J. *Multimediální podpora výuky*. Hradec Králové. UHK. 2006. Dizertační práce.
- CHROMÝ, J. - DRTINA, R. *Vybrané souvislosti výuky a přenosového modelu komunikace*. Media4u Magazine. (online) 4/2010. Dostupný z WWW: <<http://www.media4u.cz>>. ISSN 1214-9187.
- JIRÁK, J. - KÖPPOVÁ, B. *Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-287-4.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha. Portál. 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- McLUHAN, M. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha. Odeon. 1991. ISBN 80-207-0296-2.
- McLUHAN, M. *Člověk, média a elektronická kultura: Výbor z díla*. Brno. JOTA. 2000. ISBN 80-7217-128-3.
- McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-338-3.
- MELEZINEK, A. *Ingenieurpädagogik: Praxis der Vermittlung technischen Wissens*. Wien - New York. Springer. 1999. ISBN 3-211-83305-6.
- NIKL, J. *Technické výukové prostředky ve vzdělávacím procesu*. On CD ROM *Vysokoškolská pedagogika pro učitele - inženýry*. Praha. CSVŠ, 2001.
- PAVERA, L. *Текст, жанр и интерпретация*. Москва: Университетская книга, 2008. ISBN 978-5-91304-020-6
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno. Paido. 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha. Portál. 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- SEVEROVÁ, L. *Hodnocení kvality vzdělávání ve vysokém školství*. *Media4u Magazine*. (online) 2/2010. Dostupný z WWW: <<http://www.media4u.cz>>. ISSN 1214-9187.
- SOKOLOWSKI, P. - ŠEDIVÁ, Z. *Multimédia: současnost budoucnosti*. Praha. Grada. 1994. ISBN 80-7169-081-3.
- ŠIMONOVÁ, I. et al. *Styly učení v aplikacích eLearningu*. Hradec Králové. M. Vognar. 2010. ISBN 978-80-86771-44-1.
- ŠIMONOVÁ, I. *Výuka cizích jazyků, nové technologie a vědecký výzkum*. In *Vědecký výzkum a výuka jazyků III: sborník příspěvků z 3. mezinárodní konference*. Hradec Králové. Gaudeamus. 2009. ISBN 978-80-7041-947-2.

Kontaktní adresy

Ing. Jan Chromý, Ph.D.
Katedra marketingu a mediálních komunikací
Vysoká škola hotelová v Praze 8, spol. s r.o.
e-mail: chromy@vsh.cz

PaedDr. René Drtina, Ph.D.
Katedra technických předmětů
Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové
e-mail: rene.drtna@uhk.cz

Donna Dvorak, M.A.
Katedra jazyků
Vysoká škola hotelová v Praze 8, spol. s r.o.
e-mail: dvorak@vsh.cz

Lenka Kopecká

Česká zemědělská univerzita v Praze
Czech University of Life Sciences in Prague

Abstrakt: Rozvoj ve všech sférách společnosti a ekonomiky je v rostoucí míře podmíněn vzdělaností a tedy i kvalitou vzdělávacího systému. Vzdělávací systém musí připravit mladou generaci k uplatnění v podmínkách dynamických společensko-ekonomických změn současného světa. Tato stať se zabývá postavením a významem gymnázií ve vzdělávacím systému a jejich úlohou v zajištění kvalitní všeobecné přípravy pro zvýšení konkurenceschopnosti země v mezinárodním měřítku.

Abstract: Development in all spheres of society and economy is increasingly conditional on education and thus the quality of the education system. The educational system must prepare the young generation to be useful in terms of dynamic socio-economic changes in the contemporary world. This paper deals with the status and importance of grammar schools in the educational system and their role in ensuring the quality of general training to increase the country's competitiveness internationally.

Klíčová slova: Gymnázium, vzdělávací soustava, postavení, důležitost

Keywords: Grammar school, education system, status, importance

ÚVOD

V šedesátých letech dvacátého století ekonomická teorie do ekonomie zavedla pojem lidského kapitálu. V ekonomické teorii se tak objevuje nová kategorie - lidské zdroje, která představuje souhrn dvou složek. Je to především lidská práce (její množství z kvantitativního hlediska), její zvyšování je zdrojem extenzivního růstu ekonomiky. Druhou složku tvoří lidský kapitál, který představuje kvalifikaci lidské práce (to je především vzdělání, dovednosti, zkušenosti) a náklady na její získání, růst a udržení jako investice do tohoto lidského kapitálu. Součástí lidského kapitálu je rovněž věk, sociální zázemí, zdravotní stav, motivace a vrozené vlohy pracovníka. Pokud mají být vlohy člověka vhodně využity, musí dojít k jejich kultivaci v procesu vzdělávání. Za základ lidského kapitálu lze proto považovat vzdělání.

Vzděláním se obvykle rozumí proces, ve kterém se získávají vědomosti, návyky a dovednosti. Národní ústav pro odborné vzdělávání v ČR provedl průzkum mezi zaměstnavateli o jejich požadavcích na absolventy středních škol z něhož vyplývá, že zaměstnavatelé po svých pracovnících chtějí nejen odborné zna-

losti, ale také schopnost používat je a rozvíjet. Sem patří zejména schopnost porozumět textu, ochota učit se, řešit problém nebo dovednost pracovat v týmu. Právě v těchto dovednostech podle průzkumu čeští studenti zaostávají, neboť je k tomu nevede zařízení, které je k tomu určeno, tedy střední škola (Bohatová, 2005).

GYMNÁZIA V ČR

Gymnázium je typem školy poskytující úplné střední všeobecné vzdělání, nejčastěji ve formě 4leté (od 15 let věku), 6leté (od 13 let věku) či 8leté (od 11 let věku) školní docházky.

České školství se nachází v roce 2010 před zásadní proměnou a pro studium na vysokých školách se připravují rozsáhlé změny. (Severová, 3/2010). Na gymnáziích se osnovy přizpůsobují požadavkům přijímacích zkoušek na vysokou školu, neboť podle toho je úspěšnost gymnázií posuzována. Obsahově náročné osnovy a memorování pouček vede k tomu, že ani pružně myslícím pedagogům nezůstává čas ani chuť na rozvoj osobnosti studentů a budování dovedností pro praktický život. Střední odborné školy se naopak soustřeďují na výuku odborných předmětů a všeobecné znalosti jsou

zde potlačovány. Výsledek je v zásadě tentýž - gymnázia dosahují procentuální úspěšnosti v počtu přijatých absolventů na vysoké školy, z odborných škol do praxe odchází specialisté „vystudovaní“ podle představ školy. V obou případech školní docházku končí studenti, kteří mají snad znalosti, ale rozhodně ne dovednosti (Bohatová, 2005).

Pokud má žák zájem pokračovat ve studiu na vysoké škole, má jedinou možnost, a to dostat se na gymnázium. Ta dosahují podle statistik nejlepších výsledků v úspěšnosti maturantů u přijímacích zkoušek. Podstupování přijímacích pohovorů na gymnázia však považují mnozí za příliš riskantní proces, a proto - ve snaze předejít případnému zklamání - volí často raději cestu menšího odporu v podobě přihlášky na střední odbornou školu či učiliště. Více než desetina žáků středních škol tak studuje jiný obor, než původně chtěla, tvrdí to 12 procent studentů. Důvodem bývá zpravidla jejich neúspěch v přijímacím řízení na vybranou školu, ale i vliv rodičů na jejich rozhodování.

Střední odborné školy, které jsou jedinou alternativou ke gymnáziím, mají příliš malý podíl všeobecně vzdělávacích předmětů nutných pro zvládnutí přijímacích zkoušek na vysoké školy. V maturitních oborech odborných škol se pohybuje podíl všeobecného vzdělání od 40 do 60 procent celkové výuky. Studenti těchto škol jsou potom proti gymnazistům znevýhodněni při přijímacích zkouškách na vysoké školy (Bohatová, 2005).

Experti OECD doporučují rozšíření sítě gymnázií. První krok ke zlepšení situace je otevřít všeobecné vzdělání většímu počtu studentů. Česká republika má podle statistiky OECD nejméně gymnazistů v Evropě. Podle ní má v ČR všeobecné středoškolské vzdělání jen 22 % občanů. To svědčí o tom, že Češi se již od útlého mládí specializují bez toho, aby získali všeobecný přehled.

Na tuzemských středních školách studuje nyní téměř půl miliónu žáků, z toho 242 tisíc na středních odborných školách s maturitní zkouškou, 112 tisíc na středních odborných učilištích a pouze 142 tisíc na gymnáziích, z toho 59,5 procent studentů studuje na víceletých gymnáziích (Vývojová ročenka ...).

Tab.1 Zastoupení absolventů všeobecně vzdělávacích středních škol v roce 2008 ve vybraných zemích OECD

Zastoupení absolventů všeobecně vzdělávacích středních škol v %	
Belgie	37,0 %
Česká republika	22,0 %
Finsko	49,0 %
Irsko	74,0 %
Japonsko	72,0 %
Maďarsko	64,0 %
Německo	42,0 %
Polsko	56,0 %
Rakousko	17,0 %
Slovensko	23,0 %
Průměr OECD	47,0 %
Průměr EU19	43,0 %

Zdroj: Education at a Glance, 2010

V ČR navíc existují historické zábrany proti rozšíření všeobecného vzdělání neboť česká ekonomika má silnou tradici v průmyslové výrobě a vzniká všeobecný dojem, že je nutností pro české i zahraniční investory vzdělávat středoškolský s úzkým profesním zaměřením.

PROBLÉM KVALITY A ÚROVNĚ VZDĚLÁNÍ

Nelze se domnívat, že by příliv nových studentů snížil kvalitu gymnázií. Gymnazisté mají v celonárodním měřítku lepší výsledky než studenti odborných škol, ale pouze částečně za to mohou jejich lepší počáteční vědomosti a genetická výbava, z podstatné části je to důsledek kvality gymnázia a dobrého pedagogického kolektivu, který motivuje k lepším výsledkům.

V současnosti nenastupují nastávající gymnazisté automaticky do školy, která je nejbližší jejich bydlišti. Raději dojíždějí do vzdálenějších škol poskytujících lepší podmínky pro studium, zajímají se o kvalitu jazykové výuky a roli při jejich rozhodování hraje i dobré jméno školy. Současní absolventi jsou velmi dobře informováni o nabídce škol a pečlivě si je vybírají. „Objektivně hodnocená kvalita školy je důležitá i pro rozhodování jedince o výběru konkrétní školy“ (Severová, 2/2010).

Rozšiřování dostupnosti všeobecného vzdělání představuje trend právě ve skandinávských zemích, které se dlouhodobě umísťují na čel-

ních místech v mezinárodních žebříčcích konkurenceschopnosti.

Podle koncepce ministra školství Dobeše by se měl v příštích letech počet osmiletých gymnázií podstatně snížit. Na tyto školy bude odcházet jen polovina z dnešních 10 % dětí z ročníku. Podle Dobeše má tento krok zvýšit kvalitu vzdělávání, až sekundárním krokem je úspora financí. Rušit a slučovat se budou i další střední školy. Dle Dobeše je tento krok nutný. Ministerstvo spolu s kraji přistupuje ke změnám proto, že volných míst na středních školách je dlouhodobě více než dětí. Jsou kraje, kde je pouze šedesátiprocentní naplněnost škol. Na gymnáziích tak studují i žáci, kteří měli na základní škole čtyřky, na což ve své výroční zprávě upozorňuje Česká školní inspekce. Snižování počtu středních škol by tak mělo rovněž zvýšit kvalitu těch zbývajících. Prioritou se mají stát technické školy a učiliště. Soukromé školy by už naopak vznikat neměly (Víceletých ...).

Asociace ředitelů gymnázií ČR pokládá za chybné přizpůsobovat vzdělávací nabídku aktuálním potřebám trhu práce a směřovat žáky základních škol do konkrétních oborů. Poslední ekonomická krize jasně ukázala, že takový postup je nevhodný. Ze vzdělávacích programů gymnázií jednoznačně vyplývá jejich významný podíl na přípravě žáků pro další studium na technických a přírodovědných vysokých školách. Podpora odborného a učňovského školství neodpovídá zájmům ČR a není cestou ke konkurenceschopnosti české ekonomiky (Usnesení konference AŘG..., 2011).

Pokud se argumentuje v neprospěch gymnázií, že zaměstnavatelé požadují absolventy učebních oborů a technických středních odborných škol, ze statistiky nezaměstnanosti absolventů středních škol vyplývá, že míra nezaměstnanosti absolventů gymnázií je trvale nejnižší. Podle evidence ČSÚ byla míra nezaměstnanosti čerstvých absolventů gymnázií pouze 1,7 %, oproti 4,2 % u absolventů SOŠ s maturitou a 5,8 % u vyučených s maturitou.

Mimo to většina studentů maturitních oborů vzdělávání nesměruje na trh práce, ale pokračuje v dalším studiu na terciární úrovni. K tomu je třeba, aby z úrovně sekundárního vzdělávání odcházeli vybaveni všeobecnými zna-

lostmi a zejména schopností dále se učit. V roce 2006/2007 se hlásilo ke studiu na vysokých školách 76 procent absolventů středních škol ukončených maturitní zkouškou, v roce 2009/2010 se jejich podíl zvýšil na 81 procent. Podíl absolventů středních škol přijatých ke studiu na VŠ rovněž vzrostl z 55 procent absolventů v roce 2006/2007 až na 63 procent v roce 2009/2010 (Kleňhová, Vojtěch, 2011).

Národní ekonomická rada státu (NERV) na základě přístupů různých zemí vyvodila závěr o důležitosti kvalitní všeobecné přípravy pro konkurenceschopnost země v globalizovaném světě. Zde je možnost nacházet právě příležitost gymnázií při plnění úkolů vyplývajících z těchto závěrů. „*Rozvoj ve všech sférách společnosti a ekonomiky je v rostoucí míře podmíněn vzdělaností a tedy i kvalitou vzdělávacího systému. Roste role vzdělání jako faktoru ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce i kvality života celé společnosti; na globalizovaném trhu práce roste produktivní význam kreativního lidského intelektu a klesá produktivní role manuální práce, rutiny a izolovaných znalostí; v ekonomikách rozvinutých zemí roste význam sektoru služeb s vysokou přidanou hodnotou*“ (Závěrečná zpráva..., 2011).

ZÁVĚR

Vzhledem k demografickému vývoji v posledních letech (poklesu počtu dětí) je snižování počtu škol nevyhnutelné. Je třeba si však položit otázku, jaké důsledky pro vzdělanost české společnosti bude mít snižování počtu gymnázií poskytujících právě všeobecné vzdělávání.

V současné době Česká republika patří k zemím s nejnižším počtem středoškoláků se všeobecným vzděláváním.

Rostoucí zájem absolventů o další studium na terciární úrovni vzdělávání svědčí o tom, že si uvědomují význam dalšího vzdělávání pro zajištění vyšších příjmů a lepší uplatnění na trhu práce. Tento trend je však v rozporu s vývojem na úrovni sekundárního vzdělávání, kde je kladen nedostatečný důraz na všeobecnou úroveň znalostí a vytváření předpokladů pro další studium na vysoké škole. Střední odborné školy často neposkytují široký odborný základ nutný k úspěšnému dalšímu vzdělávání na VŠ.

Použité zdroje

- BOHATOVÁ, V. - PERTOLD, F. (2005) Kdo nám kazí naše děti? *Ekonom* č.8.
Education at a Glance 2010: OECD INDICATORS. Paris. OECD. 2010. ISBN 978-92-64-05598-8.
- KLEŇHOVÁ, M. - VOJTĚCH, J. (2011) *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha. 2011. Dostupné z www: <http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Prechod_do_tercieru_2010_pro_www.pdf>
- SEVEROVÁ, L. Hodnocení kvality vzdělávání ve vysokém školství. *Media4u Magazine*. 2/2010. ISSN 1214-9187.
- SEVEROVÁ, L. Systém vysokoškolského studia ve Spojených Státech Amerických, *Media4u Magazine*. 3/2010. ISSN 1214-9187.
- Usnesení konference Asociace ředitelů gymnázií dne 29. 3. 2011*. Dostupné z www: <http://www.arg.cz/Dokumenty/Konference_Znojmo_2011/Usneseni.pdf>
- Víceletých gymnázií výrazně ubude. Zlepší se výuka, věří Dobeš s hejtmany. 31. 1. 2011. Dostupné z www: <http://zpravy.idnes.cz/viceletych-gymnazii-vyrazne-ubude-zlepsi-se-vyuka-veri-dobes-s-hejtmany-14j-studium.asp?c=A110131_182905_domaci_jj>
- Vývojová ročenka Školství v ČR 2003/04 - 2009/2010*. Dostupné z www: <<http://www.uiv.cz/rubrika/729>>
- Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání*. Kapitola III - vzdělanost. Dostupné z www: <http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf>

Kontaktní adresa

Ing. Lenka Kopecká
Katedra ekonomických teorií
Provozně ekonomická fakulta
Česká zemědělská univerzita v Praze
Kamýcká 129, 165 21 Praha
Czech Republic

e-mail: kopeckal@pef.czu.cz

Petra Poullová - Miloslava Černá

Fakulta informatiky a managementu, Univerzita Hradec Králové
Faculty of Informatics and Management, University of Hradec Králové

Abstrakt: Příspěvek přináší vhled do vzdělávacího bloku eLearning ve vzdělávání na středních školách projektu ESF Moderní středoškolský pedagog, který vzešel z odborné spolupráce Univerzity Hradec Králové s Gymnáziem Aloise Jiráska v Litomyšli. V příspěvku je popsána struktura vytvořeného kurzu a dále analýza zjištění získaných z realizace a evaluace pilotního kurzu.

Abstract: The paper brings an insight into the educational section eLearning in Education in Secondary Schools which forms a key part of A Modern and Efficient Teacher ESF project. The project arose from cooperation of the University of Hradec Kralove and Alois Jirasek Grammar School in Litomyšl. The main part of the paper consists of the analysis of findings gained from the evaluation of the pilot course.

Klíčová slova: e-learning, vzdělávání, střední škola

Keywords: e-learning, education, secondary school

ÚVOD

Příspěvek přináší detailní vhled do jedné ze tří základních komponent projektu ESF Moderní středoškolský pedagog, který vzešel z odborné spolupráce Fakulty informatiky a managementu, Univerzity Hradec Králové s Gymnáziem Aloise Jiráska v Litomyšli.

V rámci projektu byly plánovány a realizovány tři vzdělávací bloky:

- Efektivní formy výuky pedagogů na SŠ
- eLearning ve vzdělávání na SŠ
- Jazyková výuka pedagogů SŠ

Vzhledem ke svým dlouholetým zkušenostem v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve využívání možností, které nabízejí moderní informační a komunikační technologie (ICT) pro vzdělávací proces [1] byl autorský tým Univerzity Hradec Králové požádán o navržení studijních materiálů, garantování a lektorování jednotlivých vzdělávacích bloků.

V článku je nejprve představena struktura kurzu *eLearning ve vzdělávání na SŠ* a popsány vytvořené studijní materiály. Popis struktury je doplněn o ilustrující ukázky ze studijních materiálů. Druhá stěžejní část článku prezentuje

výsledky z pilotního ověření kurzu. V této části jsou uvedena vyjádření účastníků kurzu, která se týkala kvality studijních materiálů, jejich struktury, formulace cílů, organizace výuky, motivace a přiměřenosti studijního zatížení.

STRUKTURA VZDĚLÁVACÍHO BLOKU ELEARNING VE VZDĚLÁVÁNÍ NA SŠ

Autoři projektu koncipovali v projektové žádosti vzdělávací blok *eLearning ve vzdělávání na SŠ* jako úvodní seznámení středoškolských pedagogů s možnostmi, které nabízí moderní ICT a Internet k obohacení práce učitele.

Vzdělávací blok měl vzhledem ke svému cíli poměrně malý rozsah - 12 hodin a byl navržen pro kombinovanou formu studia. Podle záměru žadatelů projektu se mělo jednat o distanční eLearningový kurz doplněný prezenčními setkáními (tutoriály) tak, aby se účastníci měli možnost osobně seznámit s klady a úskalími eLearningových kurzů.

Na základě v projektové žádosti definovaných požadavků byl sestaven realizačním týmem následující obsah vzdělávacího bloku:

Úvodní tutoriál

rozsah: 1 hodina

Využití internetu ve vzdělávání

rozsah: 3 hodiny
 Zásady tvorby studijních materiálů
 rozsah: 2 hodiny
 Výuka v eLearnigovém kurzu
 rozsah: 2 hodiny
 Zpětná vazba v eLearningovém kurzu
 rozsah: 2 hodiny
 Závěrečný tutoriál
 rozsah: 2 hodiny

Kurz byl zahájen dvouhodinovým prezenčním setkáním (úvodní tutoriál) lektora s účastníky kurzu, na kterém byli seznámeni s cíli kurzu, pravidly eLearningové formy studia a podmínkami úspěšného ukončení kurzu. Zároveň obdrželi přístupové informace sloužící pro přihlášení do virtuálního studijního prostředí na internetu, harmonogram kurzu, tištěnou příručku „Průvodce studenta WebCT“ a prakticky si vyzkoušeli práci ve studijním prostředí, aby následně uměli bez problémů pracovat se studijními materiály, reagovat na diskusní příspěvky a odesílat vypracované úkoly.

V následujících třech až šesti týdnech účastníci kurzu samostatně pracovali v eLearningovém kurzu (obr.1).



Obr.1 Vstupní obrazovka eLearningového kurzu

Studijní materiál byl rozdělen do tří logických celků.

V prvním celku *Využití internetu ve vzdělávání* [2], který byl naplánován na tři hodiny samostudia, se mohli účastníci kurzu seznámit s tématy:

Vliv příbuzných oborů na vzdělávání

- Historické souvislosti - knihtisk, film, rozhlas, televize, magnetofon, video, informační a komunikační technologie
- Vliv filozofie - instruktivní a holistický přístup

- Sociologie - globální vesnice - vliv masových sdělovacích prostředků, informační společnost, digitální propast
- Psychologie - behavioristické pojetí a kognitivní psychologie
- Pedagogika - behaviorismus, konstruktivismus

Využití ICT ve vzdělávání

- Programované učení, instruktivní výuka
- Informační zdroje
- Množství informací na internetu
- Strategie hledání
- Věrohodnost informací
- Portály
- Plagiátorství
- Komunikační nástroje
- Elektronická pošta: anonymní, neanonymní, nebezpečí zneužití a neetického chování, pravidla pro využívání elektronické pošty
- Chat
- Diskusní skupiny
- Pomocník učitele
- Zdroj
- Kontakt s profesní skupinou
- Asistenční služba, metodická pomoc
- Pomocník studenta
- Zdroj informací
- Kontakt s kamarády
- eLearning
- Distanční vzdělávání
- Výhody, nevýhody
- Problémy motivace

Instruktivní přístup

- Drilování
- Snadná podpora technologiemi
- Individualizace
- Nevýhody

Konstruktivní přístup

- Tvořivá aktivita
- Demonstrace, samostatná práce
- Interaktivní cvičení

Projektová výuka

- Aktivní zapojení studenta
- Týmová spolupráce
- Mezipředmětové vztahy
- Mezilidské vztahy - dopisování, společná výuka, virtuální třída, vzdálený rádce
- Sběr a vyhodnocování dat - výměna informací, publikování, analýza dat

- Řešení problémů - hledání informací, spolupráce, on-line meeting, simulace
- Příprava na účast v projektu
- Realizace vlastního projektu

Projektová výuka

ÚVOD
Zařazování projektů do výuky patří mezi moderní trendy ve vzdělávání. Počítače a internet mohou být velmi výraznými pomocníky při projektové výuce.

CÍL KAPITOLY

- Seznámíte se s pojmem projekt a jeho rolí ve výuce.
- Poznáte základní charakteristiku jednotlivých typů projektů.
- Seznámíte se s možnostmi využití ICT v projektové výuce.
- Poznáte jednotlivé fáze projektu.

NEJDŮLEŽITĚJŠÍ POJMY

Obr.2 Ukázka studijního materiálu

Druhý celek *Zásady tvorby studijních materiálů* představoval pro studující dvě hodiny samostudia a věnoval se tématům: [3], [4], [5]

- *Distanční studijní materiály*
- *Co musí vědět autor distančního studijního textu*
- *Učebnice versus distanční studijní text*
- *Struktura studijního textu*
- *Aktivizace studenta*
- *Grafická úprava studijního textu*

Odeslání úkolu: Využití možností eLearningu

Pokyny
Na závěr kurzu se zkuste zamyslet, zda a jak můžete pomoci možnostmi, které nabízejí informační a komunikační technologie, obohatit svoji výuku. Zamyšlení odešlete pomocí tohoto úkolu.

Odeslaný úkol:

Přílohy:
Poslední komentář: Žádné

Přidat přílohy

Obr.3 Ukázka zadání úkolu

Poslední část kurzu *Výuka v e-learningovém kurzu* [6], [7] byla složena ze dvou částí a představovala čtyři hodiny studia:

Výuka v eLearningovém kurzu

- Role tutora
- Komunikace v eLearningovém kurzu
- Kontrola studijního postupu

Zpětná vazba v eLearningovém kurzu

- Formy hodnocení
- Autotesty, testy
- Úkoly

Součástí eLearningového kurzu byly studijní materiály v HTML (obr.2), které byly doplněny o další nástroje (úkoly, testy, diskuse, atd.).

Před závěrečným prezenčním setkáním účastníci kurzu vypracovali jedno ze dvou zamyšlení (obr.3), o kterém na závěrečném tutoriálu společně diskutovali.

PILOTNÍ OVĚŘENÍ KURZU

V podzimních měsících roku proběhlo pilotní testování připraveného kurzu, jehož se zúčastnilo 16 studujících. Kurz úspěšně absolvovalo 15 z nich.

Na závěr kurzu účastníci vyplňovali evaluační dotazník, pomocí něž se mohli vyjádřit k jednotlivým aspektům kurzu a studia v něm.

Jednotlivé položky dotazníku byly tvořeny jako problémová tvrzení, například:

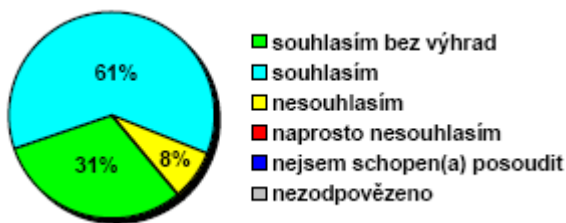
'Kvalitu studijních materiálů hodnotím jako velmi dobrou'.

Odpověď vyjadřovali respondenti výběrem tvrzení ze škály - souhlasím bez výhrad - souhlasím - nesouhlasím - naprosto nesouhlasím - nejsem schopen(a) posoudit), které nejvíce odpovídalo jejich stanovisku.

V dotazníku bylo zařazeno celkem 14 otázek - osm otázek typu problémových tvrzení a šest otázek s volnou odpovědí, ve kterých účastníci kurzů měli možnost vyjádřit odpověď vlastními slovy.

Z výsledku hodnocení účastníky vyplynuly následující závěry:

Pro naprostou většinu účastníků byl cíl kurzu formulován jasně (graf 1), pouze jeden nesouhlasil s tímto tvrzením.



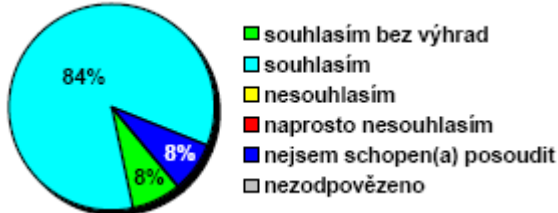
Graf 1 Cíl vzdělávacího bloku byl jasně formulován

Lektorka bloku dostatečně objasnila strukturu bloku a způsob organizace výuky (graf 2).



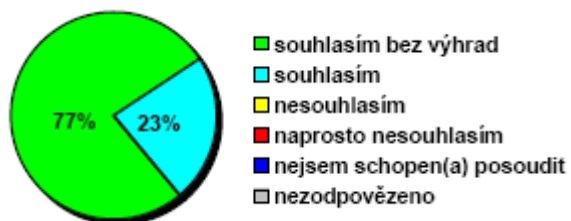
Graf 2 Lektorka vzdělávacího bloku dobře objasnila strukturu kurzu a organizaci výuky

Podle většiny účastníků bloku lektorka dobře zvládla motivaci účastníků, pouze jeden účastník nebyl schopen motivaci ze strany lektorky ohodnotit (graf 3).



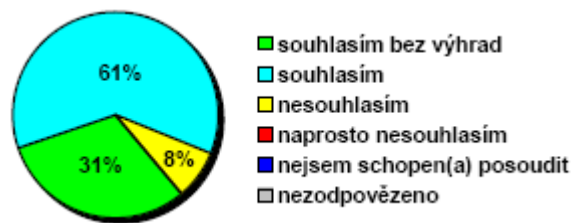
Graf 3 Lektorka dokázala posilovat moji motivaci pro studium

Všichni účastníci byli spokojeni se způsobem prezentace studijní látky (graf 4).



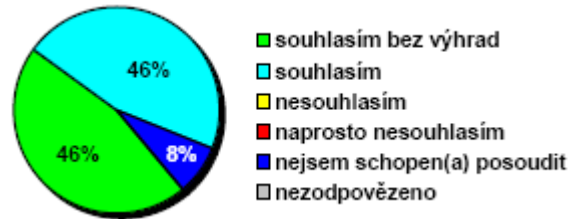
Graf 4 Studijní látka byla prezentována přehledně a systematicky

Podle názoru 92 % účastníků kurz představoval pro studující přiměřené studijní zatížení, jeden účastník s tímto tvrzením nesouhlasil (graf 5).



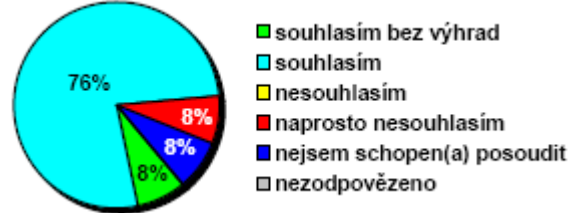
Graf 5 Vzdělávací blok představoval pro mne osobně přiměřené studijní zatížení

S kvalitou studijních materiálů byli účastníci spokojeni (graf 6).



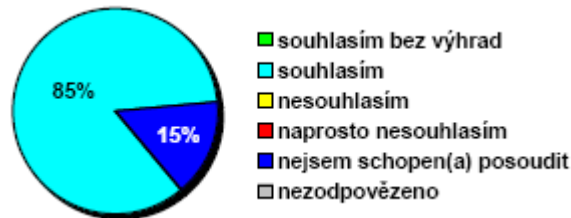
Graf 6 Kvalitu studijních materiálů hodnotím jako velmi dobrou

Podle 84 % účastníků bylo absolvování kurzu přínosné, jeden účastník se domníval, že nebylo, jeden nebyl schopen přínos kurzu pro svoji pedagogickou praxi posoudit (graf 7).



Graf 7 Absolvování kurzu bylo pro mne velmi přínosné

85 % účastníků kurz naplnil jejich očekávání, dva nebyli schopni naplnění svých očekávání posoudit (graf 8).



Graf 8 Kurz naplnil má očekávání

Nejvíce účastníky vzdělávacího bloku zaujala témata:

- zamyšlení nad využitím eLearningu ve vlastní výuce,

- využití internetu ve vzdělávání,
- téma o tvorbě textu pro studijní účely.

Na otázku, která témata považují za méně v praxi využitelná, účastníci odpověděli:

- eLearning,
- tvorba programu.

Na otázku „Která témata byste doporučovali probrat podrobněji?“ doporučovali účastníci kurzu věnovat větší pozornost tématu testování.

Na základě připomínek účastníků pilotního běhu byl následně obsah kurzu drobně upraven, tak aby co nejlépe vyhovoval potřebám středoškolských pedagogů.

ZÁVĚR

Poslání bloku *eLearning ve vzdělávání na středních školách* projektu *Moderní a efektivní středoškolský pedagog* bylo naplněno, o čemž vypovídají, mimo jiné, výše uvedená zjištění z ověřovací fáze pilotního projektu. Frekventanti kurzu projeví zájem o implementaci eLearningových možností do vlastní výuky a uvědomovali si širší potenciálu využití Internetu ve vzdělávání.

V průběhu roce 2010 úspěšně absolvovalo kurz dalších 43 středoškolských učitelů, společně s pilotním během bylo v rámci vzdělávacího bloku *eLearning ve vzdělávání na středních školách* proškoleny 58 pedagogů.

Projekt Moderní a efektivní středoškolský pedagog je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Použité zdroje

- [1] ŠIMONOVÁ, I. *Three steps towards the process of ICT implementation at the University of Hradec Kralove*. XXI Didmattech 2008. Eger - Komárno. Esterházy Károly College. 2008. s.95-98.
- [2] BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno. AISIS. 2003. ISBN 80-239-0106-0.
- [3] ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a elearning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.
- [4] BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Vytváření studijních textů pro distanční vzdělávání*. Centrum otevřeného a distančního vzdělávání. Olomouc. UP. 2001. ISBN 80-244-0146-0.
- [5] BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Jak psát distančně*. Olomouc. UP. 2007. ISBN 978-80-244-1681-6.
- [6] ŠIMONOVÁ, I. *K problematice efektivity e-learningu v prezenční a distanční formě výuky*. Technológia vzdelávania, príloha Slovenský učiteľ. 2005, roč.13, č.10, s.7-10. ISSN 1335-003X.
- [7] ŠIMONOVÁ, I. - POULOVÁ, P. - ŠABATOVÁ, M. *On contribution of modern technologies towards developing key competences*. Vognar Publishing house. Hradec Kralove. 2009. ISBN 978-80-86771-38-0.

Kontaktní adresy

doc. RNDr. Petra Poulová, Ph.D.
Mgr. Miloslava Černá, Ph.D.

e-mail: petra.poulova@uhk.cz
e-mail: miloslava.cerna@uhk.cz

Fakulta informatiky a managementu
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové
Česká republika

Filip Rubáček

Metropolitní univerzita Praha, Katedra právních disciplín a veřejné správy
Metropolitan University Prague, Department of Legal Specialisations and Public Administration

Abstrakt: Článek se zabývá přístupností webových prezentací středních škol v České republice a na základě provedeného kvantitativního výzkumu hodnotí základní body přístupnosti. K ověření přístupnosti bylo zkoumáno 245 náhodně vybraných webových prezentací. K měření byl použit WebAIM's WCAG 2.0 Checklist a k hodnocení vlastní vytvořená metodika, jejíž stručný popis je součástí článku.

Abstract: *The paper deals with accessibility of webs' presentation of high schools in the Czech Republic and on the basis of made quantitative research rates essential points of accessibility. 245 randomly selected webs' presentations were examined to verify accessibility. WebAIM's WCAG 2.0 Checklist was used to measure and own created methodic was used to evaluate. The brief description of the own created methodic is part of this article.*

Klíčová slova: webová prezentace, střední škola

Keywords: *web presentation, secondary school*

ÚVOD

Přístupná webová prezentace je taková prezentace, která je reprodukovatelná pomocí libovolného hardwarového či softwarového zařízení. Tzn. že musí být použitelná nejen pomocí jakéhokoliv prohlížeče, v kterémkoliv operačním systému či zařízení, ale také pomocí slepých čteček nebo chytrých mobilních telefonů [1].

Tento článek popíše část výzkumu, jehož hlavním cílem bylo ověření přístupnosti a použitelnosti webových prezentací středních škol v České republice.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Pro určení přístupnosti se používá celá řada norem či pravidel. Všechna standardizovaná pravidla vychází z praktických problémů při používání. Klade se v nich důraz na bezbariérovost jak z hlediska lidských handicapů (nevidomost, slabozrakost, epilepsie, poruchy hybnosti, ...), tak i z hlediska svobody použití programového vybavení uživatele [1].

Mezinárodně nejuznávanější normou přístupnosti jsou Web Content Accessibility Guidelines (WCAG), aktuálně ve verzi 2.0, která definuje 61 pravidel určujících, jak má vypadat přístupná webová prezentace. Tato pravidla zastřešuje World wide web consortium [2].

Česká republika má vlastní normu - Pravidla přístupnosti. Tato norma je povinná pro orgány státní správy, je součástí zákona č.81/2006 Sb. V aktuální novele se jedná o 33 pravidel [3]. Poslední aktualizace české normy se přiblížila standardu WCAG. WCAG je však i nadále výrazně robustnější a to nejen v počtu pravidel, ale i v jejich specifikaci.

Kromě těchto dvou norem existují i další, které však nejsou příliš rozšířené, případně se jedná o národní metodiky. Stručný výčet některých dalších norem lze nalézt např. v práci Brajnika [4].

METODIKA VÝZKUMU

Brajnik, Yesilada a Harper [5] rozdělují metody testování přístupnosti do pěti kategorií:

- Shoda se vzorem (Conformance review).
- Automatické testování (Automated testing).
- Subjektivní hodnocení (Subjective assessment).
- Prověřovací techniky (Screening techniques).
- Uživatelské testování (User testing).

Ve starším článku Brajnika [4] lze navíc nalézt kategorii Překonávání bariér (Barrier walkthrough). Metody 3-5 nejsou vhodné pro kvantitativní výzkum a to především pro velmi obtížnou opakovatelnost. Proto jsou tyto metody používány především pro kvalitativní výzkum jedné konkrétní webové prezentace.

Pro kvantitativní výzkum se hodí především metoda Conformance review, případně s využitím metody Automatického testování. Metoda Conformance review obecně spočívá v hodnocení webové stránky dle předem definovaných kontrolních bodů. Kontrolní body se kontrolují buď ručně, nebo pomocí automatizovaných nástrojů.

Nutnost použití kontrolních bodů je slabým místem této metody testování. Stránka totiž může splňovat daná pravidla, a přesto může být špatně přístupná. Ukázkovou stránku vytvořil např. Staníček [6]. Jedná se sice o čistě účelovou stránku a je nepravděpodobné, že by někdo i neúmyslně vytvořil takto špatnou stránku.

Pokud na testování přístupnosti této stránky použijeme metodu Conformance review s kontrolním seznamem dle českých pravidel přístupnosti dle zákona 81/2006 Sb., bude web splňovat pravidla a měl by tudíž být zcela přístupný. Avšak při testování kvalitativními metodami dojdeme k výsledku opačnému.

Podobný problém může nastat u každé normy, která je zúžená pouze na kontrolní body. Bez kontrolních bodů však nejde aplikovat kvantitativní metodu zkoumání. Jakýkoliv kvantitativní výzkum v této oblasti tedy obsahuje jistou nepřesnost. Tuto nepřesnost však lze při kvantitativním výzkumu považovat za marginální, neboť všechny standardizované normy či kontrolní seznamy byly vytvářeny s maxi-

málním ohledem na minimalizaci těchto problémů.

Při výběru normy, podle které budou prezentace testovány, byly uvažovány již zmíněné varianty - česká norma nebo mezinárodně uznávaná norma WCAG.

Nevýhodou české normy je především to, že ji nelze použít pro srovnání se zahraničím. Navíc je tato norma určena především pro weby státní správy.

Norma WCAG 2.0 je robustnější a celistvější. Jedná se o seznam obecných bodů. Výhodou normy je větší komplexnost a také celosvětová rozšířenost. Nevýhodou je složitost pravidel. Pro použití metody Conformance review není tato metodika příliš vhodná.

Brajnik, Yesilada a Harper publikovali v roce 2010 článek, kde provedli ověření testovatelnosti normy WCAG 2.0 [5]. Testování prováděli odborníci i laici. Velmi špatný výsledek u laiků se dal očekávat. Bohužel i odborníci měli při testování poměrně vysokou chybovost. Konkrétně odborníci vygenerovali 20 % falešných chyb a naopak 32 % chyb neidentifikovali. Výzkum byl prováděn na poměrně malém vzorku (22 odborníků, 27 laiků). Přesto lze výsledky považovat za potvrzení složitosti a obtížnosti testovatelnosti pravidel WCAG.

Z důvodu složitosti WCAG vznikl v rámci iniciativy Web Accessibility in Mind (WebAIM) zjednodušený kontrolní seznam (checklist) WCAG 2.0 [7]. Hlavním smyslem kontrolního seznamu je prezentovat principy WCAG 2.0 srozumitelnějším způsobem. Všechny body kontrolního seznamu kopírují pravidla WCAG 2.0. Díky zjednodušení se na tento seznam dá lépe aplikovat metoda testování Conformance review a také lze u více bodů využít metodu Automatizovaného testování.

WCAG 2.0 je rozdělen do 4 základních principů, podle nichž musí být obsah vnímatelný, ovladatelný, srozumitelný a robustní. Checklist obsahuje (stejně jako norma WCAG 2.0) celkem 61 kontrolních bodů, které testují tyto 4 principy. Tyto body jsou dále děleny do třech úrovní (A, AA, AAA). Přičemž úrovně určují významnost daného bodu. A je základní úroveň, AA střední úroveň a AAA nejvyšší úroveň splnění přístupnosti [7].

PROVEDENÉ TESTOVÁNÍ

Testování přístupnosti webových prezentací středních českých škol bylo prováděno v květnu 2010. Celkem bylo testováno 245 prezentací, které byly vybrány generátorem náhodných čísel ze všech webů středních škol. Seznam středních škol byl získán z oficiálního rejstříku středních škol Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [8].

Z každé webové prezentace bylo vybráno 5 webových stránek, konkrétně se jednalo o stránku:

- úvodní,
- s kontakty,
- s rozvrhem,
- studiu,
- přijímacím řízením.

Pokud některá z těchto typových stránek chyběla nebo pokud se některé stránky překrývaly, vybral tester pro testování jinou stránku. Pro každou školu tak bylo testováno vždy pět stránek. Celkem se tedy testovalo 1225 stránek.

TESTEŘI A METODA HODNOCENÍ

Testování prováděli studenti Fakulty informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové a to tak, že stránku buď ručně kontrolovali, nebo (pokud to povaha bodu umožňovala) použili ke kontrole automatizovaný nástroj.

Testeři každý bod v kontrolním seznamu hodnotili buď splněno (1), nebo nesplněno (0). Pokud stránka obsahovala cokoli odporující kontrolnímu bodu, byl tento bod hodnocen jako nesplněný. V opačném případě byl hodnocen jako splněný.

Měření tedy nezjišťovalo míru (ne)splnění kontrolního bodu (metodika neřeší, kolikrát byl kontrolní bod na stránce porušen).

Problémem této metody hodnocení je neexistence některých objektů, které testují kontrolní body. Např. v rámci jednoho kontrolního bodu se testuje, zda k videu existuje textová alternativa. Pokud však stránka video neobsahuje, neexistuje ani textová alternativa.

Tento bod by mohl být chápán a hodnocen jako nesplněný. V metodice měření je u kontrolních bodů tohoto typu použito pravidlo, které jednoznačně definuje, že v tomto případě

je kontrolní bod splněn, neboť z hlediska přístupnosti je neexistence audio nebo jiných objektů samozřejmě v pořádku.

Důvodem popsání způsobu hodnocení byla snaha o maximální možnou míru omezení subjektivních vlivů, jednoduchost a opakovatelnost.

Hodnocení prezentací se účastnilo celkem 49 studentů, přičemž se jednalo o studenty se zkušenostmi s tvorbou webů, kteří již absolvovali několik kurzů zabývajících se problematikou tvorby webu i přístupnosti webu.

ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY VÝSLEDKŮ TESTOVÁNÍ

Z důvodu překrývání některých bodů kontrolního seznamu WCAG 2.0 v různých úrovních budou veškeré vypočítané charakteristiky vycházet pouze z bodů základní úrovně A, kterých je v kontrolním seznamu 25.

Celkové průměrné hodnocení, vypočítané ze všech kontrolovaných stránek a všech kontrolních bodů úrovně A je 0,693. Vezmeme-li v úvahu použitou metodiku výzkumu, může hodnocení reálně dosahovat pouze výsledků 0 a 1, není zde třeba řešit variabilitu či charakteristiky polohy.

Výslednou průměrnou hodnotu můžeme také interpretovat jako procentuální hodnocení přístupnosti webů. Weby tedy splňují dle této úvahy přístupnost z 69,3 %. Tento výsledek nelze považovat za ideální a je třeba hledat cesty, jak přístupnost webových prezentací středních škol zlepšit.

Za překvapivě vysoké považuji variační rozpětí, neboli rozdíl mezi nejlépe a nejhůře hodnoceným kontrolním bodem. Tato hodnota je rovna 0,799.

HODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH BODŮ

Jak je zřejmé z variačního rozpětí, mezi hodnocením jednotlivých kontrolních bodů jsou zásadní rozdíly. V následující tabulce jsou uvedeny průměrné výsledky spočítané pro každý bod úrovně A kontrolního seznamu WCAG 2.0.

Tab.1 Hodnocení bodů úrovně A

bod	průměr	bod	průměr
1.1.1	0,162	2.3.1	0,947
1.2.1	0,789	2.4.1	0,276
1.2.2	0,782	2.4.2	0,649
1.2.3	0,788	2.4.3	0,865
1.3.1	0,522	2.4.4	0,865
1.3.2	0,775	3.1.1	0,582
1.3.3	0,914	3.2.1	0,962
1.4.1	0,705	3.2.2	0,959
1.4.2	0,785	3.3.1	0,758
2.1.1	0,666	3.3.2	0,698
2.1.2	0,785	4.1.1	0,197
2.2.1	0,809	4.1.2	0,339
2.2.2	0,758		

Pokud bychom spočítali průměrné hodnocení jednotlivých principů, tak získáme následující hodnocení.

Tab.2 Hodnocení principů úrovně A

princip	průměr
vnímavost (1.x.x)	0,691
ovladatelnost (2.x.x)	0,736
srozumitelnost (3.x.x)	0,792
robustnost (4.x.x)	0,268

NEJČASTĚJŠÍ CHYBY

Robustnost

Z výsledků je zřejmé, že jednoznačně nejvíce porušovaným principem je robustnost, která je výrazně nižší než průměrná přístupnost v ostatních oblastech.

V kontrolním seznamu jsou dva body úrovně A, které robustnost měří. První bod (4.1.1) řeší syntaktickou analýzu a to pomocí hledání závažných chyb v HTML/XHTML kódu pomocí validátoru konsorcia W3C (<http://validator.w3.org/>) [7]. Tento bod nebyl splněn ani u 20 % testovaných stránek a to i přesto, že ověření tohoto bodu je pro každého autora či správce webové prezentace velmi jednoduché.

Druhý bod (4.1.2) kontroluje, zda jsou z hlediska přístupnosti korektně použity popisky formulářových prvků, titulky rámců apod. [7]. Kontrolní bod 4.1.2 dopadl v hodnocení lépe než bod 4.1.1. Lepší hodnocení je však ovlivněno především neexistencí formulářů či dalších prvků, které by měly mít smysluplné nadpisy na testovaných stránkách.

Robustnost má vliv především na použitelnost v prohlížečích nebo alternativních zařízeních. Chyba v robustnosti může způsobit nečitelnost či nefunkčnost prezentace v některých prohlížečích nebo čtečkách.

Vnímatelnost

Další slabinou v přístupnosti je bod 1.1.1. Tento kontrolní bod je poměrně obsáhlý a pravděpodobně i z toho plyne celkově nejnižší hodnocení ze všech jednotlivých bodů (16,2 %).

Bod 1.1.1 konkrétně řeší veškeré alternativní texty či popisky k obrázkům, multimédiím, formulářovým prvkům a rámcům [7]. Při nedodržení dochází k zneprůstřednění prvků webu především pro nevidomé uživatele a také pro uživatele, kteří nemohou nebo nechťejí využívat netextové technologie (mobilní zařízení, textové prohlížeče, ...).

Ovladatelnost

Posledním výrazně podprůměrně hodnoceným bodem je bod 2.4.1, který požaduje možnost přeskočit obsah nebo řádné rozdělení textu pomocí strukturovaných nadpisů [7]. Tento požadavek zajišťuje bezproblémový pohyb po stránkách především nevidomým uživatelům nebo uživatelům, kteří z jakéhokoliv důvodu nemohou používat polohovací zařízení (myš, trackball, ...).

ZÁVĚR

Na základě provedeného výzkumu je zřejmé, že ke zkvalitnění webových prezentací středních škol z hlediska přístupnosti, je v první řadě nutné se u stávajících webů zaměřit na tři klíčové problémy:

- validita kódu,
- alternativní popisky,
- ovládání webu.

Otázkou zůstává, jakým způsobem upozornit a přesvědčit správce nynějších školních webů tyto nedostatky řešit.

V dlouhodobém horizontu je třeba tuto problematiku zdůrazňovat v rámci kurzů webových technologií především na všech Pedagogických fakultách. Poučený pedagog informatik by měl být poté schopen přístupnost zkontrolovat a tvůrce či správce školního webu na dané pro-

blémy upozornit (pokud není sám správcem daného webu).

Z krátkodobého hlediska je další možností vytvoření jednoduchého portálu, kde budou zveřejněny výsledky těchto šetření a kde bude také

analýza, způsoby řešení nejčastějších chyb a diskusní fórum umožňující správcům webu danou problematiku řešit, což je jeden z dalších cílů provedeného výzkumu.

Použité zdroje

- [1] RUBÁČEK, F. *Přístupnost a použitelnost eLearningových systémů* In: Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2009. Hradec Králové. Gaudeamus. 2009. ISBN 978-80-7041-971-7.
- [2] CALDWELL B. - COOPER P. - REID L. G. - VANDERHEIDEN G. (eds.). *Web Content Accessibility Guidelines WCAG 2.0* [online] 2008 [cit. 2011-5-20]. Dostupné z <<http://www.w3.org/TR/WCAG20/>>.
- [3] ŠPINAR, D. - PAVLÍČEK R. *Pravidla tvorby přístupného webu* [online] 2006 [cit. 2011-5-20]. Dostupné z <<http://www.pravidla-pristupnosti.cz/>>.
- [4] BRAJNIK, G. *Beyond Conformance: The Role of Accessibility Evaluation Methods* In: WISE '08 Proceedings of the 2008 international workshops on Web Information Systems Engineering. Berlin. Springer-Verlag. 2008. ISBN: 978-3-540-85199-8
- [5] BRAJNIK, G. - YESILADA, Y. - HARPER, S. *Testability and Validity of WCAG 2.0: The Expertise Effect*. In: Proceedings of the 12th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility. New York. 2010. ISBN: 978-1-60558-881-0
- [6] STANIČEK, P. Dostupné z <http://pixy.cz/temp/pristupny_web/> [cit. 2011-6-2].
- [7] *WebAIM's WCAG 2.0 Checklist for HTML documents* [online] [cit. 2011-5-20]. Dostupné z <<http://webaim.org/standards/wcag/checklist>>.
- [8] MŠMT. *Rejstřík škol* [online] [cit. 2010-2-20]. Dostupné z <<http://rejskol.msmt.cz/>>.

Kontaktní adresa

Mgr. Filip Rubáček
Metropolitní univerzita Praha
Štefánikova 566
500 11 Hradec Králové

e-mail: rubacek@mup.cz

Ivo Volf

Univerzita Hradec Králové
University of Hradec Kralove

Abstrakt: Po dlouhé době přípravných činnosti se konečně v letošním roce přistoupilo ke státní maturitní zkoušce. I když se v tisku komentuje skutečnost, že podobné závěrečné zkoušky se konají i v dalších státech, nejsou publikovány podrobnosti. Článek poukazuje na to, jak v letošním roce měly probíhat jednotné státní zkoušky na závěr studia na střední škole v Ruské federaci. Podrobnosti o přípravách a provedení zkoušek lze nalézt na internetu.

Abstract: After a long period of preparatory work has finally acceded this year to the state graduation exam. Although the press commenting on the fact that such exams are taking place in other states, are not published details. The article points out how this year should be a uniform national examinations at the end of secondary school in the Russian Federation. Details of preparation and testing can be found on the Internet.

Klíčová slova: Státní maturity, Ruská federace, Internet

Keywords: State graduation exam, Russian Federation, Internet

V těchto dnech končí naše první státní maturity v České republice. Jejich dlouhodobá příprava, která spolykala stamilióny korun z daní poplatníků i velké částky z Evropských sociálních fondů, rozdělila naši společnost do zájmových skupin, které by bylo možno nazvat příznivci nebo odpůrci státních maturitních zkoušek.

Před více než osmdesáti lety se otázkami objektivního hodnocení výsledků učební činnosti zabýval Václav Příhoda, který na toto téma napsal v letech 1924 až 1936 několik odborných knih. V nich popisuje, jak vyšel z experimentu - nechal přepsat svým žákům ze střední školy rukou jednu slohovou práci ve francouzštině, která obsahovala chyby; protože šlo o sice rukopisné, ale přesto takřka identické kopie, mělo by být hodnocení takových prací také přibližně stejné. Odeslal tyto práce učitelům několika škol a čekal, jak dopadnou opravy a hodnocení těchto prací. S údivem zjistil, že práce byly hodnoceny přes celou klasifikační stupnici - od známky 1 po známku 5. Tyto výsledky ho vedly k přesvědčení, že hodnocení není objektivní a nemůže být tedy oceněním školní práce žáků. Současně se snažil zjistit dotazníky u žáků, zda považují hodnocení a klasifikaci za nutnost. Jistě ho překvapilo, když žáci sami uznávali potřebnost kontroly a hodnocení vý-

sledků školní práce, ale na druhé straně žáci kritizovali zásadní nedostatky kontrolní činnosti učitelů. Tato zjištění ho vedla k užití objektivnějších metod hodnotící práce, zejména pak didaktických testů. Za osmdesát let se takřka nic nezměnilo - a výstup žáků na konci středního školního vzdělávání opravdu potřebuje nutně státní kontrolu. Nejen proto, že společnost vkládá do výchovy a vzdělávání nemalý přínos i finanční prostředky, ale především každá práce musí mít vytyčeny určité standardy a je nutné zjišťovat, jak byly splněny. Proto příznivci státních maturit v České republice by měli být spokojeni s tím, že se tyto zkoušky konečně konají. Odpůrci pochopitelně nemohou podat logické argumenty pro to, že závěrečná kontrola a celostátní porovnání studijních výsledků jsou zcela zbytečné (neboť v řadě států jsou státními úřady zadávané zkoušky dlouhodobě používány), a tak kritizují (stejně jako to provedli V. Příhodovi žáci oslovení jeho anketa-mi) viditelné i možné nedostatky, jež vedou ke snížení objektivnosti státních maturit.

Za velkých bezpečnostních opatření jsou podklady pro státní maturitu předávány na každou školu, ředitelé středních škol i školní komisaři jsou zodpovědní za to, že se testové archy a další materiály dostanou k žákům v okamžiku zadávání zkoušek, výsledky práce žáků se di-

gitalizují a předávají do centra (Cermat) a po celou dobu zůstávají materiály utajeny. Pod záminkou, že jde o autorská práva na otázky i na správnost jejich řešení není dovoleno zadání otázky zveřejňovat, a tak veřejnost, která přispěla nepřímo k přípravám státních maturit částí svých daní, se ani nemůže dozvědět, jaké úkoly byly žákům během těchto zkoušek zadávány. Ukázky v denním tisku sice poněkud poodhalily závoj utajení, avšak z kousků lze sice sestavit celek, musí jich však být dostatečný počet.

Česká republika není jediným státem, který se pokouší o objektivní zhodnocení výsledků učební činnosti žáků všeobecně vzdělávacích škol. A maturita není také jediným dějištěm objektivního zkoušení. Dlouhodobě se konají pro naše „školáky“, ale i pro další veřejnost státní jazykové zkoušky z několika jazyků. Tyto zkoušky probíhají vždy v jednom časovém termínu pro daný jazyk, probíhají ve vybraných místech a mohou je zadávat jen (řekněme) licencovaní zadavatelé. Státní jazyková zkouška byla postupně nahrazována zkouškami mezinárodně platnými, jako např. zkoušky z anglického jazyka First Certificate, zadávané Britskou radou (British Council), nebo zkoušky organizované City&Guilds; zkoušky z německého, francouzského, španělského a ruského jazyka, které se snaží konat řada středoškoláků, jsou zadávány a vyhodnocovány příslušnými institucemi; všechny tyto zkoušky jsou veřejnosti přístupné a příslušně zpoplatněné.

Jednotná státní maturitní zkouška byla postupně zaváděna v některých státech, jako např. Slovenská republika, Polsko, Ruská federace. Všude byla státní maturita přijímána jako potřebná nutnost a všude měla své příznivce i odpůrce. Myslím, že je vhodné se seznámit s problémy, ale i s klady, které v daném státě tento druh objektivnější zkoušky přináší. Pro dnešní informaci jsem zvolil zkoušku v Ruské federaci, jež je známa jako **Единый государственный экзамен**. Základní informaci můžeme najít v encyklopedii Wikipedia.

Tato závěrečná zkouška je centrálně řízena a je zařazena na všech středních školách, včetně lycejí. Pilotní experiment proběhl již v roce 2001 v některých republikách Ruské federace. Každý následující rok se rozšiřovalo území regionů Ruské federace. Již v roce 2006 jednotnou

státní zkoušku konalo asi 950 000 žáků v 79 regionech země. Od roku 2009 je tato zkouška jediným možným zakončením studia na střední škole a slouží jako forma maturitní zkouška na střední a přijímací zkoušky na vysoké školy. Po jejím absolvování získá každý určitý certifikát. Povinnými částmi jednotné státní zkoušky na všech středních školách je zkouška z ruského jazyka a matematiky, jako volitelné zkoušky si může abiturient střední školy zvolit jednotnou státní zkoušku z fyziky, chemie, informatiky a IKT, biologie, historie, základů společenských věd, zeměpisu, anglického, německého, francouzského, španělského jazyka a zkoušku z literatury. Zkoušky jsou písemné.

Zadávané zkoušky v rámci jednotné státní zkoušky se nazývají kontrolně-měřicími materiály (контрольные измерительные материалы - КИМ) a vytvářejí se ve Federálním institutu pedagogických měření. Úlohy v mnoha předmětech mají tři části: A, B, C. V části A jsou uvedeny testové otázky s výběrem odpovědi ze čtyř možností. Na každou úlohu v bloku B je možno podat stručnou odpověď, která spočívá v jednom nebo jen několika málo slovech, písmenu, čísle, které je nutno uvést; tyto úlohy nedovolují „hádání odpovědi“ z výsledků navržených. Odpovědi na úlohy v částech A, B zapisují žáci do speciálních listů odpovědí a ty se kontrolují pomocí počítače. Blok C se skládá z jedné nebo i více úloh s rozvinutou odpovědí (například je nutno vyřešit úlohu, napsat určitou krátkou esej na dané téma nebo rozumně odpovědět na určitou otázku a odpověď zdůvodnit). Odpovědi v bloku C hodnotí experti z regionální zkušební komise, přičemž úlohy této skupiny obsahují i kritéria pro hodnocení. Samozřejmě, testy pro jednotlivé předměty mohou mít různorodé formy, např. v testech z cizích jazyků jsou části, jež je nutno poslechnout na zvukovém záznamu a potom odpovědět na otázky, týkající se daného textu. V ministerském rozhodnutí se pro každý rok stanovují jednotné termíny jednotlivých zkoušek i nutné úpravy, včetně počtu úloh ve výše uvedených třech součástech písemné zkoušky.

Se značným předstihem - více než půl roku - se stanovuje pro každý test délka jeho řešení v minutách, počet úloh v jednotlivých částech A, B, C, maximálně dosažitelný počet bodů za řešení, minimální počty dosažených bodů v mi-

nulých dvou letech. Vytvářejí se také a publikují demonstrační verze všech kontrolních testů, v nichž poznávají žáci strukturu, obtížnost, časovou náročnost, rozsah práce na testech jako na modelových situacích. Nejsou tedy zveřejňovány zkušenosti s reálnými zadanými testy, ale jsou zveřejněny ukázkové testy jako předobraz toho, co bylo pro daný rok vytvořeno a co bude zadáno testovaným.

Od experimentálního zadání jednotných státních zkoušek v roce 2001 doprovází tuto formu hodnocení výsledků školní práce žáků neustálá diskuse. Negativně k testování se staví především abiturienti středních škol a jejich rodiče, vyučující mnoha vysokých škol, a také značná část učitelů středních škol. Základní příčina spočívá v tom, že na jednotných státních zkouškách získávají žáci nižší hodnocení, než dostávali na vysvědčení v nižších ročnících, tedy při tradičních způsobech zkoušení. Od roku 2009 byl proveden pokus validovat výsledky státní zkoušky a posledních dvou ročníků studia na střední škole, přičemž se výsledky státní zkoušky nepřevádějí do platné klasifikace podle používaných stupňů. 15. května 2009 Nejvyšší soud Ruské federace potvrdil zákonnost Jednotné státní zkoušky jako formy státní závěrečné atestace pro žáky, kteří končí středoškolské vzdělávání a odmítl tak návrh na zrušení odpovídajících vyhlášek Ministerstva osvěty a vědy Ruské federace.

Podívejme se nyní na to, jak vypadají ukázkové varianty testů Jednotné státní zkoušky pro zkušební období 2011, vydané v říjnu roku 2010. Materiál byl připraven ve Federálním institutu pedagogických měření, podepsán byl jednak ředitelem tohoto institutu a předsedou vědecko-metodické rady tohoto institutu pro příslušný předmět. V úvodu se pak dále popisuje způsob hodnocení. Pro pochopení některých rozdílů oproti státní maturitě v České republice je třeba se podrobněji seznámit se současnou výchovně-vzdělávací politikou v Ruské federaci, což např. umožňuje tzv. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные программы pro vzdělávací zařízení Ruské federace, uskutečňující program všeobecného vzdělávání.

V roce 2011 se v testu Matematika uvádí, že na vyplnění všech úloh je stanoveno celkem 240 min, tj. 4 hodiny. Test se skládá ze dvou

částí a obsahuje celkem 18 úloh; první skupina úkolů testového charakteru s výběrem odpovědi nebyla zařazena. Ve druhé části je zařazeno 12 úkolů s krátkou odpovědí (B1 až B12) základní úrovně, vytvořených podle obsahu školní matematiky. Úlohy jsou považovány za vyřešené, jestliže zkoušenec správně odpověděl formou celého čísla nebo desetinného zlomku. Druhá část obsahuje 6 složitějších úloh (C1 až C6) z osnov výuky matematiky. Pro splnění úkolů se požaduje uvedení úplného řešení a napsání odpovědi. Z důvodu ekonomiky času se doporučuje přeskakovat úlohy, které se nedaří vyřešit hnedka, pokračovat v řešení dalších úloh a v případě, že zkoušenému zbude čas, vrátit se k zadaným úlohám.

Rozjezdová úloha je velmi primitivní: B1: Lístek na autobus stojí 15 rublů. Jaký nejvyšší počet lístků je možno koupit za částku 100 rublů, jestliže ceny lístků se zvýšily o 20 %? Závěrečná úloha B12 odpovídá naší základní škole: Dva dělníci, pracující společně, mohou práci vykonat za 12 dní. Za kolik dní vykoná tuto práci první dělník, bude-li pracovat samostatně, jestliže on vykoná za dva dny stejnou práci jako druhý dělník za tři dny. Připomeňme, že zkouška z matematiky je povinná a musí se jí zúčastnit každý maturant.

Tvořivé otevřené úlohy jsou podstatně obtížnější: jde o řešení goniometrické rovnice, výpočet úhlu, který v trojbokém hranolu svírají dvě roviny, řešení logaritmické nerovnice, konstrukce kružnice zadaných vlastností, řešení soustavy rovnic a úloha z teorie čísel.

V roce 2011 se v testu Fyzika mohou být zadávány úlohy z přehledu témat, jež byly publikovány v tzv. kodifikátoru sestaveném u příležitosti Jednotné státní zkoušky. K řešení testu z fyziky se předpokládá doba 4 h, tj. 240 min. Test se skládá ze tří částí a obsahuje 35 úkolů. První část obsahuje 25 úkolů (A1 až A25), ke každému existují 4 varianty odpovědi, z nichž správná je jenom jedna. Druhá část obsahuje jen 4 úkoly (B1 až B4), na něž je třeba reagoval formou soustavy čísel. Třetí část obsahuje 6 úloh (C1 až C6), k jejichž řešení je třeba uvést úplná podrobná řešení. Při výpočtech je možno využívat neprogramovatelnou kalkulačku. V úvodu testu je uvedeno několik fyzikálních tabulek. První skupinu úkolů představují známé testové otázky s výběrem odpovědi,

jako např. Automobil o hmotnosti 1 000 kg se po hybuje rychlostí 10 m/s. Které hodnotě je rovna pohybová energie automobilu? Návrhy: 100 000 J, 10 000 J, 50 000 J, 5 000 J. Nebo: Při teplotě 10 °C a tlaku 100 000 Pa je hustota plynu rovna 2,5 kg/m³. Jaká je molární hmotnost plynu? Návrhy: 59 g/mol, 69 g/mol, 598 kg/mol, 0,0058 kg/mol. Nebo: Jaká část radioaktivních jader se rozpadne za časový interval, který je roven dvěma poločasům rozpadu (v originále dvěma periodám polorozpadu)? Návrh: 100 %, 75 %, 50 %, 25 %. Ve druhé skupině jsou úlohy typu: Výsledkem přechodu družice z jedné kruhové trajektorie na jinou se dostředivé zrychlení družice Země zmenší. Jak se změní v důsledku jeho přechodu poloměr trajektorie, rychlost jeho pohybu po trajektorii a perioda jeho oběhu kolem Země? Pro každou veličinu zvolte odpovídající charakter změny: 1) zvětšila se, 2) zmenšila se, 3) nezměnila se. Zapište do tabulky odpovídající číslici pro každou veličinu. Číslice se v odpovědích mohou opakovat.

Informatika se vyučuje na ruských středních školách dvoufázově - nejprve žáci zvládnou základy práce s informacemi, a to jak po teoretické stránce, tak i při práci s počítačem. Potom přistoupí prohloubená činnost s modelováním reálných situací, tvorbou vhodných algoritmů, popř. následuje programování. Maturitní test obsahuje tři části - první část představuje 18 úkolů s výběrem odpovědi, pak následuje druhá část s 10 úkoly s krátkou odpovědí a třetí část obsahuje 4 úlohy, které je třeba podrobněji rozepsat. První část obsahuje logické úlohy a problémy z matematiky, porovnání jednoduchých programů s použitím různých programovacích jazyků a několik úloh, které bychom zařadili do obecných studijních předpokladů. Druhá část obsahovala úkoly z teorie algoritmů a blokových schémat, úlohy z výrokové logiky, byla zařazena úloha typu zebry. Třetí část obsahovala dva úkoly na programování a dva úkoly týkající se her.

Demonstrační varianta ze Zeměpisu pro jednotnou státní zkoušku v roce 2011 obsahovala 25 úloh v první části (A1 až 25) s návrhy odpovědí, z nichž zkoušenec měl vybrat vždy jednu správnou, druhá část obsahovala 14 úkolů s krátkou odpovědí (B1 až B14) a třetí část obsahovala šest úkolů s rozšířenou odpovědí.

V první části byly zařazeny úkoly zaměřené převážně na informace: např. A1 - jaké zeměpisné souřadnice na mapě Afriky má místo, označené A, A3 - která z uvedených čtyř zemí vypouští do atmosféry největší objem oxidu uhličitého, A13 - pro kterou z uvedených zemí je charakteristická postindustriální struktura hospodářství, A18 - kterým písmenem na mapce světa je označeno Somálsko. Druhá část testu se zaměřuje na krátké odpovědi: B2 - kterým písmenem jsou na mapce Ruské federace označeny řeky Don, Amur, Lena, B5 - zemím Polsko, Mongolsko, Kanada přiřaďte hlavní města z výběru Varšava, Rijád, Ottawa, Ulan-Bator. Ve třetí části byly zařazeny úkoly typu: máte před sebou dva klimatogramy pro body A, B, jež leží v Evropě přibližně v téže nadmořské výšce a ve stejné zeměpisné šířce. Určete, který z uvedených bodů leží západněji. Úkol C6: máte před sebou mapku Austrálie a na ní máte ve stejné zeměpisné šířce vyznačená místa A, B, C, D, jejichž zeměpisné délky lze z mapky vyčíst. Určete, v kterém místě bude slunce nejvýše na obloze, když v místě na Greenwichském poledníku bude 5 h ráno.

Toto vše jsem našel na internetu. Chce-li se čtenář seznámit s dalšími podrobnostmi Jednotné státní zkoušky v Ruské federaci, doporučujeme prostudovat další materiály uvedené na internetu, jako např. <http://www.fipi.ru/view/sections/217/docs/514.html>. Nebylo by od věci získat více informací o struktuře základního a středního vzdělávání.

Obdobně jako v České republice státní maturita má i Jednotná státní zkouška v Ruské federaci už od zavedení v roce 2001 své zastánce i své odpůrce. Zejména v roce 2008, kdy se začaly zkoušky konat ve všech regionech země a většina absolventů středních škol konala tyto zkoušky, se diskuse přiosťřily. Jak jsme již uvedli, jedním z důvodů diskusí je skutečnost, že se u mnoha studentů liší závěrečná klasifikace ve škole a výsledky zadávaných testů.

Jaké důvody ve prospěch zkoušek uvádějí jejich zastánci: Zkoušky pomáhají odstraňovat korupci při vstupu na vysokou školu. Zkoušky umožňují objektivněji hodnotit vědomosti a schopnosti žáků než tradiční způsoby hodnocení. Zkoušky stimulují přípravu žáků, včetně samostatné činnosti. Umožňují srovnávat kvalitu vzdělávání v různých školách i regionech.

Jednotné zkoušky umožňují vstup žákům i na ty vysoké školy, které jsou vzdálené jejich bydliště, aniž by se ztrácel čas a finanční náklady; studenti mohou svá hodnocení posílat poštou a směřovat je na několik škol. Umožňují konat přijímací řízení i žákům z menších provinčních míst. Hodnocení výsledků testů jsou částečně digitalizována, aniž by se zvyšovaly náklady na opravující. Zvyšování požadavků na jednotné státní zkoušky vede k tomu, že se bude zvyšovat kvalita vzdělávání, kvalifikace učitelů a kvalita učební literatury. Jednotné státní zkoušky mají podobu blízkou závěrečným zkouškám v mnoha zemích (např. USA, Izrael aj.), což může časem vést k tomu, že maturitní zkoušky v Rusku dostanou atestát i v dalších zemích. Širší bodová stupnice (až 100 bodů) umožňují přesněji porovnávat výsledky práce žáků, než se to provádí standardními metodami (pět, fakticky jen čtyři známky), a tím vybírat ty nejlepší z lepších žáků.

Proti zkouškám se uvádějí následující argumenty: testování není v ruské vzdělávací soustavě příliš rozšířeno, a žáci na ně nejsou zvyklí. Výběr jedné odpovědi ze 4 navržených ne vždycky ukáže, jaké jsou skutečné vědomosti žáků, neboť část odpovědí může být zvolena náhodně. Testová forma zkoušky ukazuje především kvalitu naučeného učiva, ale špatně ji lze použít při hodnocení kompetencí, schopností a tvořivého přístupu. Zejména v testech ze základů společenských věd se objevují nekorektně sestavené úlohy, žáci vybírají ze sporných variant odpovědí. Jednotné státní zkoušky nemohou úplně odstranit korupci (uvádí se konkrétní případ, kdy za žáky vyplnili testy za úplatu

jejich učitelé). Jedním kontrolním testem není možno prověřit připravenost slabých i výborných žáků. V jednotných testech není možno započítat specifiky škol a tříd - žáci s humanitním a přírodovědným zaměřením řeší úlohy stejného povinného testu. Poukazuje se i na to, že testy nesou s sebou jiný způsob opakování učiva, který se zaměřuje na vyšší úspěšnost právě v testech. Většina učební literatury z informatiky neodpovídá přípravě na jednotnou zkoušku z tohoto předmětu. Při digitalizaci odpovědí na části A, B testů se může stát, že vzniknou chyby z nesprávného záznamu, jež počítač vyhodnocuje jako nesprávné odpovědi. A velké negativum - ústup od ústní zkoušky a jen písemné testování ochuzuje kvalitu přípravy žáků ke zkouškám a kvalitu vědomostí abiturientů.

Jako vždy tedy každé pro má své proti - i v našich státních maturitách jsme mohli pozorovat, že objektivizace písemných testů je doplňována ne zcela objektivním zkoušením ústním, čímž podle našeho názoru se maturitní zkoušky neobvykle prodloužily, ale současně se také snížily možnosti objektivního hodnocení zadaných úkolů.

Na základě prostudování řady materiálů (nejen z Ruské federace, ale i z dalších zemí, kde získávali postupně řadu zkušeností ještě před námi, bych preferoval u státní maturity jen formu objektivnějších písemných zkoušek a soustředil se na jejich zlepšování, zatímco u zkoušek školních se zaměřil na tvořivé zpracování projektů k řešení konkrétních úkolů a zejména na ústní formy práce s maturanty.

Použité zdroje

PŘÍHODA, V. *Psychologie a hygiena zkoušky*. Praha, 1924.

PŘÍHODA, V. *Teorie školského měření*. Pedotechnika I. Praha, Bakulův ústav 1930.

PŘÍHODA, V. *Praxe školského měření*. Praha, Dědictví Komenského 1936.

Единый государственный экзамен. Přístupno z http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%B3%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%8D%D0%BA%D0%B7%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D0%BD (Přečteno 12.6.2011)

Федеральный институт педагогических измерений. Přístupno z <http://www.fipi.ru/> (Přečteno 12.6.2011)

http://search.yahoo.com/r/_ylt=A0oG7nV6gPNN2DUA_DoPxQt;_ylu=X3oDMTByYWkyZ2EwBHNIYwNzcgRwb3M3MDNwRjb2xvA2FjMgR2dGikAw-/SIG=11tq0ddbS/EXP=1307825370/**http%3a//school36samara.ru/doc/01_c/003.doc (Přečteno 12.6.2011)

Ukázkové testy pro rok 2011. Přístupno z <http://www.fipi.ru/view/sections/217/docs/514.html> (Přečteno 12.6.2011)

Kontaktní adresa

prof. RNDr. Ivo Volf, CSc.
Katedra fyziky
Přírodovědecká fakulta
Univerzita Hradec Králové
e-mail: ivo.volf@uhk.cz

Yveta Pecháčková - Zuzana Pácaltová - Michal Příbyl - Andrea Přikrylová - Petra Štěrbová

Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Department of primary and preprimary education, Faculty of Education, University of Hradec Králové

Abstrakt: Článek se zabývá problematikou spolupráce městských a venkovských základních škol s rodinou se zaměřením na první stupeň. Seznamuje s výsledky výzkumu, jehož cílem byla deskripce a komparace forem spolupráce. Poukazuje na překážky a bariéry, které stojí v cestě k uspokojivé a efektivní spolupráci.

Abstract: The article deals with the topic of co-operation between urban and rural primary schools and family with special emphasis on schools providing the first five years of primary school education. It presents the outcomes of scientific research aimed at describing and comparing different forms of co-operation. It marks the restraints and barriers standing in the way of fruitful and effective co-operation.

Klíčová slova: základní škola, rodina, spolupráce

Keywords: primary school, family, cooperation

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Budování vztahů školy s rodinou je považováno za významnou součást vzdělávací politiky (Národní program rozvoje vzdělávání: Bílá kniha 2001, Školský zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborným a jiným vzdělávání). Jednou z hlavních strategických linií soudobého vzdělávacího systému je posilovat a rozvíjet účinnou participaci sociálních partnerů školy (Bílá kniha 2001), přičemž škola je chápána jako rovnoprávné společenství vzájemně se učících a spolupracujících učitelů, žáků a jejich rodičů. Tímto vzrůstá význam socializační funkce školy a odpovědnost všech partnerů a tím i rodičů. Národní zpráva o rodině (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Praha 2004) poukazuje na vztah mezi školou a rodinou jako na jeden ze základních sledovaných kritérií vzdělanostního rozvoje společnosti. Rodina jako primární sociální skupina plní důležitou funkci ve vývoji dítěte a z výsledků četných výzkumů je zřejmý její nepopiratelný vliv na vzdělávací výsledky dětí (Štech, Viktorová, 2001; Christenson, Sheridan, 2001).

Se zavedením Rámcových vzdělávacích programů do základních škol se proměňuje nejen

vzdělávací proces, ale i nároky na výchovu dítěte v rodině a ve škole. Učitelé pociťují větší tlak na komunikaci s rodinami svých žáků a rodiče jsou nabádáni k větší angažovanosti vůči škole. Oba typy institucí však mají společný úkol, a tím je výchova, podpora a ochrana dětí. Výzkumné šetření chce poukázat na problematiku spolupráce škol s rodinami svých žáků tak, jak ji realizují a vnímají pedagogové základních škol.

METODOLOGIE VÝZKUMU

V České republice děti vstupují do povinné školní docházky ve věku šesti let. Je to důležitý mezník v jejich životě, ale i v životě rodičů. „Dítě se dostává do prostředí, se kterým zatím nemá zkušenosti a které teprve postupně začíná poznávat. Je to prostředí, které pro dítě může znamenat i zvýšené riziko školní neúspěšnosti nebo selhání. Dítě se stává školákem a s tím souvisí i jeho změna společenské role.“ (Bartošová, 2010)

Výzkum se zaměřil na první stupeň základních škol, protože zde se počítá s poměrně vysokou participací rodičů, přinejmenším v prvních ročnících. Rodiče své děti do školy denně doprovázejí, a tak mají možnost být v pravidelném

kontaktem s pedagogem, současně pro pedagoga by neměl být problém řešit aktuální situace přímo s rodičem dítěte. Škola a rodiče žáků spolu nemohou nekomunikovat. Ve všech sociálních situacích předáváme určité komunikační signály, které ve svém důsledku ovlivňují vzájemné vztahy. Vzájemné vztahy rodičů a školy dále ovlivňují spokojenost dítěte, rodičů a pedagogů. Jaké konkrétní formy spolupráce jsou nejčastěji na základních školách realizovány? Existují rozdíly v této problematice mezi venkovskými a městskými základními školami? Mají učitelé pocit, že na cestě k efektivní spolupráci s rodiči žáků existují překážky či bariéry? To jsou otázky, na které jsme hledali odpovědi prostřednictvím tohoto výzkumu.

CÍL VÝZKUMU

Primárním cílem výzkumu byla deskripce a komparace forem spolupráce na venkovských a městských základních školách, se zaměřením na první stupeň. Sekundární cíle vycházely z pod pory studentů při realizaci vědecko-výzkumných projektech a z možnosti prezentovat výsledky v odborných periodikách.

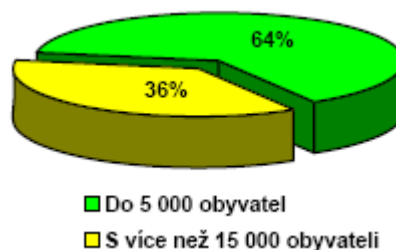
VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

K naplnění primárního cíle projektu byl jako výzkumný nástroj zvolen dotazník, který se jevil pro zjišťování existujících forem spolupráce městských a základních škol s rodinou jako nejvhodnější. Zaměřili jsme se především na první stupeň základních škol, kde jsou patrné pevnější vazby mezi školou a rodinou (Rabušicová, 2004). Nestandardizovaný dotazník, který jsme pro účely naší mapující studie sestavili, se skládal z 13 položek, přičemž 7 otázek bylo uzavřených, 5 polouzavřených a 1 otevřená. Dalším důvodem, proč byla zvolena metoda dotazníku, byla snaha získat co možná nejvyšší počet respondentů. Zpracování dotazníku je provedeno v MS Excel 2010.

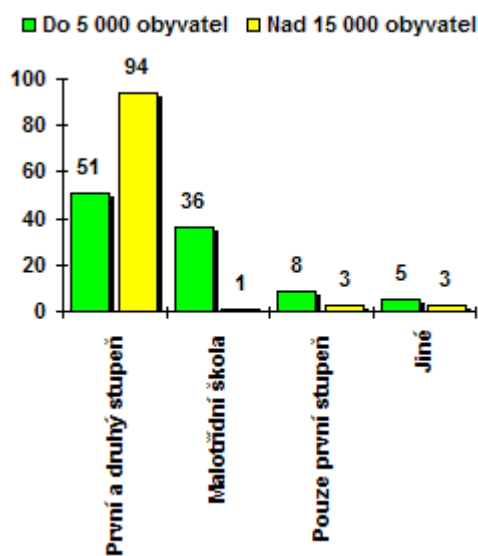
VÝZKUMNÝ SOUBOR A VÝSLEDKY VÝZKUMU

Dotazník byl administrován elektronicky (online) a zaslán do všech krajů ČR. On-line dotazník překvapivě vyplnilo 499 respondentů, což přispělo k větší objektivitě výzkumu. Výzkumný soubor tvořili pedagogičtí pracovníci

městských a venkovských základních škol (město - více než 15 000 obyvatel, venkov - do 5 000 obyvatel). Z uvedeného počtu 499 respondentů bylo 340 ředitelů, 83 třídních učitelů, 64 zástupců ředitele, 12 učitelů. Graf 1 zobrazuje rozložení respondentů z venkovských a městských škol: 318 (64%) respondentů zastupovalo venkovské základní školy, 181 (36%) respondentů základní školy městské.



Graf 1 Rozložení respondentů

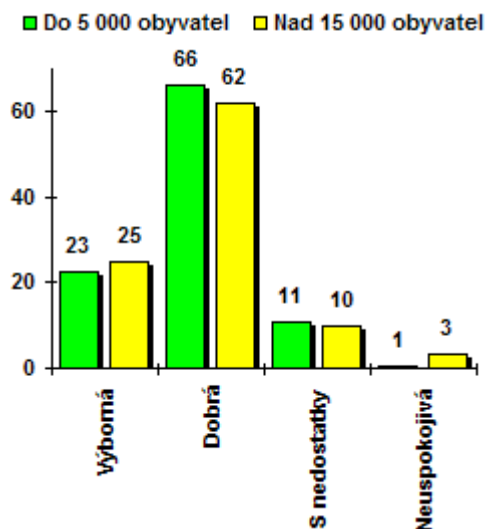


Graf 2 Kapacita škol

Rozložení z hlediska kapacity škol zobrazuje graf 2. Převažovaly ZŠ s prvním i druhým stupněm vzdělávání, a to jak na ZŠ venkovských, tak městských. Malotřídní školy byly zastoupeny především mezi venkovskými základními školami (36% představovalo 114 malotřídních škol). Menší část vzorku tvořily ZŠ pouze s prvním stupněm vzdělávání.

V prvé řadě jsme chtěli zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají spolupráci s rodiči žáků na prvním stupni své ZŠ. Převážná většina respondentů venkovských i městských ZŠ vnímá tuto spolupráci jako dobrou, na druhém místě jako výbornou, dále s nedostatky a nejmenší

procento respondentů hodnotí spolupráci s rodiči svých žáků jako neuspokojivou (graf 3). Z grafu je patrné, že nebyly zaznamenány výraznější rozdíly mezi venkovskými a městskými školami ve vnímání spolupráce.

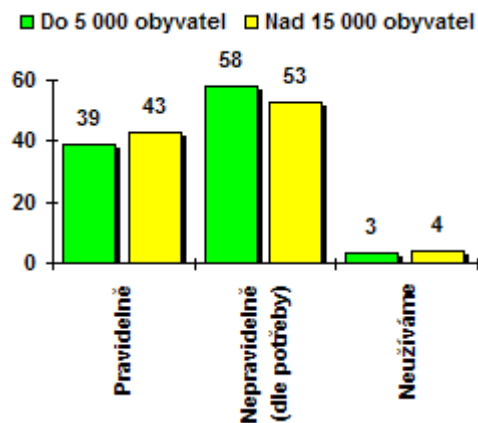


Graf 3 Hodnocení spolupráce s rodiči žáků na prvním stupni ZŠ

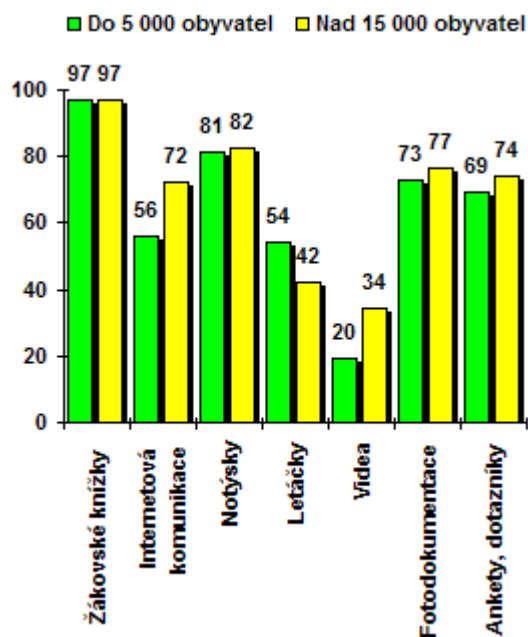
Dále nás zajímalo, zda pedagogičtí pracovníci užívají krátká písemná neformální sdělení o prospěchu nebo chování žáků (graf 4). Z šetření vyplynulo, že nejvíce jsou tato sdělení užívána nepravidelně: v 58 % na školách venkovských a v 53% na školách městských. Šetření dále ukázalo, že ve 3 % venkovských škol a ve 4 % městských škol krátká písemná neformální sdělení neužívají. To může znamenat, že buď informují rodiče formální cestou, např. v rámci třídních schůzek či čtvrtletního hodnocení nebo aktuální situace řeší přímou komunikací s rodiči, v rámci každodenního setkávání se (při příchodu či odchodu dítěte ze školy).

Existují další různé podoby komunikačních forem, které školy rodičům nabízejí (graf 5). Mezi sedmi základními podobami komunikačních forem (kromě rodičovských schůzek), se na prvním místě umístily žákovské knížky, na druhém místě následují notýsky, na třetím místě fotodokumentace. Dále následují ankety či dotazníky, internetová komunikace, letáčky a nakonec videa z realizovaných akcí. Výsledky mezi venkovskými a městskými školami jsou vyrovnané, rozdíly jsou v užívání videa a internetové komunikace, kde je vyšší užívání v městských školách, (což pravděpodobně sou-

visí s vybavením škol), naproti tomu venkovské školy více užívají letáčků. Na venkovských školách převažuje přímá komunikace (menší počet žáků, častější kontakt s rodiči, užší vztahy).



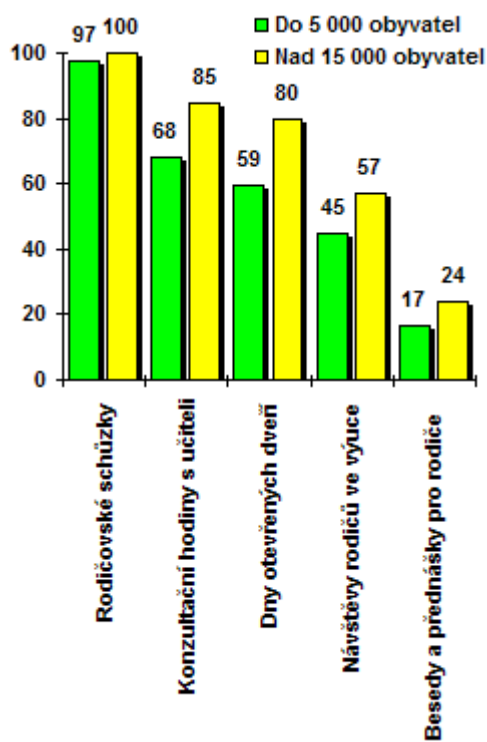
Graf 4 Užívání krátkých písemných neformálních sdělení



Graf 5 Užívání komunikačních forem (kromě rodičovských schůzek)

Jaké jsou tedy konkrétní formy spolupráce s rodiči žáků, které základní školy pravidelně realizují? Pořadí konkrétních forem spolupráce je v našem šetření stejné na venkovských i městských školách (graf 6). Nejčastěji se dle vyjádření našich respondentů na českých školách můžeme setkat s těmito pravidelně realizovanými formami spolupráce:

1. Rodičovské schůzky
2. Konzultační hodiny
3. Dny otevřených dveří
4. Návštěvy rodičů ve výuce
5. Besedy a přednášky pro rodiče

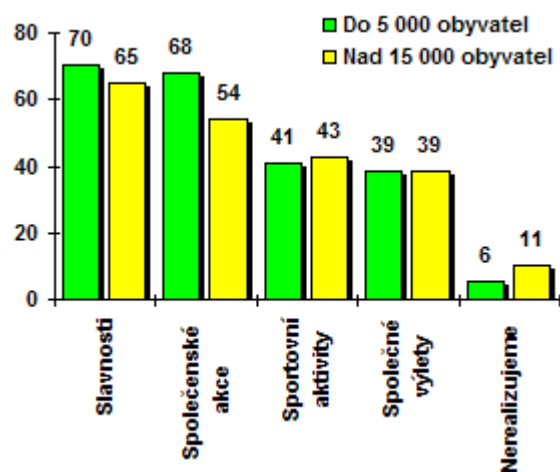


Graf 6 Pravidelně realizované formy spolupráce

Jako další pravidelně realizované formy spolupráce byly uváděny: osobní pohovory, individuální schůzky dle potřeby, emailové či telefonické zprávy, projekty, tvořivé dílny. Respondenti z venkovských škol dále uváděli: týdenní plány pro rodiče, rodiče vedou kroužky, školní ples, karneval, noc ve škole, školní informačník, zpravodaj, soutěže, loučení se školním rokem.

Na otázku, jaké společné aktivity ZŠ realizují, byly nejčastěji zmiňovány (a to jak na venkovských, tak na městských školách) slavnosti, společenské akce, sportovní aktivity a společné výlety (graf 7). Zde opět nejsou zaznamenány výraznější rozdíly mezi školami na venkově a ve městě, výraznější rozdíl je patrný pouze u realizace společenských akcí (o 14 % vyšší výskyt ve školách venkovských). Dále byly uváděny tvořivé dílny, společné výlety, besídky, projekty, exkurze do zaměstnání rodičů a společné tematické akce. Překvapením je, že některé základní školy společné aktivity nerealizují vůbec, což může být způsobeno nedostat-

kem času, oboustranným nezájmem či dosud ještě nevybudovanou tradicí na některých školách.



Graf 7 Realizace společných aktivit

ZÁVĚR

Výsledky ukazují, že v rámci našeho šetření nebyly zjištěny výraznější rozdíly v užívání konkrétních forem spolupráce mezi venkovskými a městskými základními školami. K běžným pravidelně uskutečňovaným formám spolupráce kromě rodičovských schůzek a konzultačních hodin se řadí dny otevřených dveří, návštěvy rodičů ve výuce, besedy a přednášky pro rodiče. Venkovské školy v rámci tohoto výzkumu vykazují větší variabilitu forem spolupráce než školy městské. Městské školy zase oproti venkovským užívají ve větší míře modernější komunikační formy spolupráce (internetová komunikace, web školy). Výzkumné šetření ukázalo, že existuje řada komunikačních forem, které školy užívají, a tedy vnímají jako příležitost ke komunikaci. V rámci společných aktivit jsou realizovány výlety, sportovní aktivity, slavnosti a společenské akce. Celkem 37 respondentů odpovědělo, že společné aktivity nerealizují vůbec. Jak vyplývá z výzkumu Rabušicové (2004), mezi možné důvody může patřit nedostatek času, pasivita na obou stranách, pracovní zatížení učitelů nebo nedostatečná připravenost učitelů na práci s rodiči. Právě nedostatek času byl uváděn v našem výzkumu jako jedna z nejčastějších překážek, další důvody jsou nezájem rodičů a přetíženost učitelů.

V našem výzkumném šetření jsme identifikovali různé formy spolupráce základních škol s rodiči žáků, analyzovali jsme komunikační

formy i společné aktivity. Z toho, že převážná většina škol pravidelně realizuje výše uvedené formy spolupráce, můžeme usuzovat zvýšenou míru vzájemného kontaktu. Školy se snaží budovat pozitivní vzájemné vztahy s rodiči svých žáků, což je jedním z důležitých znaků dobré školy (Rýdl, 2001). Ovšem nedozvídáme se nic o kvalitě existujících forem spolupráce. Nabízejí se otázky typu: Co je náplní rodičovských schůzek? Co si pedagogové představují pod pojmem netradiční formy spolupráce? Jaký je pohled rodičů na vzájemnou spolupráci? Jaké je vzájemné očekávání? Zjištěné výsledky tohoto specifického výzkumu pomohou navázat na další hlubší výzkumné šetření věnované problematice partnerství mezi školou a rodinou.

Článek je publikován s podporou projektu Specifického výzkumu č. 2118 Realizace spolupráce městských a základních škol s rodinou.

Použité zdroje

- BARTOŠOVÁ, I. *Přípravné třídy pro děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí při základních školách*. Media4u Magazine, 2010, 2/2010, s.30-33. ISSN 1214-9187.
- CHRISTENSON, S. L. - SHERIDAN, M. *Schools and Families: Creating Essential Connections for learning*. Guilford Pubn, 2001. ISBN 9781572306547.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha*. MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- Národní zpráva o rodině*. [online], [cit. 2010-07.03]. Dostupný z <http://www.mpsv.cz/cs/898>.
- RABUŠICOVÁ, M. a kol. *Škola a/versus/ rodina*. Brno: MU, 2004, ISBN 80-210-3598-6.
- RÝDL, K. *Znaky dobré školy jako projev kvality*. In Pedagogický výzkum nových možností ve vzdělávání. Sborník PdF OU. Ostrava, 2001, s.35-51.
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. MŠMT.
- ŠTECH, S. - VIKTOROVÁ, I. *Vztahy rodiny a školy - hledání dialogu*. In Předškolní a primární pedagogika (eds. Kolláriková, Z. - Pupala, B.). Praha, Portál 2001, ISBN 80-7178-585-7.

Kontaktní adresa

PhDr. Yveta Pecháčková
ÚPPE PdF UHK
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové
e-mail: yveta.pechackova@uhk.cz

Martin Skutil

Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradce Králové
Institute of Primary and Preprimary Education, Faculty of Education, University of Hradce Králové

Abstrakt: Interaktivní tabule je didaktickým prostředkem, který stále více proniká také do mateřských škol. V teoretické části příspěvku je vymezena základní terminologie a aktuální poznatky. Empirická část příspěvku, který je svoji povahou deskriptivní, je založena na metodě dotazníku. Hlavním cílem šetření bylo zmapovat, jak jsou mateřské školy v Královéhradeckém kraji vybaveny interaktivními tabulemi.

Abstract: *An interactive board is a didactical tool used in all school levels, however it is now being used in nursery schools also. The theoretical part of this article deals with basic terminology as well as actual findings. The empirical part, which is descriptive in character, is based on a questionnaire. The main goal of the research was to discover, how nurseries in Královéhradecký region are equipped with interactive boards.*

Klíčová slova: Sociální klima, zařízení zájmového a neformálního vzdělávání, volný čas, techniky měření.

Keawords: *Social climate, institutions of interest and non-formal education, leisure time, techniques of measurement.*

ÚVOD

Edukace je v každé době podmíněna ekonomickou, sociální a kulturní úrovní společnosti a její cíle, obsah i formy jsou určovány potřebami a požadavky dalšího vývoje dané společnosti a jejich občanů. Z tohoto hlediska přistupujeme i dnes k otázkám modernizace a inovace vzdělávací soustavy v současných podmínkách u nás.

Modernizace edukace je komplexní proces, který se dotýká v podstatné míře všech stránek edukačního působení, tj. stránky obsahové, organizační i metodické. Redukovat modernizaci výuky na pouhé zavádění a využití nových technických prostředků je proto krajně úzké hledisko, které neodpovídá náročným komplexním požadavkům příštích desetiletí.

Interaktivní tabule už začíná mít své místo také v mateřských školách, protože oproti ostatním didaktickým prostředkům, interaktivní tabule automaticky poskytuje zpětnou vazbu o tom, zda byl úkol splněn správně či nikoliv, má velký přínos pro rozvoj předškolního dítěte, nejen v oblasti ICT, gramotnosti, ale také v dalších oblastech např. grafomotorice.

Práce s interaktivní tabulí úzce koresponduje s přirozeností dítěte - ovládat věci svojí rukou.

Na předměty malé děti prostě sahají a intuitivně jimi manipulují prsty. Jedná se o perspektivní didaktický prostředek, a proto nás zajímá, zda a v jaké míře je využíván v mateřské škole a jaký postoj k němu zaujímají učitelky.

Zjištěné výsledky mohou být podkladem k diskusi o dané problematice, k dalšímu vzdělávání učitelek mateřských škol i k tvorbě programů pro předškolní děti.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV (2004, s.13) uvádí jako jednu z klíčových kompetencí následující: „*Dítě ukončující předškolní vzdělávání dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.).*“ Z tohoto je zřejmé, že dítěti bychom měli umožnit setkávání s novými technologiemi tak, aby je dokázaly využívat efektivně, správně a v souladu s hygienickými a zdravotními požadavky.

Uvažujeme-li v této souvislosti o modernizaci edukace, musíme proto jasně oddělit:

- Modernizaci obsahovou;
- Modernizaci organizační;
- Modernizaci metodickou a v jejím rámci technizaci vyučovacího procesu.

Podstata **obsahové modernizace** tkví v tom, abychom na základě komplexní analýzy vývoje společnosti nově formulovali vzdělávací cíle a abychom důsledně uskutečňovali základní principy moderního vzdělávacího systému, jako je spojení se životem, jeho integrita a jeho mnohostrannost. Zvláště půjde o posilování zřetelů formativních a anticipačních, které mají zabezpečit přípravu iniciativních a tvůrčích osobností s širokým rozhledem a s odvahou a schopností uvádět do života nové výsledky vědy, techniky a kultury. Výhodiskem obsahové modernizace je tvorba školních vzdělávacích programů.

S obsahovou modernizací edukace je těsně spjata také **modernizace organizační**. Srovnáme-li situaci v jednotlivých vyspělých státech, zjistíme, že ve všech je vzdělávací soustava předmětem stálých diskuzí a inovací. Postupně se naplňuje idea celoživotního permanentního vzdělávání, hledají se nové typy škol, staré se přizpůsobují jiným podmínkám a novým společenským potřebám v oblasti vzdělávání.

K modernizaci obsahové a organizační přistupuje konečně v širokém měřítku **modernizace metodická**. Nová koncepce vzdělávání předpokládá nejen stanovení nových cílů a výběr nového obsahu, ale současně i zavádění nových vyučovacích metod a inovaci metod tradičních s cílem důsledně překonat tradiční školu faktografickou a pamětní novou školou myšlení a tvůrčí činnosti. K metodické modernizaci přistupuje díky moderní technice ve stále větším rozsahu technizace vyučování.

Novinkou jednadvacátého století je **interaktivní tabule**, která patří mezi nejoblíbenější školní vybavení na základní škole. Je jen otázkou, kdy interaktivní tabule nahradí klasické křídové a magnetické. Interaktivní tabule napomáhají k lepšímu pochopení látky nebo problému a tím i k lepším studijním výsledkům. Interaktivní výuka také rozšiřuje možnosti zapojení vlastní kreativity a udržuje žáky aktivní po celou dobu vyučování. Byť se již nyní vyskytují i první varovné studie (Neumajer, 2008).

Interaktivní tabuli chápeme jako didaktický prostředek. V nejširším slova smyslu jsou didaktickými prostředky chápány „*všechny prostředky materiální (např. reálné předměty, jevy, názorné pomůcky, tabule aj.) a nemateriální (např. metody, organizační formy výuky aj.) povahy, které přispívají k celkové efektivitě vyučovacího procesu*“ (Janiš, 2006, s.10). Maňák (2003, s.50) chápe didaktické prostředky jako: „*Předměty a jevy sloužící k dosažení vytčených cílů. Prostředky v širším smyslu zahrnují vše, co vede ke splnění výchovně vzdělávacích cílů.*“ Kalhous a Obst (2002) uvádějí, že „*funkce materiálních didaktických prostředků vyplývá ze skutečnosti, že člověk získává 80 % informací zrakem, 12 % informací sluchem, 5 % informací hmatem a 3 % ostatními smysly.*“ Maněnová (2009) k tomu dodává, že „*interaktivní tabule se bezesporu řadí právě k těm nejmodernějším didaktickým prostředkům.*“

V rámci moderních didaktických prostředků se nejběžněji setkáváme s počítačem. Pro předškolní vzdělávání využíváme jednak počítače s různými výukovými programy, v některých mateřských školách se lze setkat s počítačovým centrem Kidsmart (Maněnová, Skutil, 2010). Dalšími zástupci moderních informačních technologií jsou internet a mobilní telefon (Maněnová, 2009). S obojím se běžně setkávají i děti předškolního věku.

Chceme-li interaktivní tabuli definovat přesněji, můžeme využít některou z řady definic, které nabízí česká i zahraniční literatura. Např. Dostál popisuje interaktivní tabuli jako „*dotykově-senzitivní plochu, prostřednictvím které probíhá vzájemná aktivní komunikace mezi uživatelem a počítačem s cílem zajistit maximální možnou míru názornosti zobrazovaného obsahu.*“ (Dostál, 2009). Podle materiálu Smart Board (2007) se jedná o velkou odolnou zobrazovací plochu reagující na dotyk. Obraz počítače je pomocí datového projektoru přenášen na tabuli a učitel či žák může jednoduše pouhým dotykem na povrchu tabule ovládat počítačové aplikace a psát poznámky či kreslit.

Podle Maněnové (2009) lze interaktivní tabule rozdělit podle druhů snímání následovně:

- Odporová interaktivní tabuli;
- Elektromagnetická interaktivní tabule;
- Kapacitní interaktivní tabule;
- Laserová interaktivní tabule;

- Ultrazvuková interaktivní tabule;
- Optická interaktivní tabule.

K dispozici jsou také různé typy interaktivních tabulí, které jsou na českém trhu nabízeny. Jedná se především o následující, kdy zejména první dvě jmenované zaujímají výsadní postavení na českém trhu, např. SMART Board; Active Board; Clasus; PolyVisoon Eno; Hitachi StarBoard; EkoTAB projection; ONfinity CM2 a eBeam Edge.

S ohledem na výše uvedené provedl v roce 2007 Milan Hausner, předseda pracovní skupiny European SchoolNet pro interaktivní tabule, srovnání tabulí SMART Board a Active Board, ve kterém se zaměřil na srovnání technologií a autorského software:

Tab.1 Srovnání technologií a autorského softwaru SMART a ActiveBoard

SMART Board	ActivBoard
ovládání „pasivním“ perem i prstem	ovládání „pasivním“ perem
„měkkí povrch“	tvrdá povrchová úprava
připojení přes USB	připojení přes USB
ozvučení součástí dodávky	dodávka bez ozvučení
různé typy velikostí	různé typy velikostí
autorský software SMART Notebook	autorský software ActivStudio nebo ActivPrimary
stažitelný z webu	součástí dodávky, na webu pak aktualizace
přehledná navigace ve stylu Windows	možnost nastavení navigace včetně Windows
práce se dvěma vrstvami	práce se třemi vrstvami
galerie obrázků, souborů, animací	galerie obrázků, souborů, animací
rozšířená galerie na webu	rozšířená galerie na webu
nemá animační nástroje	má animační nástroje
nemá předprogramované aktivity	soubor předprogramovaných aktivit
pro hlasování zařízení Turning Point	vlastní hlasovací software
příslušenství: tablet, aktivní panel	příslušenství: tablet, slate, aktivní panel
rekordér	rekordér
mírně nižší cena	vyšší cena
nepřenositelnost objektů	nepřenositelnost objektů

Hausner, 2007, s.17

METODOLOGIE

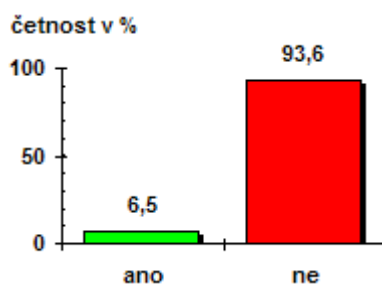
Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak jsou mateřské školy vybaveny interaktivními tabulemi. Sekundárním cílem bylo identifikovat, jaké jsou názory učitelů na používání interaktivních tabulí v mateřské škole.

Výzkumné šetření bylo realizováno jako kvantitativní, výsledky jsou, s ohledem na primární cíl výzkumu, deskriptivního charakteru. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval celkem 16 především uzavřených, polo uzavřených, otevřených a testových otázek (Cohen, Manion, Morrison, 2005). Před samotnou administrací proběhl předvýzkum, na jehož základě byl použitý výzkumný nástroj upraven.

Výběr výzkumného vzorku byl náhodný (Chrásková, 2007). Administrováno bylo celkem 156 dotazníků v Královéhradeckém kraji do všech typů mateřských škol. Návratnost činila 60,3 %, tedy 94 dotazníků. Rozdíly mezi samostatnými MŠ, MŠ, jež jsou součástí ZŠ a dalšími typy (církvní, speciální, soukromé) nebyly s ohledem na nízkou výpovědní hodnotu výsledků sledovány. Ze stejného důvodu nebyly sledovány rozdíly mezi MŠ s ohledem na počty tříd.

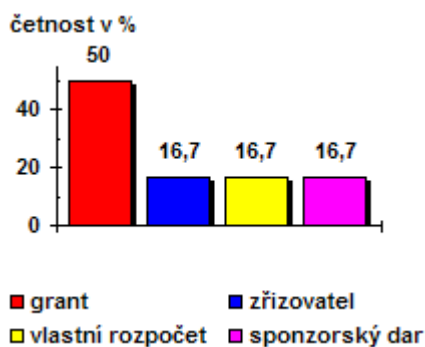
VYBRANÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU

V tomto příspěvku jsou prezentovány vybrané výsledky šetření, nejedná se tedy, vzhledem k rozsahu, o kompletní přehled zjištěných dat.



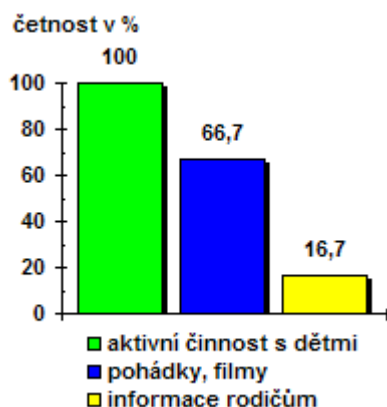
Graf 1 Množství interaktivních tabulí v MŠ

Jak je patrné z tabulky 1, pouze 6,4 % mateřských škol v Královéhradeckém kraji je vybaveno interaktivními tabulemi. V každé z mateřských škol je jedna interaktivní tabule. Zajímavé je, že z těchto mají všechny MŠ interaktivní tabuli SMART Board



Graf 2 *Financování nákupu interaktivních tabulí*

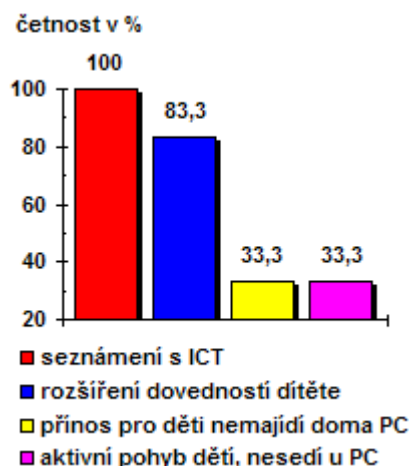
Nákup interaktivní tabule byl v 50 % financován z grantového projektu, který sama MŠ zpracovala a podala. V dalších případech byly nákupy financovány z prostředků vlastního rozpočtu MŠ, rozpočtu zřizovatele a v jednom případě byla interaktivní tabule poskytnuta jako sponzorský dar.



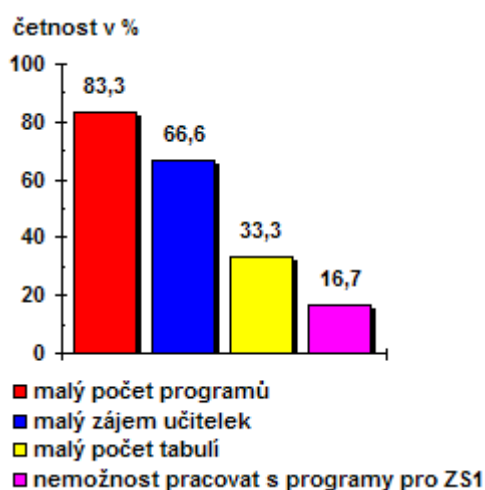
Graf 3 *Způsoby využití interaktivní tabule*

Mateřské školy využívají ve všech případech interaktivní tabuli pro aktivní didaktickou činnost s dětmi. Dále ji využívají jako prostředek, kde lze dětem pouštět pohádky či filmy a také jako informační zdroj pro rodiče při rodičovských schůzkách.

Z hlediska přínosu hodnotí všichni respondenti ze školek vlastníých interaktivní tabuli na prvním místě seznámení dětí s moderními informačními a komunikačními technologiemi. Dále oceňují možnost rozšíření praktických dovedností dítěte. Pozitivně hodnotí respondenti také možnost práce s ICT pro děti, které doma nemají PC a také pohybovou aktivitu při práci s interaktivní tabulí ve školce, kdy děti pouze nesedí u PC.

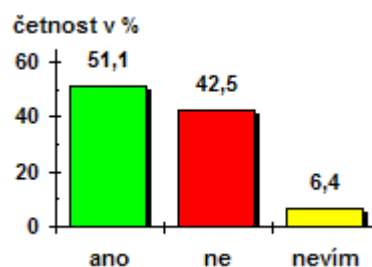


Graf 4 *Přínos interaktivní tabule*



Graf 5 *Nevýhody interaktivní tabule*

Za největší negativa při používání interaktivní tabule respondenti považují malý počet programů, které by byly použitelné v MŠ, malý počet interaktivních tabulí v MŠ a také nemožnost používat programy pro 1. stupeň ZS1, aby nedocházelo k překrývání aktivit. Za velký problém považují dotázané učitelky také malý zájem učitelek v mateřských školách o práci s tímto moderním didaktickým prostředkem. To ostatně potvrzují výsledky prezentované v následujícím grafu.



Graf 6 *Názor na používání interaktivních tabulí v MŠ*

Více než polovina ze všech respondentů v Královéhradeckém kraji se vyjádřila, že interaktivní tabule mají své místo v mateřské škole. Že používání interaktivní tabule v MŠ nemá smysl a že není užitečné, uvedlo 42,5 % dotázaných. Pouze 6 respondentů (6,4 %) nemá na tuto otázku jasný názor. Zároveň respondenti ve více než 75 % uváděli, že za největší překážku při pořízování interaktivní tabule do MŠ považují nedostatek financí.

ZÁVĚR

Výsledky ukazují, že interaktivní tabule stále ještě naplno nepronikly do mateřských škol. To znemožňuje realizovat plnohodnotné výzkumy, jejich výsledky by nebyly limitovány nízkým počtem respondentů.

I tak je však možné konstatovat, pokud interaktivní tabule v mateřské škole je, její využití je hodnoceno, zejména s ohledem na rozvoj žáků předškolního věku, kladně.

Jako problematické se ukazují především dva faktory. Prvním z nich jsou samozřejmě finanční prostředky, kterých se mateřským školám na nákup poměrně drahých didaktických prostředků nedostává. Druhým faktorem je vysoký počet učitelek, které nejsou nakloněny využívání interaktivních tabulí v mateřských školách.

Co se týče větší finanční podpory mateřských škol, nelze očekávat, že by zřizovatelé hromadně vybavili jednotlivé MŠ interaktivními tabulemi. Jako přijatelnější varianta se tedy jeví samostatná aktivita MŠ, např. prostřednictvím grantových dotací.

Interaktivní tabule (třebaže mají určitá technická negativa) jsou tedy didaktickým prostředkem, který pravděpodobně bude mít v budoucnosti každá škola, tedy i mateřská. Interaktivní tabule v rukou didakticky a technologicky připraveného učitele mohou být úspěšnou pomůckou posilující efektivnost edukačních procesů.

Použité zdroje

- COHEN, L. - MANION, L. - MORRISON, K. (2005) *Research Methods in Education*. London - New York: RoutledgeFalmer, 2005. ISBN 0-415-19541-1.
- DOSTÁL, J. (2009) Interaktivní tabule ve výuce. *Časopis pro technickou a informační výchovu* [online]. 2009, č.3, [cit. 2011-03-21]. Dostupný z WWW: <http://www.jtie.upol.cz/clanky_3_2009/dostal.pdf>. ISSN 1803-537X
- HAUSNER, M. (2007) *Výukové objekty a interaktivní vyučování*. Liberec: Venkovský prostor, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-903897-0-0.
- CHRÁSKA, M. (2007) *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1369-1.
- JANIŠ, K. (2006) *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: Slezská Univerzita v Opavě, 2006. ISBN 80-7248-352-8.
- KALHOUS, Z. - OBST, O. (2002) *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o. 2002. ISBN 978-80-7367-571-4.
- MAŇÁK, J. (2003) *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova Univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
- MANĚNOVÁ, M. a kol. (2009) *ICT a učitel 1. stupně základní školy*. Brno: Computer Press, a.s., 2009. ISBN 978-80-251-2802-2.
- MANĚNOVÁ, M. - SKUTIL, M. (2010) ICT and audiovisual technic in nurseries in the Czech Republic. In *International Conference on Applied Computer Science (ACS'10)*. Athens: WSEAS Press, 2010. ISBN 978-960-474-225-7. ISSN 1795-4863.
- NEUMAJER, O. (2008) *Interaktivní tabule - vzdělávací trend i modní záležitost* [online]. ondrej.neumajer.cz. 1. 3. 2008. [cit. 6. 6. 2011]. Dostupný z WWW: <<http://ondrej.neumajer.cz/?item=interaktivni-tabule-vzdelavaci-trend-i-modni-zalezitost>>.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2006) Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
- SMART BOARD. (2007) *Moderní interaktivní výuka*. AV MEDIA, a.s., 2007.

Kontaktní adresa

Mgr. Martin Skutil, Ph.D.
Ústav primární a preprimární edukace
Pedagogická fakulta
Univerzita Hradce Králové
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové
e-mail: martin.skutil@uhk.cz

Rozmarína Dubovská

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra technických predmetů
University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Technical Subjects

Abstrakt: V príspevku sme sa zamerali na rozvoj tvorivosti žiakov a potrebu rozvoja pedagogickej tvorivosti učiteľov. Pre rozvoj tvorivosti je nevyhnutné zabezpečiť tvorivú klímu, teda analyzovať základné znaky školského prostredia. Našou úlohou bolo zistiť, či žiaci majú pozitívny vzťah s učiteľmi, aký štýl práce u učiteľov prevláda a ako osobnosť učiteľa vplýva na (ne)tvorivú atmosféru pri výchove a vzdelávaní.

Abstract: In this paper we focus on developing pupils' creativity and the need to develop teachers' pedagogical creativity. For the development of creativity is essential to creative climate, therefore, to analyze the basic features of the school environment. Our task was to determine whether students have a positive relationship with teachers, what style works with teachers and how prevalent teacher's personality affects the (un) creative atmosphere in education.

Kľúčová slova: Vyučovací proces, tvorivosť, tvorivá klíma, tvorivý učiteľ, dotazník.

Keywords: Teaching process, creativity, creative climate, creative teacher, questionnaire.

ÚVOD

V dobe rastu významu informačných technológií, najmä z dôvodu ich využívania vo všetkých sférach spoločenského života, je naliehavo potrebná inteligentná výchova a vzdelávanie podporujúce tvorivosť, ktorým sa človek stáva schopným žiť v harmónii a vytvárať vzťahy so svetom, so sebou samým, spoločnosťou a prírodou. Výchova a vzdelávanie je nutnosťou pre samotný rozvoj jedinca a zároveň je i predpokladom rešpektovania ostatných ľudí.

Každodenný život prináša situácie, na riešenie ktorých nie je vopred pripravený návod, ako ich riešiť. Žiak by mal byť pripravený pohotovo sa prispôbovať zmenám v bežnom živote, ale aj tvoriť nové materiálne, kultúrne a iné spoločenské hodnoty. Nestačí len sprostredkovať žiakom poznatky a spôsoby riešenia úloh, ktoré tvoria základ jeho vzdelanosti. Je nevyhnutné najmä rozvíjať aj jeho schopnosť pružne využívať osvojené poznatky, aplikovať ich, a tiež rozvíjať schopnosť samostatne, aktívne a tvorivo myslieť.

Doterajší systém vzdelávania a prípravy ľudí kládol dôraz najmä na vedomostnú stránku vzdelávania a prípravy ľudí, keďže dynamika rozvíjania informácií nebola taká rýchla. V súčasnosti, keď sa už päťročné poznatky takmer

v každej vednej oblasti považujú za relatívne staré, bolo by nezmyselné zdôrazňovať u žiakov poznatkový systém. Výchova a vzdelávanie pre budúcnosť vyžaduje využívať inovované metódy podporujúce aktivity, iniciatívu, a tým tvorivosť žiakov. Bez tvorivej osobnosti nemôže byť tvorivá spoločnosť a naopak, tvorivá spoločnosť produkuje a vychováva tvorivých ľudí.

Pre rozvoj tvorivosti je nevyhnutné zabezpečiť tvorivú klímu - atmosféru a sociálne vzťahy vytvárajúce tvorivé prostredie, v ktorom sa môžu optimálne prejaviť a rozvíjať tvorivé schopnosti jedinca i skupín. Základné znaky atmosféry na pracovisku napomáhajúcej a brzdiacej tvorivosti uvádzajú vo svojej práci Zelina a Zelinová (1990), Torrance (1962) odporúča učiteľom ako vytvárať tvorivú klímu vo výchove a vzdelávaní. Pre vytvorenie tvorivej klímy vo vyučovacom procese je potrebné akceptovať odporúčania Torrancea a aj rady Frederiksena (1984).

Tvorivosť sa nedá rozvíjať pod nátlakom, na príkaz. Preto pre rozvoj tvorivosti žiakov je potrebný nedirektívny, kooperujúci, ale súčasne náročný štýl práce učiteľa. Takýto štýl práce učiteľa je typický pre humanistického učiteľa, ktorého charakterizuje vo svojich prácach Kosová (1996).

CIELE A ÚLOHY PRIESKUMU

V prieskume sme sa zamerali na rozvoj tvorivosti žiakov a potrebu rozvoja pedagogickej tvorivosti učiteľov. Ak má učiteľ tvorivé schopnosti, tak aj tvoriví žiaci dosahujú veľké úspechy. Pre rozvoj tvorivosti je nevyhnutné zabezpečiť tvorivú klímu, teda analyzovať základné znaky školského prostredia.

Našou úlohou bolo zistiť, či žiaci majú pozitívny vzťah s učiteľmi, aký štýl práce u učiteľov prevláda a ako osobnosť učiteľa vplýva na (ne)tvorivú atmosféru pri výchove a vzdelávaní.

METODIKA A ORGANIZÁCIA PRIESKUMU

Predmetom prieskumu bolo zistiť, či a do akej miery učiteľ uplatňuje vo vyučovaní humanistickú koncepciu. Ďalej zamerať sa na zistenie tvorivosti učiteľa, ktorý podporuje rozvoj tvorivosti svojich žiakov. A súčasne zistiť mieru tvorivej atmosféry a sociálnych vzťahov, ktoré podporujú rozvoj tvorivosti.

Prieskum sa realizoval na Gymnázium V. B. Nedožerského v Prievidzi, na Obchodnej akadémii v Prievidzi a na Strednej odbornej škole polytechnickej v Prievidzi v školskom roku 2009/2010. Prieskum realizovala Ing. Jaroslava Kopanická. Prieskumu sa zúčastnilo 140 žiakov, z toho dievčat bolo 92.

Pri získavaní informácií sme použili jednu zo základných metód zberu informácií, a to dotazník. Ide o metódu, ktorá má všeobecné uplatnenie a je rýchla. Použili sme neštandardizovaný dotazník. Pri zostavovaní dotazníka sme vychádzali z jednotlivých úloh. Výhodou tejto metódy bolo, že v pomerne krátkom čase sme získali údaje od veľkej vzorky žiakov. Položky sme formulovali zrozumiteľne tak, aby viedli k odpovediam, ktoré nám poskytnú informácie pre vyhodnotenie úloh. Vypracované dotazníky sme štatisticky spracovali tabuľkových a aj grafickým spôsobom.

VÝSLEDKY PRIESKUMU A ICH INTERPRETÁCIA

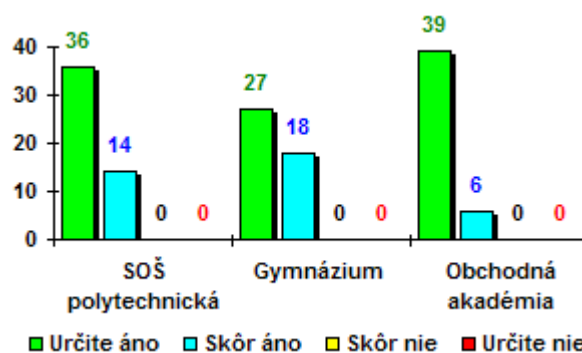
Prvá položka dotazníka nám poskytla prehľad vzťahu žiakov a učiteľov na škole, tabuľka 1.

Tab.1 Aký máte vzťah s učiteľmi na Vašej škole?

Odpoveď	SOŠ polytechnická	Gymnázium V. B. Nedožerského	Obchodná akadémia	Spolu	Podiel v %
Len pozitívny	8	6	3	17	12,14
Skôr pozitívny	32	39	36	107	76,43
Skôr negatívny	10	0	6	16	11,43
Len negatívny	0	0	0	0	0,00

V druhej položke dotazníka sme zisťovali názor žiakov na učiteľov. V súčasnej dobe možno predpokladať na základe odpovedí žiakov, že na školách prevládajú učelia demokratického typu (60 žiakov zo 140 opýtaných žiakov, t.j. 42,86 %), avšak nie je to pravidlo, čo potvrdil aj prieskum. Na SOŠ polytechnickej 28 žiakov z počtu 50 opýtaných žiakov, čo predstavuje 56 %, si myslí, že na ich škole prevládajú autoritárne typy učiteľov.

V prieskume sme zisťovali, či vzťah učiteľa a žiaka má vplyv na tvorivú, priaznivú klímu na vyučovaní (graf 1). Až 102 žiakov (72,86 %) si myslí, že vzťah učiteľa a žiaka určite má vplyv na tvorivú, priaznivú klímu na vyučovaní. Ani jeden žiak sa nevyjadril, že by vzťah učiteľa a žiaka nemal vplyv na tvorivú, priaznivú klímu na vyučovaní.



Graf 1 Má vzťah učiteľa a žiaka vplyv na tvorivú klímu?

V tretej položke žiaci hodnotili mieru aktivity učiteľov, ktorí podporujú rozvíjanie tvorivosti žiakov na vyučovacej hodine, a tým aj prispievajú k vytváraniu tvorivej, priaznivej klímy na vyučovaní, tabuľka 2. Pomocou ďalšej položky dotazníka sme zistili mieru aktivity učite-

Pov vzhľadom k tvorivosti a ich vplyv na vytváranie netvorivej, nepriaznivej klímy na vyučovaní, tabuľka 3.

Tabuľky 2 a 3 a graf 2 jsou umístěny na konci článku. (pozn. red.)

Žiaci uvedeným aktivitám učiteľov priradili mieru významnosti, akou napomáhajú, alebo naopak brzdia tvorivosť na vyučovaní, čím prispievajú k vytváraniu tvorivej, priaznivej klímy, alebo naopak vytvárajú netvorivú, nepriaznivú klímu na vyučovaní. Na vytváranie tvorivej, priaznivej klímy veľmi významne vplýva, keď učiteľ utvára prostredie dôvery, otvorenosti a sústredenia sa na prácu (81 žiakov, t.j. 58 %), keď učiteľ akceptuje každého žiaka bez rozdielu (77 žiakov, t.j. 55 %) a keď učiteľ je empatický, vnímavý a ústretový k potrebám žiakov (71 žiakov, t.j. 51 %). Naopak na vytváranie netvorivej, nepriaznivej klímy veľmi významne vplýva, keď učiteľ je veľmi prísny, vytvára atmosféru strachu a napätia (72 žiakov, t.j. 51 %), skôr významne vplýva, keď sa učiteľ nezaujíma o žiakov a ich problémy (79 žiakov, t.j. 56 %), keď učiteľ oceňuje len formálne vzťahy, disciplínu a poriadok (76 žiakov, t.j. 54 %) a keď učiteľ uprednostňuje vlastný monológ pred dialógom (72 žiakov, t.j. 51 %).

ZÁVER

Vzťah medzi učiteľom a žiakmi vytvára predovšetkým celkové ovzdušie, istú emocionálnu klímu v triede, ktorá je priaznivá pre úspešnú prácu žiakov a učiteľa a ovplyvňuje celkové

správanie žiakov. Keď je tento vzťah zo strany žiakov kladný, je silným motívom ich činnosti, žiaci pracujú so záujmom, s chuťou a radostne, práca sa im lepšie darí, ochotnejšie sa podrobujú výchovnému vplyvu, a preto sú aj celkové výsledky výchovno-vzdelávacej práce učiteľa a žiakov oveľa lepšie. Žiaci si kladný vzťah k učiteľovi často prenášajú aj na predmet, ktorý učí, prípadne aj na celú školu. Pri zápornom vzťahu je situácia opačná. Kladný vzťah učiteľa k žiakom a vedomie, že sa môže opäťovať zo strany žiakov, robí aj učiteľovu prácu ľahšou, radostnejšou a úspešnejšou, odstraňuje z nej mnoho problémov a komplikovaných situácií, čo sa priaznivo odráža aj na učiteľovom duševnom zdraví.

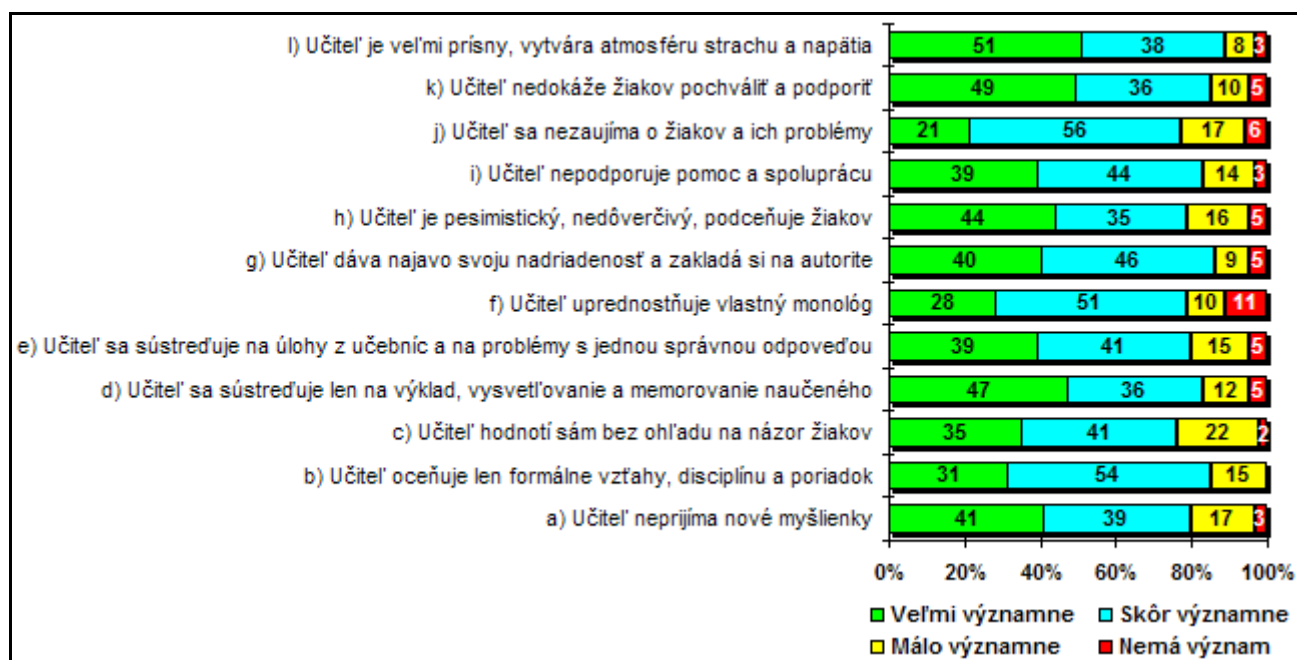
Tvorivá výchova a vzdelávanie podporujú a rozvíjajú sebadôveru žiaka, aktivitu a iniciatívu v učení, samostatnosť, autentickosť, nezávislosť myslenia, žiak robí niečo, čo je významné aj pre neho, to ho motivuje, učí sa riešiť problémy. Žiak je vyzývaný, aby robil vlastné posudky, rozhodnutia, vyslovil svoju mienku. Učitelia si uvedomujú, že príprava mladej generácie je jednou zo základných otázok existencie a vývoja ľudskej spoločnosti. Rozvíjajú samostatné myslenie mladých ľudí a v súvislosti s ním utvárajú pozitívny vzťah jedinca k spoločnosti, ľuďom, prírode, hodnotám, ale i k sebe samým, a tak pomáhajú spoznávať súvislosti kvality života a sveta múdrosti, lásky, zdravia, krásy, odvahy, súcitu, zodpovednosti a dôstojnosti človeka.

Tab.2 Miera významnosti uvedených aktivít učiteľov

Odpoveď	Veľmi významne		Skôr významne		Málo významne		Nemá význam		Spolu
		%		%		%		%	
a) Učiteľ dáva možnosť žiakom voľne myslieť, hľadať rôzne možnosti a experimentovať	64	46	70	50	6	4	0	0	140
b) Učiteľ akceptuje každého žiaka bez rozdielu (aj prospěchovo slabších)	77	55	57	41	6	4	0	0	140
c) Učiteľ podporuje sebadôveru žiakov a tiež uprednostňuje sebahodnotenie žiakov	62	44	69	49	9	7	0	0	140
d) Učiteľ vyžaduje spontánnosť, aktivitu a iniciatívu	42	30	68	49	30	21	0	0	140
e) Učiteľ zdôrazňuje srdečnosť, pomoc a spoluprácu	56	40	65	46	19	14	0	0	140
f) Učiteľ vystupuje ako poradca a organizátor	45	32	68	49	27	19	0	0	140
g) Učiteľ kladie žiakom otázky a zaujíma sa o ich názor	60	43	72	51	8	6	0	0	140
h) Učiteľ uprednostňuje vzájomný dialóg	70	50	61	44	9	6	0	0	140
i) Učiteľ je optimista, verí v schopnosti žiakov a podporuje ich	67	48	65	46	5	4	3	2	140
j) Učiteľ utvára prostredie dôvery, otvorenosti a sústredenia sa na prácu	81	58	45	32	11	8	3	2	140
k) Učiteľ nevyvoláva stresové situácie a je ku všetkým spravodlivý	70	50	57	41	13	9	0	0	140
l) Učiteľ je empatický, vnímavý a ústretový k potrebám žiakov	71	51	52	37	17	12	0	0	140

Tab.3 Miera významnosti uvedených aktivít učiteľov, ako brzdia tvorivosť na vyučovacej hodine

Odpoveď	Veľmi významne		Skôr významne		Málo významne		Nemá význam		Spolu
		%		%		%		%	
a) Učiteľ neprijíma nové myšlienky	58	41	54	39	24	17	4	3	140
b) Učiteľ oceňuje len formálne vzťahy, disciplínu a poriadok	44	31	76	54	20	15	0	0	140
c) Učiteľ hodnotí sám bez ohľadu na názor žiakov	49	35	57	41	31	22	3	2	140
d) Učiteľ sa sústreďuje len na výklad, vysvetľovanie a memorovanie naučeného	66	47	50	36	17	12	7	5	140
e) Učiteľ sa sústreďuje na úlohy z učebníc a na problémy s jednou správnu odpoveďou	55	39	58	41	20	15	7	5	140
f) Učiteľ uprednostňuje vlastný monológ	39	28	72	51	14	10	15	11	140
g) Učiteľ dáva najavo svoju nadriadenosť a zakladá si na autorite	56	40	64	46	13	9	7	5	140
h) Učiteľ je pesimistický, nedôverčivý, podceňuje žiakov	61	44	49	35	23	16	7	5	140
i) Učiteľ nepodporuje pomoc a spoluprácu	54	39	63	44	19	14	4	3	140
j) Učiteľ sa nezaujíma o žiakov a ich problémy	29	21	79	56	24	17	8	6	140
k) Učiteľ nedokáže žiakov pochváliť a podporiť	69	49	50	36	14	10	7	5	140
l) Učiteľ je veľmi prísny, vytvára atmosféru strachu a napätia	72	51	53	38	11	8	4	3	140



Graf 2 Miera významnosti aktivít učiteľa brzdiacich tvorivosť na vyučovaní

Použité zdroje

FREDERIKSEN, N. Implications of cognitive theory for instruction in Problem solving. In *Review of Educational Research*, roč. 54. 1984.
 KOSOVÁ, B. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica. MC. 1996.
 TORANCE, E. P. *Creative thinking through school experiences*. In *A Source book for Creative Thinking*. Charles Scribner. 1962.
 ZELINA, M. - ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava. SPN. 1990. ISBN 80-08-00442-8

Kontaktní adresa

prof. Ing. Rozmarína Dubovská, DrSc.
 Katedra technických predmetů Pdf UHK
 Rokitanského 62
 500 03 Hradec Králové
 e-mail: rozmarin.dubovska@uhk.cz

SPECIFIKA ZJIŠŤOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU V ZAŘÍZENÍCH ZÁJMOVÉHO A NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

SPECIFICS OF THE SURVEY OF SOCIAL CLIMATE IN ESTABLISHMENTS OF INTERESTS AND NON-FORMAL EDUCATION

Jan Sýkora - Monika Žumárová - Veronika Roušalová - Jana Žůrková

Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Department of Social Pedagogy, Faculty of Education, University of Hradec Králové

Abstrakt: Studie je zaměřena problematiku zjišťování úrovně sociálního klimatu v zařízeních zájmového a neformálního vzdělávání. Cílem je poukázat na možnosti a techniky měření sociálního klimatu u volnočasových skupin se zaměřením na dospívající generaci.

Abstract: The study is focused issue of determining the level of social climate in institutions of interest and non-formal education. The aim is to highlight the possibilities and techniques of measurement of social climate in the leisure group focused on teenage generation.

Klíčová slova: Sociální klima, zařízení zájmového a neformálního vzdělávání, volný čas, techniky měření.

Keywords: Social climate, institutions of interest and non-formal education, leisure time, techniques of measurement.

ÚVOD

Problematika zjišťování úrovně sociálního klimatu v zařízeních zájmového a neformálního vzdělávání je závažnější, než se na první pohled zdá. Pokud porovnáme samotné pojmy zdravé klima v kontextu pedagogiky volného času, dostaneme se na samotnou podstatu pedagogického ovlivňování volného času - jako specifického prostoru svébytného bytí člověka. Tato stat' pak shrnuje výchozí pojmy, umožňuje základní orientaci v problematice a zároveň představuje kroky s cílem vytvoření a ověření nástroje na měření sociálního klimatu u skupin dospívající generace v oblasti zájmového a neformálního vzdělávání.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Sociálním prostředím školní třídy se již několik let zabývá mnoho odborníků jak z pedagogické, tak ze sociálně - psychologické oblasti. Např. Lašek, ve své knize Sociálně psychologické klima školních tříd a školy využívá poznatků a sofistikovaných metod zkoumání klimatu tříd přejatých ze zahraničí, především z Austrálie a USA. Bylo zjištěno a potvrzeno, že bez příznivého klimatu nelze očekávat zvyšování školní efektivity. Přeneseně lze tedy očekávat, že v prostředí zájmového a neformálního

ho vzdělávání je tzv. „zdravé klima“ vůbec prvotním předpokladem vzniku pocitu svobody, radosti a spontaneity, což jsou základní charakteristiky aktivit ve volném čase. Ukázalo se, že školní klima má vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky. Dobré klima však neprospívá jen žákům, ale působí rovněž na psychické rozpoložení učitelů a vedení školy, na jejich pracovní spokojenost.

Zjištění a nastavení zdravého klimatu by však nemělo být jen otázkou školy a školních tříd. Tato problematika se týká, a dle našeho úsudku velmi zásadně, také prostředí mimoškolního, tedy takového, kde děti tráví svůj volný čas. Vždyť hlavním rysem trávení volného času je spontánnost, dobrovolnost a ta by měla vždy probíhat v příjemném a nenásilném prostředí. Kritériem pro hodnocení kvality zařízení by neměla být prestiž a vysoká míra soutěživosti, nýbrž dobré vzájemné vztahy mezi vychovateli a dětskými klienty. Pedagog volného času, vychovatel či jiný pracovník by měl umět zjistit a následně zajistit pro své klienty takové klima, které jej bude uspokojovat a motivovat k další činnosti.

Volnočasová zařízení by měla sloužit k plnohodnotnému trávení volného času. Je tedy dů-

ležité znát potřeby a názory jedinců, kteří jej spoluvytváří a společně ovlivňují. To znamená nejen vychovatelů či pedagogů, ale zejména dětských klientů, kteří mívají rozdílný úhel pohledu na danou problematiku. Proto je sestavení nástroje pro měření klimatu nezbytným prostředníkem pro jeho zjišťování.

Volný čas je doba odpočinku, rekreace, zájmové činnosti a to, jak již bylo zmíněno v úvodu, činností zejména dobrovolnou, radostně prožívanou. „Rozumné využívání volného času přispívá k tělesnému i duševnímu zdraví, podporuje pozitivní mezilidské vztahy“ [1]. Způsob jak využít volný čas je do jisté míry ovlivněn sociálním prostředím. Vytváří se zde formální i neformální skupiny na základě společného zájmu, jejichž součástí je socializace jedince. Paradigma volného času pak leží na subjektivitě prožívání každého jedince, aby se toto prožívání dalo nazvat volnem, je nezbytné vytvořit bezpečné prostředí s kvalitním sociálním klimatem.

„Sociální klima je sociologický a sociálně-psychologický pojem vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a součinnosti lidí v rámci konkrétní společenské skupiny“ [3]. Tento pojem je tedy chápán jako určitý jev skupiny, který je závislý především na vztazích mezi jejími členy, je jevem dlouhodobým a relativně stálým. Každý zúčastněný jedinec toto klima vnímá, prožívá, ale také spoluvytváří a ovlivňuje.

Dle odborníků nejde jen o působení vychovatele či pedagoga směrem k dětem, nýbrž i děti svým působením ovlivňují jednání vychovatele. Proto je kladen důraz na vzájemné působení aktérů, neboť se jedná o interakci. V tomto směru se v 50. letech stává klíčovým pojmem „sociální prostředí“, za jejichž zřizující složky se považují „interakce učitel - žáci a interakce žák - žáci“ [4]. Z toho vyplývá, že klima sociálního prostředí mohou nejlépe posoudit jeho přímí aktéři, nikoli nezúčastnění pozorovatelé. Nejlépe klima vyhodnotí samotné děti a jejich pedagogičtí pracovníci. Zjišťováním sociálního klimatu ve školách a třídách se u nás zabývá několik odborníků, především Hrabal ml., který uvádí, že „učitel ovlivňuje svým přístupem k žákům do značné míry sociální atmosféru ve třídě. Tím, ať už vědomě, nebo mimoděk, přispívá k formování určitých hnacích sil činnosti

a výkonu žáků, tím i ovlivňuje, pozitivně nebo negativně, jejich skutečný výkon“ [2].

A však důležitost sociálního klimatu není jen ve školních třídách, ale také v zařízeních pro volný čas. Máme-li se držet zásad, že probíhá zcela dobrovolně a v příjemném prostředí, měli bychom mít zájem poznat a následně kladně ovlivňovat klima v těchto zařízeních. Nejenom třída je tedy „svěbytným a v jistém slova smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací jedinců v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního, neviditelného života je obtížné, však pro poznání světa jedince nezbytné“ [4].

Zařízení zájmového a neformálního vzdělávání můžeme rozdělit podle několika kritérií. Pro účely tohoto článku se budeme zabývat zejména zařízeními, které se věnují zájmovému vzdělávání. Zájmová činnost je obsahem nabídky nejen školských zařízení zájmového vzdělávání, ale také mnoha dalších nestátních subjektů, které nabízejí náplň volného času dětí a mládeže. Činnosti v těchto zařízeních probíhají zpravidla pravidelně. V některých zařízeních, jako např. školní kluby či nízkoprahová zařízení pro děti a mládež není ucelená návštěvnost, z čehož vyplývají specifika těchto zařízení. Zjišťování a zajišťování zdravého klimatu by však mělo být snahou ve všech zařízeních poskytujících zájmové činnosti dětí a mládeže. Jde zejména o školní družiny, školní kluby, Střediska volného času, základní umělecké školy a celou řadu nestátních neziskových organizací. Pro účely naší práce jsme si ještě vybrali specifická zařízení na pomezí sociální práce a pedagogiky volného času, tj. nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. V těchto zařízeních nemusí docházet k vytvoření kohezní ustálené skupiny, a proto se můžeme držet pojmu atmosféra v zařízení. Pro účely naší práce při standardizaci dotazníku CES jsme se pokusili vytvořit, alespoň základní orientační nástroj pro měření sociálního klimatu v zařízení.

Zájem o sociální klima ve volnočasových zařízeních pro děti a mládež stoupá. Výzkumníci, vychovatelé i rodiče jsou si vědomi vlivu klimatu v zařízení na dítě, které si své sociální zážitky, zkušenosti, vztahy s vychovateli a dětmi fixují a odnášejí do života. Taková zařízení, která dokáží vytvořit příjemné sociální

klima, napomáhají dětem k rozvoji jejich osobnosti. V opačném případě, působení negativního klimatu může osobnost dítěte vážně pozměnit. I z tohoto důvodu považujeme za důležité vytvořit specifické metody zjišťování stavu sociálního klimatu v zařízeních zájmového a neformálního vzdělávání.

Definice, která se objevuje v textech Národního institutu dětí a mládeže považuje za zdravé klimato ideální stav, ze kterého vznikne v organizacích zabývajících se zájmovým a neformálním vzděláváním bezpečné, tolerantní, interkulturní prostředí, které bude přístupné všem dětem a mládeži bez ohledu na jejich sociální zázemí, původ a speciální vzdělávací potřeby a zaručí, že všechny děti a mládež budou mít stejnou možnost plnohodnotně rozvíjet svou osobnost, znalosti a dovednosti. Takto široce pojatá definice je pro nás obtížně použitelná, jde spíše o cílový stav směřování celého výchovného působení ve volném čase.

2 DIAGNOSTIKA

a možnosti měření sociálního klimatu v zařízeních zájmového a neformálního vzdělávání

„Pedagogicko-psychologickou diagnostiku žáků chápeme jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti vychovávaného jedince (a výchovných skupin) s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje“ [2]. Tato diagnostika je využívána především v pedagogické oblasti a jejím cílem je získat co nejlepší znalosti vychovávaných, čímž se zvyšují šance vychovatelů na pozitivní ovlivňování chování jednak jednotlivců, tak celé skupiny. Předmětem posuzování a zkoumání je zde jedinec, popř. skupina v interakci s výchovnými a vzdělávacími činiteli, tedy vychovateli. Diagnostikujícím může být psycholog, nebo sám vychovatel. V mimoškolní oblasti je všestranné poznání jedinců nezbytným předpokladem pro příznivé působení vychovávajícího na vychovávaného.

Metody zaměřené na zkoumání sociálního klimatu ve skupině jsou zaměřeny na měření vztahů mezi jedinci ve skupině, jsou založené na sympatiích, antipatiích a na zjištění sociálních pozic dětí ve skupině. *„Za determinanty považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a*

účinky klimatu“ [4]. Mezi faktory ovlivňující klima v zájmovém vzdělávání mohou patřit:

- Zvláštnosti zařízení: typ zařízení, jeho zaměření, pravidla, popř. sankce zařízení.
- Zvláštnosti nabízených aktivit.
- Zvláštnosti pedagogů či vychovatelů: osobnost a způsob jednání případně výchovné metody.
- Zvláštnosti klientů zařízení: jedinec jako individuální osobnost, ale také jako člen určité skupiny.

Klima nelze sledovat jako celistvý prvek, jelikož má své konstruktivní složky, které na sebe vzájemně působí a vytvářejí složitou strukturu. Podle faktorů, na sebe působících jsou jedinci vnímány a prožívány silně, či minimálně. Jedinec vstupuje do klimatu ve smyslu osobním a přináší mentální a emoční vklad do zadané činnosti, *„klikáří, vyvolává třenice (nebo jimi trpí, cítí pozitivní satisfakci z činnosti či naopak antipatii vůči ní jako výsledek jejího vlivu, pociťuje více či méně vychovatelovu pomoc, kterou chápe jako výsledek stylu vedení. Orientuje se na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost, zkoumá sebe a okolí“* [4].

Na zodpovězení otázek ohledně zjišťování klimatu třídy či školy byly již zkonstruovány metody výzkumu. Jedná se především o metody dotazníků a posuzovacích škál, které jsou zadávány žákům tříd. Základním předpokladem kvalitního dotazníku je jeho reliabilita, validita, ale také zachycení atmosféry, která panuje ve třídě, což je velice obtížné pro vnějšího pozorovatele. *„Kvalitně vypracovaný dotazník či posuzovací škála se v posledních letech stávají velmi frekventovaným nástrojem výzkumu i učitelské diagnostiky, neboť přinášejí množství srovnatelných údajů a jsou velmi pracovní efektivní“* [4]. Žák se v tomto případě stává hodnotitelem nejen klimatu, sebe a spolužáků ale současně hodnotí práci a přístup učitele.

3 PŘEHLED NÁSTROJŮ

pro zkoumání sociálního klimatu ve školních třídách

Uvádíme přehled nástrojů používaných při zkoumání klimatu školních tříd, tyto metody jsme podrobili analýze a vybrali jednu z nich

k modifikaci pro použití v zájmovém a neformálním vzdělávání.

3.1 Dotazník „Naše třída“ - MCI (My Classe Inventory)

Autory dotazníku pro poznávání klimatu třídy na základní škole jsou Australané Fraser a Fisher z roku 1986. Tento dotazník je široce využíván na školách v mnoha zemích světa. Je jednoduše konstruován a tak umožňuje rychle proniknout do různých oblastí života ve třídě. Je určen především žákům 1. stupně základní školy. MCI minimalizuje únavu žáků při vyplňování. Obsahuje pouze pět škál a jednotlivé otázky jsou ve zjednodušeném znění pro pochopení i těch nejmladších žáků. Další výhodou MCI dotazníku jsou dichotomické odpovědi **ano/ne**. Mezi pět proměnných patří spokojenost ve skupině (vztah dětí ve skupině), třenice ve skupině (řeší spory i sváry ve skupině), soutěživost ve skupině (konkurenční vztahy, snaha o vyniknutí, prožívání neúspěchů), obtížnost činnosti (výše nároků), soudržnost skupiny (přátelské či nepřátelské vztahy mezi dětmi). Dotazník má dvě formy. Preferovanou, která zjišťuje přání žáků a formu Aktuální, která zjišťuje současný stav ve třídě. Odpovědi jsou převáděny na čísla, kdy **ano** = 3 body, **ne** = 1 bod, Nezodpovězená otázka má hodnotu 2 bodů. Písmenem R jsou označeny otázky, které jsou hodnoceny opačně.

3.2 Dotazník CES (Classroom Environment Scale)

Dotazník CES, vytvořený Trickettem a Moosem v USA, patří mezi nejčastěji používané dotazníky zajišťující klima třídy. Také tento dotazník prošel vývojem, neboť úvodní model měl 13 úrovní klimatu třídy, ve kterých odpovídali studenti na 242 otázek. V roce 1974 byl dotazník zredukován na 9 dimenzí, zjišťující zaujetí školní prací, pozitivní emoční vazby ve třídě, učitelovu pomoc a podporu, orientaci na zadané úkoly, soutěživost, pořádek a organizovanost ve třídě, jasnost pravidel školní práce, učitelovu kontrolní činnost a inovaci výuky v 90 otázkách. V roce 1986 byl po rozsáhlém statistickém zkoumání reliability, validity a diferenční schopnosti mezi jednotlivými třídami upraven do dnešní podoby, která se velmi ujala v řadě zemí, o čemž svědčí množství studentů (17 tisíc, 4 národností), kteří na něj odpovídali. „Autoři dotazníku CES

charakterizují pozitivní klima ve třídě vysoce pozitivními vazbami mezi studenty, jejich vysokým zaujetím školní prací, vysokou jasností pravidel, vnímanou vysokou učitelovou pomocí a podporou. Negativně prožívané klima spolu-vytváří vysoká soutěživost, vysoká orientace na úkoly a velká kontrola studentů učitelem“ [4]. Také CES dotazník má dvě formy: Preferovanou a Aktuální. Je určen žákům 2. stupně základních škol, ale i studentům středních škol. Vyhodnocování je shodné s dotazníkem MCI. Pro potřeby českého výzkumu byla přeložena a upravena poslední verze Laškem, která zkoumá 6 proměnných klimatu středoškolské třídy a to s 24 položkami:

1. Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací
2. Vztahy mezi žáky ve třídě
3. Učitelova pomoc a podpora
4. Orientace žáků na úkoly
5. Pořádek a organizovanost
6. Jasnost pravidel.

3.3 Dotazník komunikačního klimatu třídy - CCQ (Communication Climate Questionnaire)

Tento dotazník komunikačního klimatu vytvořil Lawrence B. Rosenfeld v USA v roce 1983. Základním modelem se stal předpoklad Gibba, že v komunikaci mezi jedinci různého sociálního statusu (rodič-dítě, učitel-žák) [4] jsou zřejmé dva typy komunikačního klimatu: Supportivní - sdílené cítění účastníků, mající jasný obsah zpráv a ty jsou efektivně vnímány posluchačem. Defenzivní - vícevýznamové předávání informací, které skrývá vlastní myšlení a je neefektivní v naslouchání, což vede k bránění si svého já a vytváření nejrůznějších obranných reakcí jako jsou např. lež, podvod, tendence neriskovat, či podlézavost vůči učiteli. Ve třídách se suportivním klimatem jsou žáci více spokojeni a učitelovo kladné informace žáky motivují k vyšší aktivitě a získávání sebevědomí. Oproti žákům s defenzivním klimatem mají nižší procento absence. Respondenti odpovídají na 17 tvrzení, které obsahují 8 výroků charakterizující suportivní klima ve třídě a 9 výroků, které zastupují klima defenzivní. Odpovědi jsou pěti položkové od „silně souhlasím“ po „silně nesouhlasím“. Sečtením skóre je možné určit jaké klima učitel ve třídě vytváří.

V rámci zkoumání sociálního klimatu můžeme ještě využívat další metody např. metodu pozoro-

rování, metodu rozhovoru a další výzkumné metody, které popisuje například Vacek.

Je důležité si uvědomit, že zájmová a neformální zařízení se od sebe odlišují a mají svá specifika a požadavky, přesto by mělo zjištění a nastavení zdravého klimatu patřit k hlavním cílům každého vychovatele či vedoucího. Jiné a další požadavky na klima se určitě budou objevovat v kroužku keramiky, nebo ve školní družině, kde na jedince není vyvíjen takový tlak na výkon, ale je více žádoucí participace a případná kooperace dětí, oproti sportovnímu oddílu, kde se vedoucí, ale také jejich svěřenci, více zaměřují na dosažené výsledky, tudíž soutěživost zde bude hrát velký význam. I zde jde však o to, aby požadavky na výkon a soutěživost nevedly k demotivaci a následně ke ztrátě zájmu o danou oblast. Přesto je vhodné ve všech případech klima měřit, neboť pro vychovatele může mít výsledek význam auto diagnostický či sebe reflektivní. Jakákoliv uplatněná metoda se řídí dlouhodobým procesem a měla by směřovat ke zlepšení situace ve skupině. Pro vychovatele by mělo zjištění vést k hlubšímu zamyšlení, k odhalení příčin a následně k opatřením vedoucím ke změně k lepšímu. Vždyť, teprve pedagog, který zná své klienty, jejich postavení v kolektivu a sám sebe, může adekvátně spoluvytvářet a vstupovat do rozvoje zdravého klimatu.

Jelikož zájem o problematiku zjišťování a zajišťování zdravého klimatu v zájmovém a neformálním vzdělávání stoupá, rozhodl se Národní institut dětí a mládeže společně s Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy zrealizovat národní projekt s názvem Klíče pro život - Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání. Cílovou skupinou tohoto projektu jsou zájmová zařízení a cílem je intenzivně podpořit vzdělávání pracovníků v těchto zařízeních. Jedním z průřezových témat je právě Zdravé klima v zájmovém vzdělávání. V celé České republice bylo proškoleny více než stovka pracovníků z řad školních družin, klubů, středisek volného času a nevládních neziskových organizací pracujících s dětmi a mládeží ve volném čase. Při školení těchto účastníků probíhala současně diskuse zaměřená nejenom na zajišťování, ale také na zjišťování zdravého klimatu. V rámci garance tohoto tématu jsme se nad rámec standardního

obsahu vzdělání rozhodli využít setkání této specifické cílové skupiny k validizaci dotazníku CES pro potřeby zájmového a neformálního vzdělávání. Celkově proběhlo osm setkání v různých lokalitách ČR, na kterých se sešli angažovaní odborníci z různých typů zařízení.

Z výzkumu o Zdravém klimatu, které realizovalo NIDM vyšlo najevo, že v této oblasti chybí nástroj, který by se danou problematikou zabíral a uměl pomoci na dané otázky najít odpovědi. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli modifikovat dotazník CES, který by poskytl potřebné výstupy pro nezkrácené informace o klimatu v zařízeních pro výchovu ve volném čase.

4 SESTROJOVÁNÍ DOTAZNÍKU pro zjišťování kvality sociálního klimatu v zájmovém a neformálním vzdělávání

Pro účely vytvoření specifického dotazníku pro zkoumání zdravého klimatu v zařízeních zájmového a neformálního vzdělávání byl vybrán dotazník CES modifikovaný Laškem. Realizační tým v první fázi přeformuloval dotazník na terminologii zájmového a neformálního školství. V druhé fázi jsme pak využili školení zdravého klimatu v celé ČR, kde nám odborná veřejnost složená ze zástupců různých organizací v několika etapách pomáhala vyladovat výzkumný nástroj (viz obr.1).



Obr.1 Složení odborné veřejnosti participující na úpravách dotazníků CES na LTGES

Vzdělávání odborné veřejnosti probíhalo ve dvou fázích s odstupem několika měsíců. Tento časový prostor posloužil k sestavení první verze dotazníku zjišťování kvality klimatu v zájmovém a neformálním vzdělávání. Proškoleným pracovníkům byl v druhé fázi školení předložen upravený dotazník CES, který byl pro tyto účely přejmenován na LTGES (Leisure time group environment scale), aby jej kvalifikovaným a konstruktivním přístupem zhodnotili a připomínkovali. Pracovníci zájmových zařízení se svým humanistickým přístupem k

dětem, ve snaze posuzovat je z úhlu pohledu dětí, jejich vyjadřovacích a rozumových schopností, tyto dotazníky upravili. Z výše uvedeného vyplynulo mnoho zajímavých postřehů a podnětů pro zamyšlení, které vedly k závěru, že prvotní verze LTGES dotazníku nelze ve shodném znění uplatnit pro všechna zařízení. Například bylo poukázáno, že na rozdíl od sportovního či zájmového kroužku ve školní družině vychází plánování činností z momentálního rozpoložení dětí. V nízkoprahových zařízeních se děti nesetkávají pravidelně, proto mezi nimi vzniká jiný vztah než mezi dětmi z pravidelně konaných kroužků. Také anonymita jedince v takovém zařízení ztěžuje osobní přístup k jedinci. Dále použitá formulace otázek je pro jednotlivá zařízení různá a je potřeba tato fakta zohlednit, aby byl dotazník srozumitelný pro danou cílovou skupinu. Z těchto a mnoha dalších poznatků byl vyvozen závěr o jedinečnosti zájmových útvarů, které mají své specifické prostředí, tudíž je potřeba sestavit a „vyładit“ dotazník každému „na míru“.

Dotazníku LTGES byla zachována délka, struktura a způsob vyhodnocování z původního CES dotazníku. Je také určen pro věkovou skupinu od 9 let, která je již schopna vlastní interpretace. Měl by umožnit posouzení sociální atmosféry v zájmovém zařízení podle šesti proměnných:

- Zaujetí dítěte činností (otázky č.1, 7, 13, 19) - zaměření na míru soustředění a průběh činnosti.
- Vztahy mezi dětmi navzájem (otázky č.2, 8, 14, 20) - ukazuje, zda si děti rozumějí a zájímají se o ostatní.
- Orientace vedoucího na vztahy - ochota pomoci (otázky č.3, 9, 15, 21) - ukazuje komunikační úroveň mezi účastníky.
- Orientace dětí na cíl činnosti (otázky č.4, 10, 16, 22) - zde se projeví zaměření účastníků na výkon.

Použitá zdroje

- [1] HÁJEK, B. - HOFBAUER, B. - PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha. UK. 2003. ISBN 80-7290-128-1.
- [2] HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha. SPN. 1989. ISBN 80-04-22149-1.
- [3] KLENER, P. *Velký sociologický slovník*. Praha. Karolinum. 1996. ISBN 80-7184-164-1.
- [4] LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové. Gaudeamus. 2001. ISBN 80-7041-088-4.

Kontaktní adresy

Mgr. Jan Sýkora, PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D., Veronika Roubalová
Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Rokitsanského 62, 500 03 Hradec Králové
e-mail: jan.sykora@uhk.cz, e-mail: monika.zumarova@uhk.cz, e-mail: v.rousalova@seznam.cz
Jana Žurková, Nad Přehradou 11, 321 00 Plzeň - Litice, e-mail: ZurkovaJana@seznam.cz

- Pořádek a organizovanost ve skupině (otázky č.5, 11, 17, 23) - v této proměnné hodnotíme prostředí zájmového a neformálního vzdělávání.
- Jasnost pravidel (otázky č.6, 12, 18, 24) - ukazuje na srozumitelnost zadávaných úkolů dětem.

O kvalitě klimatu v zařízení vypovídají hodnoty u všech sledovaných hledisek. Čím vyšší skóre, tím lepší hodnocení klimatu. Nízké hodnoty pak poukazují na nepříznivé klima. Výsledky z dotazníku by tedy měly posloužit k popisu reálného stavu sociálního klimatu zařízení, popř. k vzájemnému srovnání sociálního klimatu v jednotlivých kroužcích, oddílech, dále pak ke srovnání názorů dětí a vedoucích. Závěr z takového šetření by měl sloužit jako podklad pro případné nápravné opatření, které povede ke zlepšení klimatu v zařízení.

ZÁVĚR

V rámci ladění nástroje jsme ve spolupráci s odbornou veřejností vytvořili tři typy dotazníků, které vznikly diverzifikací pro tři odlišné cílové skupiny ve snaze o srozumitelnost kladených otázek zaměřených na daný útvar:

- Dotazník LTGES pro Školní družinu, popř. klub.
- Dotazník LTGES pro Nízkoprahová zařízení.
- Dotazník LTGES pro Střediska pro volný čas dětí a mládeže a NNO.

Tyto nástroje pro zkoumání sociálního klimatu budou dále ověřovány na dětech a pracovnících cílových skupin. Dotazník LTGES má ve všech případech shodnou vyhodnocovací tabulku, jelikož zjištění kvality klimatu je shodným cílem ve všech zařízeních bez ohledu na jejich zaměření.

Příspěvek vznikl za podpory projektu specifického výzkumu č.2119/2011 Evaluace technik měření sociálního klimatu v zájmovém a neformálním vzdělávání.

Vážení autoři, současní i budoucí,

přes mírné zlepšení nám stále přichází do redakce velké množství příspěvků, jejichž autoři nerespektují pokyny a požadavky pro publikování. Opakovaně proto upozorňujeme na to, že u Vašich příspěvků budeme striktně vyžadovat **splnění veškerých formálních náležitostí**. Vydavatelství a celá vědecká redakční rada pracuje bez nároku na honorář a není tak v našich možnostech opravovat texty a vzorce, překreslovat obrázky, atd. Z těchto důvodů jsou již od vydání 1/2011 v platnosti následující opatření:

- 1) Každý příspěvek, který nebude splňovat veškeré formální náležitosti (uvedené dále) bude zamítnut ještě před recenzním řízením.
- 2) Opravený příspěvek, zaslaný autorem opětovně po zamítnutí, bude automaticky odložen pro posouzení k následujícímu vydání.
- 3) Nebudou publikovány články s textovým rozsahem menším než 2 strany. Doporučený rozsah příspěvků je 4-8 stran.

V případě požadavku publikování rozsáhlých statí je potřebné toto předem konzultovat s redakcí.

Vždy musí být splněny tři podmínky:

- 1) kladné hodnocení nejméně dvěma recenzenty,
- 2) dodržení potřebné formální úpravy (týká se i obrázků, fotografií, tabulek a grafů)
- 3) dodání kompletních podkladů pro publikování článku (originály obrázků, zdrojová data pro grafy)

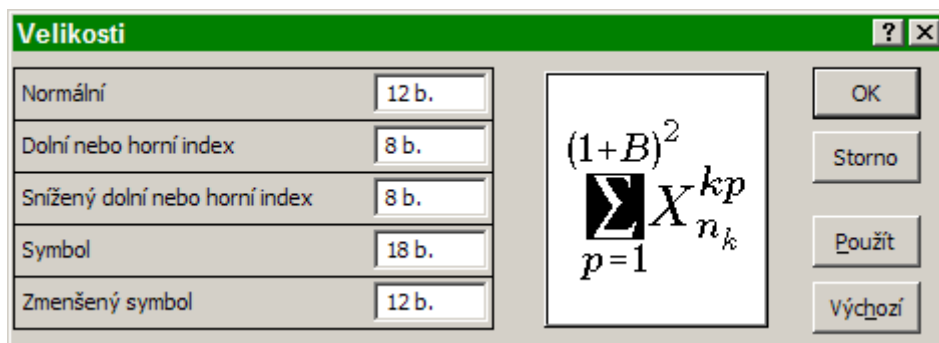
Od čísla 1/2011 platí inovovaná šablona pro psaní příspěvků, v níž jsme odstranili drobné nepřesnosti z původní šablony. Šablona již nese nové logo časopisu a je tak jasně odlišena od předchozích verzí. Stránka má všechny okraje 2 cm, vlastní text článku se píše do sloupců šířky 8 cm s dělicí čarou mezi nimi. Celý článek (včetně nadpisů, popisků obrázků a tabulek) se píše bez odsazování prvního řádku odstavce, výhradně **stylem Normální, Times New Roman, 12**. Používání lomítka "/" místo závorek je nepřipustné.

Resumé a Summary (nově Abstrakt a Abstract) je od čísla 1/2011 omezeno na maximální rozsah **400 znaků** (vč. mezer), tj. 5 řádků. Od vydání 1/2012 budou povinná klíčová slova v jazyce článku a v angličtině.

Obrázky se vkládají se stylem obtékání "v textu", obrázek je na pozici znaku a přesouvá se s textem. Jiné umístění, stejně jako použití složených (seskupených) obrázků je nepřipustné.

Tabulky musejí být vytvořeny v MS-Word.

Vzorce se píší výhradně v MS-Equation (Editor rovnic), musí splňovat podmínku korektního otevření v editoru rovnic Microsoft 3.1 a musí jít tímto editorem upravit. Font Times New Roman je nastaven i pro malou a velkou řeckou abecedu. Základní nastavení editoru rovnic je na obrázku dole. Při psaní vzorců dodržujte všechna typografická pravidla (mezery mezi číslem a jednotkou, řádové mezery...). Jako symbol násobení se zásadně používá násobící tečka v polovině výšky písma (nikoliv interpunkční tečka nebo hvězdička - ta je přípustná pouze pro výpisy programů, kde je standardem pro operaci násobení), pro rozměry apod. se používá násobící křížek, např. 1 024 × 768 px. (ne 1024x768 px), číslování vzorců vpravo v oblých závorkách. Jednoduché jednořádkové vzorce umístěné v textu se píší jako text, editor rovnic narušuje řádkování.



Grafy se vkládají přímo do textu jako obrázky (např. vyříznuté snímky obrazovky) v jednoduchém barevném provedení, ve velikosti 1:1 (100 %), výhradně ve formátu PNG. Základní nastavení MS-Excel pro graf je: Ohraničení - žádné; Plocha - žádná; Osy - plná, černá; Mřížky - plná, světle šedá; Hlavní značky - křížek; Vedlejší značky - uvnitř, Písmo - Arial CE, 8, tučné, automatická velikost - NE.

Maximální šířka obrázků, tabulek a grafů je 7,9-8 cm, tj. 300 pixelů, pro 100% velikost. Při zvětšování či zmenšování dochází k výrazné degradaci a tím i ke ztrátě grafické úrovně Vašeho příspěvku. Pro zachování maximální kvality grafů a obrázků je nezbytné vytvořit je ve skutečné velikosti a převést do bezkompresního formátu PNG, případně BMP. **Použití formátu JPG je nepřipustné.** Obrázky i grafy musí být kontrastní a dokonale ostré, zejména pokud obsahují text. Základní tloušťka čáry je 1 pixel, v tomto směru předpokládejte značné problémy při konverzi z grafických programů, které standardně definují čáru v milimetrech nebo milsech (Corel, Callisto, Visio...). Proto Vám doporučujeme jednoduché obrázky a schémata kreslit v jednoduchých a nenáročných grafických programech (Paintbrush, Malování...). Obrázek určený pro zobrazení na monitoru musí být poměrně hrubý. Výjimkou jsou pouze ilustrační PrintScreeny obrazovek v originální velikosti ve formátu BMP, které následně konvertujeme na potřebnou velikost. Ve výjimečných případech je možné obrázky, tabulky a grafy umístit přes celou šířku stránky tj. 17 cm (630 px). Maximální velikost objektu je 17 × 24 cm. Toto je nutné předem konzultovat s redakcí časopisu. Časopis je formátován pro zobrazení na monitoru při základním zvětšení 100 % a pro něj musíme zajistit maximální čitelnost.

Citace musejí být dle ISO-690, a to ve formátu podle příkladu v šabloně.

Příjmení a iniciála(y) autora velkým písmem, mezi autory pomlčka. Název zdroje kurzívou. Má-li zdroj ISBN (ISSN), neuvádí se vydání ani počet stran. Všechny citace musejí mít jednotnou strukturu a jednotný styl.

U datovaných citací:

NOVÁK, J. - MATĚJŮ, S. (1992) *Citace dle ISO*. Praha. ČNI. 1992. ISBN 80-56852-45-X.

Je-li použito číslování zdrojů, je v hranatých závorkách, odsazené tabulátorem:

[1] NOVÁK, J. - MATĚJŮ, S. *Citace dle ISO*. Praha. ČNI. 1992. ISBN 80-56852-45-X.

Automatické číslování nadpisů a citací, poznámky pod čarou, textová pole a aktivní hypertextové odkazy jsou zakázány, a to i v případě internetových adres, které musí být vloženy jako normální text, a obrázků stažených z internetu, které musí být vloženy do textu jako nezávislá bitová mapa. Pokud do šablony kopírujete již hotové texty, potom výhradně postupem **Úpravy → Vložit jinak → neformátovaný text**.

Je povinností autora, zkontrolovat, že v odesílaném souboru je pouze styl Normální, případně systémově přidáné a neodstranitelné styly z originální šablony: Nadpis1, Nadpis2, Nadpis3 a Standardní písmo odstavce. Všechny zavlečené styly, stejně jako automatické číslování nadpisů a citací, poznámky pod čarou, textová pole, hypertextové odkazy, budou před formátováním příspěvku do časopisu bez náhrady odstraněny. Pokud dojde ke ztrátě některých informací, budou příspěvky vráceny z formálních důvodů.

Příspěvek musí být zaslán ve formátu DOC - při výchozím zpracování v MS-Word 2007 a 2010 je nutné zvolit před uložením odpovídající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevírané soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů.

Ke každému příspěvku musejí být zaslány originály obrázků v nezmenšené velikosti, v bezkompresním formátu PNG či BMP, fotografie lze zaslat také ve formátu JPG, kvalita 100 %.

Z adresy <http://www.media4u.cz/mm.zip> můžete použít šablonu pro obrázky v programu Paintbrush. Červený rámeček vyznačuje přípustnou šířku pro sloupec a stránku. Naleznete tam i ukázkou detailu obrázku tak, jak jej poslal autor, a ukázkou, jaký je požadavek časopisu. Soubory není potřeba instalovat, pouze se rozbálí do libovolného adresáře. Písmo v obrázcích přednostně Tahoma 8 Bold nebo Arial 8 Bold.

Pro grafy musejí být zaslána zdrojová data ve formátu XLS - při výchozím zpracování dat v programech MS-Excel 2007 a 2010 je nutné zvolit před uložením odpovídající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevírané soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů.

Informace pro psaní příspěvků najdete rovněž na <http://www.media4u.cz/m4u-sablony.pdf> nebo přímo na:

<http://www.media4u.cz/m4u-graf.xls>

<http://www.media4u.cz/m4u-tabulka.doc>

<http://www.media4u.cz/m4u-text.doc>

<http://www.media4u.cz/mm.zip>

Na další spolupráci s Vámi se těší redakce Media4u Magazine

Nezávislé recenze pro vydání Media4u Magazine 2/2011 zpracovali:

prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc.
prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.
prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.
prof. Ing. Bohumil Vybíral, CSc.
doc. PhDr. JUDr. Jiří Bílý, CSc.
doc. PhDr. Dana Dobrovská, CSc.
doc. Ing. Jan Hán, Ph.D.

doc. RNDr. Alžbeta Hegedúsová, PhD.
doc. Ing. Otakar Němec, CSc.
doc. Ing. Hana Pačesová, CSc.
doc. PhDr. Libor Pavera, CSc.
doc. Ing. Alexandr Soukup, CSc.
doc. PhDr. Milada Šmejcová, CSc.
doc. PhDr. Ing. Karel Šrédli, CSc.

RNDr. Štěpán Hubálovský, Ph.D.
Mgr. Václav Maněna, Ph.D.
Ing. Miloš Sobek
Ing. Jan Šíba
Ing. Marie Urbanová, Ph.D.
Ing. Jiří Vávra
PhDr. Jaroslav Zuckerstein, Ph.D.

Redakční rada děkuje všem recenzentům za ochotu a za čas, který věnovali zpracování recenzních posudků.

Vydáno v Praze dne 15. 6. 2011, šéfredaktor - Ing. Jan Chromý, Ph.D., zástupce šéfredaktora - PaedDr. René Drtina, Ph.D.
Korektura anglických textů - PhDr. Ivana Šimonová, Ph.D., sazba a grafická úprava - PaedDr. René Drtina, Ph.D.

Redakční rada:

prof. Ing. Radomír Adamovský, DrSc. prof.
Ing. Ján Bajtoš, CSc., Ph.D.
prof. Ing. Pavel Cyrus, CSc.
prof. Ing. Rozmarína Dubovská, DrSc.
prof. Ing. Jiří Jindra, CSc.
prof. Dr. hab. Mirosław Kowalski
Em. O. Univ. Prof. Dipl.-Ing. Dr.phil. Dr.h.c.
mult. Adolf Melezínek

prof. Dr. hab. Ing. Kazimierz Rutkowski
prof. PhDr. Ing. Ivan Turek, CSc.
doc. Ing. Marie Dohnalová, CSc.
doc. Ing. Vladimír Jehlička, CSc.
doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.,
doc. PaedDr. Jiří Nikl, CSc.
PaedDr. René Drtina, Ph.D.
Donna Dvorak, M.A.

Ing. Jan Chromý, Ph.D.
PhDr. Marta Chromá, Ph.D.
Ing. Katarína Krpálková-Krelová, Ph.D.
PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.
PhDr. Ivana Šimonová, Ph.D.

**URL: <http://www.media4u.cz>
Spojení: jan.chromy@centrum.cz**