

**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Filozofická fakulta**

Institut celoživotního vzdělávání a  
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

# **NETRADIČNÍ STUDUJÍCÍ V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

Sborník z konference o vzdělávání dospělých AEDUCA 2015

Olomouc 2019

**Univerzita Palackého v Olomouci**

**Netradiční studenti v terciárním vzdělávání**

**Markéta Šupplerová (ed.)**

**Olomouc 2019**

Sborník z konference AEDUCA 2015, kterou 8. a 9. října 2015  
uspořádala Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Sborník posuzovali:      PhDr. Veronika Gígalová, Ph.D.  
   PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.

Publikace neprošla jazykovou úpravou, za jazykovou správnost  
odpovídají autoři příspěvků.

Ed. © Markéta Šupplerová, 2019  
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2019  
1. vydání

ISBN 978-80-244-5485-6

## Obsah

Úvod	4
Netradiční studenti ve vysokém školství <i>Miroslav Dopita a Filip Sahatqija</i>	6
Netradičné cieľové skupiny a virtualita v terciárnom vzdelávaní <i>Branislav Frk</i>	19
Informační technologie jako posilující prvek výuky akademického pracovníka <i>Milan Chmura a Josef Malach</i>	33
Nové trendy ve výtvarné výchově („Poklady regionu“) – reflexe vzdělávacího kurzu pro učitele MŠ a ZŠ <i>Miloš Makovský a Dagmar Myšáková</i>	48
Psychoedukační programy pro duševně nemocné <i>Milan Demjanenko</i>	61
Závěr	71
Abstrakty	73
Kontakty na autory	78

## Úvod

Sborník textů andragogické konference o vzdělávání dospělých AEDUCA 2015 se věnuje problematice netradičního studenta v terciárním vzdělávání. Terciární vzdělávání označuje v českém prostředí vyšší odborné školy a vysoké školy. V posledních letech se ve světě i v českém terciárním vzdělávání stále častěji objevují netradiční studenti. Jedná se o dospělé nad rámec tradičního školního věku (starší 26 let), etnické menšiny, ženy s nezaopatřenými dětmi, nedostatečně připravené studenty, studenty se specifickými potřebami, zahraniční studenty, jednotlivce, kteří se vrací do vzdělávacího systému, programu nebo instituce po delší nepřítomnosti (nemoc, rodičovská dovolená, péče o osobu blízkou...) a další skupiny, které v minulosti byly v postsekundárním vzdělávání zastoupeny minimálně. Jaké změny se v této souvislosti objevují v terciárním vzdělávání, jež uvedeným studentům poskytuje studium?

Netradiční student na vysoké škole je vymezen několika kritérii. Je starší 26 let, je autonomní a finančně nezávislý, většinou je obyvatelem městských a příměstských lokalit, upřednostňuje kombinovanou nebo distanční formu studia. Specifická je také jeho motivace ke studiu, která se váže k jeho vlastnímu personálnímu rozvoji. Řečeno jinak, jedná se o dospělého nad rámec tradičního školního věku, etnickou menšinu, ženu s nezaopatřenými dětmi, studenta před zahájením studia a další speciální skupiny, které byly v minulosti nedostatečně zastoupeny v postsekundárním vzdělávání. Může se rovněž jednat o „navrátilce“, tedy jednotlivce, který se vrací do vzdělávacího systému po delší nepřítomnosti. Bariéry pro studium takového netradičního studenta mohou být následující: situační či časové možnosti – vzdálenost, technické vybavení; byrokratické či institucionální požadavky – poplatky za studium atd.; dispoziční bariéry – týkající se schopností studentů.

Tolik k základnímu vymezení kategorie netradičního studenta v terciárním vzdělávání. Hned první text sborníku Miroslava Dopity a Filipa Sahatqiji *Netradiční studenti ve vysokém školství* se vymezení věnuje podrobněji. Nejenže jsou zde uvedeny hlavní znaky pro identifikaci netradičního studenta, ale čtenáři je zde předložena shrnující informace o vývoji této kategorie v kontextu českého vzdělávacího systému v posledních padesáti letech. Jedná se o úvodní vhléd do problematiky s teoretickou argumentací a sociálním kontextem. Příspěvek Braňo Frka se věnuje teoretické analýze existujících výsledků

výzkumů v oblasti terciárního vzdělávání, prognóz megatrendů v oblasti technologií a světa práce. Výsledkem je identifikace potenciálně významné skupiny netradičních studujících. Autor příspěvek nazval *Netradičné cieľové skupiny a virtualita v terciárnom vzdelávaní*. Text *Informační technologie jako posilující prvek výuky akademických pracovníků* Milana Chmury a Josefa Malacha se věnuje definici základní používané informační a komunikační technologie, s nimiž operují teorie i praxe vzdělávání na vysokých školách, čímž nepřímo navazuje na pojetí Frka v předchozím příspěvku. Do sborníku je zahrnut též příspěvek, který se věnuje zcela odlišné skupině studentů v terciárním vzdělávání, a to učitelům základních a mateřských škol. Jde o text Miloše Makovského a Dagmar Myšákové *Nové trendy ve výtvarné výchově („Poklady regionu“)* – *reflexe vzdělávacího kurzu pro učitele MŠ a ZŠ*, který seznamuje s evaluační případovou studií, jež je zaměřena na zhodnocení realizovaného kurzu. Poslední text, ne však svým významem, je příspěvek Milana Demjanenka *Psychoedukační programy pro duševně nemocné*. Jedná se o zcela specifickou podkategorii netradičního studenta a v žádném případě by neměla být opomíjena. Edukační programy prokazatelně zlepšují zdravotní stav klientů, snižují počet a délku hospitalizací, počet ambulantních kontrol a ve svých důsledcích tak snižují náklady na léčbu. To poskytuje prostor pro práci sociálních andragogů a sociálně andragogických poradců.

Rozmanitost přístupů ke kategorii netradičního studenta v terciárním vzdělávání je zcela jistě způsobena rozmanitostí samotné kategorie. Jednotlivé texty pak mohou doplnit, rozšířit či upřesnit obraz netradičního studenta v kontextu současné společnosti. Přejeme vám, drazí čtenáři, abyste v příspěvcích našli odpovědi na vlastní otázky, které si v rámci této problematiky kladete, nebo zdroje či přístupy, jež by vám ukázaly cestu, jak na ně v budoucnu odpovídat.

## **Netradiční studenti ve vysokém školství**

Miroslav Dopita a Filip Sahatqija

Tematika netradičních studentů ve vysokém školství se objevuje v zahraniční literatuře již několik desetiletí. V roce 2000 bylo možné za tradičního studenta v USA podle tohoto vymezení označit pouze 27 % studentů vysokých škol oproti 73 %, které je pak třeba označit za netradiční (Choy, 2002, s. 1). Podle statistik Českého statistického úřadu byla na českých vysokých školách v roce 2001 jedna pětina studujících v kombinované či distanční formě, a je tedy možné je označit za netradiční studenty, přičemž v roce 2016 se vyznačovala tímto rysem již jedna třetina všech studujících na vysokých školách (ČSÚ, 2016). Podíl netradičních studentů na vysokých školách se zvyšuje od druhé světové války. Mezi vlivy, které na nárůst působí, můžeme řadit doplnění vzdělávání předválečné generace, rychle rostoucí industrializaci, a tedy vyšší poptávku po kvalifikované pracovní síle, přesun pracovní síly ze sekundárního sektoru výroby do terciárního, kvartérního a kvintového sektoru výroby (Bell, 1973, s. 117), což souvisí s proměnnou zaměstnaností, která je podle Daniela Bella znakem příchodu postindustriální společnosti. Cílem příspěvku je tedy vymezení netradičního studenta a identifikace jeho existence v českém vysokém školství na základě analýzy legislativních dokumentů.

### **Tradiční studenti ve vysokém školství**

Netradiční studenti jsou komplementárním pojmem k termínu tradiční studenti. Poměr netradičních studentů se vůči tradičním studentům postupně zvyšoval. Otázkou zůstává původ toho termínu. Vymezení pojmu tradiční student není zcela jednoznačné, protože jednotlivé rysy tradičního studenta se liší v několika charakteristikách. První z rozdílných charakteristik je věk. Například Carole E. Kasworm (1990) v kontextu USA vymezuje tradičního studenta ve věku 17–22 let, na takového studenta se zaměřuje vysokoškolské vzdělávání, kultura vysoké školy a podoba vysokoškolské výuky. Ve výzkumu vedeném Richardem E. Andersonem a Gordonem G. Darkenwaldem (1979, s. 357) je předmětem zkoumání netradiční student ve věku nad 25 let, což koresponduje s výzkumem Loretty McGregor (McGregor et al.,

1991, s. 128), která věkovou hranici tradičního studenta posunuje na min. 24 let. V uvedených intervalech oscilují i množství dalších vymezení. Z uvedeného vyplývá, že věkově je netradiční student vymezen zpravidla nad 24 let věku.

Kromě věkových rysů se objevují i další znaky vymezující tradičního a netradičního studenta. Podle Susan Choy (2002, s. 1) z Národního centra vzdělávací statistiky USA je tradičním studentem ten, kdo se po absolvování střední školy (maturitě) bezprostředně zapíše k prezenčnímu studiu na vysokou školu, je během školního roku finančně závislý na rodičích nebo pracuje na částečný úvazek, což je pro něj spíše výjimkou než pravidlem. Pro tradiční studenty je počátek vysokoškolského studia poměrně jednoduchý, protože přicházejí ze střední školy, kde výuka, tedy vyučování a učení bylo hlavním systémem jejich „pracovní“ doby. Jsou připraveni pokračovat v prezenční formě studia podle rozvrhu vyučovacích hodin. Přesto se však na vysoké škole pro tradiční studenty objevují změny. Jednou z nejvýznamnějších takových změn je možnost volit si předměty, vytvářet si rozvrh a také se rozhodovat o fyzické účasti na výuce těchto předmětů a tím splňovat či nespĺňovat docházku. Další významnou změnou je pro řadu studentů změna bydliště, kterou lze nazvat z bezpečí rodičovského zázemí do neznáma vysokoškolských kolejí či podnájmu. Většina tradičních studentů využívá i další možnosti, jež jim vysoká škola poskytuje, jako je stravování, zdravotní péče, sportovní a umělecké vyžití apod. (Adams, Corbett, 2010, s. 4).

V českém prostředí je v současnosti studentem podle legislativy pouze osoba zapsaná ke studiu na vysoké škole (Česko, 2012). Tradiční student je zpravidla vymezován jako student, který plynule pokračuje ve vzdělávací dráze přechodem ze středního do vysokého školství. Dalším ze znaků tradičního studenta je studium v prezenční formě studia, a to zpravidla s absolvováním vysoké školy do 26. roku věku, což se pojí s platbou zdravotního pojištění. Oproti tradičním studentům, kteří jsou charakterizováni zpravidla věkem do 25 let, finanční závislosti na jiných osobách, převážně rodičích, schopností se adaptovat na školský systém a malým počtem závazků, stojí takzvaná skupina netradičních studentů, kteří tvoří od druhé světové války postupně zvětšující se část akademické obce vysokých škol, jak dokazuje například článek Viléma Pecha (1952).



## Historie pojmu netradiční student

Pojem netradiční student se začal objevovat uprostřed dvacátého století, kdy se udály významné změny, které přispěly k desertifikaci studentů v americkém vysokoškolském vzdělávacím systému. Vítězství, a tedy konec druhé světové války znamenalo nejprve menší nabídku práce v průmyslu a poté naopak velkou nabídku práce v tomto odvětví a s tím související rozvoj společnosti. Začaly se měnit postoje k ženám, dnes by se tato otázka spojila s genderovými studiemi. Lidé z minoritních skupin se začali více domáhat svých práv, ženy a mladí lidé z nižších vrstev začali navštěvovat vysoké školy. Historický výzkum poukazuje na to, že i bez podpory vlády nebo instituce, ve které se netradiční studenti z nižších příjmových tříd vzdělávali, byli součástí amerických vysokých škol. Netradiční studenti se zúčastňovali doslova každého typu vysokoškolského vzdělávání (Ogren, 2003, s. 641).

Ve Spojených státech Amerických se pojem netradiční student začal objevovat po skončení druhé světové války. Vymezení pojmu netradiční student znamenalo krok k inovaci vzdělávání. Informace, že ve školském systému existuje určitá nemalá skupina lidí, pro níž platí jisté znevýhodnění (časové/finanční/věkové apod.) je sice užitečná, ale přesto byl v některých zemích tento fakt ignorován.<sup>1</sup> Příkladem je Velká Británie, která i přes svoji prestiž nevěnovala velkou pozornost tomuto pojmu i 50 let od jeho vymezení. Britské vysokoškolské vzdělávání dominovalo dvěma špičkovými univerzitami světového měřítka – Oxford a Cambridge. Odchyly od Oxfordského modelu byly často považovány za nedůvěryhodné, v tomto období představovaly Oxford a Cambridge vzor (Tugend, 1999).

Celoživotní vzdělávání a vyšší dostupnost vzdělání byly primární cíle, které řešila britská vláda v oblasti vzdělávání v roce 1999. Bylo to míněno tak, že univerzity mají být otevřenější studentům, kteří jsou starší, mají nižší příjmy a pocházejí z minorit. Vysoké školy by měly rovněž umožnit studentům přerušit vzdělávání a znova v něm pokračovat, pokud je to nevyhnutelné. Není překvapením, že při reorganizaci tradičního britského vysokoškolského systému se vláda střetávala s velkým množstvím těžkostí. Vláda musela zajistit, aby byly stále plněny vysoké akademické standardy. Taktéž se snažila určit, kterými indikátory se v tradičním vzdělávání měří postavení vysoké

---

<sup>1</sup> Důvodem ignorování může být i názor proti vzdělávání dospělých, jak jej formulovala například Hannah Arendtová ve svém textu *Krise výchovy a vzdělání* (1994 [1954]). Výklad světa předkládaný edukací podle ní ovlivňují ideologické a manipulativní faktory.

školy – na čem jsou tyto indikátory založené a na kterých z nich je založená finanční odměna univerzity. Existovaly obavy, že by právě toto opatření mohlo být překážkou pro širší přístup k vysokoškolskému vzdělávání (Tugend, 1999).

Klíčem k dosažení větší flexibility v Britském vysokoškolském vzdělávání mělo být přijetí jednotného systému, který umožňuje přenášet kredity. Tento program měl obrovské úspěchy. V posledních letech minulého století britská vláda podnikla významné kroky, které inspirují univerzity v hledání a zapojování netradičních studentů do studia. Bylo to mimo jiné i první poskytování studentských půjček pro netradiční studenty, rozšíření hranice věku z 50 na 54 let, kde možnost vzít si úvěr končí, vytváření finančních podnětů, aby univerzity přijímaly studenty s nevýhodami (Tugend, 1999).

Z uvedených skutečností vyplývá, že netradiční studenti to neměli v minulosti lehké. Tradiční formy vzdělávání nebyly s narůstajícím počtem netradičních studentů kompatibilní. Jak začala růst poptávka po kvalifikované pracovní síle, přímo úměrně začal růst počet netradičních studentů, kteří potřebovali rozšířit vědomosti nebo změnit, případně doplnit kvalifikaci. K tomu dopomohla i změna přístupu ke studentům na univerzitách, kteří z této perspektivy mohli být považováni za netradiční.

Dokonce i země jako Velká Británie, která disponovala prestiží tradičního vysokoškolského vzdělávání, musela akceptovat potřeby moderní společnosti a odpovídat na ně kromě jiného i rozšířením přístupnosti vysokých škol a reformou školského systému. Ve vysokoškolském vzdělání už nebyla jen elitní vrstva společnosti. Poptávka britských univerzit po netradičních studentech byla tak intenzivní, že musela být uplatněna legislativa, která neměla studium ulehčit, ale zpřístupnit, vysoké školy nikoliv degradovat, ale naopak pomoci studentům s odbouráním překážek, které jim v cestě za vzděláním stály.

### **Netradiční studenti ve vysokém školství**

Obdobně jako tradiční studenty, tak i netradiční studenty je poměrně náročné charakterizovat, protože kritéria nejsou jednoznačná. Status netradičního studenta není vymezen určitými parametry. Hans G. Scheutze a Maria Slowley (2002, s. 314) charakterizují netradiční studenty jako (1) dospělé studenty, kteří znovu vstoupili

do vysokoškolského vzdělávání a měli velkou pauzu ve formálním vzdělávání. (2) Studenty, kteří reprezentují vyšší věkové kategorie, tedy 25 a více let. (3) Dospělé studenty, kteří se přihlásili do vzdělávání na základě určité životní zkušenosti získané prací, rodinou či etapou životní dráhy. (4) Dospělé, kteří dokončili vysokoškolské vzdělání v nižším stupni a po určité době se vrátili s úmyslem zvýšit si kvalifikaci a odbornou znalost. Susan Choy (2010, s. 2–3) vymezuje netradičního studenta/žáka jako jedince, který je bez dokončeného středoškolského vzdělání s maturitou, anebo jiného středoškolského vzdělání v případě, že uvažujeme o žácích středních škol. V případě vysokoškolských studentů je zapsaný do vysokoškolského studia později, to znamená, že nenastoupil na vysokou školu ve stejném kalendářním roce, kdy ukončil střední školu. Pracuje při studiu na vysoké škole na plný úvazek (35 hodin a víc); je považovaný při posuzování poskytování finanční pomoci za finančně nezávislého; je partner a rodič, buď v manželství anebo mimo něj, rozvedený a s dětmi; jsou na něm závislí další lidé, nejčastěji děti.

Další vymezení netradičních studentů nalezneme u Johnstona (2011, s. 41–47), který netradiční studenty člení do pěti skupin dle specifických charakteristik. (1) Studenti z prostředí s nízkým příjmem. U těchto studentů je pravděpodobné, že budou limitováni hodnotou kulturního kapitálu a habitem, které se se s vysokoškolským vzděláváním pojí, stejně jako s materiálními omezeními, což působí na přijetí, studium a dokončení vysoké školy. U této skupiny je vstup na vysokou školu stále považován za nejistý proces zahrnující značné „riziko“ a náklady. Finanční situace výrazně ovlivňuje, zda se studenti s nízkými příjmy na vysoké škole udrží. (2) Studenti první generace. Johnston odkazuje na nedávný výzkum o „studentech první generace“, u nichž ani jeden z rodičů nemá dokončené vzdělání. V této skupině studentů je kladen důraz na význam „sociálního kapitálu“ a na způsob, jakým interaguje s kulturním kapitálem a habitem. (3) Studenti z menšinových etnických skupin, přistěhovalci a uprchlíci. Tito studenti se obtížněji adaptují na vysokou školu a rovněž mohou od své rodiny očekávat malou podporu při výběru nebo financování vysokoškolského vzdělávání. Jazyk je důležitým faktorem zvláště tehdy, pokud studium probíhá v jiném jazyce než mateřském. (4) Studenti ve starším věku (včetně pracovníků na částečný úvazek a studentů s pracovními a rodinnými povinnostmi). Tito studenti mají často zkušenosti s některými problémy, které již byly uvedeny u studentů s nízkým příjmem a studentů první generace. Řešení těchto problémů je často komplikováno dalšími vlivy vyplývajícími z pracovní a rodinné

logistiky a financí či z nedostatku důvěry v jejich vlastní akademické, studijní a počítačové dovednosti z důvodu prodloužené nepřítomnosti v hlavním proudu vzdělávání. (5) Studenti se zdravotním postižením. V reakci na zdravotní postižení studentů jsou některé evropské univerzity povinny poskytnout studentům se zdravotním postižením stejné příležitosti jako studentům bez zdravotního postižení a specifickou podporu pro zvýšení míry udržení a dokončení studia v této cílové skupině.

Podle Stanescu (2017, s. 52) jsou kategorií studentů, která roste každým rokem po celém světě, právě takzvaní netradiční studenti. Jedná se o skupinu studentů, která nemůže být vnímaná jako homogenní, protože kritéria použitá při definování tohoto pojmu jsou mnohostranná. Dále Stanescu (2017, s. 52) podle analýzy studií k problematice netradičních studentů vykresluje dospělé studenty jako účastníky vzdělávání, kteří mají rozdílné závazky a zodpovědnost doma nebo v práci a přihlašují se jen do kurzů s nízkou frekvencí z důvodu malé časové flexibility a v závislosti na rozvrhu kurzů.

Dalo by se konstatovat, že rozmanitost netradičních studentů je tak velká jako samotné motivy participace ve vzdělávání. Někteří „netradiční účastníci vzdělávání“ berou účast na vzdělávání jako finanční investování do budoucnosti, jiní v neposlední řadě berou vzdělávání jako vášeň se rozvíjet bez finančního benefitu. Z této druhé perspektivy netradiční studenti disponují větší mírou interní motivace.

Mnoho netradičních studentů přichází do školy, protože tento krok berou jako finanční investování, jak uvádí ve své kvalitativní studii Ruth Chao a Glenn E. Good (2004, s. 10). Mnohdy jim jejich předešlé zaměstnání neposkytovalo adekvátní příjem, a proto vidí vysokoškolské vzdělání jako něco, co jim v budoucnu pomůže zlepšit finanční situaci. Pro tyto studenty vzdělávání otevírá nové možnosti a zaručuje jim kvalifikaci, dovednosti a vzdělání. Aby netradičním studentům bylo umožněno studovat a překonávat překážky s tím spojené, začleňují do tohoto procesu různé osoby – rodiče, učitele, rodinu a přátele. Mnoho netradičních studentů má díky své odhodlanosti studovat na vysoké škole vysoké sebevědomí, což respektuje i jejich okolí (Chao, Good, 2004, s. 8). Toto externí a interní odhodlání posiluje naději na úspěšné dokončení studia. Někteří studenti se vracejí do školy i kvůli životním změnám, jako je například fyzické postižení, rozchod, případně změna dlouhodobých životních cílů (Chao, Good 2004, s. 9).

Netradiční studenti jsou tedy studenty, kteří pracují na plný úvazek, mají rozličné závazky, vyšší věk, zdravotní problémy či jiné důvody omezující jejich možnosti naplno se věnovat vzdělávání. Musí totiž investovat čas, energii a vlastní finanční zdroje i do jiných věcí než do vzdělání. Je důležité atributy, které hrají v neprospěch netradičních studentů, pochopit, abychom jim mohli čelit a odbourat je.

### **Netradiční student v české vysokoškolské legislativě**

Problematika netradičních studentů ve vysokém školství se objevuje po druhé světové válce, kdy vysoké školy v Evropě i USA začali navštěvovat studenti, kteří neměli ve válečných letech možnost absolvovat vysokoškolské studium. Nejinak tomu bylo i v Československu (Československo, 1945). Ačkoli se v zákoně o vysokých školách neobjevila možnost dálkového studia, přesto můžeme hovořit o netradičních studentech v českém vysokém školství, jelikož již v roce 1949 vznikaly státní kurzy pro přípravu pracujících na vysoké školy k urychlenému vyškolení nové inteligence, pocházející z pracujícího lidu pro studium na vysoké škole zvoleného oboru, což bylo spjato s dobovým třídním a ideologickým akcentem (Pech, 1952, s. 441). Jednalo se tedy o přípravu pracujících, kteří přerušili dráhu formálního vzdělávání prací a následně se po doplnění vzdělávání pro přípravu na vysokoškolské studium v délce 11 měsíců zapisovali ke studiu na vysokých školách.

Postupně docházelo k úvahám o „*zřízení studia na dálku tam, kde si to vyžádá potřeba praxe, především pro pracující, kteří nemohou opustit své zaměstnání*“, jak uváděl komentář § 20 vládního návrhu zákona o vysokých školách ze dne 14. března 1950 (Československo, 1950a), což se ale v přijatém zákoně 58/1950 Sb., o vysokých školách nakonec neobjevilo (Československo, 1950b). Citovaná úvaha se promítla až do změny a doplnění zákona o vysokých školách 46/1956 Sb., kde § 20 obsahuje dva články, které uvádějí: „(1) *Pracujícím se umožňuje, aby dosáhli vysokoškolského vzdělání bez přerušení zaměstnání mimořádnými způsoby studia (dálkovým studiem, večerním studiem, externím studiem apod.). (2) Ministr školství a kultury stanoví v dohodě se zúčastněnými členy vlády podrobnosti o mimořádných způsobech studia, zejména také o tom, kdy mohou být na vysokých školách zřizována zvláštní zařízení pro mimořádné způsoby studia*“ (Československo, 1956, s. 98).

Následovalo i vyhodnocování úspěšnosti, což můžeme zaznamenat v článku Antonína Svobody (1960), který sledoval úspěšnost studentů fyziky, kdy ve třetím ročníku na sledovaných vysokých školách zůstal pouze každý pátý student. Svoboda konstatuje, že důvodem neúspěchu dálkových posluchačů jsou nesprávné představy o dálkovém studiu, slabé předběžné znalosti zvoleného oboru studia, nesoustavnost studia, nekritičnost a malá svědomitost studia, vzdálenost od konzultačního střediska, nedostatek času ke studiu, neuspořádané rodinné a bytové poměry, nemoc, mateřství, vojenská služba, nesprávný výběr studujících, nedostatek studijních pramenů a nedostatečná koordinace studijní látky (Svoboda, 1960, s. 35). V závěru článku nalézáme hodnocení: *„Dálkové studium je vymožeností nového společenského řádu. Poskytuje pracujícím možnost zlepšovat odbornou kvalifikaci a rozvíjet záliby a schopnosti ve prospěch lidské společnosti. ... Má spojit praxi s teorií a na tomto základě dospět k výsledkům, jichž dosavadním způsobem nebylo vůbec možno dosáhnout. Je způsobem zcela novým, který si musí teprve získávat zkušenosti a tradici“* (Svoboda, 1960, s. 42–43). Na problematiku vzdělávání netradičních studentů dbal i zákon 65/1965 Sb., zákoník práce v § 126, který se věnoval školení a studiu při zaměstnání (Československo, 1965, s. 380). Ustanovení sledující zvyšování kvalifikace pracovníků jsou obsažena i v aktuálně platném zákoně č. 262/2006 Sb. – Zákon zákoník práce, a to v § 205 a v části věnované odbornému rozvoji zaměstnanců § 227–235, které ošetřují prohlubování kvalifikace a zvyšování kvalifikace zaměstnanců (Česko, 2006, s. 3191, 3196–3197).

V dalším zákoně 19/1966 Sb. – Zákon o vysokých školách nalezneme obdobné znění v § 8, odst. 1, kde se uvádí: *„Řádné studium na vysokých školách se uskutečňuje formou denního studia nebo formami studia při zaměstnání (večerního, dálkového a externího), nebo účelným spojením těchto forem studia. Nároky na úroveň znalostí studentů jsou ve všech těchto formách studia stejné.“* (Československo, 1966, s. 62). Zákon č. 163/1969 Sb., ze dne 17. prosince 1969, jak se nazývala novela zákona č. 19/1966 Sb., o vysokých školách se otázce forem studia nevěnoval. Díkce zákona 39/1980 Sb., o vysokých školách v § 32, odst. 1 uvádí: *„Řádné studium na vysokých školách je organizováno jako denní studium nebo jako studium při zaměstnání. Studium při zaměstnání je organizováno formou dálkového studia nebo večerního studia. Denní studium lze spojovat se studiem při zaměstnání.“* (Československo, 1980a, s. 170). Obdobné znění obsahuje i Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky č. 110/1980 Sb., o studiu na vysokých školách (studijní předpisy)

(Československo, 1980b). V porevolučním zákoně 172/1990 Sb., o vysokých školách se problematika forem studia neobjevuje. Na druhé straně je zde možné nalézt v § 24 ustanovení týkající se celoživotního vzdělávání: „*Vysoké školy mohou uskutečňovat celoživotní vzdělávání občanů, kterým zejména a) poskytují další vzdělání potřebné k výkonu specializovaných povolání, popřípadě činností, b) umožňují doplňování vzdělání podle rozvoje světové vědy*“ (ČSFR, 1990, s. 686). Dochází tak k dílčí transformaci funkcí vysokoškolské výuky. Funkce profesní přípravy je stále ještě určena tradičním studentům, jimž jsou předávány profesně nezbytné kompetence a vysoká škola tak zajišťuje reprodukci profesionální a technické inteligence. Ale stejně tak jsou kompetence předávány ekonomicky neaktivním mladým lidem, kteří se neobjevují ve statistikách nezaměstnanosti, jako jsou jedinci, kterým jsou znalosti předávány a studují nejčastěji vědy o člověku a literaturu. Vedle profesionalizační funkce začíná univerzita také plnit funkci v rámci zlepšování výkonnosti systému zajišťováním rekvalifikace a celoživotního vzdělávání dospělých.<sup>2</sup> V následném znění zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb., se opět objevují formy studia, a to v § 44, odst. 4, který konstatuje, že „*forma studia vyjadřuje, zda jde o studium prezenční, distanční nebo o jejich kombinaci*“ (Česko, 1998, s. 5399). V § 60 se zákon věnuje ve třech odstavcích problematice celoživotního vzdělávání: „*(1) V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplaty programy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově. Bližší podmínky celoživotního vzdělávání stanoví vnitřní předpis. Účastníci celoživotního vzdělávání s ním musí být seznámeni předem. (2) O absolvování studia v rámci celoživotního vzdělávání vydá vysoká škola jeho účastníkům osvědčení. Úspěšným absolventům celoživotního vzdělávání v rámci akreditovaných studijních programů, pokud se stanou studenty podle tohoto zákona (§ 48 až 50), může vysoká škola uznat kredity, které získali v programu celoživotního vzdělávání až do výše 60 % kreditů potřebných k řádnému ukončení studia. (3) Vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání nezakládá jeho účastníkům právní postavení studenta podle tohoto zákona* (Česko,

---

<sup>2</sup> Toto ustanovení tak uvádí v život Lyotardovu vizi. „*Vně univerzit, vysokoškolských pracovišť nebo institucí s profesionálním posláním vědění není a už nebude předáváno souhrnně a jednou provždy mladým lidem před nástupem do aktivního života; je a bude předáváno na základě individuálního výběru dospělým, kteří aktivní již jsou nebo čekají na aktivní uplatnění, a to proto, aby se zlepšila jejich kompetence a jejich pracovní zařazení, ale také proto, aby si osvojili informace, jazyky a řečové hry, které jim dovolí rozšířit obzor svého profesionálního života a vyartikulovat svoji technickou a etickou zkušenost*“ (Lyotard 1993 [1979], s. 157).

1998, s. 5403). Uvedenou citací tak naplňuje český aktuálně platný zákon o vysokých školách Lyotardovu (1993) vizi jedné z „novodobých“ funkcí vysoké školy.

V souvislosti s proměnou společnosti se netradiční student v české vysokoškolské legislativě objevuje i v jiné perspektivě, než je studium, a to při zaměstnání či v souvislosti s možností celoživotního vzdělávání. V případech veřejných vysokých škol se v novelizacích zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. objevují i další skupiny netradičních studentů, a to v § 21 a § 42 aktuálního znění v souvislosti s vhodnými opatřeními pro studium rodičů a osob, které převzaly dítě do péče nahrazující péči rodičů na základě rozhodnutí příslušného orgánu podle občanského zákoníku nebo právních předpisů upravujících státní sociální podporu, a to po dobu, po kterou by jinak trvala jejich mateřská či rodičovská dovolená (dále jen „uznaná doba rodičovství“), a dále pak ustanovuje povinnost poskytovat informace o dostupnosti studijních programů pro osoby se zdravotním postižením.

\* \* \*

Ačkoli v české odborné literatuře ani legislativě není termín netradiční student příliš frekventován, tak jej po jeho vymezení na základě zahraniční literatury můžeme v českém prostředí identifikovat. Vysoké školy s obsahem pojmu netradiční student pracovaly a pracují s cílem doplňovat kvalifikovanou pracovní sílu, jež nacházela uplatnění na trhu práce v nejvyšších stádiích industriální společnosti, která se od 50. let 20. století transformuje ve společnost postindustriální (Bell, 1973). Postupně se zvyšuje procento vzdělané populace a rovněž potřeba takových znalostí pro rozvoj společnosti (Böhme, Stehr, 1986; Srehr, 1994), které nejsou vždy přímo spjaty s kvalifikací. Původně poválečný nárůst netradičních studentů na vysokých školách nebyl vlivem přechodu společnosti z industriální na postindustriální krátkodobý, jak se z počátku v reakci na situaci po druhé světové válce mohlo jevit, ale stal se jedním z rysů vysokého školství, faktorem ovlivňujícím chování vysokých škol a předmětem výzkumu. Způsobil tak zásahy nejen do organizace vysokoškolského studia, ale i do metod a prostředků vzdělávání na vysokých školách a do proměny metod ověřování znalostí a dovedností studentů, což souvisí nejen s tradičním a netradičním studentem, ale s celkovým nárůstem počtu studentů vysokých škol v globálním měřítku. Zpočátku se nejčastěji jednalo o studenty, kteří studovali vysoké školy v jiné než prezenční formě studia. Následně se tato skupina rozšiřuje i na rodiče na mateřské či rodičovské dovolené a osoby se zdravotním postižením.



Text vznikl v rámci řešení projektu GA ČR *Vůdci a architekti věd o výchově a jejich pojetí vyučování na univerzitách* GA16-24879S. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

## Literatura a zdroje

- Adams, Jennifer, Corbett, Alexia. (2010). Experiences of Traditional and Non-Traditional College Students. A Quantitative Study of Experiences, Motivations and Expectations Among Undergraduate Students. *Perspectives*, Spring, 29 pp.
- Anderson, Richard E., Darkenwald, Gordon G. (1979). The adult part-time learner in colleges and universities: A clientele analysis. *Research in Higher Education*, 10(4), pp 357–370.
- Arendtová, Hannah. (1994 [1954]). Krize výchovy a vzdělání. In Arendtová, Hannah. *Krize kultury* (s. 97–120). Praha: Mladá fronta.
- Bell, Daniel. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Böhme, Gernot, Stehr, Nico. (1986). The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relation. In Böhme, Gernot, Stehr, Nico (eds.) *Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relation. (Sociology of the Sciences: Volume 10)*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, s. 7–30.
- Česko. (2012). Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998, o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů. In *Zákony V/2012*. Český Těšín: Poradce.
- Československo (1945). Vládní nařízení 42/1945 ze dne 24. července 1945, o poskytnutí dovolené zaměstnaným posluchačům vysokých škol. *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé*, ročník 1945, částka 21, s. 67–68.
- Československo (1950a). Vládní návrh 438 zákona ze dne 14. března 1950, o vysokých školách. Společná česko-slovenská digitální parlamentní knihovna Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky. Citováno dne 5. února 2016. Dostupné z: [http://www.psp.cz/eknih/1948ns/tisky/t0438\\_01.htm](http://www.psp.cz/eknih/1948ns/tisky/t0438_01.htm)
- Československo (1950b). Zákon č. 58 ze dne 18. května 1950, o vysokých školách. *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé*, ročník 1950, částka 27, s. 114–119.
- Československo (1956). Zákon 46/1956 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon o vysokých školách. *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé*, ročník 1956, částka 25, s. 95–101.

- Československo (1965) Zákon 65/1965 Sb., zákoník práce. *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky*, ročník 1965, částka 32, s. 357–412.
- Československo (1966). Zákon 19/1966 Sb., o vysokých školách. *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky*, ročník 1966, částka 7, s. 61–73.
- Československo (1969). Zákon č. 163/1969 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 19/1966 Sb., o vysokých školách. *Sbírka zákonů Československá socialistická republika*, ročník 1969, částka 49, s. 539.
- Československo (1980a). Zákon č. 39/1980 Sb., o vysokých školách. *Sbírka zákonů Československá socialistická republika*, ročník 1980, částka 11, s. 165–183.
- Československo (1980b). Vyhláška č. 110/1980 Sb. Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o studiu na vysokých školách (studijní předpisy). *Sbírka zákonů Československá socialistická republika*, ročník 1980, částka 27, s. 516–535.
- ČSFR (1990). Zákon 172/1990 Sb. o vysokých školách. *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky*, ročník 1990, částka 30, s. 682–691.
- Česko (1998). Zákon 111/1998 Sb., o vysokých školách. *Sbírka zákonů České republiky*, ročník 1998, částka 39, s. 5388–5419.
- Česko (2006). Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. *Sbírka zákonů České republiky*, ročník 2006, částka 84, s. 3146–3241.
- ČSÚ. (2016). Tab. 12.06 Vysoké školy (2000–2015). *Česká republika od roku 1989 v číslech – 2015*. Citováno dne 5. července 2016. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-vy42dggohg>
- Chao, Ruth and Good, Glenn E. (2004), Nontraditional Students' Perspectives on College Education: A Qualitative Study. *Journal of College Counseling*, 7: 5–12. doi:10.1002/j.2161-1882.2004.tb00253.x
- Choy, Susan (2002). *Nontraditional Undergraduates*. Washington, DC: National Center For Education Statistics.
- Johnston, R. (2011). *Access and Retention: Experiences of non-traditional Learners in Higher Education Literature Review*, Final Extended Version, August 2011. Citováno 14. listopadu 2017. Dostupné z: [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Literature\\_Review\\_upd.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Literature_Review_upd.pdf)

- Kasworm, Carol E. (1990). Adult Undergraduates in Higher Education: A Review of Past Research Perspectives. *Review of Educational Research*, 60(3), pp. 345–372.
- Lyotard, Jean-François. (1993 [1979]). *O postmodernismu*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- McGregor, Loretta, Miller, Holly, R., Mayleben, Mechelle A. et al. (1991). Similarities and differences between “traditional” and “nontraditional” college students in selected personality characteristics. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 29(2), pp 128–130.
- Ogren, Christine A. (2003). Rethinking the “Nontraditional” Student from a Historical Perspective: State Normal Schools in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries. *The Journal of Higher Education*. 2003, 74(6), 640–664.
- Pech, Vilém. (1952). Metody práce ve státních kursech pro přípravu pracujících na vysoké školy. *Pedagogika*, 2(8–9), s. 441–454.
- Schuetze, Hans G., & Slowey, Maria. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3/4), 309–327.
- Stanescu, Dan Florin. (2017). Narrative Mediation Path – An Innovative Tool for Developing the Reflective Function of Non-Traditional Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 9(1), 51–63.
- Stehr, Nico. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Svoboda, Antonín (1960). Některé problémy dálkového studia na vysoké škole. *Pedagogika*, 10(1), s. 34–44.
- Tugend, Alina. (1999). British Universities Struggle to Serve Non-Traditional Students. *Chronicle of Higher Education* [online]. 1999, 45(43), A37. Citováno dne 22. listopadu 2015. Dostupné z: <https://www.chronicle.com/article/British-Universities-Struggle/5115>

## **Netradičné cieľové skupiny a virtualita v terciárnom vzdelávaní**

Branislav Frk

Digitálna revolúcia sa v terciárnom vzdelávaní už naplno rozbehla, ale na krátku dobu sa ešte bude zdať, že univerzity a celé vysoké školstvo zvládnu transformáciu na inštitúcie 21. storočia len čiastkovými reformami. Pravdepodobne však celý sektor čakajú hlboké zmeny a inovácie, ktoré budú musieť nielen reflektovať prudkú dynamiku súčasného sveta, ale aj aktívne tieto trendy určovať. Okrem systémových zmien je z andragogického pohľadu zaujímavý vývoj v oblasti vzdelávacích technológií a virtuality, ktorý okrem iného umožňuje ponúkať vysokoškolský vzdelávací obsah aj celej škále netradičných študujúcich. Článok si kladie za cieľ teoreticky analyzovať existujúce výsledky prognóz, analýz a výskumov v oblasti terciárneho vzdelávania, predpovede megatrendov v oblasti technológií a sveta práce a na tomto základe identifikovať potenciálne významné skupiny netradičných študujúcich. Zároveň bude cieľom článku reflektovať perspektívne trendy v terciárnom vzdelávaní (MOOCs, personalizácia, špekulatívny design) a ich využitie pre netradičné cieľové skupiny študujúcich.

Univerzity a univerzitné vzdelávanie prešlo stáročnou evolúciou obsahu, formy a ďalších oblastí, pričom tradične sa kládol dôraz na opatrný konzervativizmus, ale našiel sa aj priestor pre tvorivú a inovatívnu prácu. Obsahovo vysoké školstvo stavia na vedeckom výskume a vzdelávaní. Cieľové skupiny terciárneho vzdelávania v histórii prešli pomerne búrlivým vývojom od výlučnosti pre vyslovene špecifické skupiny (napr. šľachta) cez elitársky prístup, založený na študijných výsledkoch alebo ekonomických možnostiach až po ponuku bezplatného vzdelávania pre väčšinu generácie (viď. Bolognský proces). Medzi častné problémy súčasného terciárneho vzdelávania aj napriek dobrým podmienkam v Európe patrí pomerne vysoká miera neukončenia štúdia, v USA je to napríklad ekonomické zaťaženie študentov pôžičkami a úvermi na školské poplatky alebo nedostupnosť takéhoto vzdelávania pre obyvateľov rozvojových krajín apod. Zdá sa, že súčasné terciárne vzdelávanie je reflexiou situácie vo svete, preto je potrebné venovať sa práve skúmaniu cieľových skupín tohto vzdelávania až po netradičné študijné skupiny či jednotlivcov.

Pri problematike terciárneho vzdelávania sa však často stretávame s celým spektrom názorov, ktoré sú často ovplyvnené nostalgiou, veľmi pertraktovaná je téma inovácií a žiaľ častá predstava, že inovácia je nejakým spôsobom namierená proti akademickej tradícii, až po zbytočne vyhrotené názory súčasnosti, že univerzity už nemajú žiadnu perspektívu a budú nahradené technológiou. Pritom v nedávnej minulosti 20. storočia môžeme vidieť niekoľko príkladov akademických inovácií, ktoré boli v čase ich existencie odmietané, ale ukázalo sa, že ich vplyv je dodnes prítomný. Stačí spomenúť pohnutú históriu desauského Bauhausu alebo výsledky a aktivity Black Mountain College, Great Books, Experimental College vo Wisconsin. Možno pomerne zjednodušiť, že dôležitým poznatkom z akademických experimentov je, že už nie je namieste premyšľať o univerzite ako jedinej „Idey Univerzity“, ale že je to celý zástup ideí. Rôznorodosť, personalizácia a schopnosť pracovať s inováciami sú v meniacom sa svete kľúčové.

### **Budúcnosť, práca 4.0 a nové cieľové skupiny**

University of St. Gallen vydala v roku 2015 štúdiu s názvom *Work 4.0 Megatrends*, ktorá identifikuje 5 megatrendov v oblasti práca 4.0. Spolupráca s robotmi, automatmi, cloud a crowd-working, bigdata driven management a celý rad ďalších dopadov a výziev je len základným odhadom rozsiahlych zmien, ktorým budeme čeliť. Inou pomerne alarmujúcou prognózou (C. B. Frey – M. Osborne, 2013) je odhad, že až 47 % súčasných profesií bude v horizonte 5–10 rokov úplne nahradená automatizáciou. Výsledkom však nemusí byť nevyhnutne dystopická budúcnosť, pretože po úbytku profesií sa objavia nové doteraz neznáme pracovné pozície a pracovné miesta. Ako ukazuje štúdia Deloitte 2015, je to dokonca pravdepodobné. Štúdia analyzovala dáta od roku 1871 a sledovala nárasty a poklesy pracovných miest v súvislosti s novou technológiou a výsledky štúdie ukazujú, že technológia naopak vytvára viac pracovných miest a bude to platiť aj o práci 4.0. Výskumníci sa domnievajú, že automatizácia historicky odstraňuje hlavne ťažkú, namáhavú, manuálnu a nebezpečnú prácu a ovplyvňuje rozvoj práce, ktorá je viazaná na osobný ľudský prístup. Bez ohľadu na požiadavku 100% presnosti prognóz však musíme uznať, že potreba reagovať na tieto trendy rozsiahlymi inováciami v terciárnom vzdelávaní je viac ako nutná. Je potrebné však zdôrazniť, že opäť sa do univerzitného diskurzu vracia téma, že univerzitné prostredie má

študentov viesť k otvorenému a kritickému mysleniu, formovať ho osobnostne a nielen ich pripravovať na profesionálnu dráhu.

Výsledkom týchto dynamických zmien na trhu práce a v životnom štýle ľudí bude pravdepodobne aj rozšírenie tradičných cieľových skupín terciárneho vzdelávania. Pre potreby prognózy môžeme identifikovať niekoľko zaujímavých a rozhodne netradičných cieľových skupín terciárneho vzdelávania v blízkej budúcnosti.

### Tradiční študujúci

Bežní, regulérni študenti, ktorí nasledujú tradičnú vzdelávaciu dráhu vo formálnom vzdelávaní, takisto prechádzajú búrlivým vývojom, pričom diskurz o generáciach Y, Z vrcholí, v praxi sa stretávame s pomerne rozpačitými riešeniami. Trend reklamy, marketingu a vytvárania „hype“ v terciárnom vzdelávaní je pravdepodobne jeden z pokusov o business so vzdelávaním bez udržateľného efektu. Riešenie krízy univerzitného vzdelávania marketingom bez inštitucionálnych zmien krízu naopak ešte zhoršuje. Jedným z nevládnutých problémov je potreba individualizovať a personalizovať vzdelávací obsah, čo je pri používaní tradičných foriem a metód terciárneho vzdelávania veľmi obtiažna organizačná, kurikulárna aj metodologická otázka. Virtualizovanie štúdia, jeho personalizácia a dostupnosť môže pomôcť udržať tie skupiny študujúcich, ktorým vyhovuje zázemie univerzity, ale chcú mať vzdelávanie prispôbené svojim potrebám a záujmom. Táto charakteristika je v mnohých životných situáciách typická pre majoritu generácie Y, pravdepodobne by to vyhovovalo aj vo vzdelávaní.

### Celoživotné vzdelávanie

Staronová cieľová skupina sa krátkodobom horizonte môže stať jednou z hlavných cieľových skupín terciárneho vzdelávania. Prispieje tomu popularita a dostupnosť univerzitného vzdelávania vo forme MOOCs a takisto silnejúca potreba celoživotne udržiavať a zvyšovať úroveň poznania, ktorá je kľúčom vo vedomostnej spoločnosti. Súčasný pokusy s certifikáciou takehoto vzdelávania sú povzbudzujúce (coursera, udemy, udacity atď.), je možné hodnotiť a verifikovať študijné výsledky veľmi precízne. Pre andragogiku sa tu ponúka veľmi zaujímavý priestor, kde sa terciárne vzdelávanie začína výrazne orientovať na vzdelávanie dospelých.

### Knowledge workeri/digitálni nomádi

Knowledge workeri od roku 1957, keď ako prvý takto označil Peter Drucker skupinu profesií, ktoré sú založené na práci s informáciami

a poslaním, prešli zaujímavým vývojom akcelerovaným počítačmi a internetom. Dnes v informačnej spoločnosti sa potreba knowledge workingu začína objavovať prakticky vo všetkých oblastiach práce. Od data driven manžmentu až po výroby a služby je knowledge manažment základom pracovných aktivít. Knowledge workeri ako cieľová skupina terciárneho vzdelávania predstavujú skupinu, ktorá potrebuje a vyhľadáva znalostné výstupy, ktoré univerzitné prostredie generuje svojim výskumom a vedeckou činnosťou. Ostatne vidíme to pomerne bežne aj dnes, kde mnoho vedeckej práce je podporované súkromným sektorom. Toto nastavenie ale robí z knowledge workerov mimoriadne náročnú skupinu na kvalitu poznania, ale na druhej strane je to skupiny z ekonomického pohľadu pre terciárne vzdelávanie veľmi bonitná cieľová skupina.

Cisco's 2014 Connected World Technology Report predpokladá, že pre tieto profesie je kľúčové byť v kontakte s vedeckým svetom a terciárnym vzdelávaním.

### Bigdata profesie

Poznanie a informácie, ktorými disponujú univerzity v podobe vedeckých dát, informácií, poznania, vrátane big data celého procesu vzdelávania, budú cenné pre data orientované profesie, v súčasnosti označované ako „bigdata jobs“. Ak sa dá táto skupina profesionálov označiť ako cieľová skupina terciárneho vzdelávania, bude to skupina, ktorej vzťah k štúdiu bude značne odlišný. Data readers budú „celoživotnými“ študujúcimi a kooperujúcou skupinou, ktorá vlastné knowhow použije na dáta univerzít a profit bude pre obe strany zaujímavý. Príkladom ako môže vyzerat' interakcia s touto cieľovou skupinou je Interface University, ktorá je bližšie popísaná nižšie.

### Globálna populácia

Netradičnou cieľovou skupinou terciárneho vzdelávania bude obyvateľstvo z rozvojových krajín, pretože rastúcou dostupnosťou internetu bude dostupnejšie aj virtualizované vzdelávanie. Záujem gigantov IT sveta, spoločností Facebook a Google o pokrytie internetom je pochopiteľne komerčne orientovanou aktivitou, núka ale príležitosť ako prekonať infraštruktúrnú zaostalosť tretieho sveta. Dostupnosť internetu prinesie aj možnosť online vzdelávania sa na rôznych úrovniach. Relatívne lacný spôsob kvalitného vzdelávania a online certifikácie (napr. MOOCs) môže v masovom meradle byť impulzom na rozvoj globálneho otvoreného vzdelávania a priniesť tak pre terciárne vzdelávanie milióny študujúcich. Anya Kamenetz (2013) zdôrazňuje,

že tento trend je viditeľný už v súčasnosti napr. na projekte Coursera.org, kde takmer polovica študujúcich je z rozvíjajúcich sa krajín.

Z týchto prognóz vyplýva, že výraznými trendami v terciárnom vzdelávaní budú: individualizácia, personalizácia, nové organizačné formy, certifikácia, nové formy vzdelávacieho obsahu. Riešením môže byť využívanie virtuality, otvorených vzdelávacích zdrojov (OER) a inovatívny design terciárneho vzdelávania (špekulatívny design).

## **Virtualita vo vzdelávaní**

Virtuálny priestor nie je inou realitou, je rozšírením reality. Takéto vnímanie virtuality nám umožní uvažovať o vzdelávaní podporovanom technológiami ako o prirodzenom rozšírení, inovácii alebo evolúcii vzdelávania. Virtualizácia je pojem, ktorý sa používa v informačných vedách a vyjadruje nahradenie fyzického prostriedku napr. hardware, softvérovou operáciou, zjednodušene sa teda v prípade vzdelávania jedná o nahradenie „fyzickej“ formy vzdelávania virtuálnou, teda uskutočňujúcou sa na základe interakcie so softvérom, alebo počítačovou sieťou. Celý proces prináša celý rad problémov, ale aj nesporných výhod.

Vcelku prekvapujúco sa konceptom virtualizácie poznania zaoberal Pierre Teilhard de Chardin (1990), ktorý používal pojem noosféra. Noosféra je v jeho ponímaní akýsi priestor ideí, kolektívne vedomie, alebo celosvetová informačná a vedomostná sieť, ktorú vytvárajú a využívajú ľudia podľa vlastného úväzovania a potreby. U Teilharda išlo samozrejme o teoretický konštrukt, ktorý ale prekvapujúco presne zodpovedá dnešnej podobe internetu. Snahy využívať internet a informačné technológie pre potreby vzdelávania sú súčasťou samotného procesu vývoja týchto technológií. Konzervatizmus a neopodstatnený dešpekt k technológiám u odbornej verejnosti, znásobený extrémne rýchlym vývojom technológií, spôsobuje oneskorenú teoretickú i praktickú adopciu nových technológií. Zdá sa, akoby praktické využívanie technológií laickou verejnosťou na vzdelávanie výrazne predbehlo váhajúcich odborníkov.

Predovšetkým súčasný rozvoj internetových sociálnych sietí, virtuálnej reality, umelej inteligencie, „internet vecí“ a ďalších technológií naznačuje jasný trend presunu vzdelávania na virtuálne platformy. Neustále generovanie množstva informácií, ktoré majú aj edukačný charakter, je príležitosť, ako môže byť vzdelávanie atraktívne, ľahko dostupné a extrémne flexibilné. Dospievajúce generácie, ktoré vyrastajú na technológiách (tzv. net generácie), nové



pracovné pozície, mobilné technológie a stále kvalitnejší internet zrejme výrazne ovplyvnia nové vzdelávacie paradigmy v celoživotnom vzdelávaní a tradičné formy vzdelávania budú používané len v špecifických oblastiach. Pravdepodobne stojíme ešte len na začiatku všeobecnej virtualizácie osobného, pracovného a verejného života, tu sa postupne uskutočňujú provokatívne myšlienky transhumanistov o ďalšom technologicky podporovanom stupni evolúcie. Vzhľadom na rýchly vývoj a neustále sa meniacu situáciu v kyberpriestore, je preto nevyhnutné hľadať nové prístupy k vzdelávaniu v celom komplexe súvisiacich aktivít.

Príkladov aktivít, ktoré naplňajú myšlienky virtualizácie celoživotného vzdelávania už dnes, je prekvapujúco mnoho, spomenieme len niektoré, ktoré majú zaujímavé prvky, perspektívne využiteľné.

Bezprecedentný úspech v oblasti virtuálneho vzdelávania slávi projekt Coursera.org. Coursera je systém poskytujúci online vzdelávanie pripravované, dnes už viac ako stovkou prevažne amerických univerzít úplne zdarma. Nekompromisná kvalita, veľký výber e-kurzov a v súčasnosti dokonca možnosť získavať kredity pre štandardné vysokoškolské štúdium robí z tohoto projektu veľmi perspektívnu otvorenú vzdelávaciu aktivitu. Kým pre univerzity je otázkou prestíže mať možnosť prezentovať svoje kurzy na Coursera, pre množstvo užívateľov je to výborná príležitosť získať alebo si doplniť vzdelanie kvalitným kurzom. Projekt Coursera ukazuje ako by mohlo vyzeráť virtualizované celoživotné vzdelávanie pripravované vzdelávacou inštitúciou, úspech a popularita projektu je toho dobrým dôkazom.

Virtualitu posúva v súčasnosti hlavne vývoj v oblasti virtuálnej reality, umelej inteligencie a využívania bigdata na analýzu prakticky všetkých častí procesu vzdelávania.

## **OER – Otvorené edukačné zdroje (Open educational resources)**

Technológie a internet menia spôsob fungovania svetového hospodárstva, aj prostredníctvom stále sofistikovanejších mobilných zariadení – výrazný vplyv na vzdelávanie a v súvislosti s tradičnejšími spôsobmi výučby a učenia sa začína predstavovať výzvu. Internet sa okrem toho, že je zdrojom informácií, sa čoraz viac nazerá ako na obsiahly vzdelávací nástroj, ktorý poskytuje prístup k výnimočne bohatým výučbovým materiálom a zároveň ponúka aj jednoduché lacné a účinné spôsoby vzájomného prepojenia študentov, ako i študentov

s učiteľmi, a to bez ohľadu na časové i miestne obmedzenia. V posledných rokoch sme boli svedkami rýchleho vývoja digitálnych nástrojov diaľkového vzdelávania, ako sú napr. otvorené vzdelávacie zdroje (OER) a hromadné otvorené online kurzy (MOOC), z ktorých každý prináša tradičným systémom a štruktúram nové príležitosti, ale aj isté výzvy. Možnosti, ktoré vzdelávaniu otvárajú technológie, sú nevídané. Iba prostredníctvom jedného MOOC dokáže učiteľ obsiahnuť početnejšie a rozmanitejšie auditórium, ako by dokázal počas celej „tradičnej“ vyučovacej kariéry. Navyše tieto nové online nástroje umožňujú študentom, aby boli aktívnymi spolutvorcami znalostí a spolupracovali s kolegami kdekoľvek na svete. K znalostiam sa môžu dostať z akéhokoľvek miesta a vlastným tempom, či už študujú denne alebo kombinujú štúdium s prácou či inou aktivitou. Problematika OER (Otvorených vzdelávacích zdrojov) je v odbornej literatúre na Slovensku a v Českej republike veľmi sporadicky reflektovaná. Nakoľko sa jedná o pomerne novú tému, nájdeme v publikačných aktivitách odborníkov z oblasti andragogiky ale aj pedagogiky len okrajové zmienky o tejto téme, ucelená práca alebo publikácia zatiaľ chýba.

OER sú digitalizované materiály, ktoré sú voľne a bezplatne ponúkané pre vzdelávateľov, študentov a samoukov na výučbu, štúdium a výskum. OER zahŕňajú:

- vzdelávací obsah: moduly s kompletným obsahom kurzov, vzdelávacie predmety, zbierky a časopisy;
- nástroje: softvér na podporu rozvoja, použitia a dodávania vzdelávacieho obsahu vrátane vyhľadávania a organizácie obsahu a systémov manažmentu vzdelávania, nástrojov na prípravu obsahu a komunity vzdelávania on-line;
- implementačné zdroje: autorské práva podporujúce otvorené publikovanie materiálov, návrh zásad optimálneho používania OER a rozmiestnenie obsahu.

Aktuálne sú OER zdroje aj v pozornosti programu Európskej únie 2020, o OER sa intenzívne zaujíma aj OECD, ktorá v roku 2014 realizovala rozsiahly výskum v tejto problematike s cieľom analyzovať potenciál OER pre celoživotné vzdelávanie, výsledky ešte nie sú dostupné. Ojedinelým projektom v oblasti OER v strednej Európe je český portál [otvorenvzdelavani.cz](http://otvorenvzdelavani.cz), ktorý sa ale zameriava takmer výhradne na používanie OER v základnom a strednom školstve.

Európska komisia (EK) zverejnila na konci roku 2014 Správu o nových modeloch vzdelávania na vysokých školách v súvislosti s rozvojom digitálnych technológií (New models of learning and teaching in higher education). V správe sa nachádza kapitola zaoberajúca sa možnosťami šírenia a prístupu k učebným materiálom. EK sa napríklad zaviazala, že všetky materiály o Erasmus+ budú prístupné pod verejnými licenciami a rovnaký prístup bude EK podporovať aj v iných európskych programoch. Tvorcovia správy postoj EK podporujú, súčasne vyzývajú, aby všetký vzdelávacie a výskumné inštitúcie podporovali otvorený prístup k vzdelávaniu.

Umožní sa tak prístup ku kvalitným učebným materiálom pre všetkých. Učebné materiály môžu byť prekladané do rôznych jazykov. V správe sa konštatuje, že v súčasnosti existujú rôzne spôsoby dosiahnutia týchto cieľom, pričom jedným z nich je používanie Creative Commons licence.

### **Špekulatívny design pre terciárne vzdelávanie**

Anthony Dunne a Fiona Raby (2013) definujú špekulatívny „design” veľmi jednoducho: design ako pojem, ktorý nereflektuje len fyzickú a architektonickú formu univerzít, ale týka sa hľadania a navrhovania riešení pre inštitucionálnu a vzdelávaciu formu univerzity, design kurikula, komunikácie, vzťahov, kooperácie, cirkulácie poznania.

Prídavné meno „speculative” môže mať trochu pejoratívny kontext pri predklade do slovenčiny či čestiny – „špekulatívny/spekulatívni”, možno by sme to skôr mohli prekladať ako „experimentálny”. Pretože podľa Dunneho a Rabyovej pojem špekulatívny/experimentálny jednoducho znamená „premýšľanie a navrhovanie vecí, ako by mohli vyzerat’”. Nezaťaženosť tohto prístupu pochopiteľne generuje neortodoxné ponímanie univerzitnej idey a prináša aj nie veľmi praktické riešenia, kladie však otázky na existujúce normy a zvyklosti v akademickom svete a vyzýva ich na priamu konfrontáciu. Otázka využitia virtuality ako platformy pre spoluprácu, online vzdelávanie, organizáciu a pre interakciu študujúcich a vzdelávateľov je vnímaná ako úplne zásadná pre väčšinu aktivít. Rovnako sa cieľovou skupinou stávajú ľudia, naplno využívajúci technológie pre svoj súkromný aj pracovný život.

Niekoľko príkladov zaujímavej aplikácie špekulatívneho designu v akademickom prostredí:

## Polymath University

Polymath University je budovaná na vzdelávacej filozofii, že kreatívne a inovatívne myslenie sa rozvíja pri mixe rôznych ideí a pri podpore hľadania prepojení a súvislostí medzi aj zdanlivo vzdialenými disciplínami či študijnými odbormi. Na Polymath University si študenti volia svoju študijnú profiláciu kombináciou z troch hlavných skupín študijných programov (vid' Tabuľka 1). Študijná kombinácia História, Architektúra a Chémia sa môže zdať z stredoeurópskeho pohľadu pomerne bizarná, ale v skutočnosti môže priniesť mimoriadne zaujímavé prepojenie a inovácie. Metodologicky sa Polymath orientuje na podporu kolektívnej inteligencie medzi študentami na jednotlivých predmetoch, spolupráca tak vďaka skutočne rôznorodej študijnej profilácii študentov prekračuje zvyčajný akademický framework. Univerzitné prostredie sa tak mení skôr na inkubátor kreativity, hub pre spoluprácu a poskytuje mu dostatočnú informačnú a znalostnú bázu. Všimnime si evidentné zameranie na cieľovú skupinu, talentovaných študentov so širším záberom záujmov.

Tabuľka 1. Polymath University triple majors

Professions	Sciences/social sciences	Arts and humanities
Accounting	Physics	History
Engineering	Chemistry	English
Business	Sociology	Philosophy
Education	Political Science	Art
Finance	Astronomy	Religious Studies
Architecture	Biology	Theater

## Nomad University

Nomad University je zameraná na vzdelávanie nomadických knowledge workerov a teda nie je viazaná na nejakú stálu fyzickú lokáciu. Kto je táto cieľová skupina, vysvetľuje edukačný futurista John

Moravec: „Industriálna spoločnosť mala spôsob ako distribuovať vzdelanie a inovácie vo svete práce. Tento spôsob však vyžadoval, aby ľudia boli usadení na jednom mieste (fyzickom či pracovnom) a vykonávali veľmi špecifickú rolu/profesiú. Vo vedomostnej a informačnej spoločnosti je však väčšina pracovných úkonov viazaná na informácie a tieto úkony nie sú viazané na miesto vykonania. Nomadický knowledge workeri môžu prácu vykonávať kedykoľvek z akéhokoľvek miesta na svete. (Moravec 2013). Pre túto skupinu ľudí knowmads (Knowledge nomads), ktorá bude pravdepodobne čoraz početnejšia, je preto štúdium možné designovať oveľa progresívnejšie. Mimo využitia virtuálneho prostredia, ktoré je v tejto komunite vnímané ako štandard a nie inovácia, je možné štúdium lokalizovať aj geograficky: „Prečo sa učiť na prípadových štúdiách, keď sa môžeme učiť na reálnych situáciách a problémoch, napr. v spolupráci s neziskovými organizáciami, vládnymi inštitúciami alebo firmami.” (Moravec, 2013). Schopnosť mobility digitálnych nomádov teda otvára priestor pre učenie sa zážitkom, reálnou skúsenosťou, praxou a podporovaná online vzdelávaním a spoluprácou medzi študujúcimi. Nomad University na prekvapenie nie je prvým pokusom kombinovať vzdelávanie a cestovanie. Mladí európsky aristokrati podnikali svoje „Grand Tour” po zaujímavých európskych lokáciách a nechávali sa ovplyvniť miestnou kultúrou, poznaním, tieto vzdelávacie výpravy neslúžili len na rozšírenie vzdelania, ale aj na zber životných skúseností a zručností. Romantickou ilustráciou aristokratického knowledge nomáda môže byť život Lorda Byrona, ktorý svoju inšpiráciu a osud našiel v gréckej revolte proti tureckej nadvláde.

### Interface University

Idea Interface University sa sústreďuje na prepojenie technológie a ľudského myslenia, hlavným cieľom je dosahovať tie najvyššie edukačné ciele symbiózou ľudskej a umelej inteligencie, ktorú designer Donald Norman prirovnal ku symbióze jazdca a koňa. (*Design of Future Things*, New York: Basic Books, 2007, 9–10.). Veľmi zjednodušene to možno vysvetliť tak, že Interface University učí študentov „myslieť za pomoci počítačov.” Technológia v tomto prípade slúži na akceleráciu a rozvoj myslenia za podpory počítačovej výkonnosti a možností umelej inteligencie. Všimnime si opäť veľmi špecifickú cieľovú skupinu, takéhoto typu univerzity. Aktuálne veľmi prudký rozvoj umelej inteligencie prináša obrovský dopyt po ľuďoch schopných kooperovať s inteligentnými umelými systémami. Podľa Michaela Chorosta (2011) je model Interface University budúcnosťou terciárneho vzdelávania.

### Neo-Liberal Art College

Táto univerzita predstavuje prístup k vyslovene praktickej univerzitetnej prípravy, kde dominujú zručnosti využiteľné v celej škále inovatívnych profesií alebo vo všeobecnosti pripravuje študentov pre potreby 21. storočia. Neo-Liberal Art College vychádza z 10 profesných zručností pre 21. storočie, ktoré navrhol Institute of the Future:

- Porozumenie: schopnosť hlbšieho poznania a porozumenia súvoslostí
- Sociálna inteligencia: schopnosť napojenia sa na ľudí, schopnosť cítiť a stimulovať reakcie a interakcie
- Nové a adaptívne myslenie: schopnosť nachádzať neobvyklé riešenia za hranicami bežného myslenia
- Inter-kultúrna kompetencia: schopnosť pôsobiť v rôznych kultúrach
- Data myslenie: schopnosť chápať data v abstraktných koncepcích a vedieť pracovať s bigdata
- Gramotnosť v nových médiách: schopnosť používať nové médiá a vytvárať v nich obsah
- Transdisciplinarita: znalosť a schopnosť porozumieť konceptom naprieč rozličnými vednými disciplínami
- Designové myslenie (mindset): schopnosť používať design procesy na dosahovania najlepších výsledkov
- Knowledge management: schopnosť spracovávať, uchovávať a tiediť poznanie
- Virtuálna spolupráca: schopnosť pracovnej produktivity a kooperácie vo virtuálnom prostredí.

Štúdium však nie je len orientované na získanie týchto zručností, College poskytuje vzdelávanie v štandardných študijných programoch, ale dôraz je pri výuke kladený na použitie takých foriem a metód vzdelávania, ktoré podporujú rozvoj kritického myslenia a získavanie kompetencií pre 21. storočie.

### Ludic University (alebo University of Play)

Ludic University je založená na myšlienke hry ako najvyššej forme učenia sa. Koncept „Univerzity hry“ je založený na vytváraní prostredia a situácií na hranie sa, resp. na hranie hier, na rozvoj imaginácie. Škola nemá stanovené študijné programy, ani povinné kurzy. Vzdelávací obsah sa vyvíja na základe záujmu a zvedavosti študujúcich. Univerzita sa tak stáva platformou pre experimenty, neobvyklé postupy a prepojenia. Thomas a Brown predpovedajú, že schopnosť „hrať sa“

múže byť kľúčová pre blízku budúcnosť. Hra je podľa nich oslobodzujúca činnosť bez limitov, bez zväzujúcich pravidiel a tak ako sa deti hrou pripravujú na rôzne životné situácie a roly, taký istý princíp je možný využívať aj pre dospelých. Trendy v oblasti gamifikácie aj vo vzdelávaní naznačujú, že prístup Ludic University môže byť veľmi atraktívny a efektívny pre vzdelávanie nastupujúcich generácií Z, prípadne alfa. Ludic University používa virtuálny priestor na bigdata modelovanie simulácií situácií, javov atď., ktoré umožňujú skutočne hravý prístup k riešeniu problémov.

### Udacity

Udacity.com je v súčasnosti popri Coursera.org príkladom veľmi úspešného zachytenia trendov v profesijnom a čiastočne aj univerzitnom vzdelávaní. Udacity dokáže monetizovať online vzdelávanie, cez svoj systém takmer 50 nanodegree programov ale dokázal aj presvedčiť investorov a aktuálne pracuje s takmer miliardou investičných dolárov a s viac ako 11 000 študujúcimi. Udacity poskytuje vzdelávanie takmer výlučne obsahovo zameraná na IT profesie, data analytikov a vývojárov aplikácií. Cieľovou skupinou sú profesionáli v IT a Data, zároveň umožňuje (dokonca zdarma) získať vzdelanie a zručnosti aj pre úplných začiatokníkov. Všimnime si otvorený prístup, študujúcemu sa nekladie žiadna prekážka pri prístupe k poznaniu. Udacity môže byť zaujímavým príkladom pre terciárne vzdelávanie v tom ako modifikovať vzdelávací obsah tak, aby bol prístupný pre každého, a zároveň umožní osloviť aj cieľové skupiny, ktoré o tradičné terciárne vzdelávanie z rôznych dôvodov nemajú záujem, resp. nedokážu pripraviť atraktívne a aktuálne vysokoškolské študijné programy, napr. z dôvodu prudkého vývoja (napr. IT).

Terciárne vzdelávanie sa teda nevyhne inováciám a zmenám, neznamená to však redukciu jeho významu, naopak význam terciárneho vzdelávania sa prejaví v celoživotnom učení. V náznakoch môžeme v týchto trendoch a inováciách sledovať záblesky rodiacej sa „učiacej sa spoločnosti“, aj keď doteraz vnímaný obsah tohto konceptu bude prekonaný rozvojom technológií ako umelá inteligencia apod. Dôležité je, že meniace sa cieľové skupiny a nástup nových netradičných skupín bude generátorom zmien, na ktorých je potrebné pracovať už v súčasnosti.

## Literatúra

- Cisco's (2014). *Connected World Technology Report* [online] [cit. 29.1.2016] Dostupné na: <http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/enterprise/connected-world-technology-report/index.html>
- Douglas T. – Brown, J.S. (2011). *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. CreateSpace Independent Publishing Platform
- Dunne, A. – Raby, F. (2013). *Speculative Everything: Design, Fiction, and Social Dreaming*. Cambridge: The MIT Press.
- Europe 2020 Stratégia rastu EÚ, (2010), [online] [cit. 25.1.2016] Dostupné z: <http://ec.europa.eu/europe>
- Frey C. B. – Osborne M., (2013) *The Future Of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerisation?* [online] [cit. 29.1.2016] Dostupné na: <http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/publications/view/1314>
- Future Work Skills 2020* [online] [cit. 25.1.2016] Dostupné z: [http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf)
- Chorost, M. (2011) *World Wide Mind: The Coming Integration of Humanity, Machines and the Internet*. New York: Free Press.
- Kamenetz, A. (2013). *Exporting Education* [online] [cit. 29.1.2016] Dostupné na: [http://www.slate.com/articles/technology/future\\_tense/2013/11/dev\\_elooping\\_countries\\_and\\_moocs\\_online\\_education\\_could\\_hurt\\_national\\_systems.html](http://www.slate.com/articles/technology/future_tense/2013/11/dev_elooping_countries_and_moocs_online_education_could_hurt_national_systems.html)
- Moravec, John W. ed., (2013). *Knowmad Society*. Minneapolis: Education Futures, ISBN: 0615742092
- New models of learning and teaching in higher education*, (2014) [online] [cit. 29.1.2016] Dostupné na: [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf)
- Norman, D. (2009). *Design of Future Things*. New York: Basic Books.
- Staley, D. J. (2015). *The Future of the University: Speculative Design for Innovation in Higher Education* [online] [cit. 29.1.2016] Dostupné na: <http://er.educause.edu/articles/2015/11/the-future-of-the-university-speculative-design-for-innovation-in-higher-education>
- Stewart, I., Debapratim, D., Cole, D., A. *Deloitte 2015 Technology and people: The great job-creating machine* [online] [cit. 29.1.2016]



Dostupné na:

<http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/uk/Documents/about-deloitte/deloitte-uk-technology-and-people.pdf>

Teilhard de Chardin, P. (1990). *Vesmír a ľudstvo*, Praha: Vyšehrad.

*Work 4.0 Megatrends* 2015, [online] [cit. 29.1.2016] Dostupné na:

[http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-megatrends-report-2015/\\$FILE/ey-megatrends-report-2015.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-megatrends-report-2015/$FILE/ey-megatrends-report-2015.pdf)

# **Informační technologie jako posilující prvek výuky akademického pracovníka**

Milan Chmura a Josef Malach

## **Úvod**

Vysoké školy jako jiné vzdělávací instituce reagují na vývoj moderních vzdělávacích technologií i na vývoj vzdělávacích teorií a teorií učení. Studenti, kteří na ně dnes nastupují z praxe nebo jako čerství absolventi středních škol, disponují zvyšující se úrovní ICT gramotnosti, s níž se pojí jejich očekávání vůči způsobům výuky a organizaci studia, zvláště pokud jde o využívání současných ICT technologií. Masifikace vysokoškolského studia současně vede k tomu, že studenti nejenom kombinované, ale i prezenční formy současně pracují a preferují tak možnosti zvýšení podílu distančního způsobu prezentace kurikula, který nevyžaduje přímou účast na vysokoškolské výuce. Vysokoškolští učitelé při vnímání uvedených jevů usilují s větší nebo menší mírou příslušné kvalifikace o to, aby výuku přizpůsobili očekáváním a možnostem studentů a zajistili tak odpovídající kvalitu svých studijních výstupů.

V rámci řešení projektu 7. RP IRNet (*International research network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences*) bylo realizováno dotazníkové šetření ve všech řešitelských zemích, které se zaměřilo na zjištění, jaký význam přikládají vysokoškolští učitelé využívání elektronických zdrojů ve výuce a jakých cílů pomocí nich dosahují, jaké zdroje používají nejčastěji, jak pomocí nich ovlivňují studijní aktivity studentů a jak usilují o to, aby přinesly užitek všem studentům. Příspěvek prezentuje výsledky tohoto šetření pro Českou republiku.

## **Co je distanční vzdělávání formou on-line**

Název kapitoly naznačuje, že v současné době v zásadě dochází k realizaci distančního vzdělávání pomocí online technologií. Toto

spojení používá již mnoho vysokých škol, aby poukázalo na skutečnost, že nabízejí některé studijní programy nebo jednotlivé kurzy/předměty realizované z větší části nebo zcela bez přímého kontaktu s vyučujícími.

Je vhodné připomenout zásadní prvky a přednosti distančního vzdělávání a jeho specifika na vysokých školách a současně je vidět z pohledu jeho vazby na e-learning a online learning. Distanční vzdělávání (Průcha, Veteška, 2012) je forma studia založená na řízeném samostudiu s využitím informačních a komunikačních technologií. Jde o formu vzdělávání s multimediálními prvky, která je nejčastěji využívána v rámci realizace vysokoškolských studijních programů a také v rámci dalšího vzdělávání (zvyšování kvalifikace). Již v menší míře je tato forma využívána v rámci středoškolských studijních programů.

Zlámalová (2008) uvádí, že hlavním cílem distančního vzdělávání je umožnit vzdělávání těm studentům, kteří se z nějakého důvodu nemohou zúčastnit prezenční výuky. Nejčastějšími důvody bývá vzdálenost bydliště studenta od vzdělávací instituce, pracovní vytížení, rodinné povinnosti, ale může se jednat také o zdravotní či sociální handicap.

V rámci distančního studia se učitel, nazývaný tutor, několikrát setkává se studenty v rámci prezenčních setkání, tzv. tutoriálů. Jinak veškerá váha studia spočívá na základním principu této formy vzdělávání, a to na samostatnosti při studiu edukanta, usměrňování ze strany edukátora–tutora a na jejich vzájemné komunikaci, která má nejčastěji elektronickou podobu.

Dalším charakteristickým znakem je podle odborné veřejnosti<sup>1</sup> důraz na sebevzdělávání, respektive na samostatné učení s využitím všech dostupných technických prostředků a metodických postupů, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studentem, ověřovat a hodnotit jeho studijní výsledky. Pro úspěšnou realizaci distančního studia je zapotřebí kvalitního technicko-organizačního zázemí a komunikačních prostředků, jimiž lze prezentovat učivo – tištěné materiály, magnetofonové záznamy, počítačové programy, telefony, faxy, e-mail, rozhlasové a televizní přenosy nebo internet. Základním

---

<sup>1</sup> Srov. Průcha, Veteška (2012), Zlámalová (2008), Eger, Dvořáková (2003) aj.

studijním materiálem stále zůstávají tištěné texty (studijní opory), které se však zásadním způsobem liší od textů používaných v prezenčním studiu. Používají se pracovní materiály problémové, plné otázek, textových vynechávek, námětů na cvičení, krátkých testů, shrnutí, zadání případových studií apod. (Eger, Dvořáková, 2003).

Podle Lojdy (1999) mění se společenské a technologické podmínky zvyšují atraktivnost distančního studia, čímž dochází k nebývalému rozšíření dostupnosti studia pro potenciační zájemce. V novém konkurenčním prostředí dochází také díky ICT ke sblížení distančního a prezenčního studia ve smyslu multimediálnosti. Zdůrazňuje však, že základem pro úspěšné studium je stále psaný text a ICT slouží jako prostředek jeho distribuce. Kopek (1999, in Eger, Dvořáková 2003) vysvětluje, že multimediální stránka distančního vzdělávání je bezpochyby důležitým prvkem této formy vzdělávání, ale základní přednost spočívá v kvalitní metodice zpracování studijních materiálů. Lojda (1999) tento názor ještě doplňuje o nutnost existence kvalitní organizace managementu studia. Zdůrazňuje, že organizace distančního studia není jen o evidenci či administraci studentů a studijních materiálů, které se nějakým způsobem distribuují. Zmiňuje důležitost přátelského prostředí při studiu, podpory ke studiu a pobídky, pomoci, poradenství či seznámení studenta se způsobem hodnocení.

Distanční studium je v České republice nejčastěji spojováno s e-learningem. Podle Průchy a Vetešky (2012) jde o vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie k tvorbě studijního obsahu a jeho distribuci, ke komunikaci mezi studenty a pedagogy, k hodnocení výsledků vzdělávání či k organizaci a řízení studia. Je realizován zejména prostřednictvím počítačových sítí, jako jsou internet či intranet. S tímto pojetím se setkáváme také u Mužíka (2011), který navíc dodává, že e-learning tvoří již samotný segment didaktiky a že je ve vzdělávací praxi oblíbený jak u studentů, tak i u učitelů.

Eger (2005) charakterizuje e-learning jako vzdělávání poskytované elektronicky, nezbytným prostředkem je počítač se softwarem a prohlížečem v internetové či intranetové síti a součástí je i multimediální platforma založená na použití CD či DVD. Primárně však jde o využívání počítače, sítě jako interaktivního prostředí s možností vizuálního kontaktu.

Nejrůznější podoby e-learningu se stávají předmětem zkoumání, jehož výsledky jsou důležité pro vzdělavatele i vzdělávané osoby. Jednotlivé způsoby výuky a technologická řešení se vyvíjejí a jedna technická vymoženost nahrazuje druhou. O tom, který způsob výuky si vzdělávaný vybere, si mnohdy rozhoduje sám, na základě vlastních technických možností, schopností a vhodnosti vzdělávacího produktu. Mužík (2012) uvádí důvody, proč e-learning používat – pro dobrou didakticko-metodickou úroveň materiálů; možnost obsahově prohlubovat témata učení a relativně snadný kontakt s tutorem. Proti používání e-learningu podle něj hovoří faktory jako nižší stupeň počítačové gramotnosti; omezení doby, kdy je materiál některých produktů otevřen na monitoru a nechuť k interaktivní výuce. Autor pak dále uvádí trochu zjednodušený rámcový přehled možných variant e-learningového učení:

- elektronická média na bázi televize – problém je v malé interaktivitě a nedostatečné zpětné vazbě;
- kurzy na CD ROM a DVD – učící se není připojen k síti, využívá multimediálních prvků studijního materiálu (grafika, video, audio, animace);
- e-kurzy na internetu/intranetu – umísťují je vzdělavatelé na různých vzdělávacích portálech a lze je studovat přímo on-line nebo si je stáhnout pro samostudium off-line;
- virtuální třída (webinář) – webový interaktivní nástroj, který lidem umožňuje setkávat se v jednom virtuálním prostoru, komunikovat, spolupracovat, aniž by museli být fyzicky přítomni. Tato varianta vytváří na studenta určitý tlak, aby si byl schopen své studium naplánovat, zorganizovat a přizpůsobit.

Zounek (2006) k výhodám e-learningu uvádí, že se jedná o flexibilní učení, o individualizaci studia, a dále že podporuje rozvoj schopnosti samostudia edukanta a jeho smysl pro zodpovědnost za vlastní učení. Edukant má také možnost participovat na tvorbě či rozvoji obsahu učiva. Za slabé stránky e-learningu považuje omezený nebo žádný sociální kontakt vyučujícího s účastníky (zejména při distančním studiu), především pokud má student nedostatečnou kompetenci k sebemotivaci a učení se. Negativem je dle autora také vysoká časová náročnost na přípravu a realizaci e-learningových kurzů, volba nevhodných informačních zdrojů a didaktických metod.

S nástupem ICT a zejména s rozšířením elektronických sítí dochází v posledních letech prostřednictvím internetu ke změně chování lidí a jejich stylu práce či vzdělávání. Zatímco dříve konzumovali informace z internetu pouze pasivně, dnes je k dispozici mnoho nástrojů k aktivním činnostem na internetu, kde se dá komunikovat, publikovat, sdílet a diskutovat o nejlepší praxi a samozřejmě také studovat a učit se. E-learning však nemá jen významnou roli ve formálním a neformálním vzdělávání, svou roli sehrává i ve informálním učení v rámci osvojování si práce s počítačem (Zounek, 2009).

Vzhledem k rozvoji online vzdělávání v rámci níže uvedené klasifikace metodického ztvárnění vyučovacích předmětů, kurzů nebo celých vzdělávacích programů se ukázala potřeba specifické přípravy učitelů na realizaci tzv. blended learning. Vznikají tak příslušné kvalifikační rámce (např. iNACOL Blended Learning Teacher Competency Framework, viz Powell et al. 2015). Uvedený rámec má čtyři základní domény: MIndsets, Qualities, Adaptive Skills a Technical Skills. V každé doméně jsou pak definovány kompetence a ty jsou konkretizovány standardem. Pro každý standard je pak k dispozici jeho bližší popis i s prameny pro studium. Příprava vysokoškolských učitelů na online vzdělávání by se mohla tímto standardem řídit nebo inspirovat.

## **Výzkumy k využívání online studia na vysokých školách**

Z nemnoha výzkumných pramenů tohoto zaměření lze vyzdvihnout pravidelné americké zprávy o online vzdělávání v USA. Zpráva za rok 2010 (Allen a Seaman, 2010) shromáždila data z 2,5 tisíce kolejí a vysokých škol (tj. z 57,3 % všech terciárních institucí). Poskytuje především klasifikaci vysokoškolských předmětů z hlediska jejich didaktického ztvárnění, resp. použitých metod, která vznikla na základě porovnání klasifikačních přístupů dotazovaných institucí. Tradiční typ předmětů má nulový podíl online prezentovaného obsahu. Webem usnadňující (*web facilitated course*) kurz může mít podíl online prezentovaného obsahu od 1 do 29 %. Smíšený nebo hybridní kurz (*blended/hybrid*)<sup>2</sup> má podíl online prezentace obsahu mezi 30 až 79 %.

---

<sup>2</sup> Samotný *blended learning* může spadat do čtyř základních modelů: *rotation model* (s variantami *station rotation*, *lab rotation*, *flipped rotation* a *individual rotation*), *flex model*, *la carte model* a *enriched virtual model* (viz blíže Powell et al. 2015).

Online kurz má tuto proporcii vyšší než 80 %, přičemž typicky nemá žádný podíl přímé výuky. 63 % ze všech dotazovaných institucí považuje online učení za kritickou součást jejich dlouhodobé strategie.

V roce výzkumu studovalo alespoň jeden online kurz 5,6 miliónu studentů, tj. téměř 30 % ze všech vysokoškoláků, a tento podíl nadále roste. Narůstá rovněž počet manažerů akademických institucí, kteří považují výsledky učení pomocí online vzdělávání za stejné nebo lepší než výsledky dosažené tradiční výukou (v roce 2003 byl jejich podíl 57 % a v roce 2010 narostl na 66 %). Více než 75 % manažerů ve veřejných školách uvádí, že online učení je stejně dobré nebo lepší než tradiční výuka (*face-to-face*). Tři čtvrtiny institucí uvádějí, že ekonomický pokles zvyšuje požadavky na online kurzy a programy.

Ve zprávě za rok 2011 (Allen a Seaman, 2011) lze zaznamenat jen menší posuny v aplikacích online vzdělávání. Počet vysokoškoláků majících alespoň jeden kurz v režimu online stoupl na 6,1 miliónu, což je již 31 % všech studentů. Na 67 % stoupl podíl manažerů škol, kteří považují výsledky učení pomocí online vzdělávání za stejné nebo lepší než výsledky dosažené tradiční výukou. Zajímavé je ovšem zjištění, že kladné přijetí (*acceptance*) online učení se za posledních osm let jen málo mění a hodně se liší na různých typech škol, přestože počet online programů a kurzů stále narůstá. Méně než jedna třetina vedoucích akademických pracovníků totiž věří, že jejich fakulta přijímá hodnoty a opodstatněnost online vzdělávání. Fakulty ve značné míře podporují rozvoj online výuky kombinací mentoringu a výběrových kurzů, které zajišťují příjemný a úspěšný průběh online kurzů.

Zdá se, že jen technická podpora vysokoškolských učitelů ve využívání online výuky nedokáže snížit vnímání tohoto způsobu výuky jako mnohem náročnějšího oproti tradičnímu způsobu, což se může projevit nedostatkem motivace učitelů k online výuce i nižší mírou její aplikace.

## **Výzkum využití ICT k výuce na vysoké škole**

V závěru akademického roku 2014/2015 se uskutečnil sběr dat dotazníkového šetření mezi akademickými pracovníky, jehož cílem bylo podat reálný obraz současného stavu názorů vysokoškolských učitelů na

problematiku využívání ICT ve vyučování a na stav využívání základních komponent elektronického prostředí vysoké školy pro výukové účely.

Hlavním výzkumným problémem bylo zjistit postoje akademických pracovníků vůči prostředkům ICT užívaným k zajištění výuky.

Pomocí dotazníku sestaveného řešitelským konsorciem projektu bylo možné nalézt odpovědi na devět formulovaných výzkumných otázek, které mohou poskytnout detailnější obraz o zkoumané problematice. Pro účely této studie jsou představeny tři.

### **Výzkumný soubor a sběr dat**

Výzkumný soubor tvořilo 40 vysokoškolských učitelů pracujících na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, z nichž bylo 26 mužů (65 %) a 14 žen (35 %). Z celkového počtu 106 pedagogických pracovníků na fakultě se tak do výzkumu zapojilo 38 % z nich. Většina respondentů je zařazena do kvalifikačního stupně „odborný asistent“ (72,5 %) zbytek jsou docenti a profesori. Nejvíce z nich je ve věkové kategorii 41–50 let (35 %) a 31–40 let (25 %), přičemž do 50 let je v souboru 62,5 % respondentů. Za začátečníky v užívání ICT se považuje 7,5 % respondentů, za středně pokročilé uživatele 62,5 % a za pokročilé téměř jedna třetina (30 %). Dotazník by distribuován všem více než 100 učitelům Pedagogické fakulty Ostravské univerzity formou e-mailové výzvy k jeho vyplnění v prostředí Google. Zapojení do šetření bylo věcí rozhodnutí oslovených učitelů a lze tak hovořit o tom, že výběr respondentů byl náhodný.

### **Výsledky výzkumu**

Výsledky šetření po statistickém zpracování jsou předloženy v podobě odpovědí na dílčí výzkumné otázky.



## Výsledky k výzkumné otázce 1:

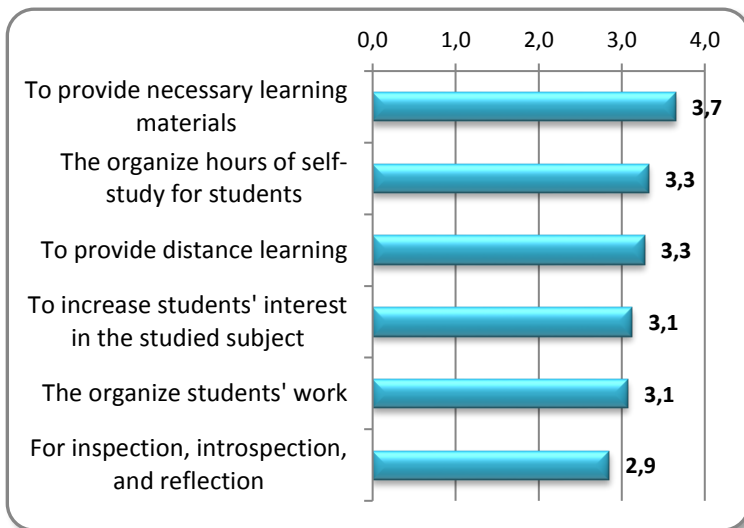
Jaký význam přikládají vysokoškolští učitelé využití elektronických zdrojů ve vybraných součástech vysokoškolské výuky?

Respondenti měli pomocí pětistupňové škály zhodnotit význam využití šesti daných elektronických zdrojů ve výuce (přičemž hodnota 1 znamená nízkou míru významu a hodnota 5 vysokou míru významu). Hodnoty v Tabulce 1 a Grafu 1 ukazují, že největší význam učitelé přikládají možnosti poskytnout studentům studijní materiály a organizovat jejich skupinovou, kolektivní nebo individuální práci.

Tabulka 1 Posouzení významu využití elektronických zdrojů ve vybraných součástech vysokoškolské výuky

Item	Mean	Std. Deviation
To provide necessary learning materials	3,65	1,292
The organize hours of self-study for students	3,33	1,328
To provide distance learning	3,28	1,485
To increase students' interest in the studied subject	3,13	1,265
The organize students' work	3,08	1,163
For inspection, introspection, and reflection	2,85	1,210

Graf 1 Posouzení významu využití elektronických zdrojů ve vybraných součástech vysokoškolské výuky



Nebylo možné srovnat průměry (data nejsou normálně rozložená), ale mediány, a to Friedmanovým testem. Výsledek Friedmanova testu (signifikance = 0,000) prokázal, že akademici se ve svých hodnoceních toho, jaký význam přikládají využití uvedených elektronických zdrojů, liší. Některé zdroje tak považují za významnější než jiné (viz Tabulka 1 a Graf 1).

### Výsledky k výzkumné otázce 2:

Které zdroje patří mezi učitelé při přípravě a realizaci výuky mezi nejpoužívanější?

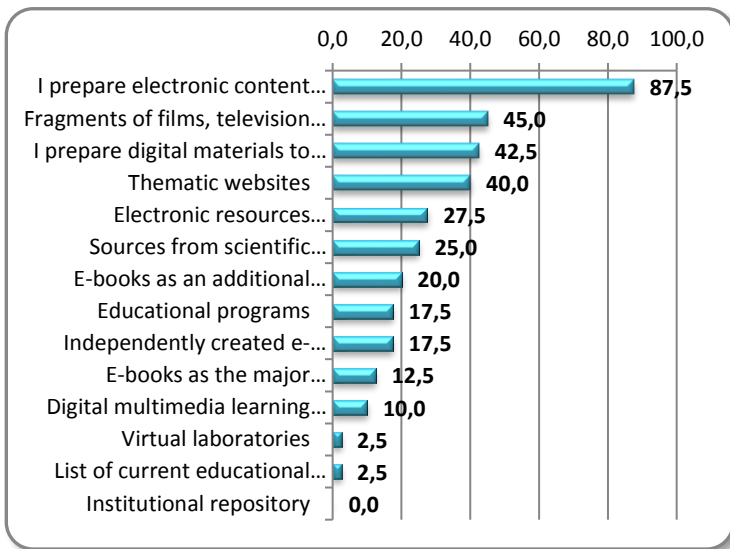
Respondenti měli označovat z celkem 15 uvedených zdrojů ty, které patří k nejpoužívanějším, přičemž jich mohli vybrat libovolný počet. Jednu čtvrtinu ze všech 140 označených odpovědí představovaly odpovědi, že učitelé si připravují obsah výuky v elektronické podobě (pravděpodobně jako prezentaci v PowerPointu). Dělá to tak naprostá většina učitelů (87,5 %). S velkým rozdílem pak následují přípravy fragmentů filmů a televizních nebo rádiových pořadů (12,9 % ze všech

odpovědí a 45 % ze všech učitelů) a příprava digitálních materiálů pro samostudium (12,1 % ze všech odpovědí a 42,5 % ze všech učitelů). Ještě dosti frekventované byly odpovědi, že učitelé připravují tematické webové stránky (11,4 % ze všech odpovědí a 40 % ze všech učitelů). Další aplikace uvádí Tabulka 2 a Graf 2.

**Tabulka 2 Nejpoužívanější zdroje pro přípravu a realizaci výuky**

Items	Frequency	Percent of teachers	Percent of cases
I prepare electronic content for my courses	35	87,5	25,0
Fragments of films, television or radio programs, etc.	18	45,0	12,9
I prepare digital materials to help students with their self-studies	17	42,5	12,1
Thematic websites	16	40,0	11,4
Electronic resources developed by students as part of their projects	11	27,5	7,9
Sources from scientific databases of various universities	10	25,0	7,1
E-books as an additional recommended reading	8	20,0	5,7
Educational programs	7	17,5	5,0
Independently created e-courses	7	17,5	5,0
E-books as the major recommended reading	5	12,5	3,6
Digital multimedia learning objects from the accessible collections	4	10,0	2,9
Virtual laboratories	1	2,5	0,7
List of current educational information sources in education	1	2,5	0,7
Institutional repository	0	0,0	0,0
Total	140	350,0	100,0

Graf 2 Nejpoužívanější zdroje pro přípravu a realizaci výuky



Byla také testována hypotéza, že využívání jednotlivých zdrojů je ovlivněno subjektivně pocíťovanou mírou pokročilosti vysokoškolských učitelů v oblasti ICT, na kterou byli dotazováni. Mohli se ohodnotit jako pokročilí uživatelé, střední uživatelé nebo jako spíše začátečníci.

Tabulka 3 Vliv pokročilosti v ICT na využívání jednotlivých zdrojů

Item		Advanced users	Beginners or intermediate users	Total	Sig.	Test
I prepare digital materials to help students with their self-studies	Count	8	9	17	,043	Pearson Chi-Square
	%	66,7 %	32,1 %	42,5 %		
Thematic websites	Count	8	8	16	,037	Fisher's Exact Test
	%	66,7 %	28,6 %	40 %		
	Count	6	1	7	,001	

Independently created e-courses	%	50 %	3,6 %	17,5 %	Fisher's Exact Test
---------------------------------	---	------	-------	--------	---------------------

Pokročilí uživatelé se od začátečníků či středně pokročilých liší v hodnocení užívání třech položek (viz Tabulka 3): „Pro studenty připravuji digitální vzdělávací materiály, jež využívají při samostudiu“ (signifikance chí-kvadrátu = 0,43), „Tematické internetové stránky“ (signifikance Fisherova testu = 0,037; chí-kvadrát nebylo možno z důvodu velkého počtu nízkých očekávaných četností použít) a „Samostatně vytvořené e-kurzy“ (signifikance Fisherova testu = 0,001). Všechny položky hodnotí jako užívanější pokročilí uživatelé.

### Výsledky k výzkumné otázce 3:

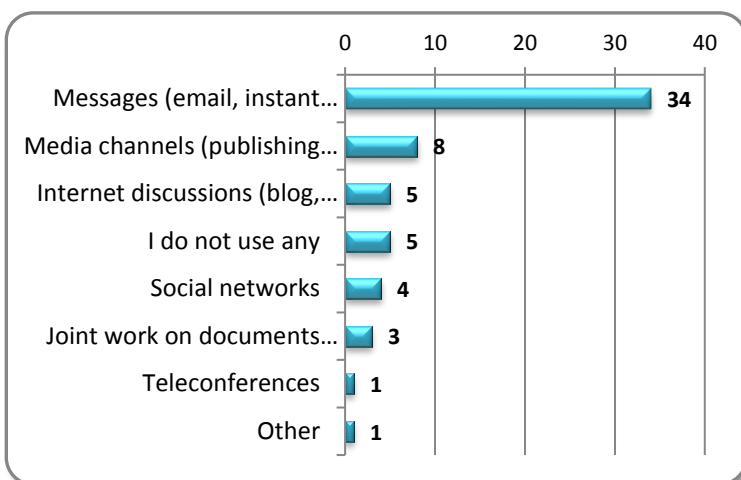
Které elektronické komunikační prostředky nejčastěji využívají vysokoškolští učitelé pro kontakt se svými studenty?

Respondenti mohli vybrat z osmi navržených variant libovolný počet odpovědí. Výsledky jsou shrnuty v Tabulce 4 a Grafu 3. Vysokoškolští učitelé zkoumaného souboru jednoznačně preferují při komunikaci se studenty formu vzkazů pomocí e-mailů nebo příslušných nástrojů LMS (85 % ze všech učitelů a 55,7 % všech odpovědí). 20 % učitelů využívá mediálních kanálů a 12,5 % internetových diskusí. Každý osmý učitel však dosud nepoužívá žádný z elektronických komunikačních nástrojů. Čtyři učitelé využívají některou ze sociálních sítí a jeden učitel má zkušenosti s telekonferencemi se studenty.

Tabulka 4 Využívané elektronické komunikační prostředky ve výuce

Items	Frequency	Percent of teachers	Percent of cases
Messages (e-mail, instant messaging LMS, etc.)	34	85,0	55,7
Media channels (publishing audio and video files, comments)	8	20,0	13,1
Internet discussions (blog, forum)	5	12,5	8,2
I do not use any	5	12,5	8,2
Social networks	4	10,0	6,6
Joint work on documents (wiki, mass smart cards)	3	7,5	4,9
Teleconferences	1	2,5	1,6
Other	1	2,5	1,6
Total	61	152,5	100,0

Graf 3 Využívané elektronické komunikační prostředky ve výuce



Respondenti, kteří uvedli, že pravidelně využívají sociální sítě, rovněž častěji uváděli, že sociální sítě využívají i v učebním procesu (signifikance Fisherova testu = 0,042; chí-kvadrát nebylo možno z důvodu velkého počtu nízkých očekávaných četností použít). U ostatních položek této otázky nebyl zjištěn významný rozdíl mezi pravidelnými uživateli sociálních sítí a těmi, jež je pravidelně nevyužívají.

## Závěr

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že učitelé vysokých škol aktivně využívají pro posilování prvků online distančního studia v rámci blended learning řadu elektronických nástrojů pro realizaci vlastní výuky, pro řízení samostatné práce studentů i pro studijní komunikaci. Na jejich reálnou volbu či potenciální preferenci má poměrně malý vliv věk učitelů, ale spíše jejich celková úroveň ICT kompetencí a v některých případech i jejich zapojení do sociálních sítí. Učitelé dosud využívají méně specifických výukových aplikací a preferují obecně uživatelsky určené nástroje. Více dosud využívají nebo uvažují využívat elektronických nástrojů pro přípravu a realizaci vlastní výuky nebo ke konzultacím se studenty než pro organizaci studijních aktivit studenta a jeho online učení. I když preferují zavádění jednotných komunikačních nástrojů pro všechny studenty, s mírou růstu jejich ICT kompetencí roste také jejich preference nástrojů, které by při poskytování elektronických zdrojů studentům zohledňovaly jejich učební styl.

## Literatura

- Allen, I.E.; Seaman, J. (2010). *Class differences. Online Education in the United States. 2010*. Babson Survey Research Group, The Sloan Consortium. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf>
- Allen, I. E.; Seaman, J. (2011). *Going the Distance. Online Education in the United States. 2011*. Babson Survey Research Group. Dostupné z: <http://www.babson.edu/Academics/centers/blank-center/global-research/Documents/going-the-distance.pdf%>

- Eger, L. (2005). *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Eger, L. (2012). *Vzdělávání dospělých a ICT. Aktuální stav a predikce vývoje*. Plzeň: NAVA.
- Eger, L., Dvořáková, E. (2003). *Distanční studium, e-learning a legislativa*. Regionální centrum celoživotního vzdělávání, VŠB – Technická univerzita Ostrava.
- Lojda, J. (1999). Význam kvality v distančním vzdělávání. In: *Distanční vzdělávání v České republice – současnost a budoucnost*. Národní centrum distančního vzdělávání, Praha 1999.
- Mužik, J. (2011). *Andragogická didaktika. Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.
- Powell, A. (2015). *Blending Learning Teacher Competency Framework*. iNACOL, 2015. Dostupné z: <http://www.inacol.org/resource/inacol-blended-learning-teacher-competency-framework/>
- Powell, A. (2015). *Learning: The evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008-2015*. iNACOL.
- Průcha, J., Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: GRADA.
- Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a e-learning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Zounek, J. (2009). E-learning ve školním vzdělávání. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.



# **Nové trendy ve výtvarné výchově („Poklady regionu“) – reflexe vzdělávacího kurzu pro učitele MŠ a ZŠ**

Miloš Makovský a Dagmar Myšáková

## **Úvod a základní informace o projektu**

Kapitola představuje a teoreticky reflektuje kurz „*Nové trendy ve výtvarné výchově*“ s podtitulem „*Poklady regionu*“, který byl akreditován v rámci projektu *Podpora rozvoje učitelů v počátečním vzdělávání* (CZ1.07/1.3.00/48.0133), realizovaném na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem v období 10. 6. 2014 – 30. 6. 2015. Lektori kurzu jsou autory této kapitoly.

Projekt byl zaměřen na metodickou podporu profesního rozvoje vedoucích pracovníků a učitelů mateřských a základních škol. Skrze tři hlavní a jednu doplňkovou klíčovou aktivitu řešitelský tým připravil a pilotoval vzdělávací kurzy, určené pro budoucí lektory dalšího vzdělávání a kurzy a stáže určené pro vedoucí pedagogické pracovníky a učitele MŠ.

Do projektu byly vedle katedry výtvarné kultury, na které byl představený kurz připravován, zapojeny zejména katedra psychologie a katedra primárního a preprimárního vzdělávání. Mimo námi realizovaný kurz proběhly v rámci projektu kurzy zaměřené na osobní a sociální rozvoj učitelů, environmentální výchovu, polytechnické vzdělávání, netradiční přístupy k výuce matematiky, psychomotorické aktivity apod.

## **Základní informace o kurzu**

Záměrem kurzu „*Nové trendy ve výtvarné výchově*“ bylo představit možnosti využití ICT a nových médií jako tvůrčího prostředku i další aktuální trendy současné výtvarné výchovy. Stanovené cíle kurzu byly definovány takto: *Absolvent kurzu je schopen fungovat na pozici lektora dalších kurzů. Umí vypracovat vlastní projekt, který se odkazuje k vybraným kulturním památkám v místě jeho působení. Prostřednictvím rozmanitých tvůrčích aktivit dokáže zprostředkovat vybrané aspekty těchto památek. Absolvent navrhuje drobné úkoly, které vedou k „oživení“ místa, pracuje s historickými*

*prameny i aktuálním společenským a kulturním kontextem. Dokáže definovat pojmy paměť krajiny a místa, land-art, site-specific, environment. Je seznámen s metodou galerijní animace, zná její výhody a uvědomuje si důležitost individuálního prožitku při tvorbě. S pomocí artefletických postupů dokáže zážitek z tvorby účinně reflektovat a zasadit do širších kulturních či sociálních souvislostí. Dokáže efektivně pracovat s vybranými ICT (notebook, tablet s GPS, fotoaparát) a využít je jako didaktický i tvůrčí prostředek.*

## **Motivace ke vstupu do projektu**

Autoři této kapitoly jsou studenty doktorského studijního oboru Teorie výtvarné výchovy a zároveň mají základní praxi ve vzdělávání různých věkových skupin (galerijní edukace, U3V, ZUŠ). Participace na tomto projektu byla a) výzvou získat zkušenosti ve vzdělávání osob v produktivním věku; b) možností využít hlubší znalost problematiky výtvarné edukace a poskytnout z úrovně terciálního vzdělávání inspirativní podněty do pedagogické praxe ve vzdělávání preprimárním a primárním.

Zaměření se na oblast ICT a nových médií odráží vlastní pedagogickou zkušenost lektorů, ale i aktuální oborový diskurs. Nejde již o to, zda nová média používat k tvorbě či nikoli, *otázka zní spíše, jakým způsobem tato média ve výtvarné výchově zužitkovat tak, aby se v „rukou dětí“ nestala nástrojem pouhého rozmnožování komerčních sdělení* (Babyrádová, 2012).

Účastník vzdělávání by neměl být „lapan“ v intencích možností, které daná technologie nabízí, ale naopak ji vědomě využívat k dosažení cíle, který si stanovil. Jeden z významných teoretiků nových médií,<sup>1</sup> Vilém Flusser, popisuje „moc“ média na diváka následujícím způsobem: *Fotografie je výsledkem komplexních optických, chemických, mechanických a dalších procesů. Výjev odráží sluneční paprsky, ty se*

---

<sup>1</sup> Nová média v umění označují spojování technologických inovací s novými formami uměleckého vyjádření. Retrospektivně zařazujeme mezi nová média také fotografii, film, rádio, televizi, satelity, video a další technologie, které výrazně ovlivnily a proměnily tradiční formy umělecké tvorby (...). Umění nových médií, ať už v podobě meziválečné umělecké avantgardy, rozvinutého videoartu nebo pozdějšího počítačového a digitálního umění, obecně identifikujeme jako umění, které buď reflektuje a kritizuje příliš komerční, technické a profesionální aspekty nových technologií anebo se je snaží neobvyklým způsobem používat (Nová média, 2015).

*koncentrují v čočce, začnou působit chemické reakce atd. (...) Fotografie není třeba dešifrovat, chceme-li přijmout jejich poselství. Není za nimi skryt žádný „záměr“: jsou „věrnými reprodukcemi“ toho, co je jimi míněno, objektivními zobrazeními scén. Přestože takový popis (...) je samozřejmě falešný, tento klam je tak silný – a díky technologickým zdokonalením se bude stále zesilovat –, že mu všichni znovu a znovu podléháme (Flusser, 1996).*

Také environmentální problematika nebyla do realizovaného kurzu zahrnuta náhodně – spojení jedince s přírodou a jeho životním prostředím je aktuálním tématem výzkumů na poli pedagogiky a psychologie, týkajících se např. studentů pedagogických oborů na VŠ (Kroufek, Chytrý, 2015) či pedagogů v praxi (Kroufek, Janovec, Chytrý, 2015).

Důraz na výtvarné umění (současné nevyjímaje)<sup>2</sup> výše zmíněná témata aktivně propojuje. Zároveň z praxe víme, že jde o moment, ve kterém se řada učitelů v praxi necítí být zcela kompetentní (byť by s ohledem na *Rámcový vzdělávací program* měla být). Podle starších zjištění České školní inspekce patří výtvarná výchova k předmětům s nejvyšším procentem neaprobovaných učitelů (až 40 %) (Valeš, 1997).

## **Použitá metoda**

Pro teoretické zhodnocení vzdělávacího kurzu byla jako výzkumná strategie využita **evaluační případová studie**. Případová studie byla zvolena jako výzkumný design, jehož cílem je podrobně prozkoumat a porozumět jednomu, případně několika málo případům (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 97) prostřednictvím podrobného sběru dat s využitím více metod a zdrojů informací (Creswell, 2007, s. 73). Pozitivním přínosem případové studie je možnost porozumět zkoumanému objektu v jeho reálném kontextu za co nejpřirozenějších podmínek, což pro nás jako lektory kurzu, a tedy aktivní účastníky výjezdů nebylo nikterak obtížné naplnit. Jak uvádí Švaříček, Šedřová (2014, s. 99), „*provádět výzkum pomocí případových studií tak podle Basseye (1999, s. 110) znamená být doslova tam, kde dochází laicky řečeno k přímé akci, být v centru dění, získávat data a „svědectví“ takzvané z první ruky.*“

---

<sup>2</sup> Externím konzultantem pro oblast výtvarného umění byl Mgr. Miroslav Hašek, odborný asistent na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP a doktorand na Fakultě umění a designu UJEP.

Záměrem této studie je teoreticky zhodnotit realizovaný a dále podrobněji popsany vzdělávací kurz. Za tímto účelem byla z několika typů případových studií vybrána evaluační případová studie, jejímž smyslem je praktická hodnotící analýza případu (programu, intervence) na základě předem stanovených hodnotových kritérií (Švaříček, Šedřová, 2014; Hendl, 2008; Gulová, Šíp, 2013).

Cílem studie je poskytnout odpovědi na stanovené výzkumné otázky: *Jaká byla úspěšnost kurzu z pohledu jeho účastníků? Do jaké míry byly naplněny cíle kurzu stanovené organizátory? Jaké kompetence účastníci kurzu rozvíjeli a jak využijí nabitě zkušenosti ve vlastní výuce?*

Výzkumným vzorkem (případem) studie jsou účastnice kurzu (16 účastnic rozdílného věku), vedoucí pracovnice a učitelky mateřských a základních škol (1. stupeň) v Ústeckém a Karlovarském kraji.

V duchu případové studie bylo využito co nejširší spektrum metod sběru dat: pozorování v reálném čase jednotlivých výjezdů, rozhovory s účastníky v průběhu výjezdů, analýza vlastních závěrečných projektů účastníků. Tyto metody byly doplněny také kvantitativní metodou evaluačního dotazníku. Využití více metod sběru dat kvalitativního i kvantitativního charakteru je podle Yina (1994) jedním z charakteristických znaků případové studie.

Evaluační dotazník byl účastníkům předkládán na závěr každého z realizovaných výjezdů, zahrnoval 6 otevřených otázek zaměřených na atraktivitu probíraných témat, využitelnost ve vlastní praxi, náladu ve skupině, práci lektora a 1 uzavřenou otázku s využitím Likertovy škály, kde účastníci zaznamenávali celkový dojem z kurzu.

V závěru kurzu byl účastníkům předložen závěrečný evaluační dotazník zahrnující 16 uzavřených otázek rozdělených do tří tematických oblastí: obsahová náplň kurzu, formální stránka kurzu a lektor. Dále měli účastníci možnost v otevřené otázce sdělit své podněty a připomínky adresované lektorům i organizátorům kurzu.

## **Popis jednotlivých výjezdů**

V rámci kurzu bylo realizováno pět celodenních výjezdů, z toho čtyři v oblasti severních Čech a jeden v Praze. Všechny výjezdy byly podpořeny studijními materiály, které měli účastníci k dispozici po celou dobu výjezdu, a které si po skončení kurzu ponechali. V nich

se mohli dozvědět důležité informace o navštívených místech, definici základních pojmů z oblasti výtvarného umění souvisejících s tématem kurzu (land-art, environment a site-specific) i příklady uměleckých děl. Součástí materiálů byly rovněž popisy úkolů realizovaných v průběhu jednotlivých dnů a seznam rozšiřující literatury.

### **Zaniklé obce Vitín a Stará Homole (1. výjezd)**

V průběhu prvního výjezdu jsme navštívili zaniklé vesnice Českého středohoří – Vitín a Starou Homoli. Cestu k místům, kde se vesnice nacházely, doprovázel výklad lektorů zaměřený na historii obcí. Hlavní část výjezdu pak byla věnována výtvarným úkolům realizovaným přímo v prostředí Vitína, kde se ještě nachází obvodové zdivo některých domů. Cílem výtvarných úkolů bylo zmapovat, prozkoumat a poznat skrze vlastní tvůrčí zkušenost prostředí zaniklé obce. Zajímala nás „paměť místa“, jeho historie a dobový společenský kontext, ale i odraz současné doby.

V jedné z realizovaných aktivit bylo úkolem účastníků na pohledem skrz průhlednou plastovou fólii nakreslit černou fixou obrysy trosek vybraného domu a poté pomocí červené fixy dokreslit (již dle své fantazie) původní dům i jeho okolí. Důraz byl kladen na představivost a osobitě zpracování a na následnou reflexi, v níž jsme využili artefietického principu nehodnotící zpětné vazby. Vedle úkolů realizovaných přímo v prostředí zaniklé obce nabývaly studijní materiály také inspiraci v podobě dalších úkolů, které bohužel z nedostatku času nebylo možné společně realizovat. Mimo výtvarných aktivit jsme využili například postupů tvůrčího psaní. V aktivitě nazvané „Střepy vypráví“ bylo úkolem najít na místě starý střep a doplnit příběh, který by tento střep mohl vyprávět („*Když jsem byl ještě...*“).

První z výjezdů byl účastníky kurzu hodnocen velmi pozitivně, zejména pak výběr lokalit a jednotlivé úkoly jako příklady výtvarné práce s krajinou a pamětí místa. Jako nejatraktivnější a pro další praxi účastníků nejlépe využitelný se ukázal úkol s průhlednou fólií, který se stal inspirativním momentem a v různých modifikacích se objevoval také ve vlastních závěrečných projektech účastníků. Podobně inspirativní byly úkoly využívající postupy tvůrčího psaní. Jako příklad lze uvést závěrečný projekt jedné z účastnic, zaměřený na návštěvu starého bunkru, kdy se děti měly vžít do role vojáka a napsat dopis své rodině. Účastníci rozšířili své kompetence v oblasti hodnocení dětského výtvarného projevu, což bylo rovněž hodnoceno kladně. („*Děkuji za*

*velmi inspirativní den, výborně, jen tak dál, těším se na příští spolupráci.“)*

## **Mostecká uhelná pánev a státní zámek Jezeří (2. výjezd)**

Na téma zaniklých obcí volně navázal druhý výjezd. Jedním z důvodů pro zánik obcí v severních Čechách byla těžba hnědého uhlí. Výjezd jsme započali přímo v lokalitě Doly Nástup Tušimice těžební společnosti Severočeské doly a. s. Pro účastníky kurzu byla připravena odborná exkurze s výkladem pracovníka společnosti.

Na exkurzi v dolech navázala návštěva státního zámku Jezeří, kterému v minulosti hrozila likvidace v důsledku těžby. Zámek je ve velmi špatném stavu, jeho statika je narušena a hrozí sesuvy svahů, na nichž stojí. Pro účastníky kurzu byla zajištěna odborná prohlídka zámku, po které jsme se společně vydali na nedaleký vrch, z něhož bylo možné pozorovat zámek v kontrastu s krajinou, poznamenanou masivní povrchovou těžbou.

Také zde byly připraveny úkoly, jejichž cílem bylo sledovat proměny krajiny v důsledku lidské činnosti a reagovat na tyto jevy vlastní tvůrčí aktivitou. Podobně jako ve Vitíně pracovali účastníci kurzu s průhlednou fólií, na níž bylo možné rekonstruovat prostředí zámku dle vlastní fantazie. Účastníci dále mohli s pomocí komiksových políček nakreslit vlastní příběh dokumentující osud zámku a to, jak by mohl jeho příběh pokračovat za 10, 20, 50 či 100 let.

Téma druhého z výjezdů bylo účastníky rovněž hodnoceno pozitivně, především jako neobvyklý zážitek, možnost poznat nová místa, uvědomit si vliv lidské činnosti na krajinu i naše bezprostřední okolí. Realizované úkoly se opět ukázaly jako inspirativní, což se potvrdilo také v závěrečných pracích účastníků. (*„Prima bylo poznat místa, kam se běžně nedostaneme, nové náměty k přemýšlení, nové nápady pro práci.“*; *„Díky za otevření očí a umožnění vnímat některé věci jinak než dosud, zajímavé úkoly pro samostatnou práci.“*)

## **Exkurze do galerií výtvarného umění v Praze (3. výjezd)**

V rámci třetího výjezdu jsme navštívili dvě výstavní instituce věnující se prezentaci současného umění, Centrum současného umění DOX a Galerii Rudolfinum.

Základní informace o těchto institucích zprostředkovávaly připravené studijní materiály, v nichž se účastníci kurzu dozvěděli mimo jiné důležité informace z oblasti galerijní pedagogiky. Velká pozornost byla věnována galerijním animacím.<sup>3</sup>

Galerijní animaci vedenou zkušeným lektorem si účastníci kurzu vyzkoušeli na vlastní kůži v Centru současného umění DOX na výstavě *This place*. Účastníci animace byli prostřednictvím dialogu s lektorem a jednoduchých úkolů seznámeni jak s tématem výstavy, tak s fotografiemi jednotlivých autorů. V poslední fázi animace se sami stali fotografy a reagovali na vystavená díla vlastní tvorbou.

Druhou navštívenou výstavou byla výstava *Ana Mendieta: Traces/Stopy* v Galerii Rudolfinum. Na společnou prohlídku výstavy navázala diskuze o povaze, smyslu a účelu současného umění, která byla v návaznosti na tuto pro účastníky kontroverzní výstavu velmi důležitá.

Také návštěva galerií se ukázala jako inspirativní podnět. Některé z účastnic zařadily návštěvu výstavy v místě jejich pedagogického působení do svých vlastních projektů. Ukazuje to na možnost využití získané zkušenosti ve vlastní praxi. Problematická byla tematika navštívených výstav současného umění, které účastnice v průběžných rozhovorech hodnotily jako příliš smutné a depresivní, což dokazuje význam metody galerijní animace, kterou si měly možnost účastnice vyzkoušet na vlastní kůži vůbec poprvé.

#### **Nová média ve výtvarné výchově (4. setkání)**

Zatímco předešlá setkání byla realizována na podzim a v zimě, zbývající dva výjezdy byly naplánovány na jaro. Jejich cílem bylo vrátit se na již navštívená místa a sledovat jejich proměny v průběhu roku. Nově měli účastníci možnost pracovat s ICT (tablet s GPS, fotoaparát) a porovnávat tak možnosti práce s novými médii oproti zkušenostem z předchozích úkolů.

V důsledku špatného počasí bylo nutné výjezd do Vitína zrušit a setkání proběhlo na půdě Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem. O to více pozornosti bylo možné věnovat práci s novými médii,

---

<sup>3</sup> Od 90. let hojně využívaná metoda zprostředkování výtvarného díla přímo v galerii; metoda je kombinací teoretických informací a praktické práce účastníka. Její důležitou součástí je vlastní tvorba, práce se zážitkem a reflexe.

což se ukázalo jako velmi přínosné. Pomocí jednoduchých hravých úkolů ve skupinách se účastníci naučili pracovat s mapou a GPS (vyznačit na mapě bod a zaznamenat trasu). Pracovali s videem a fotografiemi, které pomocí jednoduché aplikace pro kresbu a úpravu fotografií dále dotvářeli. Ani při tomto setkání jsme však zcela neopustili zastřešující téma kurzu – paměť místa. Některé dílčí úkoly plnili účastníci v Kampusu Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, který se nachází v areálu bývalé nemocnice.

V duchu tématu „paměť místa“ jsme setkání zakončili společně s historikem Petrem Karlíčkem<sup>4</sup> procházkou do vybydlené ústecké ulice Na Nivách a do čtvrti Předlice.

Při čtvrtém setkání si účastnice kurzu vyzkoušely práci s fotoaparátem a tabletem (některé poprvé) a i přes počáteční obavy a obtíže s ovládním jednotlivých programů hodnotily setkání pozitivně. Jako nejatraktivnější shledaly úkoly využívající GPS a práci v aplikaci Autodesk SketchBook. Některé z účastnic samy, bez vyzvání lektorů, zkoušely jednotlivé nástroje aplikace a experimentovaly s možnostmi jejich využití, což pro nás bylo pozitivní zpětnou vazbou. Kritickým momentem byla časová náročnost výuky v jednotlivých programech, která vyžadovala od účastníků i lektorů velkou míru pozornosti i trpělivosti a to se v závěru setkání projevovalo zvýšenou únavou.

## **Mostecká uhelná pánev a státní zámek Jezeří podruhé (5. výjezd)**

Při opětovné návštěvě Mostecké uhelné pánve a zámku Jezeří byla pro účastníky kurzu připravena odborná exkurze, kterou společností Vršanská uhelná a Severočeská energetická nabízí pod názvem „Uhelné safari“. Exkurze se zaměřila především na problematiku rekultivace, v doprovodu výkladu zaměstnankyně společnosti jsme navštívili Sportovní areál Benedikt, Hipodrom Most a vyhlídkovou terasu lomu Vršany.

Na dopolední program navázala návštěva kostela v Horním Jiřetíně. Při prohlídce kostela nás doprovázel starosta obce Vladimír Buřt, který vyprávěl nejen o její historii, ale přiblížil nám také vlastní zkušenosti s těžbou v její blízkosti.

---

<sup>4</sup> Spoluautor studijních materiálů.



Své zkušenosti s ICT a především pak v práci s tabletem, získané v průběhu předešlého setkání, mohli účastníci prohloubit při plnění úkolů, které navázaly na naši předchozí návštěvu. Na rozdíl od předešlého výjezdu jsme nyní „rekonstruovali“ prostředí zámku pomocí tabletu a digitální kresby do fotografie zámku, kterou účastníci sami pořídili. V aplikaci na úpravu fotografií poté měnili okolí zámku pomocí práce s vrstvami. Po přidání fotografií různých prostředí a krajin do pozadí zámku jsme společně sledovali, jak se změnou prostředí/kontextu mění jeho vnímání.

Právě práce s vrstvami v aplikaci na úpravu fotografií účastnice kurzu nejvíce zaujala a v evaluačních dotaznících byla popisována jako nejatraktivnější.

### **Závěrečná reflexe (6. setkání)**

Společně jsme zhodnotili všechna setkání i realizované úkoly. Účastníci kurzu představili své vlastní projekty, jejichž účelem bylo pomocí tvůrčích aktivit představit zvolené cílové skupině kulturní i jiné památky v okolí místa jejich bydliště.

Při společném hodnocení jednotlivých projektů si účastníci sami vyzkoušeli využití vybraných artefietických postupů (*reflexivní dialog, hodnotící žebříček a tzv. nehodnotící zpětnou vazbu*).

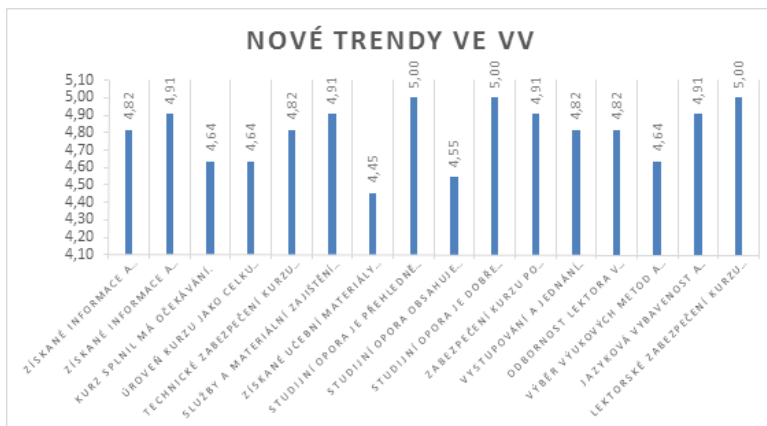
Z jednotlivých projektů, které na závěrečném setkání účastnice prezentovaly, můžeme rovněž vysledovat, jaké z námi realizovaných úkolů byly pro účastníky kurzu nejvíce atraktivní a lze je dále využít v pedagogické praxi. Prezentované závěry se shodují s výpověďmi účastnic v evaluačních dotaznících i daty získanými v průběhu jednotlivých kurzů. Jak již bylo zmíněno, v různých variantách se v samostatných projektech účastnic objevovala práce s průhlednou fólií a dotvářením prostředí, časté byly rovněž úkoly zaměřené na tvorbu scénáře, vymýšlení příběhu či pohádky nebo psaní dopisu, objevovala se rovněž práce s mapou. V projektech a jednotlivých úkolech byla ve většině případů zaměřena pozornost na práci s historií zvoleného místa a jeho proměnou v čase, čímž byl naplněn stanovený cíl a požadavky kladené na závěrečné projekty účastníků. V některých z prezentovaných projektů se rovněž objevilo zapojení další osoby (starosta obce, pamětník) do výkladu, z čehož lze vyvozovat, že také tento aspekt kurzu vnímali účastníci jako přínosný a atraktivní. Jako negativní shledáváme minimální zapojení nových médií do vlastních

projektů účastnic. Velmi ojediněle se objevila tvorba s fotoaparátem, pouze v jednom případě práce s tabletem a GPS. Nelze tedy jednoznačně určit, zda došlo k naplnění stanoveného cíle osvojení si práce s ICT a jejich využití jako didaktického a tvůrčího prostředku. Důvod malého zájmu o nová média jako výtvarný prostředek lze pravděpodobně hledat jednak v neúplném „sžítí se“ s těmito médii během jednotlivých setkání, spíše však také (jak vyplynulo s průběžných rozhovorů) v nedostupnosti nových médií v MŠ a ZŠ, na nichž účastnice kurzu působí.

## Diskuse a závěr

Kromě průběžné evaluace, u níž jsme vycházeli z evaluačních dotazníků i z naší přímé interakce s účastníky, byl kurz evaluován nezávislými projektovými hodnotiteli a výsledky tohoto hodnocení předkládáme v následujících řádcích. Pro lepší přehlednost jsou zachyceny také v Grafu č. 1.

Graf č. 1 Hodnocení jednotlivých aspektů kurzu Nové trendy ve VV – „Poklady regionu“ (Hajná, Kroufek, Šikulová, Heřmanová & Wedlichová, 2015)



*Drtivá většina průměrného hodnocení jednotlivých aspektů se pohybuje nad hodnotou 4,5, případně se jí blíží. Kurz je tedy hodnocen velmi kladně, což je ostatně patrné z dílčích hodnocení jednotlivých setkání (Hajná, Kroufek, Šikulová, Heřmanová & Wedlichová, 2015).*

Nejpozitivněji hodnocenými body (hodnota 5,00) byly položky „Studijní opora je přehledně uspořádaná a srozumitelně (čtivě)

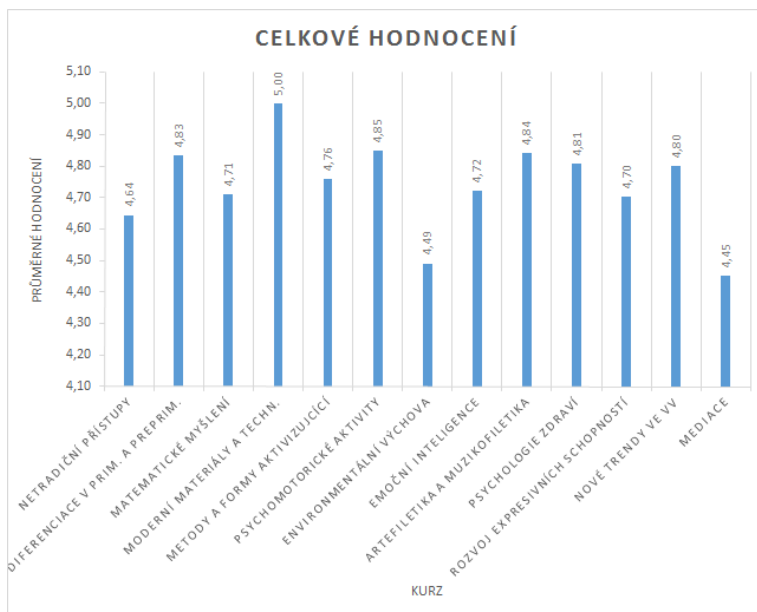
napsaná“ a „Studijní opora je dobře didakticky zpracovaná“ a „Lektorské zabezpečení kurzu hodnotím...“ Důležitou výpovědní hodnotu pro lektory kurzu měla také položka s nejnižší hodnotou (4,15): „Získané učební materiály budu využívat i nadále během své profesní dráhy.“ Zde se domníváme, že jde o výše zmíněný fakt absence potřebných ICT na pracovištích účastníků kurzu, a tedy i omezené využitelnosti učebních materiálů. Dalším faktorem může být způsob, jakým jsou učební materiály koncipovány – byly navrženy primárně pro účastníky kurzu, kteří se po jeho absolvování mohou sami stát lektory tohoto kurzu. Byla proto nutná vyšší míra odbornosti a větší množství informací, než účastníci využijí v praxi se svými žáky na ZŠ a dětmi v MŠ.

V rámci segmentu evaluačních dotazníků, kde se mohli účastníci otevřeně vyjádřit k jakémukoli aspektu kurzu, se většinou objevovalo stručně *děkuji*.

Obsáhlejší texty byly také kladně hodnocí: *Kurz hodnotím po všech stránkách velmi kladně, jsem ráda, že jsem se ho mohla zúčastnit. Děkuji, bylo to přínosné. Takto zapálené lektory pro danou věc jsem dlouho na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků nezažila. Velmi děkuji za zprostředkování velmi přínosných zážitků.* Absolventky kurzu i při neformální rozpravě vysoko hodnotily přístup a odbornost lektorů. Při rozpravách po ukončení kurzu zdůrazňovaly přenositelnost získaných poznatků a dovedností do své pedagogické práce a chválily využitelnost aktivit při práci s dětmi v mateřské i základní škole (Hajná, Kroufek, Šikulová, Heřmanová & Wedlichová, 2015).

V Grafu č. 2 lze pak porovnat celkové hodnocení všech kurzů, průměrné hodnocení je opět velmi vysoké, přičemž kurz *Nové trendy ve VV* reprezentuje šestou nejvyšší hodnotu (4,80).

Graf č. 2 Celkové hodnocení jednotlivých kurzů (Hajná, Kroufek, Šikulová, Heřmanová & Wedlichová, 2015)



Z pohledu lektorů kurzu by byla velmi zajímavá dlouhodobá zpětná vazba a možnost přesvědčit se, jakým způsobem absolventi kurzu využívají získané poznatky a dovednosti v pedagogické praxi. Realizovaný kurz byl pro lektory první zkušeností tohoto typu a své získané poznatky a zkušenosti aplikují dále, ve své pedagogické praxi v oblasti galerijní pedagogiky či vedení seminářů určených pro studenty bakalářského a magisterského studia oboru výtvarná výchova.

Kurz „Nové trendy ve výtvarné výchově“ je akreditován pod Centrem celoživotního vzdělávání PF UJEP, akreditace MŠMT: 37147/2014-2-894 (Nové trendy ve výtvarné výchově: Poklady regionu, 2011). Opětné otevření kurzu záleží na zájmu učitelů.

## Literatura

- Babyrádová, H. (2012). Digitální technologie – umění – výchova a „kůže přírody“ ve „virtuální ruce“. In H. Myslivečková & Jurečková Mališová, V. (Eds.), *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií I: Využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově* (p. 22). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Flusser, V. (1996). Náčrt teorie technoimaginace. *Výtvarné umění: The magazine for contemporary art* (3-4), pp. 16–22.
- Gulová, L., Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Hajná, R., Kroufek, R., Šikulová, R., Heřmanová, V., & Wedlichová, I. (2015). *Evaluční zpráva projektu CZ 1.07/1.3.00/48.0133*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kroufek, R. & Chytrý, V. (2015). The Nature Relatedness of the Undergraduate Students in the Czech Republic. ICERI2015 proceedings, Seville: 7479-7483.
- Kroufek, R., Janovec, J. & Chytrý, V. (2015). Pre-service primary teachers and their attitudes towards nature. In: Fleischmann, O., Seebauer, R., Zoglowek, H. & Aleksandrovich, M. [eds.] *The Teaching profession: New Challenges – New Identities*. Lit Verlag GmbH & Co. KG, Wien. Švaříček, R., Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Nová média. (2015). *Nová média* [Online]. Retrieved January 30, 2016, from <http://www.artlist.cz/klicova-slova/nova-media-149/>
- Nové trendy ve výtvarné výchově: Poklady regionu*. (c2011). Retrieved from: [http://old.pf.ujep.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8327&catid=278](http://old.pf.ujep.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=8327&catid=278)
- Valeš, V. (1997). Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). *Výtvarná Výchova*, 34(4), 1–4.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.

# Psychoedukační programy pro duševně nemocné

Milan Demjanenko

## Úvod

Duševní choroby jsou zřejmě tak staré jako lidstvo samo. Výklad vzniku onemocnění, způsob jeho léčby a péče o duševně nemocné byly vždy dány obecnou historickou a společenskou situací, souvisely s dobovým filozofickým myšlením a úrovní přírodovědných znalostí.

Koncem 18. století bylo šílenství uznáno za nemoc, tedy jev spadající do oblasti medicíny – specializovaného oboru psychiatrie. Medicínský model však není schopen řešit všechny problémy spojené s léčbou duševních chorob. Je nutný multidisciplinární přístup, jaký dnes dokládají nové přístupy v terapii, rehabilitaci a s ní spojené reedukaci osob s psychickým onemocněním.

Rehabilitace a reedukace jsou spolu velice úzce spjaty a mají nezastupitelnou úlohu zejména v léčbě závažných duševních onemocnění. Jejich cílem je napravit handicap tak, aby klient mohl optimálně fungovat v přirozeném prostředí a kvalitně žít.

Většina z nás má v životě období, kdy pociťuje úzkost, smutek, bezdůvodný vztek nebo kdy jedná nepřiměřeně. V dnešní uspěchané době, plné rychlých sociálních a technologických změn, není snadné vést uspokojivý a smysluplný život. Mnoho našich představ a hodnot je zpochybněno. Málokdo projde životem bez období osamocení, zoufalství či pochybností o sobě samém a některým se tyto skutečnosti stanou osudnými.

Psychiatrie je pro mnohé světem, který současně odpuzuje i fascinuje, světem plným mýtů a nedorozumění.

Cílem kapitoly bude představit vybrané psychoedukační programy pro duševně nemocné a vzbudit tak větší zájem sociálních andragogů o práci v oblasti péče o osoby s duševním onemocněním.

## Psychoedukace a rodinné psychoedukační programy

Sociálně psychologické teorie upozornily na to, že vznik a průběh duševních onemocnění je výrazně ovlivňován psychologickými

a sociálními faktory a že stav nemocného do jisté míry závisí na tom, s jakými reakcemi se setkává ve svém nejbližším okolí, tedy obvykle v rodině.

Cílem dlouhodobé léčby je předejít relapsu.<sup>1</sup> Farmakoterapie<sup>2</sup> doplněná rodinnou psychoeducací patří v současnosti k velmi účinným postupům. Psychoedukace je terapeutická technika, jejímž hlavním úkolem je poskytnout nemocným a jejich příbuzným důkladné informace o povaze nemoci a možnostech její léčby. Psychoedukace se skládá z edukace, kognitivní rehabilitace, psychoterapie a nácviku sociálních dovedností. Význam rodiny pro terapii je velmi podstatný.

Rodina představuje pro pacienta přirozený podpůrný systém, poskytuje mu pocit zájmu o jeho osobu a oporu. Pacient, který v důsledku nemoci přišel o mnohé sociální dovednosti, se jim v podpůrném rodinném prostředí snáze znovu naučí. Rodinní příslušníci jsou mnohdy první, kdo správně a včas rozpoznají počínající relaps onemocnění.

Vhodné je zahájit edukaci již během hospitalizace. V této fázi je cílem podat zúčastněným důkladné informace o povaze nemoci, poskytnout jim podporu a vysvětlit jim, že se ataka nemoci může vrátit. Optimální je skupinová psychoedukace zvláště pro pacienty a zvláště pro příbuzné. Ve skupinách pro pacienty se zařazují do programu i prvky kognitivní rehabilitace. (Praško a kol., 2001, s. 33)

Další fáze je zaměřena na trénink komunikace a nácvik sociálních dovedností. Příbuzní se snaží naučit pacienta rozlišit, co je projev nemoci a co je osobnostní rys, a to nebývá jednoduché.

Ačkoliv se rodinné psychoedukační programy od sebe v některých postupech liší, mohou se shodovat v následujícím obsahu:

- účastníkům jsou poskytnuty podrobné teoretické i praktické informace o možných příčinách vzniku a povaze jejich onemocnění;
- dále jsou informováni o možnostech léčby a pomoci;
- zvláštní pozornost se věnuje časným varovným příznakům možného relapsu onemocnění;
- hovoří se též o nutných životních změnách, které by bylo vhodné udělat.

---

<sup>1</sup> Návrat onemocnění.

<sup>2</sup> Léčba pomocí farmak, resp. léků.

Účastníci se učí rozpoznávat komunikační stereotypy zatížené zvýšenou měrou vyjadřovanými emocemi (přehnaná nekonstruktivní kritika, nadměrné vměšování se do pacientova soukromí atd.) a nahrazovat je komunikací méně rizikovou (konstruktivní kritika, pochvala). Jsou-li v rodině nějaké aktuální konflikty, řeší se s cílem snížit rodinné napětí, které pro pacienta představuje rizikovou zátěž. Nemocní a jejich blízcí mohou získat pocit, že na boj s nemocí nejsou sami. (Höschl, Libiger, Švestka, 2004, s. 693)

Každá ataka nemoci znamená velkou zátěž a změnu nejen pro nemocného, ale i pro jeho okolí. Dochází ke změnám v psychice i fungování ve všech oblastech života nemocného, a proto je lépe relapsům předcházet. V akutní atace mění příznaky onemocnění vztah člověka k sobě samému a k okolí. Po nemoci dochází k oslabení v řadě oblastí, je zvýšena citlivost organismu na jakékoli změny, je menší odolnost vůči zátěži fyzické i psychické. Během choroby se mění kontakt nemocného s okolím, může ztratit řadu přátel, zaměstnání, školu. Leckdy postižený neví, jak znovu začít, s obavami se dívá do své budoucnosti a objevují se komplexy méněcennosti a strach z nálepky duševně nemocného. S bilancováním se mohou objevit též sebevražedné pokusy. Pokud je po proběhnuté atace onemocnění stav klienta stejný jako před onemocněním, je další prognóza<sup>3</sup> příznivá. I u chronicky probíhajících onemocnění je vždy naděje na zlepšení, a to nejen díky stále nově vyvíjeným lékům, ale i novým rehabilitačním programům. Příznivější průběh onemocnění mají lidé, kteří mají partnera nebo již založenou vlastní rodinu, mají stálé zaměstnání nebo studují. Neméně důležité je zachování koníčků, původního zdravého životního stylu a tělesné aktivity. (Höschl, Libiger, Švestka, 2004, s. 694)

## **Preduka**

Léčba duševních onemocnění bývá úspěšnější, když toho pacienti a jejich blízcí vědí co nejlépe. Příručky jsou důležité, ale nenahradí kontakt s odborníky, ani s lidmi, kteří se s daným onemocněním léčí a mají s ním mnoho osobních zkušeností. Skupina odborníků z České a Slovenské republiky vytvořila za podpory firmy Elli Lilly program,

---

<sup>3</sup> Předpoklad dalšího průběhu choroby.



který účastníkům zprostředkuje jak informace, tak osobní setkání; PREDUKA – preventivně edukační program proti relapsu psychózy.<sup>4</sup>

Program je rozdělen na tři části. V první tříhodinové jsou nemocní a příbuzní spolu. Probírají se teoretická témata (jako například psychózy a schizofrenie, jak a proč vznikají schizofrenie) a praktická témata (co pomáhá proti psychóze, jak kočírovat dopamin,<sup>5</sup> léky a dopamin, relaps a časná varovná znamení). Následuje jedna hodina, kdy jsou zvláště příbuzní a pacienti. Příbuzní diskutují s odborníky o tom, jak zajistit přiměřeně stimulující nestresující prostředí, jak komunikovat, jak řešit problémy. Pacienti dostanou praktické rady, jak čelit stresu, a detaily ohledně nežádoucích účinků. V třetí a opět společné hodinové části je čas na závěrečné poznámky a pro zájemce informace o dalším podpůrném programu ITAREPS.

## **Itareps**

ITAREPS (Information Technology Aided Relaps Prevention in Schizophrenia) neboli program prevence relapsu psychotického onemocnění časným odhalením varovných příznaků je originálním českým projektem. Byl vyvinut ve spolupráci Psychiatrického centra Praha se společností Amepra a odborníky z Katedry kybernetiky ČVUT.

Celý program vznikl na základě myšlenky, že každou novou ataku psychózy ohlašuje řada varovných příznaků. Pokud se o nich lékař konkrétního pacienta dozví včas, má možnost například upravit medikaci tak, aby k dalšímu propuknutí nemoci vůbec nedošlo. Tím se nejen snižuje počet nutných hospitalizací, ale také kvalita života nemocných.

Každý týden vyplní pacient a jeho příbuzní jednoduchý desetibodový dotazník časných varovných příznaků (každý účastník má svou verzi). Na vyplnění dotazníků jsou účastníci upozorněni výzvou v podobě SMS zasílanou na mobil. Na tuto zprávu opět v podobě SMS odpoví. Program vyhodnotí zasláná data a v případě výskytu časných varovných příznaků psychiatra automaticky upozorní e-mailovou zprávou. Lékař tak může bezprostředně reagovat na zhoršení stavu,

---

<sup>4</sup> Označení pro těžké duševní nemoci, při kterých je zpravidla ztracen kontakt jedince s realitou, vnímání, prožívání, citění i vůle jsou deformovány a chybí vědomí nemoci.

<sup>5</sup> Přenašeč nervových vzruchů v mozku.

nemocnému zavolat, po telefonu zjistit situaci, domluvit se na nejbližším termínu schůzky a dočasně zvýšit medikaci.

Nicméně názor autora je, že tento jednoduchý a časově nenáročný program není psychiatry a pacienti v České republice ani po několika letech fungování využíván tak, jak si tvůrci s největší pravděpodobností představovali. Důvodů bude pravděpodobně několik. Například klient může nabýt dojmu, že stačí lékaři zasílat SMS a omezí nutné pravidelné osobní návštěvy, čímž zvyšuje riziko relapsu onemocnění. Pravidelný osobní kontakt s odborníkem je v případě duševního onemocnění nezastupitelný.

### **Program pro dobré zdraví**

V České republice byl v lednu 2005 do praxe uveden skupinový edukační program pro nemocné trpící schizofrenií s názvem Program pro dobré zdraví. Poskytuje informace o zdravé stravě, významu pohybu v životě každého člověka, o tom, jak zvítězit nad přebytnými kilogramy, jak si udržet dobrou tělesnou kondici a cítit se celkově dobře. Jeho další význam spočívá v pozitivním vlivu na sociální fungování, podpoře sebevědomí a compliance<sup>6</sup> pacientů a předcházení relapsu psychotického onemocnění.

Jeho velký význam spočívá také v navození podpůrné atmosféry setkání skupiny motivovaných pacientů, kde mohou otevřeně hovořit a diskutovat o svých problémech, získat informace o významu medikace při dlouhodobé terapii i informace o časných varovných příznacích (např. změny stravovacích a pitných návyků).

Edukační programy u pacientů trpících chronickým onemocněním prokazatelně zlepšují zdravotní stav nemocných, snižují počet a délku hospitalizací, počet ambulantních kontrol a ve svých důsledcích snižují i náklady na léčbu. (Kitzlerová, Motlová, 2005, s. 304)

V neposlední řadě má program preventivně osvětový význam. Zachycuje rizikové tělesné faktory – např. arteriální hypertenzi, tachykardii a podporuje obecné zásady zdravého životního stylu, které jsou nejen v populaci psychiatricky nemocných často podceňovány a opomíjeny. Jelikož se v současné době klade důraz na komplexnost léčby duševních poruch a nemocní trpící duševními poruchami

---

<sup>6</sup> Aktivní ztotožnění se s léčbou či radou lékaře; aktivita pacienta, není v léčbě pasivní, ale angažovaný; aktivní spolupráce pacienta a lékaře.

představují sami o sobě rizikovou skupinu z hlediska vyššího výskytu somatických onemocnění, předpokládali jsme, že tento program bude mít před sebou velkou budoucnost a že v budoucnu bude modifikován a rozšířen i na pacienty trpící jinými duševními poruchami.

Program vedou vždy dva speciálně vyškolení instruktoři, nejčastěji zdravotní sestry, případně psychologové, kteří absolvovali školení zaměřené jednak na obecné zásady psychoedukace a dále na základní příčiny, mechanismy obezity a jejího vztahu k antipsychotické medikaci.

Sestává z 10 skupinových sezení, prvních 8 týdnů vždy jednou týdně, a následují dvě opakovací hodiny vždy po měsíci. Setkání trvá obvykle 60–90 minut, účastníků je 8–12.

Instruktoři s klienty pracují podle „pracovních sešitů“, které jsou rozděleny do dvou částí. První část je zaměřena na výživu, zdraví a zdravý životní styl. Klienti se dozvědí základní výživová doporučení, informace o úloze vody ve zdravé výživě, strategii ovládnutí hladu, jak jíst při omezeném rozpočtu, stanoví si reálné cíle zdravého životního stylu a vytvoří si tabulku těchto cílů. Druhá část se týká udržování kondice a tělesného cvičení. Obsahuje informace na téma, jaký význam má tělesné cvičení, jaké existují překážky, které lidem ve cvičení brání, a posouzení vlastní kondice. Účastníci se naučí sledovat vlastní srdeční frekvenci, dozvědí se, jaké jsou druhy cvičení, včetně výběru vhodného cvičebního programu, a konkrétní možnosti tělesné aktivity v místě bydliště. Obě části se doplňují, je zdůrazňována rovnováha mezi pohybovou aktivitou a množstvím přijaté stravy.

Pracovní sešity jsou klientům ponechány k jejich vlastnímu užívání, dále jsou pro ně připraveny předtištěné diplomy o absolvování programu. Ambulantní psychiatrii obdrží vyhodnocení programu u jednotlivých pacientů na kartičce zaslané poštou na adresu psychiatrických ambulancí.

Zařazení do programu probíhá přes ambulantní psychiatry, kteří jsou o programu informováni a indikovanému pacientovi ho nabídnou, ten následně vyplní přihlášku, která je odeslána na adresu spádového centra. Instruktoři sami potencionálního účastníka zkontaktují a nabídnou mu termín a místo zahájení programu. Další možností je, že klienta vytipuje, motivuje a do programu přihlásí proškolená psychiatrická sestra z lůžkového zařízení či ambulantního provozu anebo sám instruktor přímo na svém pracovišti.

Program pro dobré zdraví představuje novou možnost pro nemalé procento nemocných trpících psychotickým onemocněním, je oblíbený a funguje. Programy tohoto typu v ČR dosud chyběly.

Velké pozitivum programu spočívá v tom, že ve většině center je veden speciálně vyškolenými zdravotními sestrami, které jsou schopny vtipnou a srozumitelnou formou předat zásadní informace týkající se základního onemocnění, vhodnosti cvičení, dietních rad atd. Záleží jen na jejich invenci a motivaci, čím vším program zpestří, a tím ho ještě více svou informací účastníkům přiblíží (např. společné nákupy či vaření atd.). Informace jsou klientům předávány v neformálním prostředí, neformálním způsobem, což přispívá k tomu, že si vše potřebné lépe pamatují.

Dalším faktem je, že pacienti ubývají na váze. Tento trend je zřejmý i z dalších nyní probíhajících „běhů“. Co jsme však dále o účastnících zjistili, byl fakt, že někteří z nich nemají podporu u příbuzných a blízkých. V praxi často narážíme na rigidně zavedené stravovací návyky v rodinách a neochotu je měnit. Takové zvyklosti představují riziko, že účastník program nedokončí, k čemuž v praxi skutečně dochází. Nelze proto do budoucna vyloučit možnost zapojení rodiny k posílení motivace a dodržování zásad zdravého životního stylu. Informace, které program poskytuje, jsou totiž obecně platné pro širokou veřejnost.

Téměř v každé hodině proběhla krátká edukace o nutnosti dlouhodobého užívání antipsychotik, o rizicích a prevenci relapsu onemocnění, protože většina účastníků byla přesvědčena, že pokud medikaci vysadí a nebude lék užívat, zhubne.

Dá se říci, že pacienti se celkově na hodiny těšili, chodili pravidelně, často sami navrhovali možná zpestření, cítili se lépe a někteří se scházeli i mimo program. To je další z velkých přínosů programu, ve kterém nejde jen a výlučně o obezitu a úbytek na váze, ale i o podporu a rozšíření sociální sítě a zabránění opuštěnosti těchto nemocných.

Program pro dobré zdraví byl do praxe uveden ve spolupráci lékařů z Psychiatrické kliniky I. LF UK, Psychiatrického centra v Praze a farmaceutické firmy Eli Lilly, která jej řadu let finančně i materiálně podporovala a koordinovala též odborné vzdělávání instruktorů. Ve svých „nejlepších letech“ program probíhal v desítkách center v Čechách a na Moravě i v několika centrech na Slovensku. V roce 2009 získal Národní cenu profesora Vladimíra Vondráčka za přínos v péči

o tělesné zdraví psychiatrických pacientů. Postupem času se začal být finančně, časově i organizačně náročný a náš předpoklad, že záštitu nad ním převezmou například zdravotní pojišťovny, se nenaplnil. Především z toho důvodu dnes není nijak centrálně koordinován. Přesto však nadále funguje, i když z hlediska let minulých v omezené míře.

## Diskuse

V České republice se dosud péče o nemocné s těžkou duševní chorobou realizuje převážně v psychiatrických lůžkových zařízeních a ambulancích. Převládá biologický pohled na etiologii<sup>7</sup> duševních nemocí. Favorizovaným léčebným přístupem je biologicky orientovaná terapie. Schizofrenní psychóza je druhou nejčastější příčinou hospitalizace. Dá se říci, že současný systém je schopen poskytovat adekvátní pomoc pouze té části klientely, u níž stačí psychofarmakologická léčba a občasná psychoterapeutická či poradenská pomoc.

Z literatury vyplývá, že dlouhodobý pobyt v ústavním prostředí s sebou nese určitá rizika. Nejzávažnějším z nich je snižující se schopnost adaptace na „civilní život“. Právě tomu se snaží zabránit rehabilitační a resocializační programy, které jsou součástí léčby. Sociální rehabilitace v lůžkových psychiatrických zařízeních však vždy probíhá za podmínek, jež nemohou zcela odpovídat každodennímu životu ve společnosti. Ochranné faktory jsou v převaze nad stresovými. Cílem je pomoci duševně nemocnému žít v co nejnornálnějších podmínkách, co nejsamostatněji a s co nejvyšší subjektivní spokojeností.

Příkladem nám mohou být systémy péče o duševně nemocné ve vyspělých zemích, založené na principu komunitní péče. Komunitní přístup respektuje individuální potřeby klientů, umožňuje jim život v přirozeném prostředí. Důraz je kladen na mimonemocniční péči. Akutní hospitalizace by měla být pouze krátkodobá. Služby v systému komunitní péče tvoří vzájemně propojený celek, zahrnují občanské organizace i svépomocné skupiny klientů. Složkami systému jsou zdravotnická zařízení, služby vytvářející chráněné prostředí podle potřeb klientů (chráněná pracoviště a bydlení) a služby podporující život nemocného v komunitě (domácí péče, pomoc v krizové situaci).

---

<sup>7</sup> Příčiny vzniku onemocnění.

V České republice některé z těchto služeb již existují nebo se začínají rozvíjet. Zatím je však jejich počet nedostatečný, jsou velmi málo navzájem propojené i v rámci regionů. Chybí návaznost mezi službami medicínské a sociální povahy, i když velká část problematiky spadá právě do oblasti sociální.

## **Závěr**

Péče o duševně nemocné se ukazuje být nejúspěšnější, je-li humánní, tzn. umožňuje klientům zapojit se do běžných podmínek, pomáhá v adaptaci a udržení se v běžném životě, respektuje lidská práva. Potřeby pacientů je nutno posuzovat individuálně a podle jejich potřeb vytvářet terapeutické, rehabilitační a reedukační programy. Péče má být komplexní, vytvářející různé typy zařízení a intervencí tak, aby byly pokryty jednotlivé potřeby nemocných. Důležitým se ukazuje zajištění multidisciplinárního charakteru péče, funkční propojení různých profesí v pracovních týmech. Péče musí být dostupná každému obyvateli regionu. Jednotlivé služby tvoří v jeho rámci vzájemně propojený funkční celek. Někteří nemocní v určité fázi choroby nejsou schopni sami pomoc vyhledat, je tedy nutné aktivní vyhledávání klientů.

Mohlo by se zdát, že sociální rehabilitace a reedukace duševně nemocných je náplní práce především sociálních a nelékařských zdravotnických pracovníků, lékařů a psychologů. A v praxi je tomu skutečně tak. Szabová-Šírová (2015, s. 200) ve své knize uvádí, že sociální edukaci dospělých lze chápat jako odbornou činnost sociální pomoci dospělým zaměřenou na rozvoj vlastností osobnosti klienta s cílem řešit problémovou situaci a dosáhnout plnohodnotného sociálního života. Határ (2009, s. 54) chápe sociální andragogiku jako součást péče o dospělého člověka, která usnadňuje život dospělému v produktivním i postproduktivním věku prostřednictvím sociálně výchovné a edukačně zaměřené sociální pomoci. Pokud budeme s tímto pojetím sociální andragogiky souhlasit, tak se otevře prostor možné profesní působnosti též pro sociální andragogy, sociálně andragogické poradce. Zároveň však je třeba dodat, že sociální andragogice jako aplikované andragogické disciplíně se v České republice nedostává takové pozornosti, jakou by si bezesporu zasloužila. Do budoucna je třeba ji pevně ukotvit v systému příbuzných aplikovaných věd, zabývajících se sociální problematikou, celkově sumarizovat její teoretické poznatky a ověřit jejich aplikovatelnost v praxi. Zároveň bude potřeba nalézt a vymezit specifika sociální andragogiky vůči sociální

práci obecně, vycházíme-li při tom samozřejmě ze společných znaků, principů a poznatků obou aplikovaných disciplín. Sociální andragogika má svá specifika, především v možnostech využívání edukace jako východiska k dosažení změny. Je tedy rovněž důležité přesně vymezit klíčové kompetence sociálního andragoga a sestavit jeho profesní profil.

## Literatura

- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Határ, C. (2009). *Sociální pedagogika, sociální andragogika a sociální práce*. Praha: Educa service a Česká andragogická společnost.
- Höschl, C., & Libiger, J., & Švestka, J. (2004). *Psychiatrie*. Praha: Tigris.
- ITAREPS (2007). Praha: Academia Medica Pragensis. Citováno 4. ledna 2016. Dostupné z: <https://www.itareps.com/cs/>
- Kitzlerová, E., & Fišarová, Z., & Demjanenko, M. (2006). Program pro dobré zdraví. *Nemocnice – informační bulletin VFN a 1. LF UK*. č. 2.
- Kitzlerová, E., & Motlová L. (2005). Program pro dobré zdraví – první zkušenosti a výsledky v ČR. *Psychiatrie pro praxi*, č. 6.
- Praško, J. a kol. (2001). *Psychotická porucha a její léčba*. Praha: Maxdorf.
- SANQUIS (2009). Praha: SANQUIS. Citováno 4. ledna 2016. Dostupné z: <http://www.sanquis.cz/index.php?linkID=art13>>
- Seifertová, D. a kol. (2008). *Postupy v léčbě psychických poruch*. Praha: Academia Medica Pragensis.
- Skaličková, O. a kol. (1971). *Rehabilitace v psychiatrii*. Praha: Avicenum.
- Szabová-Šírová, L. (2015). *Sociální andragogika. Teoretické, empirické a praktické aspekty*. Bratislava, Vydavateľstvo UK.
- Škoda, C. a kol. (1996). *Duševní zdraví obyvatel ČR z pohledu spotřeby zdravotnických služeb včera, dnes a zítra*. Praha: Psychiatrické centrum Praha.
- Zvolský, P. a kol. (2003). *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum.

## Závěr

Předložené texty věnující se netradičním studentům ve vysokoškolském vzdělávání jsou malým příspěvkem k tomuto tématu v českém prostředí. Vychodiskem je pohled na vymezení netradičního studenta v terciárním vzdělávání jako účastníka vzdělávání dospělých, kam nebývá vždy řazen. V posledních desetiletích vysokoškolské vzdělávání ve světě i v ČR podléhá sociálním změnám, které jsou poměrně výrazné, a to jak v proměně cílů vzdělávání, jeho obsahu a forem, tak i zmiňovaných studentů. Dalším důvodem je nárůst možných oblastí a předmětů zkoumání v oblasti vzdělávání dospělých v prostředí terciárního vzdělávání. Jedná se o jedno pole zájmu, na něž se odborníci v oblasti vzdělávání dospělých v posledních letech rovněž zaměřují, a to jak v případě akademiků, tak i těch, kteří se danou problematikou zabývají v praxi.

Výstupem sborníku je charakteristika netradičního studenta v terciárním vzdělávání, základních znaků sloužících k jeho identifikaci, ale i nastavení vzdělávacího prostředí vysokých škol, což je nezbytné pro výzkum i pro hledání způsobů, jak takové vzdělávání připravovat a realizovat. Jedná se o nedělitelné složky obrazu současného stavu poznání v teorii a praxi vysokého školství. Na sbornících je vždy velmi přínosný fakt, že se k nabízené problematice vyjadřují odborníci z různých úhlů pohledu. Každý si téma, které bývá konferencí stanoveno, interpretuje na základě vlastních přístupů, zkušeností či výsledků výzkumů. Pestrobarevnost přístupů k tématu je vždy pozitivní. Může doplnit něco, na co jsme ve svém úhlu pohledu pozapomněli, nebo ukázat mezeru, kterou náš rámec zkoumaného ve svém ohraničení má. Ani o jednom příspěvku tak nemůžeme říct, že by se zde ocitl nadbytečně. Jak již bylo uvedeno, čtenář se hned v úvodní kapitole dozví hlavní znaky pro identifikování netradičního studenta v terciárním vzdělávání. Sám si tak může zařadit do problematiky svoji vlastní, původní představu o této kategorii. Je také ukázána možnost, jak tuto kategorii zkoumat, jakou metodologií a jakými nástroji. Změny, které se ve společnosti odehrávají, proměňují i netradičního studujícího, jeho kompetence, funkční gramotnost či postojovou a hodnotou základnu jeho jednání. Takovým zásahem do zkoumané kategorie je například technologická změna, jež nás všechny modeluje a pomalu modifikuje minimálně ve znalostech a dovednostech. S tím musí vzdělavatel počítat a text ukazuje možné cesty, jak se s tím vyrovnat a vyrovnávat.



Šíře kategorie netradičního studenta je způsobena vysokou mírou heterogenity dospělých ve vzdělávání. Jsou to jedinci s různými pracovními i životními zkušenostmi, což je jedna z příčin různorodosti jejich kompetencí, postojů a motivací k dalšímu vzdělávání. Další je rozličnost osobnosti člověka, který se do dalšího vzdělávání vrací po delší době. To vše na jedné straně vytváří rozmanitost obrazu této kategorie, na straně druhé to však způsobuje komplikace při zkoumání a jednoznačném uchopení sledovaného jevu. S tím vším se snažili autoři textů vyrovnat.

Domníváme se, že právě tato skutečnost může být pro řadu vědců a praktiků velmi inspirujícím momentem. Doufáme, že se vám při čtení textů dostalo odpovědí na některé otázky, které jste si pokládali. A doufáme také, že během čtení se další otázky vynořily a že na ně budete hledat odpovědi. Buď ve sféře akademické, pro další možné výzkumy či teoretické statě, nebo v aplikacích přetavujících zjištění z teorie do praxe.

## Abstrakty

### Netradiční studenti ve vysokém školství

*Miroslav Dopita a Filip Sahatqija*

Problematika netradičních studentů ve vysokém školství je tématem zahraniční odborné literatury více než 70 let. V českém a slovenském prostředí tato problematika rezonuje pod jinými termíny, jako je večerní, dálkové, kombinované, externí či distanční studium. Otázkou zůstává, jak je „netradiční student“ vystihnout v legislativě, která umožňuje či neumožňuje existenci obsahu tohoto pojmu, když nepoužívá tento pojem explicitně. Cílem příspěvku tedy je vymezení netradičního studenta a identifikace jeho existence v českém vysokém školství na základě analýzy legislativních dokumentů. Z analýzy vyplývá, že obsah pojmu „netradiční student“ se v českém prostředí objevuje od 50. let 20. století a postupně se rozšiřuje na další vymezení.

### Non-Traditional Students in Higher Education

The issue of non-traditional students in higher education has been a topic in foreign professional literature for more than 70 years. In the Czech and Slovak environment, this issue appears under different terms, such as evening study, distance study, part-time study or external study. The question arises as to how the “non-traditional student” is incorporated in the legislation, which enables or does not enable the existence of the concept of this term by not using the term explicitly. The aim of the contribution is thus to delimit a non-traditional student and identify their existence in Czech higher education based on an analysis of legislative documents. As revealed by the analysis, the concept of the term “non-traditional student” has appeared in the Czech environment since the 1950s and has been gradually extended into further delimitation.

---

## **Netradičné cieľové skupiny a virtualita v terciárnom vzdelávaní**

*Branislav Frk*

Digitálna revolúcia sa v terciárnom vzdelávaní už naplno rozbieha a na krátku dobu sa ešte bude zdať, že univerzity a celé vysoké školstvo zvládnu transformáciu na inštitúcie 21. storočia len čiastkovými reformami. Pravdepodobne však celý sektor čakajú hlboké zmeny a inovácie, ktoré budú musieť nielen reflektovať prudkú dynamiku súčasného sveta, ale aj aktívne tieto trendy určovať. Okrem systémových zmien je z andragogického pohľadu zaujímavý vývoj v oblasti vzdelávacích technológií a virtuality, ktorý okrem iného umožňuje ponúkať vysokoškolský vzdelávací obsah aj celej škále netradičných študujúcich. Článok si kladie za cieľ teoreticky analyzovať existujúce výsledky výskumov v oblasti terciárneho vzdelávania, prognózu megatrendov v oblasti technológií a sveta práce a na tomto základe identifikovať potenciálne významné skupiny netradičných študujúcich. Zároveň bude cieľom článku prognózovať perspektívne trendy v terciárnom vzdelávaní (MOOCs, personalizácia, individualizácia) a ich využitie pre netradičné cieľové skupiny študujúcich.

### **Non-Traditional Target Groups and Virtuality in Tertiary Education**

The digital revolution has already begun in tertiary education. It seemed at one point as if universities, and all higher education, would manage the transformation into twenty-first century institutions with only partial changes. It is, however, probable that the entire sector will meet with significant changes and innovations, which not only have to reflect the rapid dynamics of the present world, but will also actively set these trends. Apart from systemic changes, developments in education technologies and virtuality are aspects of interest from the viewpoint of andragogy, which, among other things, even enables offering the content of higher education to a wide range of non-traditional students. The article aims at a theoretical analysis of existing results in research in the field of tertiary education, forecasts of mega-trends in the field of technology and the world of work, and on this basis to identify potentially important groups of non-traditional students. Another aim of the article is to forecast promising trends in tertiary (MOOCs, personalization, individualization) and their utilization for non-traditional groups of students.

## **Informační technologie jako posilující prvek výuky akademických pracovníků**

*Milan Chmura a Josef Malach*

Kapitola se věnuje definici základní používané informační a komunikační technologie, s nimiž operují teorie i praxe vzdělávání na vysokých školách. Aktuálně jsou informační a komunikační technologie na vysokých školách široce pojímány a využívány jako důležitý prvek výuky studentů prezenční i kombinované formy studia. Výzkum na vzorku vysokoškolských učitelů Ostravské univerzity, který byl realizován v rámci řešení projektu 7. RP IRNet, se zaměřil na způsoby využívání jednotlivých komponent informační a komunikační technologie, jež posilují prvky studia na vysoké škole.

### **Information Technologies as a Strengthening Element in University Teaching**

The chapter deals with a definition of basic information and communication technologies used in theory as well as in practice in higher education. At present, information and communication technologies are widely perceived and used at higher education institutions as an important element in teaching of students in both full-time and part-time study forms. Research on a sample of university teachers at the University of Ostrava, implemented as part of the investigation of project FP7 IRNet, was focused on the manner of utilization of the individual components of information and communication technologies strengthening aspects of study at university.

---

## **Nové trendy ve výtvarné výchově („Poklady regionu“) – reflexe vzdělávacího kurzu pro učitele MŠ a ZŠ**

*Miloš Makovský a Dagmar Myšáková*

Kapitola zahrnuje dvě roviny – teoretickou, zaměřenou na problematiku zařazení nových médií do výuky výtvarné výchovy, a praktickou, vycházející z konkrétního realizovaného vzdělávacího kurzu, nabídnutého Centrem celoživotního vzdělávání Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Nová média a ICT jsou přirozeným bodem „střetu“ odlišných skupin účastníků vzdělávacího procesu. Kurz „Nové trendy ve výtvarné výchově“ byl určen vedoucím pracovníkům a učitelům MŠ/ZŠ, cílem kurzu bylo naučit je efektivně pracovat s vybranými ICT (tablet s GPS, fotoaparát) a využívat je jako didaktický, komunikační a tvůrčí prostředek při práci se svými žáky. Tematicky se kurz zaměřil na „oživení“ vybraného místa či kulturní památky, práci s historickými prameny i aktuálním společenským a kulturním kontextem, na aktivní tvorbu v krajině, tedy na něco „společného“ všem účastníkům vzdělávání. Součástí druhé části příspěvku je evaluační případová studie zaměřená na teoretické zhodnocení realizovaného kurzu a představení výsledků studie.

## **Current Trends in Art Education (“Regional Treasures”) – Reflection of The Training Course for Teachers in Kindergartens and Primary Schools**

The chapter includes two levels – theoretical level, which is focused on the issues of inclusion of new media in art education, and practical level, which is based on specific training course. This course was offered by Lifelong Learning Center at the University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem. New media and ICT are real point of “conflict” among different groups of participants in the educational process. The course of Current Trends in Art Education was designed for headmasters and teachers of kindergartens and primary schools. The aim of the course was to teach them how to work effectively with the chosen ICT (tablet with GPS, camera) and how to use this ICT as a didactic, communication and creative tool for working with their students. The topic of the course was focused on the “animation” of the chosen location and cultural relics, also on the work with historical sources and contemporary social and cultural context, on the active creation in the countryside that is something “shared” with all learners. The second part of chapter includes the evaluation case study, which is focused on theoretical reflection of course and presentation of study results.

---

## **Psychoedukační programy pro duševně nemocné**

*Milan Demjanenko*

Vznik a průběh duševních onemocnění je výrazně ovlivňován psychologickými a sociálními faktory. Stav nemocného do jisté míry závisí na tom, s jakými reakcemi se setkává ve svém nejbližším okolí, tedy obvykle v rodině. Cílem dlouhodobé léčby je předejít návratu onemocnění. Farmakoterapie doplněná psychoedukací patří k velmi účinným postupům. Hlavním úkolem je poskytnout nemocným a jejich příbuzným důkladné informace o povaze nemoci a možnostech léčby. Edukační programy prokazatelně zlepšují zdravotní stav klientů, snižují počet a délku hospitalizací, počet ambulantních kontrol a ve svých důsledcích snižují náklady na léčbu. V praxi se ukazuje, že psychoedukace duševně nemocných je náplní práce především lékařů, nelékařských zdravotnických a sociálních pracovníků. Prostor možné působnosti se však otevírá též pro sociální andragogy, sociálně andragogické poradce.

### **Psychoeducational programs for the mentally illness**

The development and the course of mental illnesses is significantly influenced by psychological and social factors. The patient's condition to some extent depends on the reactions of such encounters in its vicinity, usually in the family. The aim of long-term treatment is to prevent the disease coming back. Pharmacotherapy supplemented by psychoeducation is one of the most effective practices. The main task is to provide patients and their relatives in-depth information on the nature of the disease and treatment options. Educational programs improve the health status of clients, reduce the number and length of hospitalizations, number of outpatient controls and, in effect, reduce treatment costs. The practice shows that psychoeducation mentally illness is the job description primarily of doctors, paramedical and social workers. The space can be covered but also for the social andragogists, socially andragogic adviser.

## **Kontakt na autory**

PhDr. Milan Demjanenko, Ph.D.

Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Roháčova 63, 130 00 Praha 3, Česká republika, e-mail: demjanenko.milan@ujak.cz

doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, tř. Svobody 26, 771 48, Olomouc, Česká republika, e-mail: miroslav.dopita@upol.cz

PhDr. Branislav Frk, PhD.

Katedra andragogiky, Prešovská univerzita, Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovensko, e-mail: branislav.frk@unipo.sk

Mgr. Milan Chmura, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, Fráni Šrámka 3 709 00 Ostrava, Česká republika, milan.chmura@osu.cz

Mgr. Miloš Makovský

Katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika, e-mail: milos.makovsky@kaveka.cz

doc. PhDr. Josef Malach, CSc.

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Česká republika, e-mail: josef.malach@osu.cz

Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková

Katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika, e-mail: dagmar.mysakova@kaveka.cz

Filip Sahatqija

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, tř. Svobody 26, 771 48, Olomouc, Česká republika, e-mail: sahatfi@gmail.com

**„Netradiční studenti v terciárním vzdělávání“  
Sborník z konference**

Editorka: Mgr. Markéta Šupplerová

Výkonná redaktorka: Mgr. Agnes Hausknotzová  
Odpovědná redaktorka: Mgr. Lucie Loutocká  
Technická redakce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.  
Návrh obálky: PhDr. Veronika Gígalová, Ph.D.

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)  
[www.e-shop.upol.cz](http://www.e-shop.upol.cz)  
[vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

1. vydání

Olomouc 2019

Ediční řada – Sborníky

ISBN 978-80-244-5485-6 (online : PDF)