

# Orbis scholae

VOL 13 / 1 / 2019

## Proměny pomáhajících profesí a profesní přípravy

Hostující editoři  
Tomáš Janík  
Michaela Pířová  
Vlastimil Švec

© Univerzita Karlova, 2019

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

# Obsah

## Editorial

*Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vlastimil Švec* . . . . . 5

## Teoretické studie

Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze  
*Anna Tomková, Vladimíra Spilková* . . . . . 9

Etická dimenze profese pedagoga volného času  
*Michal Kaplánek* . . . . . 31

Jak se rodí profese: příklad kariérového poradenství  
*Lenka Hloušková* . . . . . 45

Sportovní trenér: vymezení profese a její různé podoby a problémy  
*Marcela Janíková, Vladimír Jůva, Jan Cacek* . . . . . 63

## Empirické studie

Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese u studentů a sociálních pedagogů v České republice  
*Jitka Lorenzová, Tereza Komárková* . . . . . 87

Povolání chirurg: pohled pod povrch profese očima chirurgů  
*Vlastimil Švec, Teodor Horváth, Petr Moravčík, Markéta Španková, Zdeněk Kala* . . . . . 107

## Recenze

Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (Eds.)  
Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism  
*Helena Košťálová* . . . . . 127

## Nekrolog

Odešel profesor Josef Maňák  
*Eliška Walterová* . . . . . 131

# Contents

<b>Editorial</b>	
<i>Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vlastimil Švec</i> . . . . .	5
<b>Theoretical Papers</b>	
Professionalization of Teacher Education for Primary School – Options and Limits <i>Anna Tomková, Vladimíra Spilková</i> . . . . .	9
Ethical Dimension of the Profession of Leisure Educator <i>Michal Kaplánek</i> . . . . .	31
How a Profession Emerges: The Case of Career Guidance <i>Lenka Hloušková</i> . . . . .	45
Sports Coach: Evolving the Profession and Its Various Forms and Challenges <i>Marcela Janíková, Vladimír Jůva, Jan Cacek</i> . . . . .	63
<b>Empirical Papers</b>	
Social Pedagogy: Conception of Discipline and Profession by Students and Social Educators in the Czech Republic <i>Jitka Lorenzová, Tereza Komárková</i> . . . . .	87
The Surgeon's Occupation: Surgeons Look Beneath the Surface of Their Profession <i>Vlastimil Švec, Teodor Horváth, Petr Moravčík, Markéta Španková, Zdeněk Kala</i> . . . . .	107
<b>Book Review</b>	
Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (Eds.) Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism <i>Helena Košťálová</i> . . . . .	127
<b>Obituary</b>	
Remembering Professor Josef Maňák <i>Eliška Walterová</i> . . . . .	131

## Editorial

Tématem tohoto čísla *Orbis scholae* jsou *Proměny pomáhajících profesí a profesní přípravy*. Profese představují unikátní formu povolání k řešení společenských výzev. Rozvíjejí se ve vazbě na funkční systémy společnosti a zajišťují jejich provoz. Jsou „zapaštěny ve společnosti“ a představují jeden z hybných momentů inovací a modernizace. V průběhu dějinného vývoje se vedle zakládajících profesí středověké univerzity (kněží, lékaři, právníci) etablovaly další profese, mj. zaměřené na práci s lidmi. Tato skupina profesí bývá často označována jako *profese pomáhající*. Zjednodušeně řečeno, tyto profese jsou založeny na profesní pomoci profesionála druhým lidem, přičemž pomáhání je jejich konstitutivním prvkem i hlavním předmětem jejich pozornosti.

Na stránkách pedagogických časopisů v našem prostředí se prozatím objevují studie, které se zaměřují na výzkum učitelské profese a profesní přípravu. Cílem předkládaného čísla je však ukázat na specifickosti dalších pomáhajících profesí, a to prostřednictvím teoretických a empirických studií. Vedle již zmiňované učitelské profese to jsou profese sociálního pedagoga, pedagoga volného času, kariérového poradce, sportovního trenéra a lékaře chirurga. Je patrné, že kromě již etablovaných profesí (učitel, lékař) jde o profese relativně mladé, které upřesňují svůj profil a hledají modely účelného profesního vzdělávání a podpory profesního rozvoje.

Texty zařazené do tohoto čísla charakterizují uvedené pomáhající profese, řada z nich si všímá jejich vývoje a současného stavu. Retrospektivní studie A. Tomkové a V. Spilkové rekapituluje proměny profesionalizace vzdělávání učitelů primárních škol v České republice. Za stěžejní pilíř profesionality učitele autorky považují profesní vědění a profesní vidění, i když tento pojem explicitně nevymezují. Z výčtu kompetencí učitele primární školy vyplývá náročnost této profese. Autorky zdůrazňují, že pro profesní růst učitele je klíčová oborovědidaktická kompetence. Za povšimnutí stojí také upozornění na etickou dimenzi učitelské profese.

Pedagog volného času je profesí, kterou lze zahrnout do aplikační sféry sociální pedagogiky, jak to vyplývá ze studie M. Kaplánka. Tato profese nabízí širokou škálu uplatnění odborníků v oblasti volného času dětí, mládeže i dospělých. Autor zdůrazňuje význam často proklamované, ale reálně jen omezeně naplňované etické dimenze pedagoga volného času a dalších pomáhajících profesí. Potřebné jsou podle něho etické kodexy, které ale samy o sobě nejsou zárukou zvyšování etické kompetence pracovníků v pomáhajících profesích.

Další novou, rodící se pomáhající profesí je profese kariérového poradce. Je to profesionál, který vstupuje do procesu rozhodování žáka (a jeho rodičů), studenta, ale i dospělého o tom, jaké (budoucí) uplatnění na trhu práce je pro něho vhodné. To je podle L. Hlouškové jádro činnosti kariérového poradce, který však realizuje ještě další aktivity. Patří k nim např. práce s kariérovými informacemi, zprostředkovávání volných pracovních míst dospělým a kariérové vzdělávání.

Mezi pedagogické profese lze podle M. Janíkové, V. Jůvy a J. Cacka zařadit také profesi sportovního trenéra. Jde o široce pojatou profesi, do níž vstupují „trenéři“ s různou kvalifikací. Autoři proto mluví o „smíšeném profesním prostoru“, v němž je kromě začínajících a zkušených profesionálních trenérů vysoký podíl dobrovolných trenérů.

J. Lorenzová a T. Komárková přibližují profesi sociálního pedagoga z pohledu vývoje sociální pedagogiky (jako vědy i studijního oboru) a empirického výzkumu názorů studentů a sociálních pedagogů v praxi na pojetí sociální pedagogiky. Je zřejmé, že sociální pedagogika jako studijní obor je východiskem pro zastávání řady praktických pozic např. ve školství, v oblasti výkonu ústavní a ochranné výchovy i v oblasti probační a mediační služby. Všechny tyto pozice jsou založeny na lidském vztahu a naplňují se pomocí směřující k svépomoci. Sociální pedagogika má poměrně široký záběr praktického uplatnění, neboť zahrnuje péči, vzdělávání, poradenství, pedagogiku životních situací i pedagogiku různých prostředí. Z empirického výzkumu autorek mimo jiné vyplynulo, že sociální pedagogové preferují praktické pojetí sociální pedagogiky, která se zaměřuje na pomoc lidem v různých životních situacích.

Do tohoto čísla jeho editoři zařadili také studii o lékařské profesi. Nepatří mezi pedagogické profese, i když implicitně zahrnuje též pedagogickou aktivitu lékařů (např. edukaci pacientů), ale vyznačuje se výraznou mírou pomáhání. V. Švec, T. Horváth, P. Moravčík, M. Španková a Z. Kala se věnují profesi chirurga. Pokusili se podat charakteristiku této profese, a to očima chirurgů. V polostrukturovaných rozhovorech chirurgové uvažují o předpokladech pro chirurgickou profesi, vybavují si, jak se chirurgii učili a jak v ní profesně rostli. Kvalitativní výzkum a interpretace jeho výsledků byly výsledkem spolupráce pedagoga a chirurgů, spoluautorů předložené studie.

Uveřejněné studie doplňuje recenze zahraniční monografie o kariérovém poradenství z pera H. Košťálové. Do čísla je zařazena také vzpomínka na pana profesora Josefa Maňáka, kterou napsala E. Walterová. Pan profesor se mnoho let zabýval učitelskou profesí.

Z textů zahrnutých do tohoto čísla vyplynula řada podnětů k dalšímu uvažování o specifice pomáhajících profesí. Upozorníme pouze na některé. Za prvé zmíníme, že pojetí pomáhání se v jednotlivých profesích liší – směřuje od facilitace a vedení přes pomoc k svépomoci až po pomoc nemohoucím. Ze všech textů je zřejmé, že pomáhající profese (tak jako profese jiné) jsou založeny na znalostní (a dovednostní) bázi. Ta však není jediným předpokladem pro úspěšnost profesionála v profesi. Vedle kognitivní dimenze znalostní vybavenosti profesionála totiž vstupuje do hry jeho nekognitivní dimenze i dimenze etická. S mírnou nadsázkou lze říci, že výkon

pomáhajících profesí se pohybuje mezi rutinou a uměním. Zvládnutí řemesla profese je předpokladem tvořivého řešení problémů, s nimiž se profesionál setkává.

Z textů dále vyplývá, že kvalita práce profesionála v pomáhající profesi je podmíněna jeho přípravným a dalším vzděláváním – či přiléhavěji řečeno: podporou jeho profesního rozvoje či růstu. Profesní rozvoj je podrobněji popsán ve studii o profesi chirurga. Zahrnuje postupnou gradaci profesionality počínaje od zvládnutí „řemesla“ a pravidel, přes řešení různě náročných problémů a variování postupů, které vedou k mistrovství, až po souhru, součinnost, službu a naplnění. Tento model profesního růstu má obecnější charakter a je možné jej využít jako inspiraci pro rozpracování v dalších pomáhajících profesích.

Z obsahu tohoto čísla je zřejmé, že o pomáhajících profesích je možné uvažovat ve dvou rovinách – teoretické a praktické. V teorii profesí zatím převládají obecnější sociologické přístupy, jež jsou sice inspirativní, ale teoretickou rovinu dostatečně nepokrývají. Zjišťujeme, že chybí mimo jiné pedagogická teorie pomáhajících profesí, která si všímá nejen společenských změn ovlivňujících profese, ale také jejich projekce do přípravy na profese a do podpory profesního rozvoje. Toto tematické číslo časopisu *Orbis scholae* by mohlo být jedním z kroků na cestě naznačeným směrem. Věříme, že si získá zájem čtenářů a vybídne další autory k psaní nejrůznějších pojednání na téma (*pomáhající profese*).

Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vlastimil Švec  
hostující editoři





# Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze

Anna Tomková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Vladimíra Spilková

Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta

**Abstrakt:** Cílem přehledové studie je reflektovat snahy o profesionalizaci vzdělávání učitelů primárních škol v České republice. To znamená na základě relevantních teoretických a výzkumných zdrojů posoudit jak silné stránky, tak limity, které se ukázaly při realizaci profesionalizačně zaměřené přípravy budoucích učitelů, a to v širším kontextu mezinárodních trendů v této oblasti. Úvodní část příspěvku je věnována proměnám v pojetí profese, měnícím se nárokům na role a klíčové kompetence učitele, na kvalitu vykonávání profese v souvislosti s proměnami školního vzdělávání. Trend k profesionalizaci učitelství je reflektován zejména ve vztahu k učitelství pro primární školu. Jsou prezentovány specifické charakteristiky profese učitele primární školy jako východisko pro koncepci vzdělávání této kategorie učitelů. Těžiště příspěvku spočívá v reflexi klíčových charakteristik profesionalizace vzdělávání učitelů primárních škol a možných cest k jejich realizaci. Možnosti a meze uvedených přístupů jsou diskutovány a argumentovány také na základě srovnání s vybranými zahraničními přístupy.

**Klíčová slova:** profesionalizace učitelství, učitel primární školy, profesionalizace vzdělávání učitelů, reflektivní přístup k vzdělávání učitelů, Boloňská deklarace

## Professionalization of Teacher Education for Primary School – Options and Limits

**Abstract:** The aim of the review study is to reflect efforts to professionalize the education of primary school teachers in the Czech Republic. This means, on the basis of relevant theoretical and research resources, to assess both the strengths and the limits that have emerged in the realization of the professionally oriented preparation of future teachers in the wider context of international trends in this field. The introductory part of the contribution is devoted to changes in the concept of the profession, the changing demands on the roles and key competences of the teacher, on the quality of performance of the profession in connection with changes in school education. The trend towards professionalisation of teaching is reflected mainly in relation to primary school teaching. Specific characteristics of the primary school teacher's profession are presented as the basis for the concept of education of this category of teachers. The main focus of the paper is to reflect the key characteristics of professionalization of the primary school teachers' education and the possible ways to implement them. The possibilities and limits of these approaches will also be discussed on the basis of the comparison with selected foreign approaches.

**Keywords:** professionalization of teaching profession, primary school teacher, professionalization of teacher education, reflective approach to the teacher education, Bologna declaration

Cílem přehledové studie je reflektovat snahy o profesionalizaci vzdělávání učitelů primárních škol v České republice. To znamená na základě relevantních teoretických a výzkumných zdrojů posoudit jak silné stránky, tak limity, které se ukázaly při realizaci profesionalizačně zaměřené přípravy budoucích učitelů, a to v širším kontextu

- 10 mezinárodních trendů v této oblasti. Důraz na profesionalizaci přípravy budoucích učitelů souvisí s výraznými proměnami v pojetí učitelské profese, v pojetí klíčových profesních kompetencí potřebných k jejímu kvalitnímu zvládnání v kontextu měnících se nároků na vzdělávání. Úvodní část textu se věnuje těmto otázkám.

## 1 K pojetí profesionalizace učitelství a profesionality učitele

O učitelské profesi (včetně přípravy na ni) lze přemýšlet na základě různých úhlů pohledu – z hlediska jejího historického vývoje, rozmanitých pojetí učitelství v souvislosti s vývojem školy, měnících se společenských očekávání, přípravy na profesi, profesní socializace v prvních letech praxe, celoživotního profesního rozvoje apod. Lze uvažovat o těchto otázkách v mezinárodní perspektivě či s důrazem na domácí kontext.

S ohledem na rozsah textu se v jeho úvodní části omezíme na konstatování, že v celosvětovém měřítku (byť v různých zemích v odlišné míře) se vlivem měnícího se společenského kontextu a zvyšujících se nároků na kvalitu školního vzdělávání zásadním způsobem mění pohled na učitelskou profesi, na socioprofesní role, klíčové profesní kompetence a etické kvality učitelů. Mění se nároky na kvalitní zvládnání učitelské profese vedou k důrazu na profesionalizaci učitelství, na zvýšení profesionality/kvality učitelů.

Ponecháme nyní stranou diskuse nad různými sociologickými přístupy k chápání profesionalizace učitelství (srov. Hustler & Intyre, 1996; Korthagen, 2004; Kot'a, 1998, 2010; Pišová et al., 2011; Spilková et al., 2008) a ve zkratce naznačíme pojetí profesionalizace učitelství z hlediska pedagogiky, resp. pedeutologie. Za podstatu profesionalizace považuje řada autorů posílení expertnosti učitelů v procesech vzdělávání a kultivace žákovy osobnosti, která je založena na specifických expertních, profesních znalostech a dovednostech, zejména v pedagogicko-psychologické a oborovědidaktické oblasti.

V pojetí učitelství jako expertní profese jsou pilířem profesionality učitele profesní vědění, poznatková báze učitelství (*knowledge base for teaching*), která je vymezena sedmi oblastmi profesních znalostí: znalosti předmětové/oborové, obecně pedagogické (principy a strategie výuky), znalost kurikula (programy, materiály, učebnice), oborovědidaktické znalosti – didaktická znalost obsahu (porozumění obsahu vzdělávání a způsoby jeho interpretace žákům), znalost žáků a jejich charakteristik, znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, způsob řízení školy, školský systém apod.), znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí (Shulman, 1987; u nás Janík, 2005; Švec, 2005).

Poznatková báze učitelství je chápána jako základ k hlubšímu porozumění cílům, obsahu a procesům vzdělávání v širších kontextech, k plánování, realizaci a reflexi výuky a k seberefexi v roli učitele. Měla by být také základním východiskem pro koncepci kurikula učitelského vzdělávání. Dalším vlivným přístupem

ke zkoumání podstaty profesionality učitele je snaha charakterizovat ji prostřednictvím klíčových profesních kompetencí (Helus, 2001; Hustler & Intyre, 1996; Korthagen, 2004; Lukášová, 2003; Pollard, 2001; Spilková et al., 2004; Švec, 1999; Vašutová, 2004; Weinert, 2001). Existuje řada modelů kompetencí učitele, které se v zahraničí stávají východiskem k tvorbě profesních standardů. Ty jsou většinou koncipovány jako soubor kompetencí či kvalit učitele, vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které podmiňují kvalitní výkon učitelské profese (Spilková et al., 2010; Vašutová, 2004).

Lze sledovat i jiné přístupy, které například zdůrazňují význam profesní odpovědnosti učitele v nejširším slova smyslu, ve smyslu uvědomění si a přijetí odpovědnosti za zásadní podíl na socializaci žáků, za podporu optimálního rozvoje každého žáka vzhledem k vývojovým a individuálním možnostem a současně s ohledem na společenské požadavky týkající se kvality vzdělávání. Důležitým předpokladem přijetí takto pojaté profesní odpovědnosti jsou zvnitřněné profesní hodnoty, jimiž se učitel cítí vázán, zdravé profesní sebevědomí, přesvědčení o vlastní profesní zdatnosti (Gavora, 2008), tedy, že jsem schopen pozitivně ovlivňovat vývoj žáků (překonávat negativní vlivy, např. nepříznivé rodinné prostředí, nižší předpoklady žáka), že mu jako učitel mohu účinně pomoci apod.

Důležitost etické dimenze vyzdvihuje řada autorů v souvislosti s pojetím učitelství jako pomáhající profese s důrazem na pojetí profese jako služby veřejnosti vyžadující celoživotní zaujetí a oddanost práci. Z pozic humanistické psychologie vyjadřuje Z. Helus základní smysl učitelské profese jako jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku (Bravená, 2012; Helus, 2001, 2012; Lukášová, 2015). Klíčem k porozumění významu etické dimenze učitelství může být také tzv. cibulový model (*onion model*), který popisuje pět vzájemně propojených vrstev učitelovy osobnosti – jednání, kompetence, přesvědčení, identita, poslání ve vztahu k práci i životu obecně (konkretizované dalšími termíny – duchovní a etická dimenze, odevzdanost profesi, vnitřní angažovanost, inspirace k tomu, co a proč dělám, apod.). Hlubková struktura, vnitřní úrovně – poslání a identita – jsou považovány za zásadní, neboť podstatně ovlivňují, jak učitel funguje na vnějších úrovních, jak k žákům přistupuje, jak s nimi komunikuje, jak jedná v konkrétních situacích apod. (Kelchtermans & Ballet, 2002; Spilková et al., 2008)

Závěrem této části zmiňme ještě jeden znak profesionality učitele, který je řadou zahraničních i domácích autorů považován za klíčový, a tím je kompetence, schopnost reflexe a sebereflexe (Janík et al., 2013; Korthagen et al., 2011; Lukášová, 2015; Lukášová-Kantorková, 2002; Nezvalová, 1994; Pišová, 2005; Pollard, 2001; Schön, 1983; Slavík, 2001; Spilková et al., 2004, 2015; Švec, 2000). Důležitost kompetence učitele k reflexi a sebereflexi (bývá nazývána kompetencí k profesnímu růstu) je vyjádřena také tím, že je důležitou součástí profesních standardů ve většině vyspělých zemí. Učitel řeší komplexní situace, setkává se s řadou jevů a nespécifických problémů, ve kterých nejsou vždy zcela jasné příčina a následek, pro které neexistuje jediné správné řešení, často musí reagovat okamžitě, improvizovat,

12 zvládat své emoce apod. Náročnost činnosti učitele se zvyšuje nutností reagovat bez odstupu, bez možnosti hlubšího promyšlení.

Sebereflexe učitele je příležitostí se v klidu, z odstupu, hlouběji myšlenkově vracet ke své výuce v širších kontextech svých profesních hodnot a přesvědčení, záměrů, cílů, představ a očekávání. Učitel má možnost se znovu vrátit a lépe porozumět také svým pocitům, co a proč prožíval, s jakými důsledky apod. Reflektivní učitel chce nejenom lépe porozumět podstatě své práce a jejím výsledkům, hledat příčiny a souvislosti, ale také shromažďuje doklady a důkazy o účinnosti svých pedagogických postupů na žáky. Považuje také za důležité přemýšlet o tom, čemu se potřebuje sám dál učit, aby byl dobrým/lepším učitelem. V reflektivním pojetí učitelství a učitelského vzdělávání je „reflektivita chápána jako trvalý princip učitelské profesionality“ (Tomková, 2018, s. 13).

Velmi účinnou cestou ke zkvalitňování práce je sdílení reflektovaných zkušeností s kolegy ve škole či mimo školu (sdílení příkladů dobré praxe v rámci různých profesních komunit apod.). Jak zdůrazňuje T. Janík, pokud je praktická zkušenost nereflektovaná a nesdílená v profesním diskurzu a ztrácí se v podvědomí, pak učitel mezi třídou a sborovnou přichází o největší poklad, o rodinné stříbro profese – a tím je *moudrost praxe*. Mnohé z výše uvedeného platí i pro další profese. Lze zobecnit, že reflexe a sebereflexe mají klíčový význam pro celoživotní profesní růst i v jiných pomáhajících profesích.

## 2 Specifické charakteristiky profese učitele primární školy

V předcházejícím textu jsme se pokusili naznačit širší a rozmanitost přístupů k vymezení podstaty profesionalizace učitelství a klíčových znaků profesionality učitelů. Nyní se zaměříme na učitelství pro primární školu s cílem reflektovat specifické charakteristiky profese učitele primární školy, které jsou jedním ze základních východisek pro koncepci vzdělávání této kategorie učitelů.

Existují nějaké specifické charakteristiky této profesní subkategorie učitelů? Jsou zde nějaké výrazné odlišnosti v pojetí profese a v nárocích na kompetence? Pojetí profese učitele primární školy prošlo zajímavým vývojem. Od akcentu na řemeslné pojetí, přes vlastenecký ráz a kulturní úlohu v národním obrození s vlastní literární a hudební produkcí až k pokusnictví a didaktické tvořivosti v rámci českého reformního hnutí, přičemž tradiční didaktická a metodická kvalita této kategorie učitelů si zachovala kontinuitu do současnosti (Spilková, 1997; Spilková et al., 2004; Tuček, 1994). V souvislosti s tzv. novou koncepcí primární školy se od sedmdesátých let minulého století zvýšily nároky na oborové znalosti této kategorie učitelů. Na základě požadavků a předpokládaných činností učitele byl stanoven profil učitele primární školy, tedy 1. stupně základní školy v podobě profilu absolventa odpovídajícího typu studia učitelství (Kořínek, 1981).

Přestože řada požadavků směrem k učiteli primární školy je identických s nároky na jiné kategorie učitelů, existují nároky specifické (Spilková, 1998). Jedním z nejvýraznějších specifík učitelství pro primární školu je systém jednoho učitele ve třídě, v níž zpravidla vyučuje všem předmětům nebo jejich většině. To s sebou nese specifický úkol pro učitele – zvládnout na určité úrovni obsahovou šíři daných předmětů. Objevuje se také požadavek na integraci obsahu vzdělání, na překračování hranic a hledání styčných bodů mezi různými obory s cílem snažit se zprostředkovávat základy celistvého obrazu světa, který odpovídá globalizačnímu charakteru vnímání a myšlení dětí v tomto věkovém období.

Skutečnost, že učitel primární školy pracuje s dětmi téměř stále sám (oproti týmovému charakteru práce učitele na vyšších stupních) a jeho případný negativní vliv nelze kompenzovat působením jiných učitelů, s sebou nese nárok na výrazně zvýšenou odpovědnost za žáky a jejich rozvoj. V současné době se v kontextu společného vzdělávání a důrazu na inkluzi objevují nové nároky na spolupráci učitele primární školy s asistenty pedagoga, speciálním pedagogem, školním psychologem, poradenskými centry apod.

Vzhledem k závažnosti působení učitele primární školy s dítětem v tak citlivém věku, k významu položení kvalitních základů vzdělanosti pro další školní a životní dráhu dítěte se tak dostávají do popředí požadavky nejen na pedagogickou erudici a didaktickou zdatnost, ale také nároky na osobnostní kvality učitele. Slovy jednoho z bývalých ministrů školství P. Piťhy je „učitel obecné školy jediným učitelem, který má dodnes charakter mistra, který svého žáka – učně uvádí do veškerého poznání a který ho celkově osobnostně a postojoově formuje. Předává moudrost, kterou sám má, je příkladem všim, čím sám je a žije...“ (Piťha & Helus, 1993, s. 32).

Vedle obecně lidských kvalit (zejména etická úroveň a ustálený systém hodnot, sociální zralost apod.) je důležitá kultivovanost mluveného projevu, neboť učitel primární školy má významnou roli ve vytváření jazykové kultury žáků, je pro ně mluvnickým vzorem. Zdůrazňována je také všeobecná vzdělanost zejména v oblasti národní kultury (české dějiny, literární, výtvarné, hudební, divadelní, filmové umění apod.) a jisté filozofické zázemí. Nechme zde zazníť slova T. G. Masaryka, která pronesl na 1. celostátním sjezdu učitelů ČSR v roce 1920. V rámci boje za vysokoškolské vzdělání učitelů požaduje, aby i

učitel v první třídě měl ucelené vysokoškolské filozofické vzdělání. I když nebude filozofii učit, má filozofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemné předivo utváření lidské osobnosti... (Funda, 1995, s. 2)

Také obecný požadavek na zdatnost v oblasti sociálně vztahové je u učitele primární školy zvláště vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí, se kterými pracuje. Děti v tomto věku jsou často na učitele silně vázány, představuje pro ně jeden z významných identifikačních vzorů a významnou autoritu, která ještě není příliš narušována teprve se vytvářejícími vrstevnickými vztahy. Učitel tvoří celkové sociální klima ve třídě, ovlivňuje strukturu žákovských vztahů, učí je vzájemné komunikaci

14 a společnému soužití ve škole. Zásadním způsobem se podílí na socializaci žáků s důsledky pro jejich sociální rozvoj v dalších letech.

Specifické nároky jsou na učitele primární školy kladeny v oblasti komunikace s rodiči, neboť vzhledem k nediferencované populaci žáků potřebuje umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní. Pozitivem je poměrně vstřícný postoj rodičů ke škole na počátku školní docházky dítěte založený na pozitivním očekávání, většinou ještě nezatíženém negativními zkušenostmi. Rodiče dětí tohoto věku se zpravidla zajímají o pokroky svého dítěte, mívají důvěru v učitele a jeho práci. Na základě společného zájmu o úspěšný vývoj dítěte může učitel citlivým a kompetentním přístupem získat rodiče ke spolupráci (Rabušicová & Pol, 1996; Štech, 2004a; Štech & Viktorová, 2001).

U učitelů primární školy jsou také kladeny zvýšené nároky na diagnostickou činnost, neboť pracuje s integrovanou a velmi různorodou populací, na jejíž základní diferenciaci se podílí. Po předběžném diagnostickém posouzení navrhuje další kroky, jak u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a problémy nejruznějšího druhu, tak u dětí s výrazným nadáním v určité oblasti. Také způsob hodnocení žáků v primární škole (širší uplatnění kvalitativního, formativního hodnocení) zvyšuje požadavky na diagnostickou zdatnost učitelů.

Specifické nároky na učitele primární školy (které vyplývají především ze specifik práce s danou věkovou skupinou žáků) jsou ještě zvýrazněny vlivem proměn vzdělávání, učitelské profese a přípravy na ni po roce 1989. V oblasti primárního vzdělávání došlo k zásadním změnám – prosazuje se na dítě orientované, osobnostně rozvíjející pojetí primárního vzdělávání, pojetí školy jako služby dítěti, jako pomoci v jeho rozvoji, jako místa, kde jsou vytvářeny příležitosti k všestranné kultivaci dětské osobnosti a k rozvíjení potencialit, které v každém dítěti jsou. Primární pedagogika se přihlásila k principům humanistické psychologie, slovy Z. Heluse k *pedocentrismu nové generace*, jako základnímu východisku pro směřování výuky z hlediska hodnot.

Nový koncept primárního vzdělávání implikuje změny v pojetí profese, rolí a klíčových profesních kompetencí učitele primární školy. U této subprofesní kategorie jsou změny nejvýraznější, lze dokonce hovořit o změně paradigmatu, který je většinou sdílen v profesní komunitě a postupně se prosazuje v praxi primárních škol i v praxi vzdělávání této kategorie učitelů (Horká & Kratochvílová, 2008; Lukášová, 2003, 2015; Nelešovská et al., 1995; Spilková et al., 2005; Spilková & Hejlová, 1999, 2010; Tomková, 2018).

V učitelství pro primární školu se vůdčím principem stává důraz na profesionalizaci, který souvisí s šíří působnosti učitele a jeho zvýšenou profesní odpovědností za žáky, za identifikaci a rozvíjení jejich vývojových a individuálních možností, za výsledky učení v nejširším slova smyslu. Pojetí učitele primární školy jako odborníka, který je erudovaným facilitátorem žákova vývoje s cílem dotáhnout každého žáka k jeho osobnímu maximu, jenž umí vytvářet kvalitní vzdělávací situace k úspěšnému kognitivnímu i sociálně emocionálnímu učení u všech žáků, vyžaduje výrazný posun v pojetí kompetencí učitele potřebných ke kvalitnímu zvládnutí profese.

V těchto kontextech spočívá těžiště profesní způsobilosti učitele primární školy v pedagogické a psychodidaktické kompetenci (Spilková, 1997, 1998; Spilková et al., 2004; Spilková & Hejlová, 2010). V celku pedagogicko-psychologických kompetencí jsou výrazné zejména nároky na diagnostickou kompetenci propojenou se schopností účinných intervencí (aktuálně také vzhledem k důrazu na inkluzi). Dále kompetence v oblasti sociálně vztahové, zejména komunikativní, a to jak ve vztahu k žákům, tak ke světu dospělých (rodiče, kolegové, sociální partneři školy apod.). Růst pedagogické autonomie (u učitele primární školy je výrazným rysem) přináší nároky na schopnost učitele prezentovat, vysvětlovat a zdůvodňovat své pojetí práce.

Za velmi důležitou je považována kompetence k reflexi praktických zkušeností a sebereflexi v roli učitele. Dovednost přemýšlet nad svou prací, kriticky ji analyzovat ve vztahu k zamýšleným cílům, dosahovaným výsledkům i širším kontextům výuky, umění vyvodit důsledky a následně měnit strategie lze považovat za určitý imperativ pro práci učitele primární školy. A to především v souvislosti s širší působností učitele, se závažností působení na žáky ve vývojově velmi citlivém období a s celkově zvýšenou profesní odpovědností učitele, o nichž byla řeč v předcházejícím textu.

Zásadní úlohu v profesionalitě učitele primární školy, v jeho způsobilosti dostát současným nárokům na kvalitu vykonávání profese, má psychodidaktická kompetence. Její těžiště spočívá v didaktické transformaci vzdělávacího obsahu pro děti mladšího školního věku, tedy v umění zprostředkovávat obory, oblasti vzdělávání s ohledem na věková specifika, zejména s respektem ke specifické poznávacích procesů, i s ohledem na individuální potřeby a možnosti žáků. Psychodidaktickou kompetenci lze také chápat jako „umění překladu“ z jazyka oboru (odborné pojmy) do jazyka dítěte (prekoncepty) a naopak. Učitel je schopen konfrontovat a propojovat žákův jazyk a jeho pojmový svět v určité vzdělávací oblasti s oborovými koncepty a se svým pojetím učiva (Štech, 2004b).

Výrazně odlišné je pojetí oborové, předmětové kompetence učitelů primární školy. Vyplývá to z její multidisciplinárnosti založené na didaktickém systému jednoho učitele a šíří vyučovacích předmětů, které musí obsáhnout. Odborně předmětová kompetence této kategorie učitelů je charakterizována mnohostranností jazykového, literárního, vlastivědného, matematicko-přírodovědného a muzického vzdělání, které zahrnuje i tělesnou kulturu (Spilková, 1997; Tuček, 1994). V této šíři dominuje jazyková oblast. Přírodovědná a vlastivědná erudice je založena především na kompetencích v didaktické transformaci tohoto učiva.

Na závěr textu o specifických učitelství pro primární školu, o proměnách v pojetí rolí a klíčových profesních kompetencí u této kategorie učitelů vyjadřujeme přesvědčení, že je důležité formulovat také jádrové hodnoty profese učitele primární školy. Za výrazné impulzy a inspirace v této oblasti považujeme práce, které zdůrazňují hodnoty lidství, lidskosti a duchovní dimenze učitelství (Bravená, 2012; Hejlová, 2010; Helus, 2009, 2012; Lukášová, 2003, 2015).

### 3 Profesionalizace vzdělávání učitelů primárních škol

Důraz na profesionalizaci učitelství pro primární školu se stal vůdčí ideou pro zásadní transformaci vzdělávání této kategorie učitelů v první polovině devadesátých let minulého století na většině pedagogických fakult v ČR. Konkrétním projevem byla více či méně výrazná změna v proporcích mezi jednotlivými dimenzemi studijních programů. Těžiště studia se přeneslo od dominující oborové, předmětové přípravy k pedagogicko-psychologické a oborovědidaktické přípravě včetně praxí a k osobnostně kultivační složce studia. Oborová příprava je redukována, resp. transformována do základů pro oborovědidaktickou přípravu, která je prioritou. Zde je výrazný rozdíl ve srovnání s koncepcí přípravy učitelů pro vyšší vzdělávací stupně, kde k podobnému vývoji nedošlo.

Změna v obsahových akcentech v kurikulu vzdělávání učitelů primárních škol představuje radikální zásah do tradice, kdy v průběhu několika desetiletí dominovalo pojetí O. Chlupa zdůrazňující oborovou přípravu (Váňová, 1995). Důraz na profesionalizaci vzdělávání učitelů primárních škol navázal na koncept V. Příhody, který prosazoval, aby se pojetí učitele jako vědeckého pracovníka v pedagogicko-psychologických oborech promítlo do koncepce přípravy na profesi. Změny v kurikulu přípravy této kategorie učitelů, v proporcích mezi jednotlivými složkami studia a zejména míra důrazu na profesní vzdělávání je však také předmětem kritiky některých současných autorů. Upozorňují na rizika spojená s podceňováním oborových znalostí, která mohou u žáků vést k miskoncepcím a komplikovat založení kvalitních základů pro další poznání v jednotlivých oborech (např. Dvořák et al., 2010).

Šíře profilu učitele primární školy, nutnost zvládat velké množství velmi různorodých oborů a vzdělávacích oblastí pochopitelně neumožňují jít při pregraduálním studiu do hloubky oborových znalostí. Oborová příprava včetně oborovědidaktické disponuje však dle platného standardu pro regulovanou profesi sumou 50–55 % kreditů. Je naléhavým úkolem odborníků v této oblasti kvalitně využít tento prostor, vymezit nepominutelné obsahy a jádrové znalosti v daných oborech.

Pro profesionalizaci vzdělávání této kategorie učitelů mělo zásadní význam konstituování primární pedagogiky jako svébytného, výrazně antropologicky orientovaného oboru, který se kriticky vymezil vůči tradiční, tzv. bezdětné pedagogice. Od prvních kroků v jeho konstituování v českém kontextu na začátku devadesátých let se podařilo přejít k jeho hlubšímu propracování do podoby ucelenějšího systému, který s oporou o teoretické, komparativní, historické, empirické a experimentální přístupy komplexně řeší otázky výchovy a vzdělávání dětí mladšího školního věku s ohledem na ontogenetické zvláštnosti tohoto věkového období. K rozvoji oboru a získání jeho prestiže v rámci pedagogicko-psychologických disciplín přispěly zejména monografické studie a dobře koncipované výzkumy (např. Havlínová, 2016; Hejlová et al., 2013; Helus, 1999, 2009; Horká et al., 2015; Hošpesová, 2016; Kolláriková & Pupala, 2001; Lukášová, 2003, 2010; Lukavská, 2003; Nelešovská et al., 1995; Spilková, 1997; Spilková, 2005; Švrčková, 2011; Wildová, 2005).

Primární pedagogika se postupně stala základním profilujícím oborem studia, prostorem pro hledání souvislostí a propojování mnoha dosud spíše separovaných



oborů do smysluplného celku. Šlo také o hledání průniků a styčných bodů ke spolupráci s vývojovou a pedagogickou psychologií, oborovými didaktikami, filozofií výchovy (pochopení soudobého dětství a pojetí dítěte v současných společenských podmínkách), speciální pedagogikou. Idea profesionalizace a její propracování do podoby koncepce studia učitelství pro primární školu pak sehrála důležitou roli při obhajování univerzitního magisterského studia pro tuto kategorii učitelů, které bylo v průběhu posledních dvou desetiletí opakovaně zpochybňováno. Hlavním argumentem bylo, že v profesionalizaci vzdělávání učitelů primárních škol, tedy v důrazu na pedagogicko-psychologickou a oborovědidaktickou přípravu, je legitimován požadavek na plnohodnotné univerzitní vzdělání. Specifičnost koncepce vzdělávání učitelů pro primární školy byla oficiálně uznána při diskusích o vhodnosti zavedení strukturovaného studia u různých studijních oborů v souvislosti s *Boloňskou deklarací* (Mareš & Beneš, 2013; Spilková et al., 2004).

Z učitelských oborů odolalo politickému tlaku na strukturaci studia jen učitelství pro primární vzdělávání. Hlavním argumentem byla výrazná specifika vzdělávání této kategorie učitelů spočívající v důrazu na profesionalizaci a na potřebu integrace, která vyplývá z širokého profilu a multidisciplinarity studia. Odlišné pojetí profesní i oborové složky přípravy vyžaduje model studia, který umožňuje průběžnou interakci mezi jednotlivými prvky kurikula v rámci uceleného studia (které nelze smysluplně rozdělit na dvě části) a dlouhodobý výcvik některých profesních dovedností. Na těchto argumentech byl založen legitimní nárok na výjimku. V průběhu následujících let se prokázalo, jaké příležitosti přináší prostor pěti let pro kvalitu přípravy budoucích učitelů, pro podporu individualizovaného procesu profesního zrání, pro kontinuální gradaci jejich profesního rozvoje (Spilková et al., 2004; Spilková & Hejlová, 2010).

#### 4 Klíčové charakteristiky profesionalizace vzdělávání učitelů primárních škol

Nově vyzdvížené dominanty přípravného vzdělávání učitelů pro primární školy, tj. pedagogicko-psychologickou a oborovědidaktickou přípravu včetně praxi a osobnostně kultivační složky studia (Spilková et al., 2004, 2008; Spilková & Hejlová, 2010), můžeme považovat za klíčové charakteristiky profesionalizačně zaměřeného vzdělávání učitelů. Dominanty formulované V. Spilkovou korespondují také s uvažováním zahraničních odborníků, kteří rovněž hledají jasné vyjádření nutné zásadní změny v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání učitelů. Například Perrenoud (2001) vyzdvihuje, že jde o to, vytvářet dobré podmínky pro proces individuální nebo skupinové proměny, který umožňuje stát se profesionálem, tím, kdo umí v dané profesi samostatně, odpovědně a tvořivě jednat.

Dominanty a zároveň specifika vzdělávání učitelů pro primární školy byly v ČR vyjádřeny také v *Rámcové koncepci přípravného vzdělávání učitelů primárních škol v ČR* (2015). Autoři rámcové koncepce doporučili koncipovat studium jako pětileté nestrukturované magisterské studium a nově nahlédnout významnost jednotlivých

- 18 složek studijního programu. Zdůraznili nutné provázání oborové a oborovědidaktické složky, význam pedagogicko-psychologické složky a reflektivního pojetí praxí (Stuchlíková & Janík, 2017, s. 264).

*Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*, upřesnily v roce 2017 procentuální zastoupení složek přípravy učitelů primárních škol.<sup>1</sup> Cílem pokračující odborné diskuse by měla být harmonizace složek a jejich propojování ve prospěch posilování učitelství, aby se absolventi cítili být učiteli, chtěli vykonávat profesi a dále se vzdělávat, byli si jisti v klíčových rolích a v profesních činnostech. V přípravě učitelů primárních škol je v ČR dlouhodobě rozvíjen a monitorován *reflektivní přístup ke vzdělávání učitelů* (např. Janík et al., 2013; Lukášová, 2015; Pišová et al., 2011; Spilková, 2016; Spilková et al., 2010; Spilková & Hejlová, 2010; Švec, 2009; Švec et al., 2014). Reflektivní přístup lze považovat za svorník mezi akademickým a socioprofesionálním/kompetenčním pojetím vysokoškolského vzdělávání.

Teoretickými východisky reflektivního přístupu ve vzdělávání učitelů jsou teorie vzdělávání zaměřené na studenta a jeho učení (Barr & Tagg, 1995; Korthagen et al., 2011; Lukášová-Kantorková, 2002; Pišová, 2005; Pišová et al., 2011). Je definováno prostředí podporující profesní učení a získávání profesních znalostí, založené na aktivním učení studentů, spolupráci, individualizaci, modelování, formativním hodnocení, reflexi (Hoidn, 2016).

#### 4.1 Cíle a obsahy profesionalizačně zaměřeného vzdělávání učitelů primárních škol

Také v profesionalizačně pojatém vzdělávání učitelů dominují mezi vzdělávacími cíli profesní znalosti. Je očekáváno, že absolventi profesní znalosti dovedou využít při řešení komplexních pedagogických a didaktických situací v pedagogické praxi. Specifikou nutné profesní znalostní výbavy absolventů učitelství pro primární školy je značná šíře očekávaných profesních znalostí. Profesionalizačně zaměřené vzdělávání učitelů vymezuje také očekávané profesní činnosti, které předpokládají šíři porozuměných profesních znalostí: pedagogickou komunikaci a budování podnětného a bezpečného prostředí, plánování, řízení a reflektování učení žáků, hodnocení učení a výsledků učení žáků, komunikaci s dalšími aktéry vzdělávání žáků a profesní sebezrovoj (např. Tomková et al., 2012). Ve výčtu profesních kompetencí absolventů učitelství pro primární školy odborníci zdůrazňují především kompetence orientované na žáka a jeho učení, kompetence orientované na vzdělávání a výuku (edukaci) a kompetence orientované na sebezrovoj učitele (Lukášová, Svatoš, & Majerčíková, 2014). Profesionalizačně zaměřené vzdělávání učitelů cíleně rozvíjí profesní identitu studentů, tedy vědomí sebe sama v učitelství (Kratochvílová, Horká, & Chaloupková, 2015; Lukášová, 2015; Pravdová, 2014; Spilková, 2011).

<sup>1</sup> Pedagogicko-psychologická příprava (učitelství propedeutika) 26–32 %, oborová a oborovědidaktická složka 50–55 %, reflektovaná pedagogická praxe 10–15 % a zpracování diplomové práce 5–10 % (*Rámcové požadavky...*, 2017).

Šíře vzdělávacích obsahů a nové akcenty na oborovědidaktickou, pedagogicko-psychologickou a praktickou složku vzdělávání učitelů pro primární školy znovu otevírá otázky spojené s nutným výběrem a aktualizací klíčových profesních znalostí a dovedností studentů. Tito studenti studují v ČR i v zahraničí podle nejrozsáhlejších studijních plánů. Během studia se připravují na podporu celkového osobnostního a sociálního rozvoje žáků, otevírání potencialit každého žáka, na naplňování širě kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů. Jejich studijní plány musí zahrnovat oborovědidaktickou přípravu na všechny vzdělávací oblasti vymezené *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* a určené pro 1. stupeň. Absolventi mají být zároveň připraveni na integraci učiva jako přirozeného způsobu poznávání světa žáky v primárním vzdělávání. Klíčové postavení mezi předměty, které budou budoucí učitelé pro primární školy, i z hlediska rozsahu, učit, nadále mají mateřský jazyk a matematika. Diskutováno je například místo uměleckých výchov v kurikulu vzdělávání učitelů pro primární školy. Pro jejich přítomnost je třeba dále argumentovat, protože rozvíjejí v člověku tvořivost a nabízejí také vedle jazyka další prostředky vyjadřování a komunikace.

V profesionalizačně zaměřeném vzdělávání zahrnují studijní plány teoretické předměty, ale také rozvinuté systémy reflektovaných praxí. Jsou koncipovány předměty, jejichž hlavním cílem je porozumění sobě, učitelské profesi i strategiím osobnostně sociálního a profesního rozvoje v celoživotní perspektivě. Studenti multioborového studia mohou mít problém s tím, že mají obsáhnout značnou šíři současného vědění v souvislostech, zvláště pokud přijmou za své konstruktivistické přístupy k učení žáků. Reálně však nemají možnost se věnovat všem disciplínám tak do hloubky jako budoucí učitelé pro vyšší stupně vzdělávání. Tento problém je ve vzdělávacích programech učitelství pro primární školy částečně řešen volbou specializace či zaměření.

## 4.2 Propojování teorie a praxe

Klíčovou charakteristikou reflektivně zaměřeného vzdělávání učitelů je propojování teorie a praxe (Lukášová, 2015). K jeho naplňování jsou však nutné radikální změny nejen v cílech a vyučovaných obsazích, ale také ve výukových strategiích a celkové organizaci vzdělávání. Propojování teoretických a praktických předmětů tvoří vhodný prostor pro rozvoj a integraci pedagogicko-psychologických a oborovědidaktických znalostí a dovedností. Praxe iniciuje otázky a výzvy studentů učitelství, teoretické předměty dávají prostor k reflexi praktické zkušenosti včetně práce s novými poznatky, které vedou studenty učitelství k hlubšímu přemýšlení a porozumění žákovi, obsahům, způsobům pomoci žákům s různými vzdělávacími potřebami a také sobě jako budoucím učitelům.

Jeden z možných způsobů naplňování principu propojování teorie s praxí ve vzdělávání učitelů reprezentuje model reflektivně pojatého vzdělávání, zformulovaný v zahraničí především Korthagenem et al. (2011). Klíčovou kategorií v reflektivním přístupu ke vzdělávání je reflexe. Reflexe usouvztažňuje zkušenost, minulou činnost

20 studentů s profesními znalostmi a profesními vzdělávacími cíli (Tomková, 2018). Reflexe je v reflektivním přístupu ke vzdělávání spojována především se systémy reflektovaných pedagogických praxí, které však musí být propojovány s teoretickými předměty. To vyžaduje spolupráci vysokoškolských učitelů a učitelů z praxe i budování široké sítě kvalitních škol dlouhodobě spolupracujících s fakultami připravujícími učitele (Spilková, 2015). Nutností je také dostatečný legitimní prostor na reflexi ve studijních plánech. Studenti se potřebují reflexi učit, také ve společenství se svými vzdělavateli.

### 4.3 Nové formy pedagogické praxe

V reflektivním přístupu ke vzdělávání učitelů má důležitou roli gradací systém pedagogických praxí, který umožňuje studentovi učitelství stávat se učitelem a postupně nabývat profesních kompetencí nutných pro úspěšný vstup do profese. Gradace může být v jednotlivých programech vyjádřena různě, např. od prvotního celkového vhledu studentů do současné školy a výuky, přes zaměření na rozvoj pedagogicko-psychologických a oborovědidaktických profesních kompetencí, k závěrečné integraci poznatků a zkušeností a také učitelských rolí, včetně komplexního přebírání odpovědnosti za obsahy, procesy i výsledky učení žáků. Nejen v přípravě učitelů pro primární školy považujeme za důležité, zvláště v kontextu principu společného vzdělávání žáků, pokud budoucí učitelé mohou dlouhodobě praktikovat v jedné třídě a být nablízko konkrétním žákům, hlouběji poznávat jejich potřeby, být přítomni jejich vývoji a pokrokům v učení, vedle akcentu na obsahy, které mají být ve škole vyučovány, a na jejich didaktické zpracování. Vedle praxí oborových didaktik se v programech učitelství pro primární školy proto rozvíjejí asistentské praxe, které vybavují studenty učitelství kompetencemi nutnými pro výuku v kontextu společného vzdělávání žáků. Asistentské praxe dovolují dobře reagovat také na individuální potřeby profesního rozvoje každého jednotlivého studenta učitelství. Přispívají k porozumění principu vnitřní diferenciaci a individualizaci výuky. Také v případě asistentských praxí je nezbytné, aby studenty přijímali kvalitní učitelé z praxe, jejichž profesní výbavou jsou též mentorské dovednosti.

Praktickou složku učitelství přípravy nelze zužovat pouze na reflektované pedagogické praxe. Praktická příprava může mít i podobu mikroyučování. Studenti učitelství mají rovněž reflektovat v seminářích to, jak se učí, protože učební postupy jsou také předmětem jejich přípravy – princip izomorfismu (Tomková, 2015). Taktéž v závěrečných pracích studenti učitelství často zpracovávají akční výzkumy realizované na pedagogických praxích. Ve studiu je třeba integrovat všechny příležitosti, které nabízejí propojování teorie s praxí a přemýšlení o významu tohoto propojování pro učitelství vzdělávání. S proměnou vstupní výbavy současných studentů zvláště v kombinovaném studiu (bez vlastní praxe, s různou motivací k vykonávání učitelství profese) může docházet i k jinému problému. Tito studenti mají ostych ze sdílení zkušeností a reflexi praktické zkušenosti a z intenzivnějšího zařazování praktických

aktivit do výuky. K podpoře výraznějšího setkávání těchto studentů s praxí jsou proto ověřovány další možnosti včetně společné práce s výukovými videi a videosituacemi.

#### 4.4 Nástroje podporující reflektivní pojetí vzdělávání

Reflektivní pojetí pedagogické praxe, ale i celkového učitelského vzdělávání, vychází z předpokladu, že student učitelství se učí rozumět učitelské profesi a nárokům na ni. Porozumění očekávaným profesním činnostem učitele a jejich reflektování a sdílení má umožnit studentům učitelství více se angažovat ve svém profesním rozvoji, určovat si své rozvojové profesní cíle a reflektovat posuny v tomto profesním učení. V tomto ohledu v ČR stále trvá absence oficiálního učitelského standardu a vysokoškolská pracoviště si tvoří své materiály nebo využívají jiné dostupné dokumenty, např. *Kompetentní učitel 21. století* (2011) či *Rámeček profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012). Obecný popis profesních činností studentů učitelství s uvedením příkladů indikátorů kvality koresponduje s multioborovostí profese učitele pro primární školy.

Odborníky jsou vyvíjeny také další konkrétní nástroje, které kvalitní reflexi studentů učitelství podporují a cíleně je vedou k tomu, aby se ke své praktické zkušenosti a procesům stávání se učiteli obraceli kriticky a aby při hledání alternativ řešení pracovali s novými poznatky (např. ALACT viz Korthagen et al., 2011; WANDA viz Spilková et al., 2015). Rolí vysokoškolského učitele je pomáhat studentům porozumět kritériím a indikátorům kvality práce studenta-budoucího učitele a také porozumět smyslu všech fází reflexe. V praxi se stává, že studenti mají tendenci v reflexi vypustit právě fázi práce s novými informacemi a reflexi pak vyhodnocují jako zbytečnou, odvádějící je od přímé práce se žáky ve školní třídě. Rizikem ve využívání reflektivních nástrojů zůstává nedostatečná hloubka reflektování didaktických situací v úzké souvislosti se specifickými oborovými a oborovědidaktickými znalostmi. Zde nelze než zdůraznit nutnou spolupráci nejen vysokoškolských učitelů a učitelů z praxe, ale též obecných didaktiků a oborových didaktiků na praxích i v reflektivních seminářích, ale také při zadávání, komentování a hodnocení písemných úkolů studentů nebo jejich závěrečných diplomových prací.

#### 4.5 Proměny hodnocení v reflektivním přístupu ke vzdělávání

Reflektivní přístup ke vzdělávání nutně proměňuje také zažitě postupy hodnocení procesů a výsledků studia vysokoškolských studentů. V reflektivním pojetí je akcent kladen na formativní hodnocení, podávání zpětné vazby, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení studentů. Formativní hodnocení zapojuje studenty do procesů hodnocení. Cílem je autonomní hodnocení, dovednost studenta samostatně hodnotit své pokroky a výsledky vzhledem k očekávaným cílům, dovednost umět si stanovovat další cíle profesního rozvoje a nacházet cesty jejich naplňování. Tento nový důraz na formativní hodnocení v praxi vysokých škol naráží na zažité důrazy na sumativní hodnocení. Je logické, aby součástí závěrečného hodnocení studenta, který studoval

- 22 v reflektivně pojatém vzdělávání, bylo také sebehodnocení opřené o důkazy znalostí, přemýšlení i praktických dovedností budoucího učitele. Profesionalizačně zaměřené vzdělávání se nemůže spokojit s úzce pojatým ověřováním znalostí studenta.

#### 4.6 Profesní portfolio

Profesní portfolio je v reflektivním přístupu ke vzdělávání využíváno jako prostředek podpory profesního učení, reflexe a sebereflexe studentů učitelství, uvědomování si významu praktických zkušeností, teorií a jejich významů pro pedagogickou praxi, angažování se v pedagogických inovacích. Výzkumy již prokázaly účinky práce s profesními portfolii na konstruování profesního vědění, na rozvoj metakognitivní, komunikativní a sociální kompetence studentů, na stimulování učitelů k reflexi a profesnímu rozvoji, k posílení autentického sumativního hodnocení (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010; Lukášová et al., 2014; Shulman, 1998; Tomková, 2018; Zeichner & Wray, 2001). Jsou rovněž odhalena rizika a limity práce s profesními portfolii, např. nebezpečí exhibice, trivializace, nízká reprezentativnost obsahu, časová náročnost, nebezpečí konfliktních koncepcí portfolií, riziko pnutí mezi funkcemi (Pišová, 2007; Smith & Tillema, 2006; Spilková, 2007; Tomková, 2018). Je konstatováno, že ve vzdělávání učitelů jsou portfolia využívána ve dvou základních funkcích: na podporu učení a k sumativnímu autentickému hodnocení.

V souvislosti s rozvojem reflektivního přístupu ke vzdělávání učitelů pro primární školy v ČR jsou také vyvíjena profesní portfolia v konkrétních koncepčních záměrech. Využívání těchto portfolií je dokumentováno a výzkumně zpracováváno (kupř. Lukášová et al., 2014; Pišová, 2007; Tomková, 2018). Profesní portfolio je v ČR rozpracováváno zvláště v souvislosti s diskusemi o koncepci státních závěrečných zkoušek. Zatím nedostatečně využívanou funkcí portfolií je funkce podpory profesního učení a rozvoje reflektivity studentů v průběhu studia. Jednotlivé koncepční záměry mohou akcentovat při práci s portfolii práci s materiály, které student tvořil v průběhu svého studia (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy), nebo tvorbu nového produktu syntetizujícího dosavadní učení studenta učitelství (Pedagogická fakulta Ostravské univerzity). Prosazuje se také koncepce portfolií založených na dokládání úkolů, která však znovu zdůrazňuje roli vzdělavatelů nad možnou iniciativou a pedagogickou tvořivostí studentů učitelství. V oboru učitelství pro primární školy je třeba nadále ověřovat možnosti využívání profesního portfolia pro integraci obsahu a pokroků profesního učení studentů. K tomu je však potřeba ve studijních programech vytvořit jasné průběžné příležitosti k tvorbě, sdílení, prezentování a obhajování portfolií, ve spolupráci obecných a oborovědidaktických pedagogů, učitelů z praxe a samozřejmě studentů.

## 5 Shrnutí – Možnosti a meze profesionalizačních tendencí v přípravě učitelů

Univerzitní vzdělávání učitelů pro primární školy v České republice lze charakterizovat jako profesionalizačně zaměřené studium, které připravuje své absolventy na kvalitní zvládnání profese a současně je dobrým základem pro celoživotní profesní růst. Přesto je důležité, aby další proměny přípravného vzdělávání učitelů pro primární školy byly i nadále předmětem odborných diskusí a pedagogického výzkumu. Tyto debaty by měly navazovat na výzkumná data a reflektované zkušenosti z rozsáhlých inovací učitelského vzdělávání na jednotlivých pedagogických fakultách v uplynulých pětadvaceti letech.

Od poloviny devadesátých let byla v rámci řady výzkumných projektů ověřována účinnost inovativních přístupů k obsahu i procesům vzdělávání budoucích učitelů primárních škol. Přehled o vývoji studia tohoto oboru na všech pedagogických fakultách v ČR i SR po roce 1989 do roku 2010 přináší monografie Spilkové a Hejlové (2010). Významné výsledky přinesly také akční výzkumy v rámci sedmiletého výzkumného projektu *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (2007–2013) pod vedením V. Spilkové, na jehož řešení se podíleli odborníci z více fakult. Na většině fakult se potvrdilo, že posílení profesionalizace studia, ukotvení v rozvíjející se primární pedagogice, posílení důrazu na osobnostní rozvoj studenta, na reflektivní pojetí, které akcentuje systematickou teoretickou reflexi praktických zkušeností v roli učitele jako klíčový faktor profesního růstu, vedou k vyšší kvalitě (např. Spilková, 2015; Spilková & Hejlová, 2010). Ukázaly se však také rezervy a limity některých přístupů, jejichž zmírnění, či odstranění, je stále ještě výzvou. Ve hře je otázka, co je vůbec v současném systému a v daných kontextech reálné.

Co se týče důrazu na profesionalizaci studia, jejímž jádrem jsou profesní znalosti a dovednosti v relevantních oborech, pak jsou stále rezervy ve vymezení poznatkové báze učitelství, v konkretizaci tzv. nepominutelných obsahů. To znamená podrobit klíčové obory pro profesionalizačně orientované studium kritické analýze, provést jejich revizi pod zorným úhlem toho, co má smysl zprostředkovávat, co je skutečně podstatné z hlediska současných nároků na učitelskou profesi. Jedním z nejobtížnějších úkolů je nalezení optimální proporce mezi jednotlivými oblastmi profesních znalostí (viz sedm oblastí profesních znalostí, které jsou základem pro tvorbu kurikula učitelské přípravy, definovaných v předcházejícím textu). Přestože je nyní kladen důraz kromě pedagogicko-psychologických znalostí na didaktickou znalost obsahu, oborové znalosti mají v kurikulu také své důležité místo. Obecněji řečeno – z hlediska komplexu profesních znalostí – bude otázka citlivého vyvážení mezi na žáka, na osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání na jedné straně (Helus, 2012; Kratochvílová et al., 2015; Lukášová, 2015; Spilková et al., 2004; Spilková & Hejlová, 2010; Tomková, 2016, 2018) a obsahově zaměřeným přístupem na straně druhé (např. Janík, 2005; Janík et al., 2013) i nadále předmětem zájmu teorie, výzkumu i praxe vzdělávání učitelů primárních škol.

Vzhledem k šíři profilu učitele primární školy a mnohokrát zmiňované multidisciplinarity studia jsou stále velké rezervy v integrativně pojatém obsahu studia (Spilková, 2015; Tomková, 2016). Přes dosavadní snahy jsou studijní programy stále do značné míry fragmentarizované do jednotlivých oborů a kurzů. Za experimentální ověření by stála možnost strukturovat kurikulum učitelské přípravy nikoli podle vědních disciplín, ale tematicky. Zde se lze inspirovat mimo jiné v modelu tzv. *school based teacher education*, který se v některých zemích výrazněji prosazuje, zejména v Nizozemsku, Belgii, Anglii, v jisté modifikaci i ve Finsku (Bendl et al., 2011; Grimmett & Erickson, 1988; Hargreaves, 2000; Spilková et al., 2010, 2015). Tento model je založen na integrovaném studijním programu, v němž jsou propojeny poznatky z různých akademických disciplín v rámci vybraných témat a současně jsou v těsné vazbě se získáváním praktických zkušeností v různých formách průběžné reflektované praxe.

Důležitou podmínkou pro kvalitní fungování tohoto modelu je úzká spolupráce fakult připravujících učitele a škol, a zejména součinnost vzdělavatelů učitelů a spolupracujících učitelů/mentorů jako facilitátorů profesního rozvoje studentů učitelství. Vzdělavatelé učitelů a mentoři tvoří jeden tým, který má společnou odpovědnost za plánování, realizaci a evaluaci kurikula učitelského vzdělávání. Vytváření dlouhodobě spolupracující profesní komunity (studenti, učitelé a vzdělavatelé učitelů), spolupracujícího učebního prostředí (*collaborative learning environment*), založeného na kolegiální podpoře a sdílení profesních znalostí a zkušeností, je v tomto modelu chápáno jako jeden z klíčových nástrojů nejen pro podporu profesního růstu studentů učitelství, ale i jako prostředek celoživotního profesního rozvoje ostatních aktérů v učící se komunitě. Podpora kultury kolegiálního profesního učení (*culture of collegial professional learning*), do níž jsou zahrnuti i výzkumníci, je považována za prioritu v úsilí o zvyšování kvality učitelů ve Finsku (Spilková et al., 2015).

Podobný přístup k posílení integrace různých dimenzí studia učitelství lze sledovat také v zámoří, zejména v USA, v koncepci tzv. klinicky zaměřené přípravy budoucích učitelů (*clinically based teacher preparation*), v níž jsou klinické praxe a v jejím rámci získávané klinické zkušenosti studentů centrem a jádrem pro integraci teorie a praxe, pro integraci profesních znalostí (ať už oborových, oborovědidaktických, pedagogicko-psychologických aj.) a dovedností (Spilková et al., 2015). Záměrem je integrovat klinickou praxi do každé oblasti učitelské přípravy, aby klinické zkušenosti byly východiskem a základem pro veškerou (i akademicky orientovanou) výuku budoucích učitelů (*Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers. Report of the Blue Ribbon Panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning*, 2010).

V obou uvedených modelech, a obecněji řečeno i v dalších profesionalizačně zaměřených modelech studia (např. realistický přístup v učitelském vzdělávání – Korthagen et al., 2011), jsou kladeny nové, zcela specifické nároky na vzdělavatele učitelů. V této souvislosti se upozorňuje na potřebu nové generace vzdělavatelů učitelů. Jednou z klíčových podmínek fungování uvedených modelů je systematická příprava vzdělavatelů učitelů a mentorů ze škol na nové role, na poskytování



kompetentní zpětné vazby a celkové podpory studentům v procesech setkávání se s reálnými podobami učitelské profese. Jsou pro ně vytvářeny specifické vzdělávací kurzy a výcviky v supervizích a mentorských dovednostech. V českém kontextu lze považovat nepřipravenost mnoha současných vzdělavatelů učitelů na tyto nové role za závažný limit pro kvalitní realizaci profesionalizačních modelů v širším měřítku. Obdobné rezervy lze sledovat také v připravenosti učitelů z praxe na role mentorů, kvalitních průvodců a facilitátorů v profesním rozvoji studentů.

Profesionalizačně zaměřené modely studia vyžadují také budování sítě univerzitních, klinických, partnerských škol, které bývají přirovnávány k fakultním nemocnicím a jejich roli ve vzdělávání budoucích lékařů. Platí obecněji, že v oborech, v nichž je za klíčovou považována integrace teorie a řízené, reflektované praxe pod supervizí, je nutnou podmínkou existence klinického pracoviště. Má-li mít toto pracoviště tak zásadní roli, musí splňovat vymezené parametry a mít legislativní ukotvení.

V českém prostředí zatím nejsou vytvořeny podmínky – legislativní, materiální, personální, organizační –, které by systematicky podporovaly profesionalizaci přípravy učitelů, tedy mimo jiné vznik klinických pracovišť, jako je tomu u lékařů. Přes nepříznivé podmínky bylo v posledních patnácti letech v České republice realizováno a výzkumně ověřováno několik profesionalizačně zaměřených modelů s důrazem na gradovaný systém reflektivní, klinické praxe v přípravě učitelů. Opakovaně byl prokázán výrazný pozitivní vliv na kvalitu profesního rozvoje studentů učitelství v průběhu i závěru studia (např. klinický rok – Píšová, 2005; Píšová & Černá 2002, 2006; klinické dny – Spilková, 2004; Tomková, 2018; klinický semestr – Bendl et al., 2011; dále Lukášová et al., 2014; Lukášová-Kantorková, 2002). Ukázaly se také limity realizace v masovém měřítku, které nejsou zevnitř systému řešitelné, ale vyžadují naopak vytvoření komplexu podmínek zejména ze strany vzdělávací politiky a decizní sféry.

Klíčovou výzvou pro profesionalizačně pojaté modely přípravy učitelů je snaha vyvážit tzv. akademické pojetí a tzv. kompetenční pojetí přípravy učitelů. Trend k výraznější profesionalizaci v kontextu univerzitního vzdělávání v určitém slova smyslu zvyšuje napětí mezi tradičně chápaným akademickým pojetím přípravy učitelů, které klade důraz na odborné znalosti v daných oborech, nesleduje cíleně praktické využití výsledků studia ve vztahu ke kontextům školní reality (např. Urbánek, 2016), a kompetenčním pojetím přípravy, jež klade důraz na získávání specifických profesních kompetencí vázaných na profesní standard, jehož hlavním cílem je příprava na kvalitní výkon profese.

Domníváme se, že takto polarizované pojetí už není v současném kontextu teorie, výzkumu i praxe učitelského vzdělávání plně opodstatněné a funkční. Výše popsané zahraniční i domácí modely profesionalizačně orientovaného studia učitelství s důrazem na reflektivní, realistické, klinické přístupy k osvojování profese jsou podle našeho názoru dokladem, že mají potenciál spojovat přednosti obou přístupů a snaží se eliminovat rizika, která při absolutizaci a přeceňování některých prvků těchto modelů hrozí. Důraz na hledání rovnováhy mezi akademickým a kompetenčním

26 přístupem vyjadřuje také prosazující se pojetí učitelství jako *akademicky založené klinické profese* (*academically taught clinical practice profession*), která vyžaduje jak zprostředkování poznatkové základny v tradičním akademickém pojetí, tak klinickou praxi v „klinických“ školách (v klinickém prostředí), jejímž jádrem je výuková činnost studentů učitelství (Alter & Cogshall, 2009; Černá, Pišová, & Vlčková, 2017).

Profesionalizační pojetí se tedy snaží překonat jak jednostranný důraz na teoretické vzdělávání v izolovaných disciplínách bez vztahu ke konkrétním kontextům školní reality a k profesním zkušenostem studentů učitelství, tak i přeceňování důrazu na nácvik profesních dovedností, které by mohlo vést k řemeslnému a prakticistnímu pojetí přípravy na profesi bez potřebného teoretického zázemí při budování profesních znalostí (Spilková et al., 2008).

### Literatura

- Alter, J., & Cogshall, J. G. (2009). *Teaching as a clinical practice profession: Implications for teacher preparation and state policy*. New York: Comprehensive Center and the National Comprehensive Center on Teacher Quality.
- Barr, R. J., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for understanding education. *Change*, 27(6), 12–25.
- Bélair, L. M., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation au d'évaluation authentique? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (s. 162–175). Bruxelles: Groupe de Boeck.
- Bendl, S., et al. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: PedF UK.
- Bravená, N. (2012). Transcendování a nové podněty pro edukaci obratu. In Z. Helus, N. Bravená, & M. Franclová, *Perspektivy učitelství* (s. 49–92). Praha: PedF UK.
- Černá, M., Pišová, M., & Vlčková, K. (2017). Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. *Studia paedagogica*, 22(3), 44–68.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). Česká základní škola. Vícečetná případová studie. Praha: Karolinum.
- Funda, O. A. (1995). Učitelovo sebevzdělávání. *Pedagogika*, 45(1), 2.
- Gavora, P. (2008). Profesionální zdatnost vnímaná učitelem (self-efficacy). In A. Wiegerová (Ed.), *Premeny školy a učiteľskej profesie* (s. 17–26). Bratislava: Občianskej združenie Výchova-Veda-Vzdelávanie-Výskum.
- Grimmett, P. P., & Erickson, G. L. (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- Havlíková, H. (2016). Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácviku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti. *Orbis Scholae*, 10(2), 145–157.
- Hejlová, H. (2010). *Vzdělávání v právech dítěte výzva pro učitele*. Praha: PedF UK.
- Hejlová, H., Opravilová, E., Bravená, N., & Uhlířová, J. (2013). *Nahližení do světa dětí*. Praha: PedF UK.
- Helus, Z. (1999). Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In V. Spilková & H. Hejlová (Eds.), *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století* (s. 13–22). Praha: PedF UK.
- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 2 (s. 44–49). Praha: PedF UK.

- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2012). Učitel – vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky. In Z. Helus, N. Bravená, & M. Franclová, *Perspektivy učitelství* (s. 7–48). Praha: PedF UK.
- Hoidn, S. (2016, únor). *Vytváření prostředí orientovaného na studenta ve vysokoškolském vzdělávání*. Příspěvek prezentovaný na odborném semináři ÚVRV na PedF UK, Praha.
- Horká, H., Filová, H., Janík, T., & Kratochvílová, J. (2015). *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: MU.
- Horká, H., & Kratochvílová, J. (2008). Na cestě k profesní autonomii aneb Jak je koncipována pedagogická složka profesionální přípravy učitelů 1. stupně ZŠ na Pedagogické fakultě MU. In *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání* (s. 85–91). Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008.
- Hošpesová, A. (2016). Badatelsky orientovaná výuka matematiky na 1. stupni základního vzdělávání. *Orbis Scholae*, 10(2), 117–130.
- Hustler, D., & Intyre, D. (1996). *Developing competent teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika – předškolná a elementární pedagogika*. Praha: Portál.
- Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. (2011). Praha: Step by Step ČR.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kořínek, M. (1981). *Zdokonalování přípravy a dalšího vzdělávání učitelů prvního stupně základní školy*. Praha: UK.
- Koťa, J. (1998). *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK.
- Koťa, J. (2010). Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In H. Krykorová & R. Váňová, et al., *Učitel v současné škole* (s. 57–76). Praha: FF UK.
- Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: MU.-
- Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života a děti a didaktika*. Praha: Portál.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: FHS UTB.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství. Příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: FHS UTB.
- Lukášová-Kantorková, H. (Ed.). (2002). *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: PdF OU.
- Lukavská, E. (2003). *Pozor, děti!* Dobrá Voda: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Mareš, J., & Beneš, J. (2013). Proměny studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR v letech 2000–2012 dané Boloňským procesem. *Pedagogika*, 63(4), 427–459.
- Nelášková, A., et al. (1995). *Příprava učitelů primárního vzdělávání. Závěrečná zpráva grantového úkolu FRVŠ*. Olomouc: PdF UP.
- Nezvalová, D. (1994). Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 44(3), 241–245.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Pišová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: UP.

- 28 Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: UP.
- Píšová, M., & Černá, M. (2002). Klinický rok. In V. Švec (Ed.), *Profesní růst učitele* (s. 187–192). Brno: Konvoj.
- Píšová, M., & Černá, M. (2006). *Pro mentory projektu Klinický rok*. Pardubice: UP.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., ... Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: MU.
- Pitřha, P., & Helus, Z. (1993). *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál.
- Pollard, A. (2001). *Reflective teaching*. London: Cassel.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: MU.
- Rabušicová, M., & Pol, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: Hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, 46(2), 105–116.
- Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů primárních škol v ČR. (2017). In I. Stuchlíková & T. Janík, *Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb O hledání a nacházení konsensu mezi aktery*. Dostupné z [https://www.researchgate.net/publication/319457497\\_Ramcova\\_koncepce\\_pripravy\\_ucitelu\\_zakladnich\\_a\\_strednich\\_skol\\_aneb\\_o\\_hledani\\_a\\_nachazeni\\_konsensu\\_mezi\\_aktery](https://www.researchgate.net/publication/319457497_Ramcova_koncepce_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol_aneb_o_hledani_a_nachazeni_konsensu_mezi_aktery)
- Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. (2017). MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim>
- Shulman, L. S. (1998). Teacher portfolios: A theoretical activity. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand. Validating the new teacher professionalism* (s. 23–37). New York: Teacher College Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Slavík, J. (2001). La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques: phénomène pédagogique dans un contexte politique (expérience tchèque). *Recherche et formation: pour les professions de l'éducation*, 10(36), 113–129.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., & Najvar, P. (2017). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: MU.
- Smith, K., & Tillema, H. (2006). *Portfolios for professional development: A research journey*. New York: Nova Science Publishers.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V. (1998). Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy). In R. Havlík, et al., *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (s. 60–77). Praha: PF UK.
- Spilková, V. (2007). Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 7–20). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Spilková, V. (2011). Development of student teachers' professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. *Orbis scholae*, 5(2), 117–138.
- Spilková, V. (2015). Integrativní přístup v primárním vzdělávání a v přípravě učitelů. In Kolektiv autorů, *Integrativní přístup v primárním vzdělávání*. Liberec: TUL.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385.
- Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V., et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.). (1999). *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.). (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.

- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Kargerová, J., et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida.
- Spilková, V., & Vašutová, J., et al. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Štech, S. (2004a). Pojetí vztahu školy a rodiny. *Pedagogika*, 54(4), 372–373.
- Štech, S. (2004b). Psycho-didaktika jako obrat k tématu účinného vyučování. Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 54(1), 58–63.
- Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková & B. Pupala, *Předškolní a primární pedagogika – předškolská a elementární pedagogika* (s. 57–94). Praha: Portál.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V. (Ed.). (2000). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti: teorie a praxe*. Praha: ASPI Publishing.
- Švec, V. (2009). Přípravné vzdělávání učitelů. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 408–412). Praha: Portál.
- Švec, V., et al. (2014). *Znalostní báze učitelství*. Brno: MU.
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis současného stavu*. Ostrava: PdF OU.
- Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65(1), 75–81.
- Tomková, A. (2016). *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii*. Praha: PedF UK.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: PedF UK.
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Tuček, A. (1994). Poslání a osobnost učitele. In V. Spilková, H. Vyskočilová, A. Tuček, & J. Uhlířová, *K současnému pojetí didaktiky základní školy* (s. 26–32). Praha: UK.
- Urbánek, P. (2016). Akademický či kompetenční koncept vzdělávání učitelů. Nutná bipolarita? In M. Strouhal (Ed.), *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání* (s. 44–69). Praha: Karolinum.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Váňová, R. (1995). Několik pohledů do historie učitelského vzdělávání u nás. *Pedagogika*, 45(1), 4–10.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (s. 45–65). Seattle, WA: Hogrefe and Huber Publishers.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in U. S. teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613–621.

doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.  
katedra preprimární a primární pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
anna.tomkova@pdf.cuni.cz

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.  
katedra anglistiky a amerikanistiky  
Filozofická fakulta, Univerzita Pardubice  
Studentská 84, 532 10 Pardubice  
vladimira.spilkova@email.cz



# Etická dimenze profese pedagoga volného času

Michal Kaplánek

Jihočeská univerzita, Teologická fakulta

**Abstrakt:** V příspěvku se nejprve vymezují význam a zdroje profesní etiky pedagogických pracovníků. Obecné principy se pak uplatňují na profesi pedagoga volného času, jak je chápána a legislativně zakotvena v České republice. Výsledkem snahy o stanovení určitých mantinelů profesní etiky také pro profesi pedagoga volného času je vznik etických kodexů některých domů dětí a mládeže. Cílem předložené studie je upozornit na specifické znaky etické dimenze profese pedagoga volného času a hledat odpověď na otázku, zda můžeme existující etické kodexy domů dětí a mládeže považovat za vhodný nástroj zvýšení etické kompetence pedagogů, kteří v těchto zařízeních pracují. Autor na základě analýzy obsahu a vzniku vybraných etických kodexů dochází k závěru, že vytvoření těchto dokumentů samo o sobě nestačí k zvýšení senzibilizace pedagogů volného času k etické problematice jejich profese.

**Klíčová slova:** etika, etický kodex, etika pedagogické profese, korporátní kultura, pedagog volného času, pomáhající profese, zájmové vzdělávání, domy dětí a mládeže

## Ethical Dimension of the Profession of Leisure Educator

**Abstract:** The paper defines the importance and the resources of professional ethics in education. The general principles are applied to leisure educators, as they are understood and embedded in the Czech legislation. The attempts to establish professional conduct outlines also for leisure educators led to establishing codes of ethics in several leisure-time and out-of-school centers. The aim of the present study is to point out the specific features of the ethical dimension for this profession, and to attempt to answer the question whether the current codes of ethics of the mentioned centers can be considered suitable tools for enhancing the ethical competence of leisure educators they employ. Based on the analysis of both the content and the origin of these codes of ethics, the author concludes that the mere creation of these documents is not sufficient in increasing the sensibility of leisure educators towards the ethical issues within their profession.

**Keywords:** ethics, code of ethics, code of ethics for educators, corporate culture, leisure educator, helping professions, leisure education, out-school-centre

V souvislosti se světonázorovou pluralitou, kterou můžeme považovat od šedesátých let 20. století za globální fenomén projevující se zejména v průmyslově vyspělých zemích s demokratickým politickým systémem, nelze počítat ani v české společnosti s jednoduchým konsenzem s tradičními etickými normami evropské tradice, které byly po staletí formované křesťanstvím. Podobně je v pluralitním prostředí obtížné se shodnout na poslání a cílech aktivit jakékoliv organizace či korporace. Současně se ve všech oblastech organizované činnosti (sociální služby, vzdělávání, ale i podnikání a další sféry života společnosti) stále více ukazuje potřeba rozvíjení korporátní

32 kultury (*corporate culture*) jednotlivých organizací (O'Malley, 2000). Proto začaly vznikat etické kodexy, nejprve v podnikatelské sféře anglosaské oblasti, později také u sociálních a pedagogických profesí. Etické kodexy jsou souborem zásad rozhodování, chování a jednání, které jsou projevem i prostředkem korporátní kultury (Putnová & Seknička, 2007).

Cílem předložené studie je upozornit na specifické znaky etické dimenze profese pedagoga volného času a hledat odpověď na otázku, zda můžeme existující etické kodexy domů dětí a mládeže považovat za vhodný nástroj zvýšení etické kompetence pedagogů, kteří v těchto zařízeních pracují.

## 1 Profesní etika učitelů a vychovatelů

Etické požadavky na pracovníky jednotlivých profesí závisí jak na obecných etických zásadách převládajících ve společnosti, tak na konkrétních úkolech, které mají pracovníci splnit, a na cílech, jež svou práci sledují. V případě pedagogických pracovníků závisí etické požadavky, které na ně klademe, především na tom, jak chápeme smysl a cíle edukace. Zkoumat a navrhnout obecné principy a cíle edukace je úkolem filozofie výchovy.

Pokud bychom přijali Brezinkovu tezi, podle níž je filozofie výchovy normativní disciplínou, můžeme uvažovat nejen o normativní filozofii cílů výchovy, ale i o normativní filozofii prostředků výchovy. Ta by podle Brezinky (2001) měla být obsahem normativní etiky pro vychovatele. Brezinkův pohled na etiku jako součást pedagogické profese dále interpretuje slovenská autorka Kudláčová, která rozlišuje psychologický a etický rozměr osobnosti učitele, přičemž etický rozměr je postaven na etickém kritériu a je určen etickými principy, normami a etickým kodexem (Kudláčová, 2002).

### 1.1 Filozofická východiska profesní etiky učitelů a vychovatelů

V České republice cíle vzdělávání v různých typech škol vymezuje stát prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů. Tyto cíle ovšem nejsou stanovovány na základě politické libovůle, ale vznikají v odborných grémiích<sup>1</sup> a jejich formulace závisí na aktuálním odborném diskurzu nebo, přesněji řečeno, na převládajícím pojetí pedagogiky, a tedy i na převládající filozofii výchovy. Současné chápání smyslu výchovy a vzdělávání v rámci školského systému České republiky je výsledkem vývoje pedagogiky v posledních dvou staletích, zejména v anglosaské oblasti. Tento vývoj vedl k tomu, že se pedagogika ve většině zemí proměnila z vědy humanitní, pracující na základě filozofických metod, na vědu sociální, jejíž podstatou je empirický výzkum edukační reality. O této změně se zmiňuje např. Skalková (2004), když mluví o osvobození pedagogiky od jiných disciplín.

<sup>1</sup> Rámcové vzdělávací programy se připravují a upravují ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání.



Následkem tohoto vývoje můžeme v současné české pedagogice vnímat dva zásadně odlišné pohledy na pedagogiku, které ovlivňují priority při stanovení cílů edukačního procesu, a tedy i požadavků na pedagoga. Přitom se však zdá, že na většině vědeckých pracovišť převládá pojetí pedagogiky jako vědy sociální a převážně explorativní. Strouhal dokonce tvrdí:

Rétorická figura praktičnosti se zdá ovládat celý pedagogický svět. Brojí se proti ryze teoretickému, od praxe odtrženému formálnímu či knižnímu vzdělání, proti vědění, jež nelze operacionalizovat, proti společensky neuplatnitelnému vzdělání... Na první pohled je zřejmé, že disjunkce, jež stojí v pozadí uvedených proklamací, nemůže být spjata s jiným než vulgárním, upadlým pojetím teorie. Jedná se tu o představu teorie jako ideologie, jež člověka uzavírá do sebe sama. (Strouhal, 2013, s. 68)

Domníváme se, že jsme v naší zemi kvůli přerušené kontinuitě humanitních věd (1948–1989) pozapomněli, že i myšlenkové pochody, filozofické teze a jejich argumentace mají svoje zákonitosti, které podléhají obdobně přísným argumentačním pravidlům, jaké předpokládáme u empirických věd. To v nás ještě zvyšuje – pro současnou dobu typickou – nedůvěru vůči teoriím, které nelze bezprostředně empiricky ověřit a prakticky využít.

Pokud uvažujeme o etické dimenzi pedagogických profesí, nestačí pouze zkoumat lidské jednání a jeho sociální a psychologické dopady. Neobejdeme se bez *hledání a aktualizace* etických kritérií lidského jednání. V tom případě se obvykle opíráme o dosavadní (tradiční) mravní normy a hledáme hermeneutický klíč k pochopení jejich podstaty a následně k jejich aktualizaci. Takový postup je od starověku typický pro filozofické dotazování, které utvářelo v antice tzv. *bios theoretikos*.<sup>2</sup> K potřebě tohoto přístupu se odvolávají také filozofové a sociologové 20. století. Byly to často zcela rozdílné osobnosti – například křesťanský filozof Josef Pieper a sociolog náboženství Thomas Luckmann –, které nezávisle na sobě plédovaly pro *Stehenbleiben und Nachdenken*, tedy pro potřebu *zastavit se a přemýšlet*, a tím navazovaly na *bios theoretikos* starých Řeků, který byl obsahem *scholé*.<sup>3</sup> Souhrnně tedy můžeme říci, že etické požadavky na pedagogické pracovníky vycházejí z obecně přijímaných etických norem, a to v závislosti na pohledu na život a priority vzdělávání. Pohled jednotlivého pedagoga na život i jeho osobní priority sledované v edukačním procesu jsou ovlivněny pojetím pedagogiky v odborné veřejnosti a jeho vlastní reflexí.

<sup>2</sup> Téma *bios theoretikos* rozpracovává H. Arendtová v knize *Vita activa* (2009).

<sup>3</sup> Výraz *scholé* se ve starém Řecku užíval jako opozitum k *práci nutné k přežití (ascholia)*. Tento pojem označoval všechny činnosti (ale i nečinnost), při nichž se člověk věnoval tomu, co je charakteristické pro člověka a jeho společenský život – lásku, zábavu, poezii, hudbu, ale i kontemplaci, filozofování a vzdělávání vůbec. Jazykové ekvivalenty tohoto slova (např. *leisure, loisir, Muße*) se dosud používají k označení činnosti/nečinnosti ve volném čase. V některých jazycích moderní výraz *volný čas* zcela nahrazují (např. v angličtině).

## 1.2 Etické požadavky na pedagogické pracovníky – vývoj a specifika v České republice

Staré latinské přísloví i novodobá pedagogická zkušenost shodně svědčí: *verba movent – exempla trahunt*.<sup>4</sup> Proto jsou obecná očekávání na charakterové kvality učitele a vychovatele stále relativně vysoká. Při přednáškách a rozhovorech se studenty pedagogiky se někdy mluví o *ideálním pedagogovi*. Jelikož nejsme zvyklí srovnávat se s ideálem, vnímá současná mladá generace zdůrazňování pozitivních vzorů spíše jako moralizování, což ovšem neznamená, že mladí lidé takové vzory nevyhledávají.

Pro učitelské povolání a pro pedagogické profese vůbec je z tohoto hlediska fatální spíše nízký sociální status pedagoga. Před sto, ale ještě i před padesáti lety byla společenská prestiž učitele vysoká, přestože učitelé nikdy neměli velký plat a většinou byli poplatní právě vládnoucímu režimu. Společenská prestiž byla pro učitele a učitelky současně závazkem, podobně jako je tomu dnes třeba u lékařů. Vzhledem k tomu, že škola byla nástrojem ideologie (a to nejen v době totality), byli adepti učitelství také vždy vedeni k tomu, aby si všímali chování žáků a snažili se je ovlivňovat. Po odstranění ideologie z našich škol nastalo jakési *ideologické vakuum*. Pluralitní demokracie v době postmoderní nejistoty totiž neumožňuje nahradit jednoznačné požadavky a „pravdy“ nějakého světonázorového postoje jiným jednoznačným postojem. Proto není velkou nadsázkou, pokud tvrdíme, že naše škola je často *bezduchá* (Kaplánek, 2010).

Jistě je namístě, že školy a školská zařízení zřizované státem, kraji či obcemi jsou světonázorově neutrální. Světonázorová neutralita znamená, že v těchto školách nesmí být zvýhodňován jeden světový názor či náboženství na úkor názorů ostatních. Světonázorová neutralita se ovšem nedá ztotožňovat s hodnotovou neutralitou. Svoboda svědomí a právo rodičů na výchovu dětí podle vlastních představ a ideálů neznamenají, že by se škola neměla starat o hodnotovou výchovu. Jestliže učitelé a vychovatelé z obavy před střety s rodiči rezignují na mravní výchovu žáků, přenechávají iniciativu v této oblasti pouze informálnímu učení, což samo o sobě není chybou. Pokud se ovšem nejvlivnější sférou informálního učení stane komerčně zprostředkovaná zábava, nemůžeme se divit negativním důsledkům. Pokud nebude mít škola svou tvář, svého „ducha“, bude základním formačním prvkem skrytá ideologie výkonu, trhu a reklamy.

Mravní normy, které společnost považuje za závazné, vycházejí ze tří zdrojů. První zdroj lze označit jako *tradice*. Jedná se o komplex zásad obsažených v mravních kodexech jednotlivých kultur, náboženství a národů. Tradice je většinou dlouhodobého charakteru a její vývoj je tak pomalý, že se zdá, jako by zprostředkovávala neměnné zásady. Druhým zdrojem je *veřejné mínění*, které se sice v praxi opírá o tradiční hodnoty, ale přizpůsobuje je dobovým trendům. Určitý výsek z těchto norem je kodifikován v *legislativě*, která vytváří mantinely pro fungování společnosti, a tak se stává třetím základním zdrojem mravních norem (Kaplánek, 2010).

<sup>4</sup> Slova hýbají – příklady táhnou.

### 1.3 Etika učitele a vychovatele jako pomáhajícího pracovníka

Etické požadavky na pedagogické pracovníky můžeme vymezit ve třech rovinách. Nejobecnější rovinou je *profesní etika* týkající se všech zaměstnání. Jsou to pravidla vztahů mezi zaměstnanci, mezi nadřízenými a podřízenými, muži a ženami, práva a povinnosti zaměstnanců, které nelze do detailu vyjádřit legislativně či smluvně. Druhou rovinou je *profesní etika pomáhajících profesí*. Jedná se o autoregulaci postojů, jednání a chování v těch povoláních, jejichž úkolem je pomáhat lidem, ať už v obtížných životních situacích (sociální práce), nebo i v jejich osobnostním rozvoji a v jejich socializaci (pedagogika). Třetí rovinou je *profesní etika pedagogických pracovníků*, která obsahuje pravidla charakteristická pro pedagogické profese. Zvláštním segmentem této profesní etiky je etika neučitelských pedagogických profesí, mezi něž patří také profese pedagoga volného času.

Chceme-li postupovat dále v úvahách podle tohoto schématu, je třeba zkoumat, zda či do jaké míry můžeme označit povolání učitele, vychovatele, asistenta pedagoga nebo pedagoga volného času jako *pomáhající profese*. Široké pojetí pomáhajících profesí uvádí Géringová, s odkazem na německého psychologa Wolfganga Schmidbauera (2000, 2008):

Termín pomáhající profese definuje skupinu povolání, která jsou založená na profesní pomoci druhým lidem. Patří mezi ně například zdravotnické profese, pedagogické profese, profese zaměřené na sociální pomoc a dále také duchovní, psychologové, terapeuti. Tyto profese mají některé společné rysy, které je odlišují od ostatních povolání. (Géringová, 2011, s. 21)

Ačkoli se v uvedené definici pedagogické profese jednoznačně zařazují mezi profese pomáhající, v kontextu celkového pojetí pomáhajících profesí, jak je představuje Géringová, objevíme, že některé (samozřejmě přijímané) rysy pomáhajících profesí se nedají aplikovat univerzálně na všechny pedagogické profese. Autorka například často užívá pojem *klient*, který se hodí na smluvní vztah (i mezi pomocníkem a pomáhajícím), nikoli však na vztah *vychovatele a vychovávaného*. V úvodní kapitole se zaměřuje na *altruismus jako motiv pomáhání*, což lze velmi těžko aplikovat například na povolání lektora jazykové školy. Pokud bychom tedy označili – ve smyslu křesťanské tradice – altruistický motiv jako jeden z významných rysů pomáhajících profesí, můžeme mezi pomáhající pracovníky zařadit učitele a vychovatele, kteří vnímají svou práci nejen jako povolání, nýbrž jako poslání. V této souvislosti je třeba konstatovat, že některé pedagogické profese *nelze dobře vykonávat*, pokud nejsou samotnými pedagogy vnímány jako profese pomáhající. Mezi tyto profese patří tedy i pedagog volného času, pokud sám sebe považuje nejen za instruktora nebo trenéra, ale také za vychovatele.

## 36 1.4 Srovnání etických kodexů pro učitele v různých zemích Evropy

Při Radě Evropy funguje panel ETINED (Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education), který zveřejnil v roce 2017 výzkum etických kodexů pro učitele provedený v 11 z celkem 50 zemí, které ratifikovaly Evropskou kulturní konvenci (Golubeva & Kaninš, 2017). Jedná se o země, v nichž existuje buď národní etický kodex pro učitele, anebo povinnost škol zavést vlastní etické kodexy. Vzhledem k tomu, že v České republice zatím nebyl národní etický kodex pro učitele přijat a vlastní kodexy mají pouze některé školy, nebyla Česká republika do tohoto výzkumu zahrnuta.

Pro účely naší reflexe jsou významná témata, jejichž výskyt, resp. absenci výzkumníci sledovali. Tato témata nám mohou napovědět, jaký je předpokládaný hodnotový základ pedagogických profesí v evropském kulturním okruhu. Jsou to následující témata:<sup>5</sup>

- integrita (trvalý soulad slov, chování a jednání učitele);
- důstojnost (uvědomování si hodnoty vlastní osoby i ostatních osob);
- pravdivost (sdělované informace odpovídají skutečnosti);
- transparence (vlastní úmysly jsou zřejmé, bez nebezpečí manipulace);
- respekt vůči druhému (úcta k druhému člověku bez ohledu na jeho postavení);
- důvěra (schopnost důvěřovat a vzbuzovat důvěru);
- odpovědnost (přijetí odpovědnosti za vlastní jednání);
- spravedlnost (měřit každému „stejným metrem“);
- rovnoprávnost (být spravedlivý bez rozdílu pohlaví, sociálního postavení atd.);
- demokratické řízení (zapojení do spolurozhodování – participace);
- kvalitní vzdělávání (vzdělávání na potřebné úrovni);
- osobní a systémové zdokonalování (péče o vlastní růst i o vylepšování školy).

Výsledky ve sledovaných zemích se velmi lišily. Pouze v jednom regionu (Katalánsko) byla v regionálním etickém kodexu zohledněna všechna uvedená témata. U řady zemí jsou uvedeny příklady dobré praxe (co se při zavádění etického kodexu osvědčilo), v některých případech jsou také explicitně označeny překážky v implementaci. Jednotlivé body, které se osvědčily, i ty, které se nadále jeví jako „výzvy“ (problémy), jsou popsány podrobněji v předposlední kapitole zprávy, která je zakončena doporučeními, po nichž následuje už jenom závěrečné shrnutí.

## 2 Profese pedagoga volného času

Profese pedagoga volného času byla v České republice poprvé legislativně vymezena v roce 2004, a to zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 17. Tento paragraf vznikl patrně z potřeby vytvořit zvláštní kategorii pedagogických pracovníků s minimálním požadovaným vzděláním, kteří by mohli vést zájmové útvary

<sup>5</sup> Vzhledem k tomu, že se jedná o obecné pojmy, navíc přeložené z angličtiny, doplňujeme je v tomto textu vysvětlivkami v závorkách.

ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Tato potřeba souvisela s jedinečným vývojem mimoškolní pedagogiky v Československu po roce 1948. Zatímco v západních zemích se mimoškolní aktivita dětí realizovala a realizuje většinou buď v přímé návaznosti na školu, anebo z velké části v rámci neziskových organizací, spolků, církevních institucí nebo komerčních zařízení, v socialistickém Československu byl převzat sovětský model zavedený začátkem dvacátých let – byla vytvořena *jednotná organizace pro mládež i pro děti* (Československý svaz mládeže, Pionýrská organizace ČSM, posléze Pionýrská organizace SSM) a vedle toho byl dán pokyn k zakládání *pionýrských domů*, pozdějších domů pionýrů a mládeže (DPM).

Ačkoli v padesátých letech byly DPM do značné míry závislé na místní škole a na ideologii vládnoucí Komunistické strany Československa (KSČ), během šedesátých let se síť DPM značně osamostatnila a v jednotlivých domech programově převládla zájmová činnost ve formě kroužků, souborů a oddílů. Po politickém uvolnění v roce 1968, kdy se krátkou dobu užíval název *dům dětí a mládeže*, se sice v době tzv. normalizace znovu zdůrazňovaly ideologické úkoly DPM, avšak pouze formálně, podobně jako v celé tehdejší československé společnosti. Ve skutečnosti došlo ke kvantitativnímu i kvalitativnímu rozvoji sítě DPM, především díky tomu, že tato zařízení byla státem financována a jejich provoz závisel z velké části na dobrovolnících-nadšencích, kteří vedli jednotlivé zájmové útvary (Dudová & Šindelířová, 2012).

## 2.1 Zájmové vzdělávání – postsocialistické specifikum

Už sousloví „zájmový kroužek“ či „zájmový útvar“ jsou socialistické neologismy. V cizích jazycích těžko hledáme ekvivalent k přídavnému jménu „zájmový“. Pojem „zájmové vzdělávání“ totiž vychází z toho, že se dítě chce věnovat některým činnostem, které zná ze školy, do větší hloubky, dobrovolně, ve svém volném čase. Jestliže se to děje v nějaké vzdělávací instituci, označuje se toto vzdělávání jako *neformální vzdělávání* (z franc. *éducation non-formelle*).<sup>6</sup>

Po politických změnách v roce 1989 se nějakou dobu zdálo, že dojde k zrušení bývalých DPM, přejmenovaných opět na domy dětí a mládeže (DDM). Vzhledem k velkému rozsahu a společenskému významu těchto institucí a díky lobbistické práci některých odborníků, mezi nimiž hrál významnou roli Břetislav Hofbauer, ke zrušení DDM nedošlo; tyto se staly většinou příspěvkovými organizacemi, které žijí jak z poplatků účastníků, tak především z dotací resortu školství.

Jak již bylo zmíněno, činnost DDM závisí na práci dobrovolníků. Ti ovšem nemají status dobrovolníka, nýbrž pedagogického pracovníka. K vedení zájmového útvaru v DDM (většinou v rámci dohody o provedení práce) tedy potřebují *nějaké minimální pedagogické vzdělání*. Ačkoli se koncem devadesátých let uvažovalo o schválení „zákona o mládeži“ (období německého zákona *Kinder- und Jugendhilfegesetz*), který by upravoval podmínky práce s dětmi a mládeží, došlo nakonec ke změně pouze v souvislosti s vydáním nového školského zákona č. 561/2004 Sb. Vznikl zákon o pe-

<sup>6</sup> K definici tohoto pojmu např. Camier-Théron (2013).

38 dagogických pracovních, v němž jsou vymezeny jednotlivé pedagogické profese; mezi nimi také „nová“ profese pedagoga volného času.

Do roku 2012 se nerozlišovaly kvalifikační předpoklady na vedoucího zájmových útvarů, který nebyl kmenovým zaměstnancem školského zařízení, od nutně vyšších kvalifikačních nároků na zaměstnance, kteří v zařízení pracují jako pedagogové volného času na plný nebo částečný úvazek. Teprve v roce 2012 se podařilo prosadit do zákona o pedagogických pracovních rozlišení mezi „pedagogem volného času, který vykonává *komplexní* přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání“, a pedagogem, který vykonává „*dílčí* přímou pedagogickou činnost“. Pro vykonávání obou pracovních zařazení stačí jakékoli terciární či sekundární pedagogické vzdělání, případně pouze kurz akreditovaný v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovních (DVPP). Rozdíl v kvalifikačních požadavcích pro komplexní a dílčí pedagogickou činnost spočívá pouze v tom, že minimální kvalifikační požadavky na komplexní přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání zahrnují maturitu a kurz pedagogiky v rozsahu 120 hodin, zatímco pro dílčí přímou pedagogickou činnost stačí výuční list a kurz v rozsahu 40 hodin (zákon č. 563/2004 Sb.). Z hlediska kvality vzdělávání pedagogů pro resort zájmového vzdělávání považujeme za dílčí úspěch, že k tomuto rozlišení vůbec došlo. Z přijetí novely § 17 zák. č. 563/2004 Sb. totiž vyplývá, že zákonodárce uznává rozdíl v pedagogické odpovědnosti mezi pedagogickými pracovních, kteří odpovídají za tvorbu školního vzdělávacího programu a za úroveň edukačního procesu ve školském zařízení, od vedoucích zájmových útvarů, kteří věnují svůj volný čas tomu, že zprostředkovávají dětem dílčí kompetence v některé vzdělávací oblasti (společenskovední, sportovní, ekologické, umělecké, technické). Bohužel má tato úprava dva zásadní nedostatky: požadované minimální vzdělání pedagoga volného času, který vykonává komplexní přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání, je nesrovnatelně nižší, než jsou požadavky na učitele. Zatímco učitel základní a střední školy musí mít vysokoškolské vzdělání v magisterském stupni, profesionálnímu pedagogovi volného času stačí k výkonu jeho povolání pouze maturita a kurz zakončený závěrečnou zkouškou, aniž by musel prokazovat znalosti jednotlivých pedagogických a psychologických disciplín v dílčích zkouškách. Druhým nedostatkem je, že záměr zákonodárce rozlišit mezi komplexní a dílčí pedagogickou činností není implementován do příslušného prováděcího předpisu, čímž je vyhláška č. 317/2005 Sb.

Příloha č. 5 k této vyhlášce obsahuje poměrně přesné, byť obecné a vzhledem ke vzdělání nediferencované, vymezení činnosti pedagoga volného času. Pedagog volného času, který získal minimální vzdělání pro tuto profesi, může vykonávat všechny následující činnosti, přičemž míra náročnosti a odpovědnosti není spojena s žádným dalším kvalifikačním požadavkem a řídí se pouze náplní práce konkrétního pracovníka. Jedná se o tyto činnosti:

- výchovná a vzdělávací činnost zaměřená na oblast volného času;
- komplexní pedagogická, primárně diagnostická a preventivní činnost v oblasti volného času včetně prevence sociálně patologických jevů a prevence bezpečnosti a ochrany zdraví;

- tvorba programů, poskytování metodické a konzultační činnosti a specializované odborné pomoci subjektům působícím v oblasti zájmového vzdělávání a volného času;
- zajišťování péče o talenty;
- organizace soutěží, přehlídek, soustředění, pobytů a táborové činnosti;
- tvorba obecných celostátních nebo krajských forem a metod ve výchově a vzdělávání v oblasti volného času;
- komplexní metodická a koordinační činnost v oblasti výchovy a vzdělávání a dalšího vzdělávání pracovníků.

## 2.2 Čtyři pojetí profese pedagoga volného času

Vycházíme-li tedy z vymezení profese pedagoga volného času, jak ji zná současná česká legislativa, lze zjednodušeně říci, že se na pedagoga volného času v plném rozsahu vztahují požadavky profesní etiky společné pro všechny pedagogické pracovníky (učitele, vychovatele, asistenty pedagoga). Výchovné úkoly pedagoga volného času jsou totiž z hlediska legislativních nároků srovnatelné s úkoly učitelů a vychovatelů.

Při úvahách o etické dimenzi profese musíme ovšem uvážit, že legislativní vymezení jakéhokoli povolání určuje pouze základní rámec jeho výkonu. Reálná náplň práce a pojetí odpovědnosti závisejí na tom, co považují jednotliví zaměstnanci a jejich nadřízení za podstatné a co naopak odsouvají jako okrajové.

Z hlediska odborného přístupu a priorit můžeme rozeznat v českém prostředí čtyři pojetí práce pedagoga volného času, když nebudeme uvažovat o nepedagogických profesích zaměřených na volný čas (oblast cestovního ruchu, zážitkově zaměřené aktivity bez pedagogického záměru atp.).

První pojetí je charakteristické pro *vedoucí zájmových útvarů*, kteří se orientují přednostně na předání konkrétních dovedností. Jsou to vedoucí, kteří chápou svou úlohu spíše jako roli trenéra, instruktora či lektora. Tato role je namístě, pokud mluvíme o vzdělávacích kurzech pro dospělé, případně o trénování nebo výcviku dospělých, ať už za účelem rekvalifikace, anebo sledování vlastních zájmů – koníčků. Pokud by ale pedagog volného času pracující s dětmi a mládeží spatřoval svůj úkol pouze v předávání vědomostí a dovedností, opomenul by téměř celou výchovnou dimenzi své profese, byl by v nejlepším případě „didaktickým technikem“, tedy člověkem, který zná způsoby, jak nejlépe předat informace a zprostředkovat dovednosti. Takový přístup, v němž nejde v první řadě o výchovu, ale spíše o předávání znalostí a dovedností, se očekává od instruktorů a lektorů celoživotního vzdělávání, které si platíme (jako „klienti“), aby nám předali znalosti a dovednosti jako určitý produkt. To ovšem neznamená, že pedagog tohoto typu nemusí mít lidský přístup. Zkušenosti totiž učí, že právě příjemná a přátelská atmosféra zvyšuje efektivitu učení.

Protikladem instruktora je vychovatel v tradičním pojetí, který chápe svoje povolání jako pomáhající profesi. Je to *paidagogos*, tedy průvodce člověka v počátečních etapách jeho životní cesty. Jeho posláním je *paideia*, tedy „vytržení z všedního dne“, „povznesení z všednodenní zaneprázdněnosti k reflexi této mravenčí připoutanosti“ (Palouš, 1987, s. 21).

Pokud chápeme jako centrální úkol pedagoga volného času zprostředkování odborných kompetencí v rámci zájmového vzdělávání, jen velmi těžko můžeme u této profese objevit tradiční vychovatelský étos. Cestou k hlubšímu smyslu profese pedagogiky volného času může být Opaschowského pojetí *Freizeitpädagogik*, které se začalo rozvíjet jako pedagogická odpověď na propast mezi prací a volným časem, jež vznikla rozparem mezi nudou a monotónností práce a zábavou ve volném čase, kterou dělníci s nízkou kvalifikací začali kompenzovat svou nespokojenost. Tento problém, na nějž poprvé upozornil Jürgen Habermas (1958), je v nové formě stále aktuální: řada lidí si vydělává prací, která je neuspokojuje, a tak potřebují realizovat své potřeby a touhy ve volném čase. Aby lidé neztratili svobodu svého volného času, je třeba jim pomáhat k dosažení *volnočasové kompetence*, tj. ke schopnosti svobodně si vybírat z volnočasových nabídek a být rezistentní vůči tlaku konzumu a reklamy (Küchenhoff, 1970).

Další pojetí profese pedagoga volného času nabízí koncepce animace, která předpokládá u každého člověka skrytý potenciál schopností, který animátor pomáhá *objevit, realizovat a rozvinout*. Tato důvěra v „dobré jádro“ v každém člověku umožňuje motivovat i lidi, kteří si nedůvěřují anebo vůbec o svých schopnostech nevědí. Dle Marka Smitha se v animaci odráží jeden ze tří pohledů na pedagogiku, které mají svůj původ již ve starověku: *educatio – formatio – animatio*. Zatímco edukace chce „vyvádět člověka z nevědomosti“ do uvědomění si skutečnosti, formace chce předávat kompetence potřebné pro život, animace probouzí to cenné, co člověk v sobě nese, ač si to někdy ani neuvědomuje (Kaplánek, 2013a).

Poslední z pojetí pedagogiky volného času, které můžeme v českém prostředí identifikovat, je pedagogika citlivá k sociálním vztahům a problémům mladých lidí. Je to pedagogika zaměřená na pomoc mladým lidem při jejich socializaci, zejména těm, kteří mají socializační problémy. Jedná se tedy o *sociálně pedagogickou praxi*. Příkladem realizace sociální pedagogiky může být činnost kongregace salesiánů Dona Boska a některých sociálních pracovníků nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM), kteří vnímají jako svůj úkol nejen pomoc mladým lidem v jejich aktuálních problémech, ale také v jejich hledání životní vize, životního nasměrování.

Pokud bychom chtěli rozlišit etické nároky na pedagogy volného času podle uvedených koncepcí, můžeme bez rozpaků říci, že jak typ pedagoga volného času vychovatele, tak i pedagoga animátora a sociálního pedagoga můžeme zařadit mezi pomáhající profese.

### 2.3 Řešení požadavků na pedagoga volného času zavedením etického kodexu

Z uvedených pojetí pedagogiky jako takové i z různých přístupů k profesi pedagoga volného času můžeme vyvodit, že pokud chápeme pedagogickou profesi jako životní poslání, vnímáme silně mravní odpovědnost nejen za vlastní jednání, ale také za příklad, pozitivní či negativní, který dáváme dětem. Význam tohoto příkladu závisí na autoritě spojené s profesí. Ačkoli formální autorita učitelů a vychovatelů v po-



sledních desetiletích v našem kulturním okruhu klesla, hrají pedagogové i nyní roli vzoru či modelu sociálního jednání.

Jak jsme zmínili již v úvodu této stati, tradiční mravní zásady přestaly být samozřejmostí, která by byla podrobena sociální kontrole. Pluralita hodnotových systémů ve společnosti způsobila, že si každá korporace musí vytvářet a „hlídat“ svoje klíčové hodnoty sama, samozřejmě ve spolupráci s dalšími stejně orientovanými institucemi. Potřeba jasně formulovaného poslání a sdílených hodnot jednotlivých institucí a organizací – od komerčních až po charitativní – vedla k vzniku a rozvoji etických kodexů.

V současnosti také v České republice některé školy a školská zařízení zveřejnily své etické kodexy. Protože je tato studie zaměřena na profesi pedagoga volného času, pokusili jsme se analyzovat vybrané etické kodexy domů dětí a mládeže. Při systematickém vyhledávání etických kodexů přes internetové stránky zařízení ve Sdružení pracovníků DDM v ČR jsme na webech 75 zařízení z Prahy a dalších čtyř krajů našli pouze jeden etický kodex. V další vlně jsme proto vyhledávali s využitím klíčových slov, logických operátorů a webového vyhledávače. Tímto postupem jsme získali sedm etických kodexů pedagogických pracovníků DDM různých zřizovatelů (kraj, statutární město, církevní instituce).

Použili jsme metodu kvalitativní obsahové analýzy. Sběr i analýza dat probíhaly současně; podle výsledků průběžné analýzy jsme rozhodovali o potřebě dalších výzkumných dat. Naše domněnky a závěry jsme průběžně přezkoumávali. Stežejní bylo stanovit znaky, které se měly stát zásadní pro následnou analýzu. Tyto znaky jsme pracovníčně zahrnuli do několika kategorií: první odrážela nároky obecně profesní či manažerské, druhá zahrnovala spíše znaky vypovídající o přístupu ke klientům či účastníkům aktivit a třetí se týkala osobnosti pedagoga volného času.

Na základě srovnání struktury a obsahu etických kodexů a jejich znaků jsme byli schopni identifikovat dva základní typy těchto dokumentů, které rovněž svědčí o dvou přístupech k profesní etice pedagoga volného času.

Prvním (A) je přístup, který bychom mohli označit jako *manažersko-profesní*. V tomto případě nebyl ve středu zájmu (pouze) vztah pedagoga (volného času) k dětem, ale spíše postoje a chování zaměstnanců zařízení vůči kolegům, vedoucím pracovníkům, dětem a ostatním účastníkům. Motiv vzniku takového dokumentu spočíval spíše v potřebě *upravit zaměstnanecké vztahy* či *dát jasná pravidla (standards) jednání*, a tak usnadnit spolupráci uvnitř organizace, ale i navenek – vůči dětem a ostatní veřejnosti. Druhý přístup (B) se liší tím, že etické kodexy se v těchto střediscích zaměřují explicitně (a vlastně výhradně) na pedagogy volného času. Obsahově jsou si podobné a lze říci, že jsou výčtem požadavků na osobnost pedagoga volného času.

Jako příklady prvního přístupu (A) nám zde poslouží etické kodexy tří domů dětí a mládeže.<sup>7</sup> Etický kodex prvního z těchto zařízení vznikl dle sdělení jeho ředitelky

<sup>7</sup> Údaje o konkrétních zařízeních a odkazy na jejich webové stránky neuvádíme, abychom dostáli požadavkům *důvěrnosti a anonymity* při pedagogickém výzkumu (srov. Průcha & Švaříček, 2009). Všechny informace nad rámec veřejně dostupných zdrojů jsou uloženy v archivu autora.

42 v roce 2010 na základě tehdy aktuální potřeby „překonat personální krizi“.<sup>8</sup> Po stránce obsahové byl inspirací při vzniku tohoto etického kodexu etický kodex zaměstnanců příslušného krajského úřadu. Vzhledem k okolnostem vzniku je pochopitelné, že se tento kodex zaměřuje především na vztahy mezi kolegy a k zaměstnavateli a poté na osobnostní vlastnosti zaměstnanců (není rozlišeno, zda pedagogů, nebo nepedagogických pracovníků). Postoje specifické pro pedagoga volného času jsou spíše na okraji zájmu dokumentu. Odráží se pouze v Obecných zásadách (čl. I) a v Etických zásadách odbornosti a povolání (čl. III). Z hlediska odpovědnosti je v dokumentu zdůrazněna odpovědnost *vůči veřejnosti*. Vzhledem k tomu, že dokument neobsahuje mnoho konkrétních požadavků specifických pro pedagoga volného času, nelze z něho přesně vyčíst, jaké pojetí této profese přijali tvůrci dokumentu.

Druhý analyzovaný dokument profesně-manažerského přístupu upravuje činnost domu dětí a mládeže registrovaného jako školská právnická osoba podle § 8 odst. 6 zák. č. 561/2004 Sb. Vznikl v roce 2006 a v nedávné době byl aktualizován. Impulzem k vzniku dokumentu byly v tomto případě právě vznikající etické kodexy sociálních služeb, zejména *Etický kodex České asociace streetwork* (Česká asociace streetwork, 2017). Vzhledem k tomu, že některá zařízení tohoto typu provozují vedle hlavní činnosti domu dětí a mládeže také nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (jako vedlejší činnost), je nasnadě, že etická pravidla jsou převzata z etických zásad kodexů užívaných v sociální oblasti. Jsou však adaptována na specifickou situaci těchto zařízení, v nichž se realizují nejen přístupy sociální práce, nýbrž také přístupy sociální pedagogiky.<sup>9</sup> Struktura dokumentu je podobná předcházejícímu dokumentu, přesto je zde mnohem větší důraz kladen na vztah pracovníků DDM vůči dětem. Ačkoli se autoři inspirovali u etických kodexů sociálních služeb, používají pojem „dětí“, a nikoli „klientů“. Z obsahu i kontextu dokumentu můžeme konstatovat, že v tomto zařízení vnímají profesi pedagoga volného času v jeho sociálním rozměru, tedy jako *sociálního pedagoga*.

Třetím příkladem přístupu (A) je etický kodex DDM zřízeného statutárním městem. Tento dokument se svou strukturou liší od předešlých dvou příkladů, ačkoliv i on se explicitně věnuje hlavně zaměstnaneckým vztahům a profesní etice v obecném slova smyslu. Přestože se v textu objevuje věta: *Ke svému povolání přistupujeme jako k poslání*, nelze na základě této jediné věty usuzovat na nějaký hlubší pohled tvůrců kodexu na profesi pedagoga volného času. Z kontextu vyplývá, že jde o to, aby zařízení *fungovalo* a mělo *na veřejnosti* dobré jméno. Z toho můžeme usuzovat, že v tomto zařízení převládá pojetí pedagoga volného času jako lektora či instruktora.

Od manažersky zacílených etických kodexů se liší etické kodexy obsahující výčet očekávaných vlastností pedagogů volného času (B). Mezi zkoumanými dokumenty jsme našli dva příklady tohoto přístupu. V obou případech se jedná o DDM v malém městě. Obsahově jsou oba kodexy prakticky totožné, rozdíly jsou marginální. Lze předpokládat, že tyto etické kodexy byly nepřímo ovlivněny jak etickými kodexy

<sup>8</sup> E-mailové sdělení autorovi statě 30. října 2018.

<sup>9</sup> Ke vztahu mezi sociální prací a sociální pedagogikou např. Kaplánek (2013b).

pro pracovníky v sociálních službách, tak *Code of Ethics for Educators* zveřejněným v USA (Association of American Educators, 2009). Na vliv etických kodexů pracovníků sociálních služeb usuzujeme z nerefektovaného používání výrazů „klient“. Některé požadavky, např. „nezneužívá svého postavení“, mohly jen těžko vzniknout na základě reflexe české reality, z čehož lze usuzovat na zahraniční předlohy, na jejichž základě se v roce 2005 začalo uvažovat o vytvoření etického kodexu učitele (Sarkózi, 2005).

Pokud bychom dle textů etických kodexů těchto dvou zařízení chtěli odvodit, jaké je pojetí profese pedagoga volného času u tvůrců těchto dokumentů, asi bychom zařadili obě zařízení mezi pracoviště, kde se očekává, že pedagog volného času bude *vyhovatelem* v tradičním slova smyslu. Jenže nedostatek originality tvůrců těchto dokumentů je podnětem k pochybnosti nad tímto závěrem. Spíše se zdá, že autoři chtěli uvést něco „správného“, bez ohledu na reálnou situaci jejich zařízení. Z tohoto hlediska by bylo zajímavé zkoumat, do jaké míry se vznešené principy obsažené v etických kodexech skutečně realizují.

### 3 Závěr

Tento „výlet do krajiny etických kodexů“ nám naznačil, že tyto dokumenty jsou užitečným prostředkem ke stanovení základních pravidel jednání v různých organizacích, a tedy i ve školských zařízeních. Nemůžeme však očekávat, že se vytvořením a zavedením etických kodexů skutečně zvýší etická kompetence pedagogů. Proto musíme hledat jiné cesty senzibilizace pedagogů – včetně pedagogů volného času – k etické problematice jejich profese.

Mohli bychom uvažovat o etické dimenzi cílů a metod výchovného působení ve volném čase. Můžeme se ptát, které metody jsou eticky přijatelné a které nikoli. Můžeme uvažovat o tom, kde je hranice mezi „pedagogickým ovlivňováním“ a „manipulací“. To jsou otázky, které je třeba vnést do vzdělávání pedagogů. Pouze tehdy, když i pedagog pracující ve volnočasovém zařízení bude citlivý vůči etickým dilematům svého povolání, můžeme mluvit o zvyšování úrovně etické dimenze profese pedagoga volného času.

### Literatura

- Arendtová, H. (2009). *Vita activa*. Praha: Oikoymenh.
- Association of American Educators. (2009). *Code of ethics for educators*. Dostupné z [www.aeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics](http://www.aeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics)
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek.
- Camier-Théron, M. (2013). *L'éducation non-formelle ou comment apprendre tout au long de la vie*. AnimaFac. Dostupné z [www.animafac.net/blog/l-education-non-formelle-ou-comment-apprendre-tout-au-long-de-la-vie/](http://www.animafac.net/blog/l-education-non-formelle-ou-comment-apprendre-tout-au-long-de-la-vie/)
- Česká asociace streetwork. (2017). *Etický kodex České asociace streetwork*. Dostupné z [www.streetwork.cz/uploads/files/attachments/5a1e8a28044d4\\_eticky\\_kodex\\_01-2017.pdf](http://www.streetwork.cz/uploads/files/attachments/5a1e8a28044d4_eticky_kodex_01-2017.pdf)

- 44 Dudová, A., & Šindelířová, E. (2012). Volný čas – předmět zájmu sociologie a pedagogiky. In M. Kaplánek (Ed.), *Čas volnosti – čas výchovy* (s. 57–92). Praha: Portál.
- Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese. Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.
- Golubeva, M., & Kaninš, V. (2017). *Codes of conduct for teachers in Europe: A background study*. Strassbourg: Council of Europe. Dostupné z <https://rm.coe.int/vol-4-codes-of-conduct-for-teachers-in-europe-a-background-study/168074cc72>
- Kaplánek, M. (2010). Škola bez ducha je škola bezduchá? *E-pedagogium*, 10(2), 20–27.
- Kaplánek, M. (2013a). *Animace*. Praha: Portál.
- Kaplánek, M. (2013b). Sociální pedagogika a sociální práce. In O. Matoušek (Ed.), *Encyklopedie sociální práce* (s. 503–506). Praha: Portál.
- Kudláčková, B. (2002). *Etika a osobnost učitele*. Trnava: TU.
- Küchenhoff, W. (1970). Freizeiterziehung. In H. Rombach (Ed.), *Lexikon für Pädagogik 2* (s. 27–28). Freiburg: Herder.
- O'Malley, J. (2000). How to create a winning corporate culture. *Birmingham Business Journal*. Dostupné z <https://www.bizjournals.com/birmingham/stories/2000/08/14/focus6.html>
- Palouš, R. (1987). *Čas výchovy*. Roma: Křesťanská akademie.
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19(2), 89–105.
- Putnová, A., & Seknička, P. (2007). *Etické řízení ve firmě*. Praha: Grada Publishing.
- Sarközi, R. (2005, 21. února). Pedagogická komora a etický kodex učitele. *Britské listy*. Dostupné z <https://legacy.blisty.cz/art/22108.html>
- Schmidbauer, W. (2000). *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál.
- Schmidbauer, W. (2008). *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.
- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

doc. Mgr. Michal Kaplánek, Th.D.  
katedra pedagogiky  
Teologická fakulta, Jihočeská univerzita  
Kněžská 8, 370 09 České Budějovice  
kaplanek@tf.jcu.cz

# Jak se rodí profese: příklad kariérového poradenství<sup>1</sup>

Lenka Hloušková

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta

**Abstrakt:** Kariérové poradenství jako jedna z nově se etablovujících pomáhajících profesí prochází i po více než 120 letech svého vývoje procesem profesionalizace. S oporou o definice kariérového poradenství, které se užívají v posledních 20 letech a pokrývají americkou i evropskou tradici, je kariérové poradenství v textu vymezováno jako povolání a jako služba. Na pozadí tohoto, do jisté míry umělého, odlišení povolání a služby je sledován cíl této studie, kterým je představit variabilitu náhledů na profesionalitu v kariérovém poradenství a popsat dva proudy v profesionalizaci kariérového poradenství v českém prostředí. Jedním z nich je profesionalizace ve smyslu posunu od povolání k profesi, která stojí na teoriích, z nichž se vyvozují různé podoby odborné expertizy kariérových poradců. Druhý proud je ztotožněn s profesionalizací veřejných služeb, která probíhá tzv. shora jako institucionalizace poradenských služeb a tzv. zevnitř jako institucionalizace profesní komunity.

**Klíčová slova:** kariérové poradenství, profese, povolání, profesionalizace, profesionalita

## How a Profession Emerges: The Case of Career Guidance

**Abstract:** Career guidance and counselling, even though its beginnings can be traced some 120 years back, is still undergoing professionalization as a helping profession. Selected definitions from the recent two decades covering the American and European traditions provide a basis for defining career guidance and counselling as an occupation and a service. On the background of this – to a certain extent artificial – distinction between occupation and service, the goal of this article is pursued: to present variations in understanding professionalism in career guidance and counselling, to describe two directions in career guidance and counselling professionalization in the Czech environment. The first of that – professionalization in the sense of shifting from an occupation to a career guidance profession has a firm basis in theory and related professional expertise of career counsellors. The second of that – professionalization of career guidance services is happening as a top-to-bottom process of institutionalization of guidance and counselling services and as internally as professional community institutionalization.

**Keywords:** career guidance, career counselling, profession, vocation, professionalization, professionalism

Společným znakem pomáhajících profesí je profesionální pomáhání. V čem spočívá profesionalita jejich pomáhání a která povolání považovat za profese? Sociologie práce vnáší mezi koncept povolání a koncept profese proces profesionalizace, což znamená, že ne každé povolání je automaticky profesí. Které ano a které ne? Odpo-

<sup>1</sup> Studie vznikla za podpory projektu GA MU „Výzkum procesů učení: od formálního vzdělávání k informálnímu učení“ (MUNI/A/1357/2018).

46 vědi nebývají jednoznačné a v čase se mění podle toho, jak jsou vymezovány profese a profesionalita.

Cílem této studie není posuzovat, jestli kariérové poradenství je, nebo není profesí, ale přiblížit, jak lze nahlížet profesionalitu v kariérovém poradenství a popsat specifika procesu stávání se profesí, tj. procesu profesionalizace kariérového poradenství v českém prostředí, který s novou intenzitou probíhá přibližně od přelomu tisíciletí.

## 1 Základní koncepty: profese, profesionalita, profesionalizace

Tradiční sociologický přístup při vymezování profesí uplatňuje principy sociální stratifikace, což vede k zdůrazňování řady atributů, kterými se profese odlišují od povolání a současně mezi sebou. Profesemi se stávají jen povolání, která se profesionalizovala, tj. „naplnila“ jednotlivé atributy symbolizující sociální prestiž, moc, autonomii a také uzavřenost profesní komunity vůči jiným. I když se soubory znaků profesí v čase mění a rozpracovávají se (např. Despotovič, 2012; Greenwood, 1957; Ornstein & Levine, 2008), období fascinace „klasickými“ profesemi končí začátkem šedesátých let 20. století (Štech, 2007).

V pomáhajících profesích toto vymezení profese do jisté míry přetrvává (kupř. Despotovič, 2012; Křížová, 2006; Ornstein & Levine, 2008), a tak profesionalizace jako proces nabývání sociálního statusu profese (Evetts, 2013; Greenwood, 1957; Suda, 1996) může být i pro současné kariérové poradenství relevantní. Profesionalizace v tomto smyslu totiž přináší příslušníkům dané profese řadu výhod, jako jsou jistota existence pracovních míst, perspektiva profesního rozvoje, sociální moc a v určitém smyslu zisk či hmotné zajištění. Obecně ale pro pomáhající profese platí, že snahy profesionalizovat se bývají považovány za úspěšné, pokud se podaří prosadit do legislativy výhradní právo příslušníků té které profese vykonávat služby na přesně vymezené úrovni nebo v dané kvalitě (srov. Suda, 1996).

V sociologii práce se k vymezení profesí přistupuje i jinak. Z hlediska kariérového poradenství se zdá relevantní uvažovat o profesi na základě protikladu mezi expertizou a amatérismem (Freidson, 1989; Suda, 1996). Profese reprezentují odbornost, která se projevuje spolehlivým a na určité expertize založeným pracovním výkonem v konkrétně vymezených souborech činností vykonávaných za mzdu (zaměstnání). V tomto případě lze považovat pojmy profese a povolání za synonyma (Baláž, 2017; Freidson, 1989; Suda, 1996).<sup>2</sup>

Kdo, nebo co rozhoduje o tom, který výkon je odborný / na expertize založený, a tím i profesionální? Zárukou a současně i předpokladem očekávaného – profesionál-

<sup>2</sup> Povolání je v ČR vymezeno i legislativně jako „standardizovaný souhrn pracovních činností podle jejich obvyklého seskupení na trhu práce, jejichž výkon předpokládá určitou odbornou a další způsobilost“ (zákon o zaměstnanosti, 2004, § 5 písmeno f).

ního – výkonu je vzdělání, kterým jedinec získává specifické vědomosti, dovednosti a postoje. Freidson (1989) je ale přesvědčen, že o profesionalitě rozhoduje profesní komunita, která si „přisvojuje“ právo kontrolovat pracovní výkon, vzdělávání, vstup do profese a celou řadu dalších aspektů u těch, kteří chtějí být, nebo deklarují, že již jsou příslušníky dané profese. Profesionalita v tomto případě vychází ze sdílených hodnot a postojů v profesní komunitě, což profesní komunitě umožňuje vykonávat dohled nad profesí. Evettsová (2003, 2011, 2013) tento typ profesionality, který vychází ze shody příslušníků profese na tom, v čem expertiza spočívá, a kterou pak příslušníci profese v rámci svého zaměstnání kontrolují, nazývá profesní profesionalitou (*occupational professionalism*)<sup>3</sup>.

Profesionalita, a zvláště v případě pomáhajících profesí, je v současnosti nahlížena i jako diskurz, který vytvářejí členové profesní komunity, zaměstnavatelé těchto profesionálů, jejich klienti i širší veřejnost. Podoba diskurzu je z hlediska vymezení profesionality významná tím, že se stává základem sdílené profesionality mezi všemi aktéry diskurzu. Sdílená profesionalita se pak za určitých podmínek může stát „tou pravou“, tzv. normativní profesionalitou (srov. Evans, 2008; Evetts, 2013). Normativní profesionalita má mnoho podob a dá se rozlišit profesionalita vyžadovaná (klienty, zaměstnavateli, členy té které profesní komunity...), předepsaná nebo předpokládaná (Evans, 2012). Pokud by se normativní profesionalita zúžila pouze na organizace, kde nacházejí uplatnění příslušníci dané profese, pak je nezbytné, aby organizace na sebe převzaly závazek dohledu a kontroly pracovního-profesionálního výkonu, což v terminologii vede k ztotožnění pojmu povolání a profese (srov. Baláž, 2017). Vzhledem k tomu, že zaměstnanci jedné organizace nemusí být výhradně příslušníky jedné profese, je pravděpodobné, že diskurz profesionality se liší mezi organizacemi, a proto Evettsová (2011, 2013) rozvíjí úvahy o tzv. organizační profesionalitě.

I když je profesionalita vymezována různě, stává se předmětem výzkumu nejen v podobě souboru očekávání, hodnot a norem vztahujících se k expertnímu výkonu a každodennímu chování příslušníků dané profese (Baláž, 2017; Evetts, 2003; Juklová, 2013; Křížová, 2006), ale také reálných postupů, jež „jsou ve shodě s obecně přijímaným vymezením určité profese, které reflektují status dané profese, její cíle a specifika...“, které odrážejí úroveň služeb, jež tato profese poskytuje a které v jejich postupech převažují, stejně jako etický kodex, jímž se daná profese řídí“ (Evans, 2012, s. 132). V českém prostředí se profesionalita zkoumá u různých pomáhajících profesí (např. Baláž, 2017; Křížová, 2006; Pišová et al., 2013), ale u českých kariérových poradců dosud zkoumána nebyla.

<sup>3</sup> Příkladem profesní komunity, která různými způsoby a na rozličných úrovních podporuje sdílení toho, co je profesionální, může být komunita učitelů. I když jsme svědky variability náhledu na profesionalitu učitelů, shoda je v tom, že učitel je expert na vzdělávání žáků. Alespoň tato elementární shoda posiluje profesní komunitu učitelů v dohledu nad výkonem profese, tj. kontrola a dohled jsou založeny na kolegiální autoritě. To znamená, že učitelé, jakmile se stanou příslušníky profese (splní vstupní podmínky do profese a vykonávají ji), dostávají v rámci náplně své práce (v zaměstnání) prostor k dohledu nad výkonem profese. Současně je pochopitelné, že se komunita učitelů snaží dohled nad výkonem profese odstupňovat a formalizovat (viz např. kariéerní řád učitelů, legislativou nastavené podmínky výkonu funkce ředitele školy).

## 2 Kariérové poradenství jako povolání

Kariérové poradenství nahlížené jako soubor pracovních činností, k jehož výkonu je nezbytné získat odbornou způsobilost, je značně diferencované. Rozmanitost souvisí s jednotlivými sociálními reformami (Neukrug, 2012), stejně tak jako s historickými rozkoly mezi různými vědními obory, např. sociologií, sociální prací, ekonomikou, psychiatrií, ale specificky souvisí s diferenciací oboru psychologie a vývojem aplikované psychologie jako základního oboru spojovaného s poradenstvím (Neukrug, 2012; Van Esbroeck & Athanasou, 2008).

Po sérii výzkumů služeb kariérového poradenství v nejrůznějších zemích světa (CEDEFOP, 2009a; Hansen, 2007; Hloušková et al., 2004; Kuczera, 2010; OECD, 2010; Watts, 1994; Watts & Sultana, 2004) se ukázalo, že činnosti poskytovatelů, kteří se považují, nebo jsou označováni jako kariéroví poradci, jsou velmi různorodé a často se odvíjí od původních profesí kariérových poradců (učitel, psycholog, informatik, kariérový poradce). Tento fakt by naznačoval, že kariérové poradenství jako povolání neexistuje.

S ohledem na výše uvedené a cíl textu popsat specifika procesu profesionalizace kariérového poradenství v českém prostředí je potřeba vědět, v čem spočívá expertiza kariérových poradců, což lze přiblížit skrze činnosti (povolání), které jsou s kariérovým poradenstvím spojovány a které vycházejí z jednoznačných teoretických východisek. Pro tyto účely byly vybrány definice, jež zahrnují očekávané i empiricky dokladované činnosti kariérových poradců a současně reprezentují americkou i evropskou tradici kariérového poradenství. Americká tradice (Amundson, 2009; Hiebert, 2009; Peavy, 2013; Savickas, 2003) totiž vnáší do procesu profesionalizace jiné otázky než tradice v evropských zemích (CEDEFOP, 2005, 2009a; Hooley, Sultana, & Thomsen, 2018; McCarthy, 2004; Nilsson & Åkerblom, 2001; OECD, 2004a, 2004b; Rada Evropské unie, 2008; Sultana, 2004) sdružených v Evropské unii, ke kterým má ČR geograficky, historicky i svým členstvím v EU blíž. Do souboru definic byla zahrnuta i „národní“ vymezení (Hloušková et al., 2004; Svobodová, 2015; Vendel, 2008). Časově byl výběr definic omezen na posledních 20 let, což zachycuje proměnu kariérového poradenství v kontextu globalizace (Savickas, 2008), která byla v českém prostředí umocněna vstupem ČR do EU.

### 2.1 Soubory činností kariérových poradců

Pro přehlednost a vyjasnění podob profesionality pomáhání jsou jednotlivé skupiny činností kariérových poradců popisovány zvlášť.

**Práce s kariérovými informacemi.** Kariéroví poradci mohou pomáhat tím, že shromažďují, třídí, zpřístupňují a poskytují informace významné pro rozhodování, změnu i rozvoj kariéry. Poskytování informací bylo vždy nedílnou součástí práce kariérových poradců (OECD, 2004a, 2004b; Watts, 1994), ale postupně se práce s informacemi vyčleňuje jako samostatný soubor činností (*career advising*), který je předpokladem poskytování služeb kariérového poradenství (např. Hansen, 2007; OECD, 2010).



V podstatě se jedná o nepersonalizovanou práci s informacemi, které jsou v určitých podobách zpřístupňovány a šířeny mezi cílové skupiny zájemců o informace. Nástrojem pomáhání jsou v tomto případě způsoby komunikace (tj. základem profesionality jsou teorie komunikace), nikoli vztah mezi poradcem a klientem, což je také jeden z argumentů, proč kariéroví poradci při těchto činnostech běžně využívají moderních technologií a proč jsou tyto činnosti poskytovány v podobě sebeobslužných služeb. Vyčleňování práce s informacemi do samostatného souboru aktivit vede k vymezení samostatné pracovní role kariérových poradců (Schiersmann et al., 2012), což otevírá prostor pro zavedení profese s názvem *career advisor* (OECD, 2010).

Pokud bychom uvažovali o tomto souboru činností jako náplni práce kariérového poradce zaměstnaného na plný pracovní úvazek v nějaké organizaci v ČR, pak je zřejmé, že by se od takového pracovníka očekávalo poskytování nepersonalizovaných i personalizovaných kariérových informací. To znamená, že tento kariérový poradce by měl znát zdroje takovýchto informací (nejlépe je i vytvářet), mít přehled o možnostech práce s nimi a měl by umět vytvořit z nepersonalizovaných informací soubor informací podle potřeb a požadavků konkrétních klientů, které by následně poskytoval cílovým skupinám klientů dané organizace. Uvedené spojení mezi popisovaným souborem činností a působením kariérového poradce v konkrétní organizaci může být příkladem tzv. předepsané profesionality (Evans, 2012), kterou lze v českém prostředí považovat spíše za vizi než realitu.

**„Zaměstnanecké“ poradenství.** Tento typ činností se z hlediska klientely týká pouze dospělých a zahrnuje zprostředkovávání volných pracovních míst, vyhledávání, výběr i nábor zaměstnanců (*recruitment*), rozmisťování/umísťování pracovníků a plánování nástupnictví na pracovišti (*placement*), podporu při propouštění zaměstnanců (*outplacement*) a podporu rozvoje kariéry obecně / kariérového rozvoje na pracovišti (srov. CEDEFOP, 2009a; Hansen, 2007; OECD, 2004a). Soubor uvedených činností (*employment counselling*), které se v evropských zemích (včetně ČR) soustřeďují do sféry služeb zaměstnanosti (Vuorinen & Kettunen, 2017), se dostává do vleku ekonomické stability a prosperity společnosti, což odklání kariérové poradenství od humanistického základu poradenství (srov. Peavy, 2013).

Profesionalita kariérových poradců se v tomto případě odvíjí od dosahování poradenských cílů zasazených do kontextu rozvoje lidských zdrojů a od dílčích výsledků poradenské práce, které jsou nahlíženy prismatem ekonomického profitu jedince, firmy, společnosti (tj. profesionalita stojí na teoriích rozvoje lidských zdrojů, teoriích efektivity či návratnosti různých typů kapitálu...). To sice kariérovým poradcům „zachovává“ roli aktéra změny jedince i společnosti (Banks & Martens, 1973), ale současně to profesi kariérového poradenství dostává do rozporu s posláním pomáhajících profesí – poskytovat nezištnou pomoc druhým. V českém prostředí tento rozdíl ve filozofii a přístupu k pomáhání vede k odlišování kariérového poradenství a personalistiky.

**Kariérové vzdělávání.** Kariérové vzdělávání (*career education*) je v českém prostředí tradičně spojováno s profesní orientací (Koščo et al., 1986; Svobodová, 2015). Pokud se v kariérovém vzdělávání oddělí poradenské a vzdělávací činnosti, pak se

50 v češtině pro vzdělávací činnosti vžilo sousloví výchova k (volbě) povolání a k práci, kterou obvykle realizují učitelé v rámci formálního vzdělávání (Vendel, 2008). Naopak podpora profesní orientace, která je spojována s poradci, prioritně psychology, stojí na diagnostice a probíhá v poradnách. Diagnostika v různých oblastech, ale dnes spíše sebepoznávání a sebereflexe klienta je základem dalšího edukativního působení kariérových poradců (*career educators*).

V evropské tradici se na soubor činností označovaných jako kariérové vzdělávání klade zvýšený důraz a v současnosti se jedná o základní náplň práce kariérových poradců. Profesionalita kariérového vzdělávání spočívá ve vzdělávání a dalších možnostech podpory učení jedince (tj. profesionalita vychází z teorií vzdělávání a teorii učení). Společným cílem těchto činností je rozvoj dovedností (prioritně *career management skills*) a kompetencí, které umožní jedincům dělat informovaná rozhodnutí a řídit svou kariéru (CEDEFOP, 2005; OECD, 2004b; Rada Evropské unie, 2008). V souvislosti s prosazováním konceptu celoživotního učení v evropských zemích (Evropská komise, 2004) se kariérové vzdělávání stává jedním z důležitých nástrojů, jak učinit celoživotní učení realitou (Rada Evropské unie, 2008), a jednou z příležitostí k učení, která by měla být přístupná každému, v každém prostředí i každém bodě života jedince (CEDEFOP, 2010).

„Vlastní“ kariérové poradenství. V souboru těchto činností lze rozlišit krátkodobé, často jednorázové, intervence, jejichž cílem je zorientovat jedince (*guidance*) v konkrétní situaci, v náhledu na sebe, v existujících příležitostech či možnostech volby a vést ho, aby mohl učinit informovanou a zodpovědnou volbu (Hloušková et al., 2004; OECD, 2004a, 2004b). V rámci činností typu *guidance* se rozlišují činnosti podporující jedince při rozhodování se o povolání, profesním zaměření či výběru konkrétního zaměstnání a ty jsou označovány tradičním pojmem – profesní poradenství (*vocational guidance*). Podpora při rozhodování o vzdělávací dráze, výběru konkrétního typu vzdělávání, školy nebo studijního oboru je označovaná pojmem výchovné poradenství (*educational guidance*; Hansen, 2007).

Činnosti typu *guidance* probíhají v podobě konzultací nebo jako poradenský rozhovor zaměřený na řešení, kde poradce zaujímá roli experta. Expertiza kariérového poradce spočívá ve znalostech celého spektra možností a příležitostí, které by mohl jedinec využít, a současně v přizpůsobování podpory klientům při využívání vybraných možností/příležitostí. Teoretická východiska tohoto typu poradenské práce představují koncepty kariéry a poradenské teorie zaměřené na úkol/řešení.

Vedle činností typu *guidance* se rozlišují ty, jejichž cílem je podpora kariérového rozvoje jedince (*counselling*<sup>4</sup>), ať už ve smyslu podpory jedince při překonávání překážek v jeho kariéře, nebo podpory ve smyslu řízení své kariéry (srov. Hansen, 2007; Hiebert, 2009; Nilsson & Åkerblom, 2001; Peavy, 2013; Savickas, 2008; Vendel, 2008). Podpora kariérového rozvoje se děje skrze „zmocňování“, tj. posilování potenciálu rozvoje klienta např. tím, že poradce pomáhá jedinci utvářet/

<sup>4</sup> Pojmy *guidance* a *counselling* nevyjadřují jen rozdíly v souborech činností kariérových poradců, ale reprezentují i lingvistické a regionální odlišnosti zakotvené v odlišných teoretických východiscích (srov. Van Esbroeck & Athanasou, 2008).

uvědomovat si hodnoty, zásady a další vnitřní kritéria, na jejichž základě se lidé rozhodují, participují na životě společnosti, řídí a plánují své životy (srov. Peavy, 2013). Základním teoretickým východiskem tohoto typu poradenské práce jsou teorie kariérového rozvoje, které pracují s předpokladem, že klient aktivně pracuje sám na sobě a svém rozvoji (Amundson, 2009). Činnosti typu *counselling* jsou výrazem starosti a péče o sebe i o druhé a expertiza kariérového poradce spočívá v pomáhání skrze profesionální vztah mezi poradcem a klientem (srov. Amundson, 2009; Peavy, 2013; Sharf, 2013).

Proměna činností typu *counselling* kopíruje vývoj humanistických teorií v psychologickém poradenství a teorií kariérového rozvoje, které byly kontinuálně přehodnocovány v důsledku měnících se požadavků světa práce i společnosti. Výsledkem toho je vznik zcela nových teorií, a to teorií kariérového poradenství (McIlveen & Patton, 2006; Sharf, 2013). Existence teorií kariérového poradenství a modelů poradenské práce, které z nich vyrůstají, jsou považovány za silnou stránku kariérového poradenství a za hlavní argument, proč je kariérové poradenství v americké tradici považováno za zdravou profesi (Niles, 2003).

Soudobé kariérové poradenství typu *counselling* se snaží nahradit direktivní a výhradně psychologickou pomoc jedinci v průběhu jeho kariérového rozvoje nedirektivní podporou rozvoje kariéry jedince (Patton & McMahon, 2006), do které jsou přizýváni i příslušníci dalších profesí. Nedirektivní podporu je možné si představit jako facilitaci kariérového rozvoje (Alan & Moffett, 2016), kterou lze kombinovat s mentoringem nebo koučinkem. Mentoring ani koučink nepředstavují práci kariérového poradce (Niles, 2003), ale v poradenské praxi některých kariérových poradců se prolínají. Využívání dalších profesionalizovaných činností v práci kariérového poradce, jako např. zmíněný mentoring nebo koučink, oslabuje snahy profesionalizovat povolání kariérového poradenství. V posledních letech nedirektivní proud v činnostech typu *counselling* akcentuje narativní postupy (Maree, 2010; Sharf, 2013), čímž dává základ vzniku dalším teoriím kariérového poradenství, jako je např. *life-design counselling* (Savickas et al., 2009), což znovu posiluje tendenci profesionalizovat povolání kariérového poradenství směrem k profesi.

## 2.2 Nástroje profesionalizace

Předpokladem proměny povolání v profesi je jasně vymezená profesionalita v souboru pracovních činností, jejichž výkon si vyžaduje určité vzdělání, které vytváří nebo alespoň „přenáší“ expertizu na základě existujících teorií. Z tohoto úhlu pohledu je základním nástrojem profesionalizace kariérového poradenství vzdělávání, konkrétně vysokoškolské vzdělání, které pokračuje v podobě profesního rozvoje každého kariérového poradce.

**Vzdělávání poradců.** Pokud má být vzdělávání nástrojem profesionalizace, musí být velmi úzce navázáno na vyžadovanou profesionalitu buď v podobě souboru vědomostí, dovedností a postojů, kterými by měl být kariérový poradce vybaven před vstupem do profese a v průběhu praxe, nebo v podobě kompetencí, které kariéro-

52 vému poradci umožní profesionálně zvládat situace, do kterých se při výkonu své praxe dostává (srov. Hloušková, 2018).

Na první pohled se může zdát, že se příprava kariérových poradců (zejména ve smyslu pregraduální přípravy na vysokých školách) neliší od jiných poradců. Opak je ale pravdou. Základní odlišnost se odvíjí od teorií kariérového poradenství a v současné době i od cílů, které do přímé práce s klienty vnesly politické dokumenty (CEDEFOP, 2005, 2010; Evropská komise, 2004; Rada Evropské unie, 2008). Na druhou stranu jsou teorie kariérového poradenství a prioritně teorie kariérového rozvoje oborově zakořeněny v psychologii, která v současné době přestává být oborem, na kterém by stálo vzdělávání budoucích kariérových poradců (CEDEFOP, 2009b). Důsledkem u kariérových poradců, kteří působí v odborném vzdělávání, je psychologizující příprava předmětem kritiky (Kuczera, 2010; OECD, 2010). Další oblastí přípravy poradců pro přímou práci s klienty jsou, ale ne specificky pro kariérové poradce, poradenské dovednosti (Sharf, 2013).

Bohužel v ČR se vzdělávání jeví jako velmi slabý nástroj profesionalizace kariérových poradců. Neexistuje totiž systém vzdělávání kariérových poradců (srov. Hloušková, 2018), který by kopíroval vyžadovanou profesionalitu. Stále chybí specializované vysokoškolské vzdělání, které by zajistilo přípravu pro výkon povolání kariérového poradce v nezbytné teoretické hloubce (srov. CEDEFOP, 2009b; Hloušková et al., 2004), a v češtině je jen velmi omezená nabídka vzdělávacích příležitostí, které by cíleně stavěly na teoriích kariérového rozvoje. Z tohoto úhlu pohledu je dnešní kariérové poradenství v ČR okleštěnou profesí (Sultana, 2004).

Vstupní kvalifikaci kariérového poradce lze v ČR získat buď dosažením vyššího odborného či bakalářského stupně vzdělání s preferencí vybraných studijních oborů (MPSV, 2019), nebo na základě přezkoušení autorizovanými osobami a uznáním neformálního vzdělávání (NÚV & Trexima 2015a, 2015b, 2015c<sup>5</sup>). Uznávání neformálního vzdělávání se z hlediska profesionalizace jeví jako nástroj omezení vstupu do profese, ale v ČR není zaměstnavateli vyžadováno ani předepsáno pro žádnou oblast veřejných služeb, kde kariéroví poradci působí. Kontinuální nabývání profesionality – či spíše profesní rozvoj – kariérových poradců je otázkou individuální zodpovědnosti každého, kdo se chce v této oblasti profesně angažovat, což je mj. projevem slabé kontroly ze strany profesní komunity.

**Profesní komunita.** Variabilita činností kariérových poradců, různorodost jejich pregraduální přípravy a také resortní etablovanost zaměstnavatelů kariérových poradců umocňují rozdrobenost profesní komunity (kariérový poradce, který vzdělává; kariérový poradce, který zpracovává a poskytuje informace; kariérový poradce, který pracuje s tou kterou cílovou skupinou; kariérový poradce, který působí jako osoba samostatně výdělečně činná nebo jako zaměstnanec; atd.), jež by fungovala na sdílené profesní profesionalitě, tj. profesionalitě založené na shodě členů profesní komunity o expertním výkonu práce.

<sup>5</sup> Zmiňované kvalifikační a hodnotící standardy aktuálně procházejí revizí.

Kroků, které byly v ČR učiněny za účelem formování komunity kariérových poradců, je celá řada. V současné době fungují dvě profesní sdružení. V roce 2015 byla založena Česká asociace kariérového poradenství, o dva roky později zahájilo činnost Sdružení pro kariérové poradenství a kariérový rozvoj a byla založena Expertní komora kariérového poradenství. V roce 2016 byla založena tradice národních konferencí s ambicí intenzivněji integrovat české kariérové poradce do evropského prostoru.

Významným úspěchem komunity kariérových poradců z hlediska profesionalizace bylo nedávné přijetí charakteristiky povolání kariérového poradce včetně požadavků pro výkon pracovních činností kariérových poradců do Národní soustavy povolání (Národní poradenské fórum, 2013; MPSV, 2019) a do Národní soustavy kvalifikací (NÚV & Trexima, 2015a, 2015b, 2015c). Výzvou ale zůstává vzdělávání kariérových poradců před vstupem do profese, konkrétně nabídka studijního oboru nebo studijního programu na vysokých školách.

Uvedené aktivity a samozřejmě i řada dalších jsou projevem života profesní komunity, ale k sdílené profesní identitě nebo alespoň souboru hodnot, které by byly základem profesní profesionality, zatím profesní komunita kariérových poradců nedospěla.

**Profesní identita.** Pokud přijmeme fakt, že v ČR poskytují služby kariérového poradenství odborníci, kteří získali odbornou způsobilost / kvalifikaci kariérového poradce v rámci dalšího profesního vzdělávání nebo na základě uznání výsledků celoživotního učení (konkrétně neformálního vzdělávání), přetrvává otázka, jestli se tito odborníci identifikují s kariérovým poradenstvím, tj. cítí se kariérovými poradci.<sup>6</sup>

Z hlediska profesní identity se dá předpokládat, že kariéroví poradci, kteří dnes působí ve veřejných službách (služby zaměstnanosti, sociální služby obvykle poskytované neziskovými organizacemi a poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních), se mohou cítit profesionály v duchu svého pregraduálního vzdělávání nebo příslušníkem regulované profese<sup>7</sup>, tj. cítí se být „více“ psychologem, sociálním pracovníkem, učitelem než kariérovým poradcem.

**Regulace profese.** V ČR nejsou legislativně vymezeny požadavky na výkon povolání/profese ani podmínky výkonu práce kariérových poradců. Profesionalita kariérových poradců je ve veřejných službách kontrolována a současně garantována prostřednictvím nástrojů využívaných v tzv. regulovaných profesích, mezi které kariérové poradenství nepatří. Na druhou stranu zmínek o výše zmiňovaných činnostech kariérových poradců je v legislativě celá řada (kupř. v činnostech Úřadu práce ČR, viz zákon č. 73/2011 Sb., o úřadu práce, nebo zákon č. 435/2004 Sb., zákon

<sup>6</sup> Profesní identitě kariérových poradců se zatím žádný výzkum v ČR nevěnoval. S jistou dávkou fantazie by se ale dalo s oporou o existující šetření mezi výchovnými poradci spekulovat o profesní identitě výchovných/kariérových poradců na základních a středních školách. V ČR totiž bylo opakovaně mapováno spektrum činností výchovných poradců, do jisté míry i jejich vzdělávací potřeby, ale především se věnovala pozornost podmínkám a nárokům na práci výchovných poradců (např. Drahoňovská & Eliášková, 2011; Ehlová, 2016; Zapletalová, 2003; ankety mezi členy Asociace výchovných poradců, nepublikované disertační práce na toto téma).

<sup>7</sup> Regulovaná povolání jsou taková, pro jejichž „výkon jsou v České republice předepsány právními předpisy požadavky, bez jejichž splnění nemůže osoba toto povolání či činnost vykonávat (kvalifikační požadavky, případně bezúhonnost, zdravotní způsobilost a další)“ (MŠMT ČR, 2011).

54 o zaměstnanosti, i v pozdějších úpravách, anebo explicitně uvedená povinnost poskytovat kariérové poradenství ve školách a poradenských zařízeních – viz vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a některé další vyhlášky). Na národní úrovni ale chybí i další nástroje regulace výkonu práce kariérových poradců, např. profesní standardy nebo etický kodex profese<sup>8</sup>, kterými by profesní komunita a skrze ni i stát mohly kontrolovat a garantovat profesionalitu práce kariérových poradců.

V předcházející části textu bylo kariérové poradenství představeno jako povolání, pro které je typická pestrost pomáhajících činností (*help, assist, support*). S přihlédnutím ke specifickým kariérového poradenství (vývoj teoretických východisek, geografické rozdíly, provázanost s trhem práce) je variabilita činností spojovaných s kariérovými poradci výrazně diferencujícím prvkem, což brání obvyklým nástrojům profesionalizace, které má k dispozici profesní komunita, plně se prosadit a vyzdvihnout kariérové poradenství mezi profesí.

Mnozí představitelé komunity kariérových poradců<sup>9</sup> ale usilují o dosažení další mety na cestě od povolání k profesi, a to o prosazení sdílené podoby expertnosti jako profesní hodnoty, která by všem kariérovým poradcům pomohla obhajovat pozici na trhu práce a mohla by být základem sdílené profesní profesionality. Z tohoto úhlu pohledu může být jistou nadějí koncept nové profesionality (Evetts, 2011), v němž by organizační profesionalita, tj. profesionalita kariérového poradenství vytvářená v té které organizaci, kde jsou kariéroví poradci zaměstnáni společně s jinými profesionály, reagovala na výzvy<sup>10</sup>, před kterými stojí kariéroví poradci den co den, když poskytují služby kariérového poradenství. Otázkou ale zůstává, jak by tzv. nová profesionalita vypadala.

### 3 Kariérové poradenství jako služba

Kariérové poradenství jako služba je spojováno s prosazováním lidských a občanských práv, konkrétně s uplatňováním práva na práci, svobodnou volbu povolání/zaměstnání a ochranu v případě nezaměstnanosti (Evropské společenství, 1989, 2000; OSN, 1948, 1966; Rada Evropy, 1961, 1988, 1996), ke kterým se přidalo ne všemi evropskými státy přijaté právo na kariérové poradenství (Rada Evropy, 1996).

Pokud uvažujeme o kariérovém poradenství jako službách, pak se náhled na profesionalitu liší podle toho, v jakém sektoru se služby kariérového poradenství nabízejí. Služby v soukromém sektoru fungují na tržních principech, proto odvozují profesionalitu od (klienty) vyžadované profesionality. Ve veřejných službách, kde

<sup>8</sup> Česká asociace kariérového poradenství má svůj Etický kodex (2015), ale tento kodex se netýká přímé poradenské práce. Kariéroví poradci jsou ve své praxi odkázáni na etické kodexy svých mateřských profesí, poradenských asociací, v nichž jsou sdružení, či určitého typu služeb, které zahrnují činnosti kariérových poradců.

<sup>9</sup> Aktuálně jsou v této věci aktivní především členové Sdružení pro kariérové poradenství a kariérový rozvoj a mnozí členové Národního poradenského fóra.

<sup>10</sup> Hlavními výzvami, před kterými kariérové poradenství stále stojí, je proměnlivost trhu práce, multikulturní společnost, nestabilita a tím i vzrůstající nejistota v životech jednotlivců.

čeští kariéroví poradci nacházejí své uplatnění mnohem častěji, se s odkazem na principy rovnosti / rovných příležitostí, sociální spravedlnosti a občanské angažovanosti, které jsou obsaženy v dokumentech sociální politiky (politiky zaměstnanosti i vzdělávací politiky), rysuje základ předešlé profesionality, která ale reálně v ČR chybí.

V kariérovém poradenství vymezovaném jako veřejná služba ustupuje do pozadí pomáhání jedinci-klientovi/zákazníkovi při kariérovém rozhodování a rozvoji dovedností řídit a plánovat svou kariéru (Evropská komise, 2004) a upřednostňuje se uschopňování jedinců-občanů identifikovat své schopnosti, kompetence a zájmy, rozhodovat se a řídit život podle svých potřeb a v souladu se svými právy (Rada Evropské unie, 2008). To znamená, že cíl poradenské práce se v dokumentech sociální politiky posouvá od přímé pomoci klientovi-zákazníkovi k posilování vztahu mezi státem a občanem, aby občan dokázal a chtěl participovat na životě společnosti (srov. Sultana, 2011).

V tomto smyslu se kariérové poradenství stává nástrojem řady politik, konkrétně hospodářské politiky, politiky zaměstnanosti, vzdělávací politiky a specificky v zemích EU i nástrojem politiky celoživotního učení, což vyústilo v označení kariérového poradenství jako *lifelong guidance* (CEDEFOP, 2010; Evropská komise, 2004; Rada Evropské unie, 2008). Pomyslná smlouva mezi státem a občany, která v současnosti směřuje k inkluzivní společnosti, se projevuje důrazem na sociální (nikoli individuální) dobro (Sultana, 2011) a soudobé kariérové poradenství

podporuje jednotlivce i skupiny v prozkoumávání světa práce, volného času a učení, v uvažování o jejich místě ve světě a v plánování své budoucnosti. Klíčem k takto zaměřené podpoře je rozvoj individuálních i komunitních kapacit analyzovat a problematizovat předpoklady a mocenské vztahy, síťovat, budovat solidaritu a vytvářet nové a sdílené příležitosti. (Hooley et al., 2018, s. 20)

Proto, aby bylo možné naplňovat vize společnosti, k nimž má směřovat i kariérové poradenství, byl pro služby kariérového poradenství nastaven požadavek dostupnosti služeb pro každého a v každém bodě jeho života (Evropská komise, 2004; OECD, 2004a, 2004b; Rada Evropské unie, 2008). Široce nastavená dostupnost služeb kariérového poradenství v rámci veřejných služeb je ale v rozporu s vysokou mírou expertnosti, která ve svém důsledku musí činit z profese nedostatkové zboží. Důraz na dostupnost služeb kariérového poradenství představuje z hlediska profesionality ve smyslu odbornosti / odborné expertizy deprofesionalizační tendenci, ale v diskurzu sociální politiky, kde je dostupnost služeb zárukou uplatňování/prosazování celé řady práv, je profesionalita spojována s konceptem kvality služeb.

### 3.1 Profesionalizační procesy

Profesionalizace kariérového poradenství jako služby je spojena s institucionalizací, a to ve třech rovinách: na národní úrovni skrze regulaci veřejných služeb (Vuorinen & Kettunen, 2017), v rovině organizace skrze organizační profesionalitu (Evetts,

56 2003, 2011, 2013) a v rovině profesní komunity skrze kulturu profese<sup>11</sup> (Evans, 2012; Greenwood, 1957).

Domnívám se, že profesionalizace kariérového poradenství jako služby může být úspěšná, pokud bude probíhat skrze jednu, všem úrovním společnou hodnotu. Hodnotou, která je obsažena ve vyžadované profesionalitě ve veřejných službách, reprezentuje organizační profesionalitu v organizacích poskytujících služby kariérového poradenství a má své místo ve formující se kultuře profesní komunity, je kvalita poradenské práce.

**Institucionalizace poradenských služeb.** Jednou z možností, jak institucionalizovat kvalitu poradenské práce na národní úrovni, je skrze zavedení standardů kvality, z nichž vycházejí nástroje regulace poradenských služeb. V ČR chybí národní standard kvality a dosud ani nebyl zaveden žádný z nástrojů regulace/garantování kvality služeb kariérového poradenství. Na národní úrovni se po vzoru jiných evropských zemí nabízí možnost legislativního ukotvení předpokladů a podmínek poskytování služeb, implementace standardů kvality, případně regulování výkonu profese prostřednictvím udělování licencí, anebo vedením registru poradců (srov. Vuorinen & Kettunen, 2017).

Jiný příklad implementace kvality poradenských služeb může vycházet z vazeb mezi kvalitou služeb (ztotožněnou s profesionalitou) a kvalitou organizace, kde se služby kariérového poradenství poskytují. V tomto případě, tj. v rámci institucionalizace kvality poradenské práce na úrovni organizace, je potřeba zohlednit kontext, ve kterém kariéroví poradci služby poskytují. To znamená, že je potřeba odlišit, jestli je kariérový poradce zaměstnancem, anebo osobou samostatně výdělečně činnou, a jestli vykonává práci kariérového poradce jako zaměstnanec v rozsahu jednoho pracovního úvazku, nebo jestli se v tom kterém případě jedná o profesní specializaci psychologa práce, personalisty, učitele či sociálního pracovníka.

Pokud kariérový poradce poskytuje službu kariérového poradenství „na plný úvazek“ a jeho náplň práce spočívá v přímé poradenské práci, je z pozice zaměstnavatele i klienta žádoucí (vyžadovaná profesionalita), aby do kvality byly zahrnuty principy poradenství poskytovaného tváří v tvář i zákonitosti distančního poradenství poskytovaného prostřednictvím e-mailu, skype, chatu apod. Pokud bude kariérový poradce poskytovat služby „na plný úvazek“, ale bude kombinovat přímou a nepřímou poradenskou práci, tak se kvalita rozšiřuje o činnosti ve prospěch organizace v souladu s organizační profesionalitou. V případě služeb kariérového poradenství jde o činnosti jako síťování a management služeb zahrnující designování, marketing, fundraising a evaluaci služeb (srov. Schiersmann et al., 2012).

**Institucionalizace profesní komunity.** V tomto případě jde o proces budování kultury profese, kterou vytváří a uvádí v život profesní komunita, pro niž je typická sdílená profesní identita a soubor hodnot, kterými vyjadřuje svůj náhled na to, co

<sup>11</sup> Kultura profese se utváří mezi členy profesní komunity, kteří se cítí být reprezentanty dané profese, tj. mají společnou profesní identitu, přestože „zastupují“ nejrůznější sociální i zájmové skupiny napříč jednotlivými státy. Protože jsem přesvědčena, že profesní komunita kariérových poradců v ČR dosud svou kulturu profese nevytvořila, nebude uvedenému věnována pozornost.



je kvalitní, a tím i profesionální. Kultura profese českého kariérového poradenství se teprve formuje, a tak se pomyslně vracíme k profesionalizaci kariérového poradenství ve smyslu posunu od povolání k profesi.

## Závěr

Kariérové poradenství ve srovnání s jinými pomáhajícími profesemi reprezentuje relativně nový obor lidské činnosti, a tak je pochopitelné, že jeho profesionalizace je i v ČR stále aktuální otázkou. Profesionalizace ze sociologického pohledu představuje vertikální sociální mobilitu, což může být důvodem, proč i čeští kariéroví poradci usilují o to, stát se příslušníky své profese, a snaží se o profesionalizaci zevnitř.

Profesionalizace zevnitř, ve smyslu posunu od povolání k profesi, o kterou usilují příslušníci určitého povolání, stojí na sdílené podobě expertnosti (profesní profesionalitě) mezi členy profesní komunity, nebo na vyžadované profesionalitě, kterou by profesní komunita přijala. Variabilita činností kariérových poradců a jejich uplatnění v různých sektorech veřejných služeb v ČR (poradenské služby ve školách a školských zařízeních, sociální služby a služby zaměstnanosti) ztěžuje dosažení shody na tom, v čem spočívá profesionalita českého kariérového poradce. Sdílená podoba profesní profesionality, anebo alespoň souboru hodnot vztažených k profesionalitě, by určitě posunula dosavadní snahy profesní komunity kariérových poradců o formulaci normativní profesionality. Překážkou k tomuto cíli je rozdrobenost profesní komunity českých kariérových poradců, což současně oslabuje případné ambice této komunity institucionalizovat dohled a kontrolu nad vstupem do profese, vzděláváním i výkonem práce. Z uvedeného úhlu pohledu lze konstatovat, že povolání kariérového poradenství se od roku 2015 (NÚV & Trexima, 2015a, 2015b, 2015c) vydalo na cestu k profesi.

Druhá cesta, profesionalizace shora skrze institucionalizační procesy, si vyžaduje existenci normativní profesionality, která je v ČR na národní úrovni vymezena jen částečně, ale existuje na organizační úrovni jako součást organizační profesionality. Variabilita organizační profesionality se odvíjí od počtu organizací, které v ČR poskytují služby kariérového poradenství. Základní překážku pro ztotožnění profesní a organizační profesionality vidím v tom, že organizační profesionalita je vytvářena mezi příslušníky různých profesí, kteří se „sešli“ v konkrétní organizaci, a profesní profesionalita reprezentuje „názor“ členů relativně uzavřené profesní komunity. S tím ale také souvisí otázka, jak je nahlížena kvalita práce kariérových poradců jako stěžejní hodnota v profesní a jak v organizační profesionalitě. Kvalita v organizační profesionalitě je věcí managementu organizace, ale kvalita v profesní profesionalitě je nahlížena jako projev expertnosti členů profesní komunity. Otázkou zůstává, jak tento rozdíl překlenout či využít.

V této situaci a v době, kdy mechanismy mezinárodní podpory institucionalizace kariérového poradenství slábnou (např. zánik evropské sítě ELGPN,<sup>12</sup> diskuse na úrovni EU o potřebnosti udržet či transformovat síť středisek Euroguidance), se z hlediska profesionalizace kariérového poradenství v ČR zdá „dobrou“ volbou profesionalizovat kariérové poradenství skrze kvalitu služeb poskytovaných kariérovými poradci v jednotlivých typech organizací, a vytvořit tak novou profesionalitu (Evetts, 2011).

Nová profesionalita by se mohla stát pomyslným světlem na konci tunelu i pro kariérové poradce, kteří se cítí být na cestě od povolání k autonomní profesi osamoceni, tj. bez výrazné a synergicky působící podpory ze strany profesní komunity, vzdělavatelů i státu.

### Literatura

- Allan, G., & Moffett, J. (2016). Professionalism in career guidance and counselling – how professional do trainee career practitioners feel at the end of a postgraduate programme of study? *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(4), 447–465.
- Amundson, N. (2009). *Active engagement: The „being“ and „doing“ of career counselling*. Richmond, B. C.: Ergon Communications.
- Baláž, R. (2017). Profesionalita sociálních pracovníků: Známková kvalita, anebo procedurální berlička? *Sociální práce*, 17(6), 131–151.
- Banks, W., & Martens, K. (1973). Counseling: The reactionary profession. *Personnel and Guidance Journal*, 51(7), 457–462.
- CEDEFOP. (2005). *Improving lifelong guidance policies and systems: Using common European reference tools*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupné z [https://www.cedefop.europa.eu/files/4045\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4045_en.pdf)
- CEDEFOP. (2009a). *Kariérový rozvoj na pracovišti. Průzkum služeb kariérového poradenství pro zaměstnané osoby*. Praha: DZS MŠMT pro Centrum Euroguidance.
- CEDEFOP. (2009b). *Professionalising career guidance: Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP. (2010). *Access to success: Lifelong guidance for better learning and working in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z [http://www.cedefop.europa.eu/files/4092\\_EN.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4092_EN.pdf)
- Despotovič, M. (2012). Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a professionalismem. *Studia paedagogica*, 17(1), 75–90.
- Drahoňovská, P., & Eliášková, I. (2011). *Analýza práce a potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství na školách*. Praha: NÚV.
- Ehlová, M. (2016). Školní poradenské služby na středních školách poskytované výchovnými poradci. *Pedagogika*, 66(5), 570–591.
- Etický kodex České asociace kariérového poradenství*. (2015). Dostupné z <http://files.ceska-asociace-kp.webnode.cz/200000067-992ed9b256/Etick%C3%BD%20kodex%20.pdf>
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evans, L. (2012). Úvahy o profesionalitě vzdělavatelů dospělých. *Studia paedagogica*, 17(1), 129–147.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395–415.

<sup>12</sup> The European Lifelong Guidance Policy Network.

- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review*, 61(5–6), 778–796.
- Evropská komise. (2004). *Draft resolution of the Council and of the representatives of the governments of the member states meeting within the Council on strengthening policies, systems and practices in the field of guidance throughout life in Europe*. Brusel: Council of the European Union. Dostupné z <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=EN&f=ST%209286%202004%20INIT>
- Evropské společenství. (1989). *Komunitární charta základních sociálních práv pracujících*. Dostupné z <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/webContent/9119916>
- Evropské společenství. (2000). Listina základních práv Evropské unie. In Úřední věstník Evropské unie ze dne 14. 12. 2007 (2007/C 303/01). Dostupné z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=CELEX%3A12012P%2FTXT>
- Freidson, E. (1989). Theory and the professions. *Indiana Law Journal*, 64(3), 423–432. Dostupné z <https://www.repository.law.indiana.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1199&context=ilj>
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2(3), 45–55. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/23707630>
- Hansen, E. (2007). *Kariérové poradenství. Příručka pro země s nízkými a středními příjmy*. Praha: DZS MŠMT.
- Hiebert, B. (2009). Raising the profile of career guidance: Educational and vocational guidance practitioner. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(1), 3–14.
- Hloušková, L. (2018). Přístupy ve vzdělávání kariérových poradců: od obsahu ke kompetencím? *Studia paedagogica*, 23(3), 113–138.
- Hloušková, L., Knotová, D., Novotný, P., Pol, M., & Rabušicová, M., et al. (2004). *Vzdělávání poradců v České republice*. Praha: Národní vzdělávací fond.
- Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (Eds.). (2018). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. New York: Routledge Taylor & Francis.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Koščo, J., et al. (1986). *Poradenská psychológia*. Bratislava: SPN.
- Křížová, E. (2006). *Proměny lékařské profese z pohledu sociologie*. Praha: SLON.
- Kuczera, M. (2010). *Učení pro praxi. Přezkumy odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD. Česká republika*. Praha: NÚOV.
- Maree, J. G. (2010). Brief overview of the advancement of postmodern approaches to career counseling. *Journal of Psychology in Africa*, 20(3), 361–368.
- McCarthy, J. (2004). The skills, training and qualifications of guidance workers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2–3), 159–178.
- McIlveen, P., & Patton, W. (2006). A critical reflection on career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 15–27.
- MPSV ČR. (2019). Kariérový poradce. In *Národní soustava povolání*. Dostupné z <http://katalog.nsp.cz/p/karierovy-poradce/103421.html>
- MŠMT ČR. (2011). *Co je regulovaná činnost či povolání?* In Uznávání kvalifikací: Základní informace o regulovaných profesích na území ČR. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/co-je-regulovana-cinnost-ci-povolani>
- Národní poradenské fórum. (2013). *Usnesení Národního poradenského fóra č. 9 ze dne 30. dubna 2013*. Dostupné z <http://www.narodniporadenskeforum.cz/uploads/activity/usneseni9-zasedani-npf-18.pdf>
- Neukrug, E. S. (2012). *The world of the counselor: An introduction to the counseling profession*. Australia: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Niles, S. G. (2003). Career counselors confront a critical crossroad: A vision of the future. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 70–77.
- Nilsson, P., & Åkerblom, P. (2001). *Kariérové poradenství pro život*. Brno: P. F. art.

- 60 NÚV, & Trexima (2015a). Kariérový poradce pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatel. In *Národní soustava kvalifikací*. Dostupné z [https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1540-Karierovy\\_poradce\\_pro\\_ohrozene\\_rizikove\\_a\\_znevychodnene\\_skupiny\\_obyvatel/revize-694](https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1540-Karierovy_poradce_pro_ohrozene_rizikove_a_znevychodnene_skupiny_obyvatel/revize-694)
- NÚV, & Trexima (2015b). Kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu. In *Národní soustava kvalifikací*. Dostupné z [https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1538-Karierovy\\_poradce\\_pro\\_vzdelavaci\\_a\\_profesni\\_drahu](https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1538-Karierovy_poradce_pro_vzdelavaci_a_profesni_drahu); <http://katalog.nsp.cz/tp/karierovy-poradce-pro-vzdelavaci-a-profesni-drahu/102342.html>
- NÚV, & Trexima (2015c). Kariérový poradce pro zaměstnanost. In *Národní soustava kvalifikací*. Dostupné z [https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1539-Karierovy\\_poradce\\_pro\\_zamestnanost/revize-697](https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1539-Karierovy_poradce_pro_zamestnanost/revize-697)
- OECD. (2004a). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris: OECD Publications. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>
- OECD. (2004b). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: OECD Publications. Dostupné z <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf>
- OECD. (2010). *Learning for jobs* [OECD Reviews of vocational education and training]. Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>
- Ornstein, A. S., & Levine, D. U. (2008). *Foundation of education*. Boston: Houghton Mifflin Company. Dostupné z [https://puspitarahayuari.files.wordpress.com/2014/12/allan\\_c\\_ornstein\\_daniel\\_u\\_levine\\_foundations\\_of\\_education\\_student\\_text\\_tenth\\_edition\\_2007.pdf](https://puspitarahayuari.files.wordpress.com/2014/12/allan_c_ornstein_daniel_u_levine_foundations_of_education_student_text_tenth_edition_2007.pdf)
- OSN. (1948). *Všeobecná deklarace lidských práv*. Dostupné z [http://www.lidskaprava.cz/uploads/03\\_dokumenty/04\\_uvod/00\\_VDLP\\_UDHR-.pdf](http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf)
- OSN. (1966). *Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech*. Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rlp/dokumenty/mezinarodni-pakt-o-obcanskych-a-politicky-pravech-a-mezinarodni-pakt-o-hospodarskych--socialnich-a-kulturnich-pravech-19852/>
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Peavy, R. V. (2013). *Sociodynamické poradenství. Konstruktivistická perspektiva*. Praha: DZS pro Centrum Euroguidance.
- Pišová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: Jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: MU.
- Rada Evropské unie. (2008). *Council resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Dostupné z [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf)
- Rada Evropy. (1961). *Evropská sociální charta*. Dostupné z <https://www.mpsv.cz/files/clanky/1218/esch.pdf>
- Rada Evropy. (1988). *Dodatkový protokol k Evropské sociální chartě*. Dostupné z [https://www.mpsv.cz/files/clanky/1219/esch\\_dp.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/1219/esch_dp.pdf)
- Rada Evropy. (1996). *Revidovaná Evropská sociální charta*. Dostupné z [http://www.euroskop.cz/gallery/5/1684-b9639fb5\\_72e4\\_4560\\_9489\\_dc6ddb5a898.pdf](http://www.euroskop.cz/gallery/5/1684-b9639fb5_72e4_4560_9489_dc6ddb5a898.pdf)
- Savickas, M. L. (2003). Career counseling in the next decade. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 4–7.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In J. A. Athanassou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (s. 97–113). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
- Sharf, R. S. (2013). *Applying career development theory to counseling*. Australia: Brooks /Cole Cengage Learning.

- Schiersmann, Ch., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P. (Eds.). (2012). *NICE Handbook for the academic training of career guidance and counselling professionals*. Heidelberg: Heidelberg University.
- Suda, Z. (1996). Hesla „profese“, „profesionalizace“. In H. Maříková, M. Petrusek, & A. Vodáková (Eds.), *Velký sociologický slovník* (s. 852–853). Praha: Karolinum.
- Sultana, R. G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society: Trends, challenges and responses across Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Sultana, R. G. (2011). Lifelong guidance, citizen rights and the state: Reclaiming the social contract. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(2), 179–186.
- Švobodová, D. (2015). *Profesní poradenství*. Praha: Grada.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Van Esbroeck, R., & Athanasou, J. A. (2008). Introduction: An international handbook of career guidance. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (s. 1–19). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Praha: Grada.
- Vuorinen, R., & Kettunen, J. (2017). The European status for career service provider credentialing: Professionalism in European Union (EU) guidance policies. In H. Yoon, B. Hutchison, M. Maze, C. Pritchard, & A. Reiss (Eds.), *International practices of career services, credentials, and training* (s. 1–15). Broken Arrow, OK: National Career Development Association.
- Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.
- Watts, A. G. (1994). Occupational profiles of vocational counselors in Europe. *Journal of Counseling & Development*, 73(1), 44–50.
- Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2–3), 105–122.
- Zákon č. 73/2011 Sb. ze dne 9. února 2011, o Úřadu práce České republiky a o změně souvisejících zákonů.
- Zákon č. 435/2004 Sb. ze dne 13. května 2004, o zaměstnanosti (zákon o zaměstnanosti).
- Zapletalová, J. (2003). Mapování práce výchovných poradců na základních a středních školách. *Výchovné poradenství*, 36–37(2), 1–66.

Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd  
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita  
Arna Nováka 1, 602 00 Brno  
hlouskov@phil.muni.cz



# Sportovní trenér: vymezování profese a její různé podoby a problémy

Marcela Janíková, Vladimír Jůva, Jan Cacek

Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií

**Abstrakt:** Studie je koncipována jako teoretický vhled do profese sportovního trenéra. Na základě kulturně-historické argumentace je jejím cílem nastínit, jak se profese sportovních trenérů utvářela v kontextu dynamicky se rozvíjející oblasti tělesné výchovy a sportu a s jakými problémy je konfrontována. Úvodní část je věnována historickému ohlédnutí (se) za vznikem trenérství. Následně jsou představeny vymezení a charakteristika této oblasti lidské činnosti. V kontextu diskuse o (semi)profesionalismu je zmíněna myšlenka sdíleného profesního prostoru, v němž vedle profesionálních zkušených trenérů působí také dobrovolní a poloprofesionální (začínající) trenéři. Poté jsou v textu rozebírány funkce trenérů a požadavky na jejich kompetence. Výklad ústí do problematiky vzdělávání trenérů. V závěru studie jsou zmíněny tři problémové okruhy trenérské profese: 1) její specifické a obecné charakteristiky, 2) etablování trenérství jako široce pojímané profese, 3) vzdělávání a profesní rozvoj trenérů.

**Klíčová slova:** trenér, trenérství, sport, profese, trenérské vzdělávání, rozvoj trenérství

## Sports Coach: Evolving the Profession and Its Various Forms and Challenges

**Abstract:** The paper provides theoretical insights into the sports coach profession. Based on cultural-historical argumentation its ambition is to outline, how the sports coach profession evolved in the context of the development of physical education and sport and which problems it faced. The introductory part provides a historical overview of the development of the sports coach profession. In the next step, the evolution of the sports coach profession is outlined. In the context of the debate on semi-professionalism, the phenomenon of shared professional space, where not only professional, experienced coaches but also volunteer and quasi-professional (novice) coaches are working. In the next step, the functions and competencies of sports coaches are discussed. The education of coaches is analysed. By the end of the paper, selected challenges of the sports coach profession and professionalization are addressed: 1) specific and generic features of sports coaches profession; 2) evolving sports coach profession on a broad scale; 3) education and professional development of coaches.

**Keywords:** coach, coaching, sports, profession, coach education, coaching development

Vymezení sociální a pedagogické profese sportovního trenéra je spojeno s komplexní historií lidské civilizace, jejímiž tradičními součástmi jsou pohybová kultura a sport. Jejich antická syntéza v podobě gymnastické výchovy přispěla podporou soutěživosti k rozvoji moderně chápaného sportu a trenérství a současně tělesnou výchovu a sport systematicky propojila se vzdělávacím systémem (s profesí učitele) a s podporou zdraví (pohyb jako lék).

Dnes po celém světě působí miliony trenérů, kteří pomáhají sportovcům všech věkových a výkonnostních kategorií v jejich sportovním i osobnostním rozvoji. Oprávněně se proto rozvoji sportovního trenérství jako profesi věnuje mimořádná pozornost. Výzkumy však poukazují na fakt, že sportovní trenérství dosud nenaplnuje řadu tradičních charakteristických rysů profese. Specifikum trenérství představuje tzv. smíšený model profesní identity, kdy vedle vysokoškolsky vzdělaných profesionálních trenérů působí začínající i dobrovolní trenéři, kteří jsou však pro rozvoj masového sportu nepostradatelní. Rozrůzněnost podob profese sportovního trenéra ústí do diverzity cest, které k profesi trenérů vedou, a má důsledky pro jejich přípravné i další vzdělávání.

Studie je koncipována jako teoretický vhled do profese sportovního trenéra. Na základě kulturně-historické argumentace je jejím cílem nastinit, jak se profese sportovních trenérů utvářela v kontextu dynamicky se rozvíjející oblasti tělesné výchovy a sportu a s jakými problémy je konfrontována. V závěru jsou naznačeny vybrané problémové okruhy otevřené do výhledu na profesi sportovních trenérů v budoucnosti.

## 1 Vznik a vývoj trenérství

Globální snahy o konstituování trenérství jako profese jsou markantní zejména od začátku nového milénia. Počátky sociálních aktivit, které vykazují podstatné rysy „trenérství“ a kdy především zkušenější jedinci pomáhali mladším, nás však provázejí od vzniku lidské civilizace. Jsou patrně tak staré jako rozvoj specifických pohybových aktivit, které se rozvíjely již v pravěku. Pohybové aktivity, které primárně zajišťovaly přežití našich pravěkých předků (hlavně lov a boj), se postupně rozšiřovaly o nové a specifické pohybové formy (např. tance, rituály, iniciace, pohybové hry), jež postupně vytvořily základy tělesné (pohybové) kultury. V rámci jejího rozvoje posléze ve starověku, především v antickém Řecku, vykristalizoval sport, který měl zpočátku funkci přípravy k boji a doprovázení náboženských obřadů (podrobněji viz rozsáhlá literatura k historii tělesné a pohybové kultury, tělesných cvičení, tělesné výchovy, sportu a olympismu, např. Miller, 2006; Mechikoff, 2010; Grexa & Strachová, 2011; Lisový, 2015; Kössl, Štumbauer, & Waic, 2018).

Prvními pravěkými „trenéry“, kteří facilitovali procesy zejména motorického učení, byli pravděpodobně zkušenější jedinci a patrně i nahodilí rádci. Objevuje se zde jeden z podstatných a i v současnosti zdůrazňovaných rysů trenéra, a to „jako ten druhý a více schopný“ (Potrac & Cassidy, 2006). Učení nových motorických dovedností, jak naznačují pravěké archeologické doklady, např. jeskynní malby, probíhalo hlavně nápodobou.

Se specifickými formami rozvoje sportu se setkáváme ve všech starověkých kulturách. Zejména v souvislosti s novodobým olympijským hnutím se v euroamerické kultuře věnuje nejvíce pozornosti rozvoji tělesné kultury v antickém Řecku. Jeho koncepce gymnastické výchovy jako součásti ideálu kalokagathie přispěla podporou soutěživosti k rozvoji moderně chápaného sportu a trenérství. Antická řecká kultura



současně tělesnou výchovu a sport systematicky propojila se vzdělávacím systémem (se školstvím a s profesí učitele) a s podporou zdraví – s počátky zdravotnických a lékařských profesí (Martínková, 2012). Myšlenku zdůrazňující vztah medicíny jako léčby nemocí a gymnastiky, jež vytváří dobré zdraví, najdeme u Platóna. Obdobnou souvislost mezi rozvojem „sportu“, životního stylu a medicinou formuloval Hippokratés, kterého patrně ovlivnil trenér Hérodikos, propojující cvičení s léčbou nemocí (Kouřil, 2017).

S odkazem antické gymnastické výchovy jakožto klíčové součásti starořecké kalokagathie a po staletí klasického vzoru tělesné a sportovní edukace však zároveň vznikala celá řada mýtů, jako např. ideál humanismu či amatérismu i idealizace antických olympijských her (podrobněji Šíp, 2008). Rozvoj olympijských a dalších panhelénských her, jejichž náplní byly vedle sportovních také umělecké soutěže (zevrubně kupř. Wenn & Schaus, 2007), byl spojen kromě důrazu na systematickou sportovní přípravu, v níž nezastupitelnou roli sehrávali trenéři, také se vznikem profesionalizace sportu. V rámci této tendence se objevily (bohužel pro současný sport velmi časté) počátky negativních jevů (jako např. doping, hostilita či neúměrná glorifikace vítězů) doprovázejících soutěžní (zejména vrcholový) sport.

Antický Řím rozvíjel gladiátorské hry, které svojí brutalitou a ahumánností představují jeden z nejhorších omylů dějin sportu (Strachová & Grexa, 2014). Současně však docházelo v rámci systematické přípravy gladiátorů k výraznému posilování významu jejich trenérů a k propojování jejich práce s medicinou. V této souvislosti se připomíná Galénos, působící i jako lékař gladiátorů, jenž analogicky jako řečtí starověcí myslitelé vyzdvihl vztah zdraví a sportu (Kouřil, 2017).

Středověk a tělesná kultura se především spojují s rytířskými ideály a s výchovou světských feudálů (Zeigler, 1993). V rámci edukace směřující k sedmeru rytířských ctností i dalších středověkých „sportovních“ aktivit (např. voltíže, přeskoky, běhy, hody, vrhy, šplh, tanec a hry) působili na dvorech feudálů doboví „trenéři“ – učitelé a mistři. Analogicky jako ve starověkých kulturách postupně docházelo k proměně cílů specifických pohybových aktivit, a to od vojenských k zábavě, lovu pro potěšení, soutěžím a „sportu“. Význam „trenérů“ (učitelů šermu, tance či jezdeckví) postupně vzrůstal a týkal se i dalších stavů, hlavně bohatnoucích měšťanů.

Renesance, navazující na antický odkaz, přichází s novým důrazem na vztah tělesné výchovy a zdraví, který má být v praxi zajištěn „moderním“ vychovatelem, jenž ve své práci propojuje poslání učitele, „trenéra“, „lékaře“ i rádce (např. Rabelais, 1968). S analogickým komplexním pohledem na vychovatele mladého muže přichází v 17. století Locke (1984). Učitel budoucího úspěšného gentlemana, v intencích vlastní Lockovy pedagogické i lékařské praxe, propojuje výchovně-vzdělávací působení s medicínskými aspekty a „rekreačním sportem“, který tvoří východisko pevného zdraví i osobnostních kvalit podstatných pro život.

Vznik novodobého trenérství souvisí se zakládáním prvních, zejména anglických, sportovních klubů od druhé poloviny 18. století (Day & Carpenter, 2016). Rozvoj trenérství byl nerovnoměrný a odrážel úroveň a historické tradice jednotlivých sportů. Například v anglických exkluzivních jezdeckých klubech se trenéři systematicky

66 věnovali bohatým klientům od počátku 19. století (Tomlinson, 2010, s. 94). Obdobně starou historii jako u jezdeckví má trenérství šermu. Cíle šermířských škol, jež vznikaly v pozdním středověku, se postupně měnily od zaměření na vojenství a souboje k naplnění „sportovní kratochvíle“ (Roček, 2016, s. 11). I pro současné trenérství je např. zásadní vznik moderní šavlové školy, o kterou se zasloužil proslulý italský mistr Giuseppe Radaelli, jehož systém šermu publikoval již roku 1872 jeho žák Settimo Del Frate (ibid.).

Propojení sportu a školství – trenérství a učitelství, jež koncipovalo antické Řecko, sílilo především od poloviny 19. století na prestižních britských a později i severoamerických středních a vysokých školách. Sportovní soutěže a s nimi spojená systematická příprava pod vedením trenérů se staly významnou součástí akademického života např. na univerzitách v Oxfordu nebo v Cambridgi (Scambler, 2005, s. 36–37). Sílicí pozice sportu na univerzitách v USA (např. Harvard, Princeton nebo Cornell) se odrazila také ve vzniku profesionálního trenérství. Jenkins (2005) připomíná, že roku 1864 začíná pracovat první profesionální kouč právě v rámci severoamerického vysokoškolského sportu.

Především druhá polovina 19. století svými přírodovědeckými objevy ovlivnila rozvoj trenérství založeného na důkazech např. fyziologie nebo medicíny. Tyto tendence zdůraznil vynikající český vědec Jan Evangelista Purkyně (1787–1869), který usiloval o propojení tělesné výchovy (v intencích současného rekreačního sportu) s vědeckými výzkumy. Cíl medicíny chápal jako podporu zdraví a fyzické zdatnosti, a výrazně tak přispěl k propojování lékařství se sportem i trenérstvím (Novák, 2017). Purkyně, sám aktivní sportovec a nadšený propagátor pohybových aktivit, měl současně blízký vztah k vznikajícímu Sokolu, který trenérství přispěl svým modelem cvičitele orientovaného na tělesný, morální i sociální rozvoj. Takto chápal smysl sportu na přelomu 19. a 20. století zakladatel moderních olympijských her Pierre de Coubertin (1863–1937). Svým zaměřením nejen na vrcholové sportovce, ale na všechny, kteří chtějí sportovat celoživotně, svým důrazem na spolupráci a přátelství i komplexní rozvoj jedince (Jansa et al., 2012, s. 42) vytvořil axiologická východiska současného trenérství.

Podpora sportovního trenérství se po druhé světové válce zaměřila zejména na vrcholový sport, k jehož rozvoji paradoxně přispěl i nástup studené války na přelomu čtyřicátých a padesátých let minulého století. Elitní sport, např. v rámci olympijských her nebo mistrovství světa, byl jednou z oblastí soutěžení mezi bývalým Sovětským svazem, včetně jeho satelitních států, a USA s jeho spojenci (Day & Carpenter, 2016). Sportovní trenérství se stále výrazněji opíralo o výsledky výzkumů nejen přírodních, ale i dalších věd (např. psychologie nebo pedagogiky), a postupně se etablovalo ve vznikajících systémech sportovních, kineziologických a kinantropologických věd a stalo se také studijním vysokoškolským oborem.

Společensky nejsledovanější kritérium profesionality a efektivity trenérství v jednotlivých zemích představují úspěchy v mezinárodních sportovních soutěžích. Týkají se sice jen vrcholu dnes široce chápaného trenérství, ale za předpokladu dodržování jasně formulovaných etických požadavků (viz *Evropská sportovní charta – Kodex sportovní etiky*, 2003; *Olympijská charta*, 2016; *Světový antidopingový kodex*,

2016) jde bezesporu o jedno z klíčových kritérií pro hodnocení úrovně sportovního trenérství v dané zemi. Tento fakt potvrzuje Velká Británie, která se po výrazných sportovních úspěších na počátku 20. století (např. na letních olympijských hrách roku 1900 v Paříži nebo roku 1908 v Londýně, dostupné z <https://www.olympic.org/>) postupně propadala na nižší příčky v medailovém pořadí národů (např. 12. pozice na mnichovské olympiádě roku 1972; *ibid.*). Zásadní obrat nastal na olympijských hrách v Pekingu (2008), kde tým Velké Británie získal 4. místo v tabulce medailů národů, v Londýně (2012) to bylo již 3. místo a v Riu de Janeiro (2016) dokonce 2. místo za sportovci USA (*ibid.*). Klíčovým faktorem tohoto úspěchu byl vysoký profesionální standard britského sportovního trenérství (Day & Carpenter, 2016), které se v posledních dekádách stalo světovým vzorem vědecké a výzkumné, organizační i informační a především edukační podpory sportovních trenérů.

## 2 Vymezení a rysy sportovního trenérství

Terminologické spojení sportovní trenér/trenérka (nadále budeme používat pouze označení trenér, kdy vycházíme z české odborné literatury, ve které termín trenér označuje muže i ženu) odkazuje na odborníka, jenž instruuje, připravuje, dává hodiny či organizuje sportovní aktivity. V *Pedagogické encyklopedii* (Lazarová, 2009, s. 438) je trenér zařazen mezi mimoškolní edukátory působící téměř výhradně v rámci sportovní edukace. *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 316) definuje trenéra jako profesi pedagogického charakteru, která se mj. uplatňuje ve sféře sportu. Kategorie sport se v souvislosti s trenérstvím vymezuje zejména v mezinárodních dokumentech velmi široce, jako formy tělesné činnosti (organizované i neorganizované, individuální i společné), jejichž cílem je rozvoj tělesné i psychické kondice, společenských vztahů, upevňování zdraví a dosahování sportovních výkonů (viz *Evropská sportovní charta*, 2003; zákon č. 115/2001 Sb., o podpoře sportu). K základním funkcím sportu (v návaznosti na toto široké pojetí sportu) patří upevňování zdraví, výchovná, společenská, kulturní a rekreační (*Bílá kniha o sportu*, 2007, s. 3). Trenérství následně můžeme vymežit jako pomoc jedincům při naplňování takto chápaného sportu.

*Mezinárodní rámec sportovního trenérství (International Sport Coaching Framework, Version 1.2)*, jenž plní roli celosvětově respektovaného oficiálního dokumentu, trenérství definuje jako „...proces řízeného zdokonalování a rozvoje v jednotlivém sportu a v identifikovatelných etapách vývoje“ (ICCE, ASOIF, & LBU, 2013, s. 14). Uvedené globální vymezení sportovního trenérství současně zdůrazňuje průběžnou vzdělávací a výchovnou podporu trenérů všem účastníkům, tzn. výkonnostním i rekreačním sportovcům. Uvedené charakteristiky sportovního trenérství také podtrhují širší sociální, pedagogickou i zdravotní dimenzi trenérské profese.

Z hlediska typu profese sportovní trenér pracuje:

- primárně s lidmi všech věkových kategorií, s intaktními i znevýhodněnými jedinci (např. jako trenér lehké atletiky či fotbalu);

- s lidmi a se zvířaty (kupř. v jezdeckví či v nově se rozvíjejícím dogscooteringu, kdy se sportovec na koloběžce pohybuje společně se psem či psím spřežením);
- hlavně se zvířaty (např. u agility – sportu pro psy);
- se zvířaty a roboty (mj. u velbloudích dostihů v arabském světě);
- s věcmi (např. letecké a raketové modelářství zařazené do leteckých sportů);
- z hlediska apelů nejen sportovní etiky by neměl pracovat s kyborgy či mutanty.

Primární role trenérů samozřejmě souvisí s podporou a rozvojem výkonnostních a rekreačních sportovců. Trenéři však současně přispívají sociálnímu rozvoji společnosti utvářením soudržných týmů a budováním společně sdílených zájmů. I na nejvyšších úrovních sportovních soutěží se trenéři vyzývají, aby se zaměřovali na pozitivní sociální interakce a komplexní rozvoj sportovců, a ne pouze na rekordy a výhry (European Commission Sport Unit, 2012). Nezanedbatelné nejsou ani trenérské aktivity zvyšující zaměstnanost, podporující vzdělávání, nákup sportovního vybavení, využívání různých zařízení a areálů či účast na sportovních akcích (Lara-Bercial et al., 2017, s. 12).

Z uvedené primární role sportovního trenéra vyplývá jeho hlavní úkol, který spočívá v zajišťování a vedení tréninku sportovce. Sportovní trenér v této souvislosti vykonává činnosti interakční (především na tréninku, soustředěních, závodech či přesunech) a teoretické, jako např. přípravu na tréninky, hodnocení sportovců, sebevzdělávání (Svoboda, 2000). Sportovní trenér pomáhá sportovcům a týmům svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi při jejich sportovním i osobnostním rozvoji v jednotě s pravidly fair play (*Etický kodex sportovního trenéra ČOV*, 2015).

Z legislativního pohledu patří sportovní trenér mezi pedagogické pracovníky (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů), ale pouze v případě, že vykonává přímou pedagogickou činnost. Sportovní pomáhající profese – instruktor sportu a trenér – se objevují také v katalogu prací (*nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě*) a v novelizovaném živnostenském zákonu (zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších předpisů), kde jsou zařazeny mezi vázané živnosti. Jde zejména o služby v tělesné výchově a sportu a o drezuru zvířat. Tyto vázané živnosti jsou podmíněny odpovídajícím vysokoškolským nebo licenčním vzděláním. Český zákon o podpoře sportu, na rozdíl např. od nového slovenského zákona o sportu (zákon č. 440/2015 Z. z., o športe a o zmene a doplnení niektorých zákonov), jenž se podrobně zabývá vymezením sportovních odborníků i jejich vzděláváním, se trenéry prakticky vůbec nezabývá. Pouze proklamuje jejich podporu v souvislosti se sportem dětí a mládeže a předpokládá evidenci trenérů v rámci vznikající databáze českého sportu (*Rejstřík*). Trenérská praxe a v ní používaná označení trenérů jsou však mnohem různorodější, než uvádí česká legislativa. Tuto situaci stručně přibližuje tabulka 1, která shrnuje nejpoužívanější české termíny v oblasti soutěžního, rekreačního a školního sportu.

Tabulka 1 Používané české termíny a pracovní (profesní) pole trenérů

SPORT (intaktních – znevýhodněných – postižených)		
soutěžní	rekreační	školní
pomocný, hlavní, reprezentační, ... <i>trenér</i> (florbalu, požárního sportu, karate,...)	<i>instruktor</i> (lyžování, golfu, ...) <i>cvičitel</i> <i>pomahatel</i> (v České obci sokolské)	<i>trenér</i> cvičitel instruktor
<i>kouč</i> (vede zejména sportovní týmy v soutěžích)	<i>mistr</i> (tance) <i>učitel</i> (bojových umění) <i>animátor</i> (sportovních aktivit)	učitel tělesné výchovy
<i>kondiční trenér</i> , ... (pro rekreační – vrcholový sport + různý věk)		

Poznámka: Zdroj: vlastní.

Jedním z nejmladších přívlastků, který upřesňuje pole působnosti trenéra, je *kondiční*. Kondiční trenér (angl. *strength and conditioning coach*) stejně jako fitness instruktor (angl. *exercise instructor*) nebo osobní trenér (angl. *personal trainer*) pracuje s klienty s cílem vyvolat pozitivní změny na různých úrovních fyzické zdatnosti. Kondiční trenér se podle Hoffmana (2011) od osobního a fitness trenéra liší svým primárním zacílením. Zatímco u osobního trenéra a fitness instruktora je typické směřování trenérských aktivit do oblasti korekce zdraví a vybraných aspektů zdatnosti (složení těla, kardiorepirační zdatnost ad.), kondiční trenér cílí na zlepšení pohybových schopností a dovedností, resp. na progresi nebo stabilizaci sportovního výkonu. Z výše uvedeného plyne, že i cílové skupiny populace budou mezi kondičními trenéry, fitness instruktory a osobními trenéry odlišné. Skupinu, s níž pracují kondiční trenéři, tvoří především výkonnostní a vrcholoví sportovci.

V historickém kontextu bylo vymezení odbornosti kondičního trenéra logickým důsledkem rostoucího pokroku ve vědě a s ním související kvantity informací, které nebylo reálné kapacitně postihnout odborností sportovní (např. basketbalový, fotbalový) trenér. Zajímavým faktem je, že v anglickém názvu odbornosti kondiční trenér (viz výše) se vyskytuje slovo „silový“ (*strength*). Důraz na silové schopnosti plyne z jejich systémového nadřazení schopnostem ostatním.

Vzdělávání kondičních trenérů je v globálním kontextu velmi různorodé jak z hlediska kvantitativních, tak i obsahových požadavků. Dobrý kondiční trenér by měl dle Hoffmana (2011) absolvovat minimálně bakalářské vysokoškolské vzdělání v oblasti kineziologie (v České republice mu odpovídá oblast tělesná výchova a sport). Další důležité požadavky na vzdělání kondičních trenérů kalkulují s absolvováním trenérských certifikačních kurzů a procedur. Často zmiňována je i oblast specifických trenérských zkušeností.

V mezinárodním měřítku existuje mnoho certifikačních agentur, asociací nebo svazů. Pouze jediná vykazuje prakticky univerzální, mezinárodní platnost. Jedná se o certifikaci CSCS (Certified Strength & Conditioning Specialist), která je zastřešena NSCA (National Strength and Conditioning Association).

V České republice zajišťují vzdělávání kondičních trenérů jednak univerzity v bakalářských a magisterských studijních programech, jednak vzdělávací zařízení (spolky, asociace), které mají akreditovány vzdělávací (rekvalifikační) kurzy v programu Kondiční trenér (uvedeno ve výčtu odborností při MŠMT). Z právního hlediska tak mohou jako trenéři působit jak vysokoškolsky vzdělaní lidé (s patřičnou trenérskou kvalifikací), tak i trenéři, kteří absolvují akreditované vzdělávání v odbornosti Kondiční trenér (rozsah odpovídá studiu trenérství II. třídy, tedy minimálně 150 hodin).

Typickými zaměstnavateli kondičních trenérů jsou sportovní kluby, organizace a svazy. Nermalou skupinu tvoří v České republice také kondiční trenéři pracující jako živnostníci v oblasti poskytování tělovýchovných služeb s odborností kondiční trenér. Jak ukazují zahraniční výzkumy (Reverter-Masia et al., 2008; Magnusen, 2010), je při hledání pracovních příležitostí v oblasti kondičního tréninku výhodné vlastnit patřičné úrovně certifikací CSCS i diplom z formálního, vysokoškolského vzdělávání, které pozitivně koreluje s výší odměny kondičních trenérů.

V rámci rozsáhlé analýzy sportovních aktivit Lyle (2002) identifikoval dva hlavní typy (níže v tabulce 2 segmenty) zapojení do sportu: participaci (tzn. rekreační sport – volnočasové sportovní aktivity) a výkon (tj. soutěžní sport). Participace zdůrazňuje zapojení a potěšení ze sportovních aktivit, výkon znamená sportovní konkurenci, soutěže a výsledky. V každém z těchto dvou sportovních segmentů se nacházejí další tři podoblasti. V rámci participace (rekreačního sportu) jde o aktivní zapojení dětí, mládeže i dospělých rekreačních sportovců. Segment výkonu se týká začínajících mladých sportovců (zejména sportovních talentů), výkonnostních a vrcholových sportovců.

Současná koncepce trenérství zdůrazňuje klíčovou orientaci na sportovce (Light & Harvey, 2017). Její naplnění předpokládá trenérské specializace (současně se zaměřením na konkrétní sport), jež by reflektovaly aktuální potřeby rekreačních nebo soutěžních sportovců v jejich různých fázích sportovní úrovně. Na základě rozdělení sportovních aktivit do dvou hlavních segmentů – participace a výkon (rekreační a soutěžní sport) – navrhuje *Mezinárodní rámec sportovního trenérství* (ICCE, ASOIF, & LBU, 2013) šest hlavních trenérských domén (viz tabulka 2). Konkrétní počet a uspořádání těchto trenérských domén se může lišit mezi státy a sporty, které by si

**Tabulka 2** Segmenty a domény trenérství<sup>1</sup>

Segment participace	Segment výkon
Trenérství rekreačního sportu	Trenérství výkonnostního sportu
Trenérství dospělých	Trenérství vrcholových sportovců
Trenérství mládeže	Trenérství výkonnostních sportovců
Trenérství dětí	Trenérství začínajících sportovců

Poznámka: Upraveno podle Lara-Bercial et al. (2017, s. 23).

<sup>1</sup> S ohledem na současné trendy by se nabízela možnost tabulku 2 obohatit o segment „zdravotních dispozic“ a v případě segmentu „participace“ by bylo možné vyčlenit z dospělých seniory.

proto měly zpracovat analýzy své personální základny, aby přesně určily kontextuální oblasti a trenérské domény potřebné pro uspokojení potřeb svých sportovců (Lara-Bercial et al., 2017, s. 23).

Uvedené segmenty a domény trenérství ilustrují soudobé, globální a velmi široké vymezení sportovního trenéra (anglicky *sport coach*), jenž působí nejen v soutěžním sportu (tento užší význam u nás stále převládá – viz tabulka 1), ale pomáhá také rekreačním pravidelným i nahodilým sportovcům (v rámci sportu pro všechny), kde zvláště respektuje požadavky zdravotního sportu zaměřené zejména na udržení tělesné i mentální zdatnosti.

Trenér dále může pracovat ve školním sportu, tzn. v rámci podpory pohybových a sportovních aktivit organizovaných školou. Významná je v této souvislosti především činnost Asociace školních sportovních klubů České republiky, která iniciuje a podporuje pohybové a sportovní aktivity ve školních sportovních klubech (podrobněji viz <https://www.assk.cz/>). Významné postavení u nás zastávají trenéři v rámci sportovních tříd a sportovních škol, kde se často jejich práce prolíná s profesí učitele tělesné výchovy. Funkce trenéra v této škole může mít i charakter učitele tělesné výchovy nad rámec povinných dvou vyučovacích hodin za týden. Důležitý úkol trenérů ve školách dále souvisí s tvorbou tréninkových plánů pro mimořádně sportovně talentované žáky (státní reprezentant), kteří mají individuální vzdělávací plán. V běžných školách naopak roli trenéra mnohdy plní učitel tělesné výchovy, např. v rámci sportovních kroužků pořádaných školou po skončení výuky.

### 3 Trenér – od semiprofese k profesi?

Jedním z klíčových problémů moderního sportovního trenérství je skutečnost, že vykazuje pouze některé rysy profese, a je proto oprávněně chápáno jako semiprofese (Treutlein, 2001). Se sportovním trenérstvím z pohledu tradičních profesí souvisí celá řada dalších specifík, např. častá absence profesní autonomie trenérů a jejich závislost na laické veřejnosti či skutečnost, že výsledky a hodnocení práce trenéra souvisí především s úspěchy či neúspěchy jeho sportovců (srov. Lazarová & Uhlířová, 2006; Sekot, 2006; Kocourek & Kovář, 2014). Trenérům se i v současnosti může stát, že jsou vyměněni za sice dříve úspěšné sportovce, kteří ale nedisponují adekvátním trenérským vzděláním. Náročnou trenérskou práci většinou provází nedostatek času na koncepční práci i další vzdělávání a často (zejména ve vrcholovém sportu) musí trenéři řešit zásadní otázku, zda preferovat potřebný komplexní rozvoj sportovce, nebo jen jeho sportovní úspěchy. Primární orientaci na sportovní úspěchy mnohdy podporuje i systém financování např. sportovních center mládeže.

V souvislosti s problémy profesionalizace sportovního trenérství Mezinárodní rada trenérské excelence (International Council for Coaching Excellence – ICCE), která vznikla v roce 1997 původně pod názvem Mezinárodní rada vzdělávání trenérů (International Council for Coach Education), od počátku formulovala své hlavní poslání v rozvoji a podpoře sportovního trenérství jako profese. V této souvislosti si ICCE

72 vytkla i řadu dalších cílů, které s profesionalizací trenérství souvisí, a to podporu: sportu, sportovních hodnot, mezinárodních vztahů a koordinace trenérského vzdělávání; výzkumů trenérství a jejich publikování; inovací trenérského vědění; šíření informací o trenérském kurikulu a kvalifikačních standardech; etického trenérského kodexu; pozitivních vztahů mezi všemi subjekty sportu ad. (podrobněji viz <http://www.icce.ws>).

Počáteční úsilí ICCE vyústilo symbolicky v roce 2000 mezinárodním shromážděním zástupců vzdělavatelů trenérů z 29 zemí s cílem zaměřit se na znepokojivé otázky a nové výzvy ve vzdělávání trenérů. Vyústěním tohoto odborného setkání byla *Magglingská deklarace* (*The Magglingen Declaration, 2000*), která formulovala deset ústředních výzev, kterým globálně čelí budoucnost trenérství a vzdělavatelé trenérů:

1. Zřizování a vzdělávání sportovních organizací i jednotlivých trenérů založené na standardech etického chování a vytváření mechanismů pro jejich sledování a do držování.

2. Identifikace, rozvíjení a evaluace trenérských kompetencí na všech trenérských úrovních.

3. Rozvoj trenérského vzdělávání, které trenérům umožní aplikovat podpůrnou teorii v jejich trenérské praxi takovým způsobem, aby uspokojovali potřeby svých sportovců.

4. Zajištění, aby vlády, sportovní sektor i širší veřejnost poznaly, pochopily a uznaly zásadní roli trenéra v rozvoji sportu na všech úrovních.

5. Přijetí filozofie, která prosazuje a podporuje trenérství orientované na sportovce, vzdělávání cílené na trenéry a profesní rozvoj.

6. Umožnění trenérům, aby měli přístup a komunikovali s rozvíjejícím se trenérským vědění a dobrou praxí takovým způsobem, který bude podporovat a rozvíjet kontinuální vzdělávání a rozvoj.

7. Rozšíření přístupu k trenérskému vzdělávání a k možnostem profesního rozvoje při zachování kvality jeho poskytování, realizace a výstupů.

8. Rozvoj systémů, které budou podněcovat a podporovat kontinuální vzdělávání a profesní rozvoj trenérů založený na identifikaci a reagování na potřeby jednotlivce.

9. Aktivity zaměřené na rozvoj a získání uznání trenérství jako profese.

10. Rozvoj systémů trenérského vzdělávání, které podporují otevřené učení a umožňují trenérům studovat v době, místě a s četností podle jejich vlastního výběru.

Deklarace vyzvala všechny vládní i nevládní sportovní organizace, Mezinárodní olympijský výbor i národní olympijské výbory, národní a mezinárodní sportovní řídicí orgány i vysokoškolské instituce zabývající se trenérským vzděláváním, aby se spojily při řešení problémů trenérského vzdělávání a při naplňování uvedených ústředních výzev.

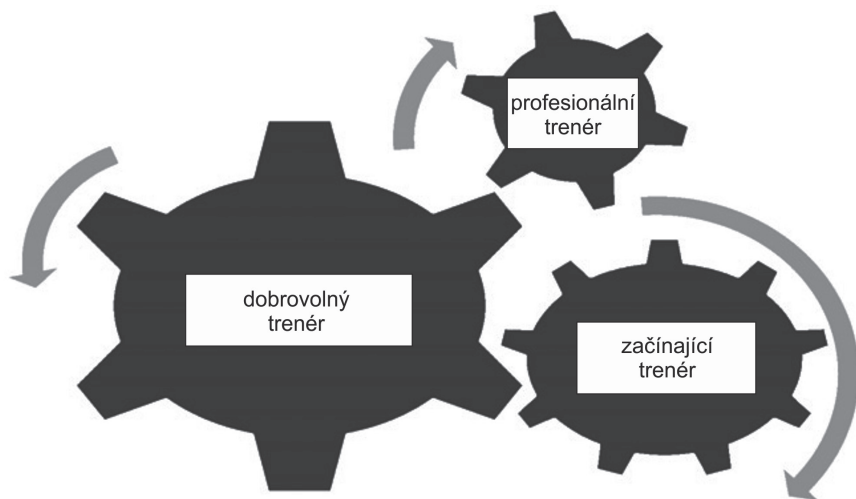
I přes více než desetileté intenzivní úsilí ICCE i dalších trenérských organizací a institucí zaměřených na zkvalitnění trenérského vzdělávání a profesionalizaci trenérství však globální analýzy ukazují, že sportovní trenérství stále nenaplnuje



řadu tradičních a charakteristických rysů profese. Především se setkáváme s absencí jasného vymezení účelu, znalostní báze, organizace a etických aspektů sportovního trenérství (Duffy et al., 2011, s. 93).

Jeden z podstatných problémů sportovního trenérství, vzhledem k jeho profesionalizačním snahám, představuje skutečnost, že se nejen v současné Evropě vyznačuje výraznou variabilitou z hlediska postavení trenérů, jejich prestiže, pracovně-právního zabezpečení i jejich odměňování. Statistické údaje z různých evropských zemí současně dokumentují, že se komunita trenérů – stejně jako u nás – skládá z dobrovolných trenérů, z trenérů na částečný úvazek a profesionálních trenérů. Například ve Velké Británii tvoří 76 % trenérů dobrovolníci, 21 % zaměstnanci na částečný úvazek a jen 3 % jsou zaměstnanci na plný úvazek. Rozdíly v poměru placených k neplaceným trenérům pak přispívají ke kontrastnímu pohledu na trenérskou identitu (Lara-Bercial et al., 2017).

Zvláště s těmito skutečnostmi pak souvisí hlavní problém trenérství označovaný termínem „smíšený profesní prostor“ (Duffy et al., 2011). Vyjadřuje skutečnost, že v trenérství, na rozdíl od jiných povolání, vysokým podílem působí – a jsou velmi potřební – dobrovolní trenéři, např. rodiče nebo ještě aktivní sportovci. V tzv. smíšeném modelu profesní identity trenérství (viz obrázek 1) současně pracuje řada začátečníků či méně graduovaných poloprofesionálních trenérů. Jen několik procent trenérů (přesné údaje o počtech a licencích českých trenérů by měl teprve poskytnout dále zmíněný *Rejstřík*) pak pracuje v pozici profesionálních trenérů.



Obrázek 1 Smíšený model profesní identity trenérství. Upraveno podle SASCOC (2011).

## 4 Trenérské funkce a kompetence

Trenérská profese se ve svých různých podobách realizuje prostřednictvím řady funkcí, pro jejichž naplňování je nezbytné, aby trenéři disponovali odpovídajícími kompetencemi.

*Evropský rámec sportovního trenérství* specifikoval šest primárních funkcí trenéra (viz obrázek 2), které definují jeho každodenní práci. Tyto primární funkce vznikly na základě konzultací a podrobné analýzy stávající literatury i z aktuálně se rozvíjejícího empirického výzkumu (Lara-Bercial et al., 2017, s. 27):

**1. Vymezit vizi a strategii.** Trenér v partnerství se sportovci a týmy vytváří vizi a strategii založenou na potřebách a stadiu vývoje sportovců a na organizačním a společenském kontextu plánu. Trenér rozvíjí konkrétní plán, který nastiňuje kroky potřebné pro uvedení této strategie do života a pro realizaci této vize.

**2. Utvářet prostředí.** Trenér pracuje se skupinou sportovců a přebírá odpovědnost za individuální i institucionální cíle. Za tímto účelem se trenér snaží optimalizovat prostředí, ostatní zaměstnance, vybavení, zdroje a pracovní postupy, a to i prostřednictvím vedení dalších trenérů a pomáhajícího personálu.

**3. Budovat vztahy.** Trenér buduje pozitivní a efektivní vztahy se sportovci i s dalšími osobami propojenými s plánem. Trenér je zodpovědný za vzájemně se respektující a efektivní pracovní vztahy s odpovědnými osobami (např. s manažery nebo s vedením).

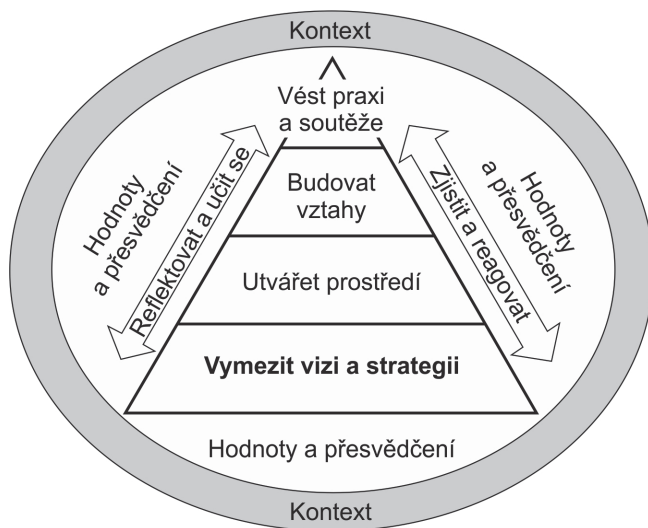
**4. Vést praxi, připravovat a řídit soutěže.** Trenér organizuje adekvátní a podnětnou praxi za využití efektivních forem a metod podporujících učení a zlepšování. Trenér se připravuje na cílené a vhodné soutěže a také dohlíží a řídí sportovce v těchto soutěžích. Trenér utváří další a relevantní vnitřní a vnější příležitosti pro soutěžení, které jsou vhodné k podpoře individuálního a týmového vývoje.

**5. Zjistit situaci a reagovat na ni.** Trenér pozoruje a vhodně reaguje na události, včetně všech interních i externích vlivů. Efektivní rozhodování je nezbytné pro plnění této funkce a představuje schopnost, která by se měla rozvíjet u všech trenérů v každé fázi jejich vývoje.

**6. Reflektovat a učit se.** Trenér hodnotí tréninky i soutěže jako celek a neustále hledá zlepšení. Navíc osobní hodnocení a reflexe podporují proces průběžného učení a profesního rozvoje. Důležitým prvkem tohoto procesu je úsilí trenéra podporovat vzdělávání a rozvoj dalších trenérů (Lara-Bercial et al., 2017, s. 28).

Uvedené primární funkce trenéra se vzájemně determinují a směřují k permanentnímu zlepšování trenérské práce (viz obrázek 2).

V souvislosti se specifíčností trenérských rolí a vnějších i vnitřních podmínek mohou mezi trenéry existovat určité rozdíly v naplňování jednotlivých funkcí. Zkušenosti trenéři se na rozdíl od začínajících většinou zabývají všemi funkcemi. „Východisko tohoto uceleného souboru trenérských funkcí tvoří zřetelný a silný soubor hodnot, přesvědčení, pevné vize a strategie, které vycházejí z cílů sportovců, týmu a organizačního i institucionálního kontextu.“ (Lara-Bercial et al., 2017, s. 29)



Obrázek 2 Primární funkce trenéra. Upraveno podle Lara-Bercial et al. (2017, s. 29).

Naplňování jednotlivých funkcí souvisí rovněž s tím, jakými kompetencemi trenéři disponují a do jaké míry jsou u nich tyto kompetence rozvinuty. Trenérská kompetence je pojímána jako souhrn způsobilostí, jež podmiňují úspěšnou, resp. efektivní práci trenéra. Toto obecné vymezení zohledňuje skutečnost, že trenéři operující v různých segmentech a doménách (srov. tabulku 2) potřebují mít (a mají) do jisté míry odlišné kompetence. Dále proto představíme vybrané kompetenční modely na obecnější úrovni, neboť není v možnostech tohoto textu rozlišit je ve vztahu k různým segmentům a doménám trenérství.

S ohledem na genezi kompetencí se rozlišují kompetence, resp. jejich základy, vrozené, které jsou však v praxi v souvislosti se sportovními úspěchy často přeceňované, a získávané, zejména na základě výzkumů, studia, praxe a reflexe. Obsahově lze kompetence dělit s ohledem na „obor“ (v případě trenérů konkrétní sport) na interakci rozvíjející se na mnoha úrovních a na osobnost.

Do klíčových trenérských kompetencí se řadí organizace a evidence, komunikace a kooperace, řízení a vedení, aplikace oborově didaktických dovedností, koučování a psychologické aspekty práce (Kovář & Zemanová, 2009).

Zahraniční zdroje – inspirativně např. Schierz, Thiele a Fischerová (2006) – vymezují v kontextu svého přístupu (vzdělávání trenérů založeného na případech) čtyři oblasti specifických trenérských kompetencí:

1. Systémová kompetence – spadá do ní adekvátní jednání v daných systémech (např. v systému vrcholového výkonnostního sportu jde o vztahy s kooperujícími institucemi, jako jsou svazy, podpůrné struktury). Pro trenéra z toho vyplývá úloha tyto systémy poznávat, analyzovat a využívat. Kromě toho se trenér dostává do kontaktů s dalšími volněji propojenými systémy (škola, média, politika...), mezi ni-

**76** miž musí mnohdy naplňovat zprostředkující funkci, popř. je musí ovlivňovat či řídit. V případech kolize mezi zájmy sportovce a nároky systému vrcholového výkonnostního sportu má být trenér schopen jednat i proti systému.

2. Věcná kompetence – zahrnuje schopnosti trenérů jednat účelně, přiměřeně a důsledně s ohledem na obsahové (věcné) požadavky tréninkové situace (účelně znamená s dosahováním žádoucích výsledků, přiměřeně značí s ohledem na předpoklady sportovce, na strukturu tréninku a na komplexnost podmínek jednání).

3. Sociální kompetence – reprezentuje schopnost trenérů jednat srozumitelně a odpovědně. Srozumitelně znamená, že se trenéři vyjadřují jednoduše a precizně. Řečové projevy mají mít jasný řád a mají navíc působit stimulačně. Nonverbální složka komunikace má verbální podporovat. Kromě toho jde o trenérovu schopnost naslouchání a empatie. Odpovědné jednání znamená, že si je trenér vědom efektů, které jeho činnost má na sportovce. Zahrnuje to i schopnost zaujímat perspektivu jiných. Součástí je zohledňování společenských hodnotových představ o mezilidském jednání.

4. Osobnostní kompetence – vztahuje se k jednání trenéra vůči sobě samému a promítá se do vazeb na tři předešlé skupiny kompetencí. Trenér projevuje osobnostní kompetenci, když vnímá komplikované vlivy systému, obsahu a sociálního spolubytí ve vztahu ke svému osobnímu jednání a promítá je do důsledků pro své kompetence ve všech třech oblastech (Schierz et al., 2006, s. 96–98).

Vedle toho jsou v odborné literatuře popsány také specifické trenérské kompetence zaměřené na soutěžní sport (Lara-Bercial et al., 2017). Hlavní oblastí práce trenéra je zde vedení sportovce (družstva) v přípravě a soutěži. Cílem je rozvoj výkonnosti sportovců a celkový rozvoj jejich osobnosti. Trenér by měl být kompetentní k těmto základním oblastem:

1. Interpersonální, která zahrnuje prostředí (např. kultura sportu, vláda, kluby, škola, asociace, rodiče, média), vztahy (kupř. komunikace, empatie, umění naslouchat, koučování – osobní rozvoj, znalost prostředí daného sportu včetně týmů, proti/hráčů), metodiku (mj. plánování, organizování, řízení, vytvoření pozitivního klimatu, pozorování, zpětná vazba, evaluace, demonstrace, instruktáž).

2. Profesní, do níž patří znalost sportu (např. tenis) od pravidel, přes techniku, taktiku, příslušenství, vybavení...; znalost sportovců (jejich dovednosti na každém stupni jejich rozvoje, motivování); sportovní – oborové znalosti, jejichž součástí je motorický rozvoj, biomechanika, fyziologie, výživa, první pomoc, bezpečnost, antidoping, management, pedagogika sportu, psychologie...; základní dovednosti (mj. znalost jazyka, matematika).

3. Intrapersonální, k níž řadíme filozofii trénování – identitu, víru – důvěru, styl vedení... a využití svých zkušeností v roli sportovce (autonomie, odpovědnost, sebe-reflexe, kritické myšlení ...).

## 5 Trenérské vzdělávání

Kazuistiky vynikajících sportovních trenérů dokumentují, že jejich profesní výkon ovlivňuje řada determinant (např. Jones, Armour, & Potrac, 2004). Patří k nim bezesporu významná, ale v praxi mnohdy přeceňovaná, vlastní sportovní dráha. Ta bývá společně se zkušenostmi s vlastními trenéry primárním zdrojem sportovní empirie. Profesní rozvoj sportovního trenéra dále význačně determinují okolnosti vstupu do trenérské profese, vlastní trenérská praxe a kvalita absolvovaného trenérského vzdělávání.

Vzdělávání sportovních trenérů vymezují Trudel a Gilbert (2006, s. 516) jako proces, v němž se budoucí (popř. současní) trenéři učí trénovat. Oficiální koncepce trenérského vzdělávání tradičně obhajovaly především význam formálních programů, které podporují výraznou vědeckou a profesní trenérskou orientaci (Duffy et al., 2011). Systematické, formální trenérské vzdělávání, jehož cílem je mj. získání trenérské licence (trenérské třídy), nejčastěji zajišťují celostátní programy, sportovní svazy nebo sportovní vysoké školy.

Vývoj českého formálního trenérského vzdělávání shrnuje Kovář (2011). Jako jeho základní mezníky uvádí zařazení trenérského vzdělávání na vysoké školy v roce 1953, vznik Jednotné kvalifikace tělovýchovných kádrů Československého svazu tělesné výchovy v roce 1963 a zrušení systému jednotných sportovních kvalifikací roku 1993. Dovalil (2014) dokumentuje konkrétní proměny kurikula trenérského vzdělávání na příkladu Trenérské školy Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy od jejího založení v roce 1953 po současnost. Aktuálně se inovacím formálního trenérského vzdělávání věnovaly zejména nové akreditace trenérství (v rámci studia tělesné výchovy a sportu) na českých sportovních fakultách v Praze, Olomouci a Brně.

V celosvětovém měřítku se vymezením kurikula formálního trenérského vzdělávání zabývá od svého vzniku Mezinárodní rada pro trenérskou excelenci (International Council for Coaching Excellence – ICCE), která zpracovala mj. standardy vysokoškolského bakalářského trenérského vzdělávání (poslední verze z října 2016 – podrobněji viz <http://www.icce.ws>).

Koncepci především formálního trenérského vzdělávání v rámci Evropské unie významně ovlivnil od roku 2002 projekt AEHESIS (Aligning a European Higher Education Structure in Sport Science – Sladění struktury evropského vysokoškolského vzdělávání ve vědě o sportu). Jeho závěrečná zpráva mj. předložila podrobně rozpracovaný návrh kurikula bakalářského trenérského vzdělávání (Petry, Froberg, & Madella, 2006). Jako součást projektu AEHESIS vznikl Evropský rámec pro uznávání trenérských kompetencí a kvalifikací (The European Framework for the Recognition of Coaching Competence and Qualifications – EFRCCQ). Evropská rada trenérství (European Coaching Council – ECC, kontinentální sekce ICCE) tento rámec přijala v roce 2007, a zahájila tak proces modernizace vzdělávání evropských trenérů a současně vytvořila předpoklady pro koordinaci s obecnými evropskými vzdělávacími koncepcemi, jako je Evropský kreditový systém (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) a Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF). Evropský rámec

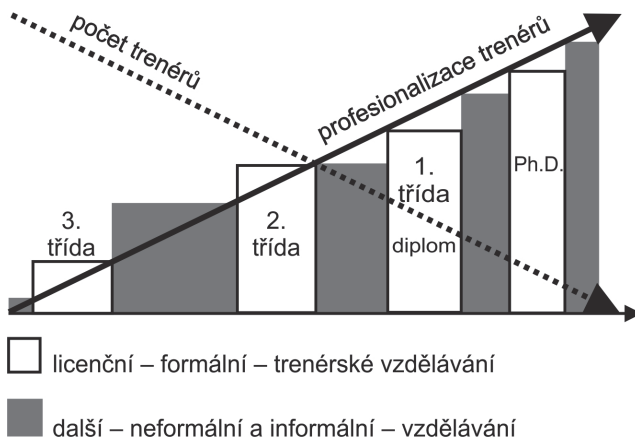
78 pro uznávání trenérských kompetencí a kvalifikací zejména zdůraznil potřebu přechodu od kvalifikace vymezené absolvovaným počtem výukových hodin a získanými znalostmi z jednotlivých předmětů k pojetí kvalifikace charakterizované výstupy z učení, tzn. zaměřené na rozvoj dovedností a kompetencí potřebných pro výkon specifických pracovních míst (Lara-Bercial et al., 2017, s. 13).

Na problematiku trenérského vzdělávání se v posledních dekadách zaměřila řada empirických výzkumů (např. Cushion, Armour, & Jones, 2003; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007; Jiménez & Lorenzo, 2009; Duarte & Culver, 2014; Crisp, 2018). Jejich závěry konstatují, že formální (licenční) vzdělávací programy tvoří pouze jednu z mnoha příležitostí, kdy se trenéři učí trénovat. Primární zdroje profesního vědění trenérů tvoří vlastní a kriticky reflektovaná sportovní a trenérská empirie a pozorování ostatních trenérů. Vedle formálního trenérského vzdělávání jsou proto podstatné takové aktivity, jako je např. mentoring nebo diskuse s kolegy ve sportu. Na vzdělávání trenérů se současně musí aktivně podílet vedle sportovních svazů, škol a asociací také samotné sportovní kluby a nejrůznější sportovní centra a střediska. V rámci tohoto „klubového“ vzdělávání je především klíčová podpora mentoringu, kdy zkušení trenéři předávají své znalosti mladším kolegům. Armourová (2011) dále zdůrazňuje, že pro efektivitu trenérského vzdělávání je zároveň důležité, pokud trenéři dokážou v rámci svého vzdělávání spolupracovat a sdílet informace s ostatními kolegy. K podstatným zdrojům informálního učení sportovních trenérů v současnosti stále častěji patří textové a obrazové informace a zejména videa umístěná na internetu (Koh, Lee, & Lim, 2018).

Zdá se však, že i nadále ve vzdělávání sportovních trenérů převládá spíše transmissivně koncipované formální vzdělávání. Tuto přetrvávající situaci potvrzuje také Kovář (2011) ve své analýze českého trenérského vzdělávání. Uvádí, že převažuje spíše jeho pasivní a encyklopedické pojetí založené na znalostech: „Neformální vzdělávání trenérů není dosud v ČR zcela rozvinuto, není zatím vyžadováno sportovními svazy a organizacemi, ale jeví se jako potřebné.“ (Kovář, 2011, s. 14)

V profesní gradaci sportovních trenérů sehrává vedle formálního vzdělávání stále významnější úlohu vzdělávání neformální a informální (Martens, 2006; Nelson, Cushion, & Potrac, 2006; Lyle et al., 2009; Mallett et al., 2009). Týká se všech forem a metod organizovaného i individuálního a samostatného trenérského vzdělávání a učení, které probíhá mimo rámec formálního vzdělávání, tzn. zejména mimo trenérské kurzy zaměřené na získání trenérské licence.

Neformální trenérské vzdělávání je typické organizovanými vzdělávacími nabídkami, které pro trenéry připravují např. sportovní svazy nebo sportovní fakulty. Z těchto nabídek převládají kratší i vícedenní semináře, přednášky sportovních odborníků, workshopy, popř. odborné konference a další organizované vzdělávací aktivity. Vybrané sportovní svazy současně po svých trenérech oprávněně požadují absolvování neformálních vzdělávacích aktivit jako předpoklad pro zahájení dalšího vyššího licenčního (formálního) vzdělávání (např. systém doškolování Fotbalové asociace České republiky – podrobněji viz <https://trenink.fotbal.cz/>).



Obrázek 3 Gradace a formy trenérského vzdělávání. Zdroj: vlastní.

Gradace vzdělávání sportovního trenéra představuje velmi komplexní a dlouhodobý proces. Trenér by v něm měl vedle absolvování formálních trenérských kurzů, zakončených získáním trenérské licence, využívat rozšiřující se nabídky neformálního trenérského vzdělávání doplněnou každodenním informálním učením. Obrázek 3 schematicky ilustruje potřebné prolínání trenérského licenčního (formálního) vzdělávání (od získávání nejnižších trenérských tříd až po vědecký titul v oboru kinantropologie nebo věd o sportu) s neformálním a informálním vzděláváním a učením sportovních trenérů. Obrázek 3 zároveň ukazuje jednu z klíčových cest směřujících k profesionalizaci sportovních trenérů.

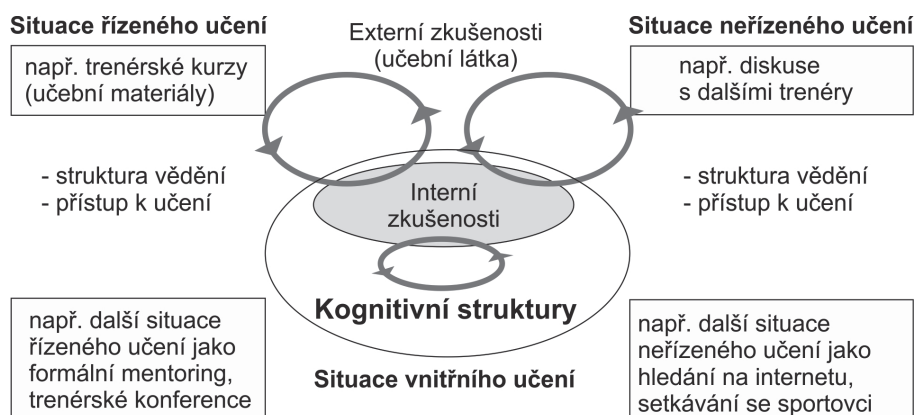
Jak jsme již uvedli, v České republice trenérské vzdělávání organizačně zajišťují především tzv. trenérské školy na sportovních fakultách ve spolupráci se sportovními svazy. Sportovní fakulty většinou garantují tzv. společný vědecký základ sportovního tréninku, který obsahuje např. problematiku sportovní fyziologie, teorie sportovního tréninku, psychologie či pedagogiky sportu. Sportovní svazy následně zajišťují vzdělávání v konkrétních sportovních specializacích, včetně (různým způsobem organizované a reflektované) trenérské praxe a mentoringu.

Podmínky pro přijetí do trenérského vzdělávání tvoří maturita, kterou lze nahradit kurzem v rámci trenérské školy, získaná nižší trenérská licence (třída) a většinou také doporučení sportovního svazu (spolku). V některých sportech je současně požadována vlastní trenérská praxe a doložené další (neformální) trenérské vzdělávání. V České republice převládá třístupňové trenérské vzdělávání, v některých sportech pak čtyřstupňové. Obecná a globálně podporovaná tendence směřují k pěti úrovním. Rozsah a obsah jednotlivých úrovní trenérského vzdělávání je u nás, na rozdíl od situace např. v USA nebo Velké Británii, vymezen pouze rámcově. Pro 3. trenérskou třídu (licence C) jde o nutných 50 výukových hodin, u 2. třídy (licence B) 150 hodin (200 hodin v případě kurzu doplňujícího maturitu), 1. třída (licence A) předpokládá

**80** vysokoškolské, nejčastěji kombinované studium v trvání 4 semestrů (zhruba 500 hodin). Ukončení trenérského vzdělávání většinou bývá formou ústní zkoušky, vypracování závěrečné práce (od 2. trenérské třídy) a „pedagogického výstupu“. Platnost udělené trenérské licence je také různá podle daného sportu.

V rámci formálního, neformálního i informálního trenérského vzdělávání jsou podstatné procesy učení samotných trenérů. Werthnerová a Trudel (2006) vymezili typické tzv. situace učení sportovních trenérů (viz obrázek 4) a zdůraznili, že v praxi trenérského vzdělávání nedochází k výrazné polarizaci mezi situacemi řízeného učení (zejména v rámci formálních trenérských kurzů) a neřízeným učením (např. při diskusích s dalšími kolegy). Současně zdůraznili význam reflexe za využití kvalitních učebních materiálů, tj. externích zkušeností, nebo interní zkušenosti, tzn. empirie, která již tvoří kognitivní strukturu učícího se trenéra. Respektování významu, který sehrávají všechny tři typy situací učení uvedené na obrázku 4, by mělo ovlivnit náš tradiční způsob rozvoje trenérského vzdělání. Úsilí by mělo zvláště směřovat k rozvoji materiálů pro trenéry, které jsou pro ně relevantní, a zajistit, aby je efektivně distribuovali kvalifikovaní učitelé a instruktoři. Facilitace situací nepřímého učení pro trenéry je méně zřejmá, a přesto důležitá. Trenéři i jejich vzdělavatelé by si měli uvědomit, že situace nepřímého učení nemusí být vždy náhodné: „Trenéři mohou sami vyhledávat, a dokonce vytvářet tyto situace, a sportovní organizace by je měly v těchto aktivitách podporovat.“ (Werthner & Trudel, 2006, s. 209)

Globální analýzy trenérského vzdělávání, iniciované především Mezinárodní radou pro trenérskou excelenci a jejím Evropským výborem pro trenérství (International Council for Coaching Excellence, European Coaching Council), dokumentují přetrvávající problémy, se kterými se setkáváme také u nás. Ukazuje se, že v klíčových institucích, které zabezpečují trenérské vzdělávání, chybí dostatečné zdroje. V některých zemích a sportovních federacích mají nízkou prioritu rozvoj a podpora



**Obrázek 4** Různé situace učení sportovních trenérů. Upraveno podle Werthnerová a Trudel (2006, s. 202).



kvalifikovaných pracovníků, kteří vzdělávání trenérů zabezpečují. Z didaktického hlediska nebývá trenérské vzdělávání dostatečně prakticky zaměřeno a pouze malý prostor se věnuje zkušenostnímu učení. Nevyřešené otázky souvisí s uznáváním trenérského i dalšího vzdělávání, dosaženého různými cestami, a s hodnocením a platností trenérských licencí (Lara-Bercial et al., 2017, s. 15).

## 6 Vybrané problémy

Globální společenská i výzkumná pozornost věnovaná současnému sportovnímu trenérství ukazuje, že tato relativně mladá profesní oblast nastoluje celou řadu nových otázek, dilemat a problémů.

Patří k nim například otázka, co je na trenérství jedinečné a co má společného s dalšími profesemi. Trenérství se od svého vzniku primárně orientuje na práci s lidmi, kterým pomáhá v dnes velmi široce chápaném sportovním rozvoji a současně na jejich cestě životem. Pomáhající a sociální profese sportovního trenéra je tradičně zaměřena na péči o vzdělávání a svým charakterem (bohužel jen v některých případech i legislativně) se řadí mezi pedagogické profese. V současnosti se mimořádný důraz (podobně jako v antice či renesanci) klade na význam sportu v péči o fyzické i mentální zdraví. O benefity pohybových a sportovních aktivit, které se opakovaně i v nových souvislostech empiricky potvrzují, se opírají základní sportovní dokumenty a trenérská kurikula. Výzvy k užší vědecké a především praktické kooperaci sportu a lékařství se pozitivně odrážejí např. v úspěšném celosvětovém programu *Cvičení je lék*. Uvedený a dnes již desetiletý program konkrétně ilustruje prohlubující se vztah mezi lékařem, jenž předepíše „pohyb jako lék“, a trenérem (zejména rekreačním nebo kondičním), který – na základě svého kvalitního a celoživotního vzdělávání – tento „lék“ vhodně aplikuje. Aktivity sportovního trenéra se však stále častěji zaměřují vedle interakce s lidmi i na sporty se zvířaty. Tato situace si patrně vyžádá hlubší spolupráci trenérství s dalšími obory, jako je např. veterinární lékařství, etologie, animal welfare, hipologie, psychologie koní, přirozená komunikace nebo kynologie.

Mezi další problémy patří etablování sportovního trenérství jako široce pojímané profese. Dnešní široké vymezení sportu (od rekreačního pro všechny až po vrcholový profesionální sport reflektující nejnovější vědecké výzkumy) se odráží v profesní specifice trenérství. Jde o „smíšený profesní prostor“, jenž respektuje a deklaruje významnou a nezastupitelnou roli také začínajícím, pomocným, dobrovolným či poloprofesionálním trenérům vedle trenérů profesionálních. Ukazuje se, že je v této souvislosti významná nejen další profesionalizace trenérů pracujících na plný úvazek, mj. vycházející (analogicky jako u tradičních profesí) z pregraduálního a zejména dalšího vzdělávání směřujícího k trenérské excelenci. Stejně důležitá je podpora profesní identity i „neprofesionálních“ trenérů, opírající se o rozvoj kvalitního a především neformálního vzdělávání a o etické trenérské kodexy. Ty se zatím u nás týkají spíše jen špičkových trenérů, ale měly by (podobně jako ve Velké Británii nebo v Německu) podpořit profesní autonomii celého spektra sportovních trenérů.

**82** Otázkou hodnou zvláštního zřetele jsou genderové nerovnosti v trenérství, které se prozatím profiluje jako typicky mužská doména.

Jak je z výše uvedeného patrné, klíčovou úlohu zde sehrává vzdělávání a profesní rozvoj trenérů. S tím je spojena celá řada otázek. Na jedné straně se setkáváme s globálním a legitimním úsilím o nalezení společného rámce trenérství a trenérského vzdělávání. Současně však sílí snahy o vymezení a s tím související specifickou přípravu trenérů orientovaných nejen na různé sporty, ale zároveň i na další tělovýchovné aspekty (soutěžní nebo rekreační sport, různé věkové skupiny sportovců, intaktní nebo postižení sportovci či klienti atd.). Trenérské vzdělávání bude muset v této souvislosti patrně vycházet z hlubšího propojení nejen s řadou pedagogických nebo zdravotnických profesí, ale třeba se i více opírat o chovatelství a ošetrovatelství zvířat. Vzniká tak problém, jak do přeplněného kurikula trenérského vzdělávání integrovat nové a aktuální oblasti související např. s poradenstvím, sociální prací, rekreologií, cestovním ruchem, balneologií či zooterapií. Vhodně koncipované vzdělávání a podpora profesního rozvoje trenérů je zásadním předpokladem kvality jejich profesního výkonu a rozhodujícím momentem jejich profesionalizace.

### Literatura

- Armour, K. (Ed.). (2011). *Sport pedagogy: An introduction for teaching and coaching*. Harlow: Pearson.
- Bílá kniha o sportu*. (2007). Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství.
- Crisp, P. (2018, May 17). Sports coach mentoring – Impacts on the mentors, not the “mentees”. A case study of the active Sussex coach support officers scheme. *Sport Journal*, 20. Dostupné z <http://thesportjournal.org/article/sports-coach-mentoring>
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215–230.
- Day, D., & Carpenter, T. (2016). *A history of sports coaching in Britain: Overcoming amateurism*. London: Routledge.
- Dovalil, J. (2014). Trenérská škola fakulty tělesné výchovy a sportu. In L. Flemlr, J. Němec, & O. Novotný (Eds.), *Pohybové aktivity ve vědě a praxi: konferenční sborník u příležitosti 60. výročí založení Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze* (s. 339–352). Praha: Karolinum.
- Duarte, T., & Culver, D. M. (2014). Becoming a coach in developmental adaptive sailing: A lifelong learning perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 441–456.
- Duffy, P., Hartley, H., Bales, J., Crespo, M., Dick, F., Vardhan, D., Nordmann, L., & Curado, J. (2011). Sport coaching as a „profession“: Challenges and future directions. *International Journal of Coaching Science*, 5(2), 93–123.
- Etický kodex sportovního trenéra ČOV*. (2015). Dostupné z <https://www.olympic.cz/text/107--eticky-kodex-sportovniho-trenera>
- European Commission Sport Unit. (2012). *EU guidelines on dual careers of athletes*. Brussels: European Commission.
- Evropská sportovní charta; Kodex sportovní etiky*. (2003). Praha: DISRE.
- Grexa, J., & Strachová, M. (2011). *Dějiny sportu: Přehled světových a českých dějin tělesné výchovy a sportu*. Brno: MU.
- Hoffman, J., & American Kinesiology Association. (2011). *Careers in sport, fitness, and exercise*. Champaign: Human Kinetics.

- ICCE, ASOIF, & LBU. (2013). *International framework for coaching – version 1.2*. Champaign: Human Kinetics.
- Jansa, P., Jůva, V., Kocourek, J., Svozil, Z., & Kovář, K. (2012). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- Jenkins, S. P. R. (2005). *Sports science handbook*. Essex: Multi Science Publishing.
- Jiménez, S., & Lorenzo, A. (2009). El mentoring como medio formativo en la educación del entrenador de baloncesto. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(5), 36–45.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: From practice to theory*. London: Routledge.
- Kocourek, J., & Kovář, K. (2014). Trenérství. In P. Jansa, V. Jůva, J. Kocourek, Z. Svozil, & K. Kovář, *Pedagogika sportu* (s. 165–195). Praha: Karolinum. Koh, K. T., Lee, T. P., & Lim, S. H. (2018). The internet as a source of learning for youth soccer coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(2), 278–289.
- Kössl, J., Štumbauer, J., & Waic, M. (2018). *Kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha: Karolinum.
- Kouřil, J. (2017). Historický pohled na zdraví z pohledu antiky. In M. Blahutková (Ed.), *Pohybový aparát a zdraví* (s. 9–21). Brno: Paido.
- Kovář, K. (2011). Současné trendy ve vzdělávání trenérů. *Česká kinantropologie*, 15(3), 11–16.
- Kovář, K., & Zemanová, L. (2009). Koncentrace pozornosti jako předpoklad výkonu v triatlonu. *Česká kinantropologie*, 3(3), 75–85.
- Lara-Bercial, S., North, J., Hämmäläinen, K., Oltmanns, K., Minkhorst, J., & Petrovic, L. (2017). *European sport coaching framework*. Champaign: Human Kinetics.
- Lazarová, B. (2009). Mimoškolní edukátoři. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 436–441). Praha: Portál.
- Lazarová, B., & Uhlířová, V. (2006). Osobnost trenéra: K některým profesním požadavkům. In Kolektiv autorů, *Sborník prací fakulty sportovních studií, 1. ročník: Sport jako sociálně-kulturní fenomén* (s. 31–48). Brno: MU.
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youth sport coaches learn to coach. *Sport Psychologist*, 21(2), 19–209.
- Light, R. L., & Harvey, S. (2017). Positive pedagogy for sport coaching. *Sport, Education and Society*, 22(2), 271–287.
- Lisový, I. (2015). *V zemi mudrců a olympijských vítězů: Každodenní život dávných Řeků – školství, výchova, sport a hry*. Ostrava: Repronis.
- Locke, J. (1984). *O výchově: výbor z díla*. Praha: SPN.
- Lyle, J. (2002). *Sport coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- Lyle, J., Mallett, C. J., Trudel, P., & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. informal coach education: A response to commentaries. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 359–364.
- Magnusen, M. J. (2010). Differences in strength and conditioning coach self-perception of leadership style behaviors at the National Basketball Association, division IA, and division II levels. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 24(6), 1440–1450.
- Mallett, C. J., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. informal coach education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 325–334.
- Martens, R. (2006). *Úspěšný trenér*. Praha: Grada Publishing.
- Martínková, I. (2012). How to understand kalokagathia? *Tělesná kultura*, 35(1), 93–105.
- Mechikoff, R. A. (2010). *A history and philosophy of sport and physical education: From ancient civilizations to the modern world*. New York: McGraw-Hill.
- Miller, S. G. (2006). *Ancient Greek athletics*. New Haven: Yale University Press.
- Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě*. (2010).
- Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. *Coach*, (35), 59–69.
- Novák, J. (2017). 230 let od narození Jana Evangelisty Purkyně – před 180 lety položen základ buněčné teorie. *Medicina Sportiva Bohemica et Slovaca*, 26(4), 197–202.

- 84 *Olympijská charta*. (2016). Lausanne: Mezinárodní olympijský výbor. Dostupné z <https://www.olympic.cz/upload/files/OLYMPIJSKA-CHARTA-2016.pdf>
- Petry, K., Froberg, K., & Madella, A. (2006). *Thematic network project AEHESIS: Report of the third year*. Cologne: German Sport University Cologne.
- Potrac, P., & Cassidy, T. (2006). The coach as a „more capable other“. In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (s. 39–50). London: Routledge.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabelais, F. (1968). *Gargantua a Pantagruel*. Praha: Odeon.
- Reverter-Masia, J., Legaz-Arrese, A., Munguía-Izquierdo, D., & Barbany, J. R. (2008). The conditioning services in elite Spanish clubs of team sports. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(3), 431–443.
- Roček, M. (2016). *Skupinový trénink v šermu šavlí [Závěrečná práce]*. Praha: UK.
- Scambler, G. (2005). *Sport and society: History, power and culture*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Sekot, A. (2006). K sociálním aspektům profesní pozice trenéra. In Kolektiv autorů, *Sborník prací fakulty sportovních studií, 1. ročník: Sport jako sociálně-kulturní fenomén* (s. 13–30). Brno: MU.
- Schierz, M., Thiele, J., & Fischer, G. (2006). *Fallarbeit in der Trainerausbildung: Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogischen Professionalisierung*. Köln: Sportverlag Strauss.
- Strachová, M., & Grexa, J. (2014). *Dějiny sportu*. Brno: MU.
- Světový antidopingový kodex*. (2016). Montreal: Světová antidopingová agentura. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/40561/>
- Svoboda, B. (2000). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- Šíp, R. (Ed.). (2008). *Kalokagathia: ideál, nebo flatus vocis?* Brno: MU.
- The Magglingen declaration*. (2000). Dostupné z [http://www.icce.ws/\\_assets/files/documents/Magglingen.pdf](http://www.icce.ws/_assets/files/documents/Magglingen.pdf)
- Tomlinson, A. (2010). *A dictionary of sports studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Treutlein, G. (2001). Trainerrolle und Professionalisierung. In H. Haag & A. Hummel (Eds.), *Handbuch Sportpädagogik* (s. 455–460). Schorndorf: Verlag K. Hofmann.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (s. 516–539). London: SAGE.
- Wenn, S. R., & Schaus, G. P. (2007). *Onward to the Olympics: Historical perspectives on the Olympic games*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *Sport Psychologist*, 20(2), 198–212.
- Zákon č. 115/2001 Sb., o podpoře sportu, ve znění účinném od 1. 7. 2017.*
- Zákon č. 440/2015 Z. z., o športe a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.*
- Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon) ve znění pozdějších úprav.*
- Zeigler, E. F. (1993). Chivalry's influence on sport and physical training in medieval Europe. *Canadian Journal of History of Sport*, 24(1), 1–28.

doc. PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.  
katedra pedagogiky sportu  
Fakulta sportovních studií, Masarykova univerzita  
Kamenice 5, 625 00 Brno  
janikova@fsps.muni.cz

doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc.  
katedra pedagogiky sportu  
Fakulta sportovních studií, Masarykova univerzita  
Kamenice 5, 625 00 Brno  
juva@fsps.muni.cz

PhDr. Jan Cacek, Ph.D.  
katedra atletiky, plavání a sportů v přírodě  
Fakulta sportovních studií, Masarykova univerzita  
Kamenice 5, 625 00 Brno  
cacek@fsps.muni.cz



# Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese u studentů a sociálních pedagogů v České republice

Jitka Lorenzová, Tereza Komárková

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta

**Abstrakt:** Článek přináší poznatky o oborových a profesních preferencích sociálních pedagogů v České republice. Pracujeme s daty z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 333 studentů a absolventů oboru sociální pedagogika z celé České republiky. Cílem výzkumu bylo zjistit, s jakým pojetím oboru se respondenti ztotožňují, jaké poslání profesi přisuzují a jaké pojetí výkonu profese preferují. K hlavním výsledkům patří, že sociální pedagogové upřednostňují praktické pojetí sociální pedagogiky jako pomoci klientům v životních situacích. Dále významně preferují demokratizační společenské poslání oboru a výkon profese založený na vztahu. Proměnné jako pohlaví, věk, zkušenost s praxí, zastávaná pozice, absolvované univerzitní studium aj. nemají na tyto volby ve většině případů vliv. Zajímavým výsledkem je, že studenti a absolventi jsou obecně spokojeni s volbou oboru (profese), nicméně absolventi, kteří zůstali pracovat v oboru, jsou s jeho volbou spokojenější než studenti. Také se ukázalo, že sociální pedagogové se v ČR uplatňují v celé řadě sociálních a pedagogických profesí.

**Klíčová slova:** sociální pedagog, sociální pedagogika, pojetí oboru, pojetí profese, profesní pozice

## Social Pedagogy: Conception of Discipline and Profession by Students and Social Educators in the Czech Republic

**Abstract:** This paper brings knowledge of disciplinary and professional preferences of social educators in the Czech Republic. We work with data from questionnaires where 333 Czech students and Social Pedagogy graduates were involved. The aim of the research was to determine their preferred conception of the discipline, what mission they attribute to the profession and what conception of exercising their profession is preferred. The main results include that social educators prefer a practical approach of social pedagogy as a help for clients in various life situations. Additionally, they significantly prefer a democratizing social conception of the discipline and executing the profession based on their relationship. Variables, such as sex, age, practical experience, work position, higher education etc. do not have an influence on such choices in the majority of cases. An interesting result is that students and graduates are in general satisfied with the choice of profession; however, graduates who stayed working in the field are more satisfied than the students. Also, social educators in the Czech Republic succeed in various social and pedagogical professions.

**Keywords:** social educator, social pedagogy, discipline conception, profession conception, professional position

**88** Předložená studie prezentuje data z výzkumu „Sociální pedagogové a jejich profesní a životní dráhy“. <sup>1</sup> Zaměřuje se na profesní skupinu sociálních pedagogů a pedagožek, která se v České republice zformovala na konci devadesátých let 20. století. Situace této profesní skupiny je jak u nás, tak v Evropě nejednoznačná a složitá. V českém školství, na rozdíl od jiných zemí, dosud není oficiálně zavedena profese sociální pedagog. Přesto se tito „profesionálové bez profese“ uplatňují v širokém spektru pomáhajících povolání v sociálních službách a ve vzdělávání. Abychom lépe poznaly jejich profesní situaci, připravily jsme výzkum smíšeného typu, jehož cílem je přinést pohled na propojenost profesních a životních drah sociálních pedagogů v České republice v posledním čtvrtstoletí. První fáze výzkumu (2017–2018) je založena na dotazníkovém šetření, v druhé fázi (2019–2020) je plánován biograficky orientovaný kvalitativní výzkum. V tomto článku shrnujeme výsledky té části dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaké pojetí oboru, jaké poslání sociální pedagogiky a jaký způsob výkonu profese sociální pedagogové v České republice preferují.

## 1 Teoretický rámec výzkumu

### 1.1 Variabilita pojetí sociální pedagogiky

Zjistit, zda studenti a absolventi oboru v České republice preferují nějaké pojetí sociální pedagogiky, je zajímavé proto, že se v soudobém sociálněpedagogickém diskurzu objevuje konsenzuálně sdílený názor považující sociální pedagogiku za nejednoznačný teoreticko-praktický konstrukt (Eriksson & Markström, 2003; Hämäläinen, 2003; Storø, 2012; Úcar, 2013). Tuto situaci výstižně ilustrují dlouhé přehledy různých pojetí sociální pedagogiky, které jsou obvyklou součástí studií aspirujících na to, aby alespoň částečně přiblížily, co vše lze za sociální pedagogiku považovat (viz např. Kraus et al., 2001; Pérez Serrano, 2003; Hroncová, 2005; Papenkort, 2006; Tokárová, 2013). V následující části textu představujeme stručně pojetí, která byla předmětem rozsáhlejších analýz jedné z autorek (Lorenzová, 2017, s. 15–109) a stala se teoretickou oporou pro náš výzkum.

**Pojetí sociální pedagogiky jako výchovy „pro“, „ve“ a „skrze“ společenství.** V rámci sociální pedagogiky se v důsledku jejího historického vývoje vyvinulo několik konceptů. Kolektivistický či komunitární koncept sociální pedagogiky je nejstarší a dodnes je obecným východiskem jejího chápání. Vznikl jako svébytná reinterpretace Platóna a Kanta na konci 19. a na začátku 20. století, kdy pojem „sociální pedagogika“ ještě neoznačoval žádné speciální odvětví pedagogiky nebo samostatnou pedagogickou disciplínu, nýbrž proud pedagogického myšlení, který po dlouhé dominanci Herbartovy individualistické pedagogiky opět upozornil na společenskou dimenzi výchovy. Podle P. Natorpa (1898), nejvýznamnějšího představitele tohoto

<sup>1</sup> Úkol „Sociální pedagogové a jejich profesní dráhy dvacet let po zavedení akademického oboru na vysokých školách“ je součástí Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově Q15: Životní dráhy, životní styly a kvalita života z pohledu individuální adaptace a vztahu aktérů a institucí.



myšlenkového proudu ve filozofii, se pedagogika nemůže zaměřovat primárně na jedince a jeho individuální rozvoj, ale jako neoddělitelná od společenskosti je ze své podstaty vždy pedagogikou sociální (Natorp, 1898). V návaznosti na sociologa Töniense novokantovsky a novoplatónsky orientovaný Natorp věřil, že lidé naleznou pravou lidskost v malých, soudržných a demokratických komunitách založených na principu solidarity, přičemž stát má povinnost o tyto komunity pečovat a vytvářet podmínky pro jejich život (Stephens, 2013). K zajištění života společenství slouží výchova, která utváří vůli jednotlivce, aby jednal s ohledem na zájmy celku pod vlivem takových hodnot, jako jsou solidarita a spravedlnost. Takto vymezený vztah výchovy a společnosti se stal jádrem filozoficky chápané sociální pedagogiky, kterou bylo možné brát nejen jako pedagogickou teorii, ale ve své době také jako politický či občanský program. Vedle filozofující linie sociálněpedagogického myšlení se téměř souběžně prosazovala také linie spíše sociologizující, empirická, vědecká. Jejím představitelem byl Natorpův současník P. Bergemann. Stejně jako Natorp kladl i Bergemann (1900) důraz na význam lidského společenství a rovněž pro něj byla každá výchova nutně výchovou společenskou. V jeho pojetí nemá mít sociální pedagogika filozoficko-spekulativní povahu, naopak má vycházet z empirického zkoumání a analýz společenské skutečnosti. Přestože se Natorp a Bergemann lišili v metodologických východiscích, v nejpodstatnějším se shodovali – pro oba byla myšlenka společenství regulativní ideou sociální pedagogiky.

#### **Pojetí sociální pedagogiky jako výchovné péče společnosti o děti a mladé lidi.**

Po první světové válce se objevilo v Německu první systémově institucionální pojetí sociální pedagogiky jako praktické sociálně výchovné péče o děti a mladé lidi ohrožené výchovným zanedbáním. V pátém svazku *Manuálu pedagogiky* (1929) spolueditovaném H. Nohlem a T. Pallatem byla sociální pedagogika pojata jako mimoškolní a mimorodinná výchovná pomoc poskytovaná ohroženým mladým lidem společnosti. Sociální pedagogika se tak ustavuje jako tzv. třetí výchovná instituce, která se zabývá vším výchovným mimo rodinu a školu. V praxi šlo zejména o řadu opatření včetně možnosti oddělit děti od jejich rodičů a svěřit je do institucionální výchovné péče. Plně se tak projevily preventivní, socializační a resocializační společenské funkce sociální pedagogiky. Díky H. Nohlovi, který chápal výchovu jako individuální životní pomoc, došlo také k teoretickému zpochybnění kolektivistického konceptu sociální pedagogiky. „Tato pomoc je výchovná v tom smyslu, že rozvíjí lidský růst, prohlubuje vědomí a podněcuje v lidech snahu po svépomoci, *Hilfe zur Selbsthilfe*...“ (Hämäläinen, 2003, s. 73) Nohlův koncept výchovy jako „pomoci ke svépomoci“ založený na důstojnosti, porozumění a na lidském vztahu nepozbyl v sociální pedagogice platnost, aktuálně je významnou inspirací pro reformu rezidenční péče ve Velké Británii (k tomu Petrie, 2013).

**Pojetí sociální pedagogiky jako mimoškolního výchovného působení.** Z chápání sociální pedagogiky jako mimoškolní a mimorodinné preventivně výchovné instituce lze odvodit také její postupný rozvoj v oblasti mimoškolní výchovy, který nastal po druhé světové válce zejména v souvislosti s potřebou ovlivnit volný čas dětí a mládeže v industrializované společnosti. Toto bezprostřední propojení sociální pedagogiky

a mimoškolní výchovy je zvláště zdůrazňováno v německé (Papenkort, 2006) a polské (Wroczyński, 1966) sociální pedagogice. V Československu byla v předlistopadovém období mimoškolní výchova součástí teorie výchovy, dnes je však realizováno intenzivní propojení pedagogiky volného času a sociální pedagogiky ve vysokoškolském kurikulu oboru sociální pedagogika a absolventi oboru sociální pedagogika jsou automaticky kvalifikováni také pro výkon pozice pedagoga volného času.

**Pojetí sociální pedagogiky jako kritické teorie a ofenzivní praxe.** Od padesátých let minulého století se objevuje kritická sociální pedagogika (mobilizační model sociální pedagogiky, ofenzivní sociální pedagogika). Kritická sociální pedagogika jako první upozornila, že problém s neadaptovaností jedinců, skupin a komunit nebo disociální chování nemusí vycházet z jejich neochoty nebo neschopnosti, ale může být reakcí na konflikty, které vznikají v důsledku strukturálních rozporů společnosti. V rámci tohoto konceptu je úkolem sociální pedagogiky objasnění konfliktů, které vznikají mezi požadavky a motivy jedince a strukturou daných společností (Mollenhauer, 1959). Kritická ofenzivní pedagogika oproti „defenzivní pedagogice“, která pouze reagovala na existující problémy, usiluje také o změnu společnosti (Papenkort, 2006). Jejím cílem je optimalizovat vztah jedince a společnosti, aby byly naplněny ideály rovnosti, svobody a solidarity, na kterých jsou založeny ústavy demokratických společností (Giesecke, 1973). Tímto krokem se začíná sociální pedagogika, která v poválečném období postupně rozšířila svoje zaměření na všechny vrstvy populace, sbližovat s radikální sociální prací, která se v sedmdesátých letech 20. století odštěpila od tradiční angloamerické případové práce.

**Pojetí sociální pedagogiky jako pedagogiky životních situací.** Aktuálně významným pojetím sociální pedagogiky je pedagogika životních situací. Kromě kritických teorií je založena na fenomenologii, sociologii každodennosti a pedagogice osvobození. Papenkort přístup charakterizuje takto:

V popředí sociální pedagogiky chápáné jako „pomoc v životních situacích“ stojí široké pojetí sociálně pedagogické pomoci jako poskytování konkrétní služby (např. prostřednictvím různých podob poradenství, psychosociální péče a asistence). Přístup se soustřeďuje na reálnou konkrétní problematickou situaci a snaží se o její řešení. Heslo „pomoc v životních situacích“ zdůrazňuje preferenci subjektivní perspektivy adresátů, neboť situace může být žita jen z pohledu jejího účastníka. Pomoc se zaměřuje na obtíže každodenního života, resp. životního způsobu, chápe se méně jako „direktivní podpora“ (support), ale spíše jako „nedirektivní doprovázení“ (assistance) podle zásady „pomoc k svépomoci“. (Papenkort, 2006, s. 107)

**Pojetí sociální pedagogiky jako pedagogiky prostředí.** Chápat sociální pedagogiku jako vědu o výchovném vlivu prostředí má dlouhou tradici v polské sociální pedagogice. Pro klasika šedesátých a sedmdesátých let 20. století Wroczyńskiego (1966) se analýza prostředí a možností jeho ovlivňování stala nejdůležitějším úkolem sociální pedagogiky, z čehož plyne i jeho definice tohoto oboru: „Sociální pedagogika, opíraje se o empirická zkoumání, tedy o zkušenost, rozebírá výchovné vlivy, které vycházejí z prostředí, a určuje zásady organizování prostředí z hlediska potřeb výchovy.“ (Wroczyński, 1966, s. 46) Také u nás a na Slovensku bylo toto pojetí známo,

neboť Wroczyńského dílo *Pedagogika społeczna* z roku 1966 bylo přeloženo v roce 1968 do slovenštiny a ovlivnilo v tehdejší ČSSR O. Baláže (1978) a M. Přádka (1978, 1983). Důraz na kategorii prostředí je patrný v české a slovenské sociální pedagogice i v současnosti (viz Baláž, 1991; Kraus et al., 2001; Bakošová, 2006; Kraus, 2008; Procházka, 2012).

## 1.2 Profese sociální pedagog

Pro řadu současných teoretiků (Eriksson & Markström, 2003; Hämmäläinen, 2003; Marynowicz-Hetka, 2007; Coussée et al., 2010) je sociální pedagogika teoreticko-epistemologickým, ontologickým a axiologickým konstruktem, který poskytuje profesionálům orientaci pro profesní praxi. Jak ukazují studie, které se snaží o zachycení pestrého obrazu sociálněpedagogických profesí a zmapování profesního uplatnění sociálních pedagogů (např. Calderón, 2013; Cacho Labrador, Sánchez-Valverde Visus, & Ussuriaga Safont, 2014; Llana, 2014), v Evropě existuje jen v několika málo zemích profese sociálního pedagoga, která dosáhla na status tzv. regulované profese. Nicméně profesionálů, kteří se v praxi věnují sociálněpedagogickým aktivitám, je mnoho, stejně tak existuje značná rozmanitost v jejich označování.

Obecně lze říci, že existují tři varianty řešení postavení profese sociálního pedagoga v Evropě (Calderón, 2013). V první řadě existují země, kde je činnost sociálního pedagoga součástí sociální práce (Velká Británie, Švédsko, Bulharsko, Kypr, Maďarsko, Malta, Řecko, Lotyšsko). Také v Rusku se v praxi rozvíjí sociální pedagogika zejména na poli sociální práce v oblasti asistence a pomoci dětem a mladým lidem (Nikitin, 2002). V dalších zemích existuje tzv. polyvalentní či multiprofesionální model profese sociálního pedagoga – profese je buď regulovaná, anebo je v praxi uznávána, to znamená, že existuje povolání, které je takto v praxi označeno. Kromě toho fungují profesní svazy na národní a mezinárodní úrovni a jsou zaběhnuté určité praxe umožňující profesní regulace (k těmto zemím patří Španělsko, Slovensko, Finsko, Itálie, Litva, Německo, Rakousko, Belgie, Dánsko, Estonsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Nizozemsko, Portugalsko, Rumunsko, Švýcarsko a Island). Jsou také země, kde existují jiné specializované profese, které operují v oblasti sociální pedagogiky, příkladem může být Česká republika nebo Norsko, kde se lze setkat s regulovanou profesí podle zákona o zdravotní péči, která pracuje v rozmanitých zařízeních s osobami se specifickými potřebami, a s neregulovanou profesí *Barnevernpedagog*, která je zaměřena na sociálně výchovnou péči o děti a dospívající (pracovníci se nacházejí na obecních úřadech, v zařízeních pro děti a mládež, mateřských školách a v zařízeních pracujících s dětmi a rodinami). Stejně tak v Polsku, kde má sociální pedagogika dlouhou teoretickou tradici, neexistuje regulovaná profese *pedagog społeczny* (tím se profesní status sociální pedagogiky dostává na stejnou úroveň jako např. v České republice), naproti tomu existují regulované profese, které lze považovat za sociálněpedagogické: *pedagog medialny* (mediátor) či *pedagog animacji kulturalny* (animačně-kulturní pedagog), *pedagog szkolny* (školní pedagog; Calderón, 2013). Dále do této skupiny zemí patří již jen Slovinsko.

V České republice je sociální pedagog aktuálně (září 2018) profesí, která je v praxi vykonávána pod názvy jiných povolání. Typicky jde o pozici vychovatele ve všech typech školských zařízení, tedy i v oblasti výkonu ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, a o pozici pedagoga volného času a asistenta pedagoga. Kromě toho je absolvování studia sociální pedagogiky kvalifikačním předpokladem pro výkon povolání sociálního pracovníka podle zákona o sociálních službách (zákon č. 108/2006 Sb.). Absolventi studia sociální pedagogiky také splňují podmínky pro výkon pracovní pozice vychovatele-terapeuta ve věznicích. Po doplnění požadavků daných zákonem o probační a mediační službě (zákon č. 257/2000 Sb.) může absolvent/ka oboru sociální pedagogika vykonávat práci úředníka/úřednice probační a mediační služby. Studium sociální pedagogiky zároveň umožňuje pracovat na řadě pozic u Policie ČR a lze ho, podle ohlasu uplatnění absolventů v praxi, zúročit také v odděleních orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Regulovaná profese s názvem *sociální pedagog* či *sociálně výchovný pracovník* však na rozdíl od jiných zemí Evropy dosud neexistuje. V České republice probíhají od devadesátých let 20. století opakované snahy o legitimizaci této profese v oblasti školství, nicméně stále bez úspěchu (více k tomu Lorenzová, 2018).

### 1.3 Společenské poslání sociální pedagogiky a pojetí výkonu profese

V souvislosti s tím, že sociální pedagogika je nejen vědní disciplínou a akademickým oborem, ale také základem pro výkon povolání, je zajímavou otázkou, jak je vnímán její společenský význam. Hledání odpovědi na tuto otázku lze v souvislosti s procesem konstituování oboru vysledovat také v České republice a na Slovensku. Například v roce 2000 byla v Brně Institutem mezioborových studií realizována mezinárodní konference, která si toto hledání vytkla již do názvu (Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitečná disciplína). K zformování obrazu sociální pedagogiky jako oboru, který pozitivně přispívá k řešení problémů společnosti, přispěly konference *Socialia*. Dimenzi společenského zacílení lze implicitně nalézt také v definicích sociální pedagogiky těch českých a slovenských autorů, kteří se podíleli na konstituování oboru (Klíma, 1994; Klapilová, 1995; Poláčková in Kraus et al., 2001; Kraus, 1996; Ondrejko, 2000; Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001; Bakošová, 2006; Kraus, 2008). Tato dimenze je vyjádřena zejména skrze výměry sociálněpedagogické pomoci, jako je formování optimálního životního způsobu, utváření zdravého životního stylu, facilitace socializace, intervence do procesů socializace, obnova normality, reedukace, resocializace, výchovná pomoc a podpora při zvládnutí životních situací nebo pomoc při řešení krizí. Zdůrazňovanými sociálními funkcemi sociální pedagogiky jsou pak profylaxe a kompenzace (Kraus & Hoferková, 2016). Zároveň se objevuje představa, že sociální pedagogika aspiruje na to, aby svou činností intervenovala do prostředí a zlepšila podmínky, kde jedinec, skupina nebo komunita žijí (blíže k analýze výměru sociální pedagogiky v základních definicích Lorenzová, 2017, s. 110–121). Toto preventivně kompenzační pojetí české a slovenské sociální

pedagogiky naznačuje celou širší problémů, které má sociální pedagogika ve společnosti pomáhat řešit a obsahuje vazbu k jejímu společenskému poslání. Na druhou stranu studie, které by si explicitně vytkly analýzu společenského poslání sociální pedagogiky jako cíl teoretické reflexe nebo výzkumu, v České republice aktuálně nenalzáme a je velmi obtížné dohledat je i v zahraničí. Lze však říci, že společenské zacílení sociální pedagogiky více reflektují autoři, kteří vycházejí z kritické teorie (aktuálně např. Schugurensky, Thiersch). Zájem o tuto problematiku je patrný také u Hämäläinen (1989) nebo Erikssonové a Markströmové (2003, 2009).

Severské autorky uvádějí, že poslání, které má sociální pedagogika ve společnosti plnit, vyjadřují tři myšlenkové sociálněpedagogické tradice: Filozofická kontinentální tradice založená na Natorpově premise, že jedinec se může rozvíjet pouze ve společenství a jeho prostřednictvím. Severoamerická tradice, kterou ovlivnila M. Richmondová a její pojetí případové sociální práce jako individuálního terapeutického zacházení. A tradice vzdělávání reprezentovaná J. Deweyem a P. Freirem. První a třetí tradice je podle autorek spíše kolektivní a má sociálně výchovný charakter, prostřední je spíše klinického typu a má charakter individuální. Kontinentální a americká pedagogická tradice hledají cesty sociální adaptace, integrace a resocializace, Freirův pedagogický model sleduje mobilizaci a emancipaci. Ve vztahu ke společenskému poslání sociální pedagogiky pak lze identifikovat tři paradigmaty či modely sociálněpedagogické práce: adaptační, mobilizující a demokratický (Eriksson & Markström, 2003). Jejich popisy shrnul autorky do tabulky 1.

**Tabulka 1** Paradigmaty sociálněpedagogické práce

	Adaptační model	Mobilizující model	Demokratizační model
Cíle	přizpůsobení jedince	mobilizace skupin	vedení k participaci
Prostředky	vztah, vedení, kontrola	akce	dialog, participace
Metody	metody zacílené na terapii jedince	strukturální metody zaměřené na společnost	animace zaměřené na skupiny
Postoje	individualistické – změna jedince jako řešení problémů	kolektivní, změna společnosti jako cesta řešení problémů	praktické, zaměřené na uvědomění a porozumění
Koncepty	začlenění do společenství	emancipace, mocnění	občanské vzdělávání

Poznámka: Upraveno podle Erikssonové a Markströmové (2009, s. 50).

Pro sociálněpedagogickou intervenci je klíčový způsob práce konkrétního pracovníka. Ten je ovlivněn profesní přípravou, zaměřením instituce, ale také hodnotami pracovníka a jeho pojetím profese a profesionality. Banksová (1995) v této souvislosti rozlišila mezi angažovaným, radikálním, byrokratickým a profesionálním pracovníkem, přičemž klíčovou distinkcí tohoto rozlišení je především způsob, jakým tito pracovníci naplňují hodnoty své práce. Zajímavá je koncepce francouzského sociologa Dubeta (2006), který vysledoval trojí logiku výkonu sociálních profesí: logiku kontroly, služby a vztahu. Logika kontroly (Dubet, 2006, s. 292–295) vyžaduje, aby profesionálové byli zprostředkovateli mezi zákonnými normami společnosti a jedin-

94 ci, skupinami a komunitami, s nimiž pracují. Tyto předpisy mohou mít charakter politický (zákony), komunitární (tradice), sociokulturní (zvyky) atd. Profesionálové v tomto přístupu ztělesňují zájem institucí, to jim dává právo přisoudit těm, s nimiž pracují, určitou sociální roli – jedinec se stává žákem, pacientem, imigrantem nebo týranou osobou a v důsledku musí přijmout pravidla, povinnosti a chování, které jsou s touto rolí spojeny. Logika služby (Dubet, 2006, s. 295–297) předpokládá, že profesionálové jsou odborníky s kompetencemi, které jim umožňují užívat vhodné strategie a techniky za účelem řešení problémů. Tato logika umožňuje profesionálům, aby z poskytování pomoci druhým měli také osobní prospěch, je spojena s dlouhodobým vzděláváním, zácvikem a uzavíráním kontraktu mezi pracovníkem a klientem. Logika vztahu (Dubet, 2006, s. 297–300) je založena na předpokladu, že pomáhající profesionálové vstupují do interpersonálního vztahu s klienty a že tento vztah je založen nejen na odbornosti, ale zejména na osobnostních kvalitách pomáhajícího. Vztahová dimenze ukazuje k uznání druhých jako nezaměnitelných osob s vlastními zájmy, směřováním a hodnotami. Přestože mezi logikami výkonu profese dochází ke konfuzím, které jsou dány komplexností problémů, jež musí profesionálové v praxi řešit (Rothuizen & Harbo, 2014), způsob, jak sociální pedagogové a pedagožky chápou poslání a výkon profese, je důležitou součástí jejich profesního vědění a přesvědčení.

## 2 Metodologie výzkumu

### 2.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Vzhledem k historickému vývoji a rozmanitému přebírání sociálněpedagogických myšlenkových tradic v různých zemích světa lze říci, že dnes neexistuje jednotně sdílené pojetí sociální pedagogiky, jejího poslání a výkonu profese. Cílem našeho výzkumu je proto zjistit, jaké pojetí oboru, jaké poslání sociální pedagogiky a jaký způsob výkonu profese sociální pedagogové v České republice preferují.

Za účelem naplnění tohoto cíle byly stanoveny čtyři výzkumné otázky. První výzkumnou otázkou je, zda u studentů a studentek, absolventů a absolventek oboru v praxi existují preference ohledně pojetí sociální pedagogiky. Zajímá nás, zda variabilita pojetí sociální pedagogiky vůbec umožňuje odhalit u našich respondentů obecnější tendence. V rámci druhé výzkumné otázky nás zajímá, jaké jsou preference respondentů ohledně chápání společenského poslání profese. Vzhledem k tomu, že i zde existuje více možností, jak toto poslání chápat, považujeme za důležité přinést údaje o této oblasti. Třetí otázkou našeho výzkumu je, jakému způsobu výkonu profese dávají sociální pedagogové a pedagožky v ČR přednost. Obecně je dnes přijímáno, že sociálněpedagogický přístup se má zaměřovat méně na kontrolu a více na pomoc a podporu. Proto nás zajímá, k jakým volbám v této oblasti sociální pedagogové a pedagožky v České republice inklinují. Konečně nás zajímá, zda jsou studenti a absolventi sociální pedagogiky spokojeni s volbou tohoto oboru. Pro přehlednost uvádíme hlavní výzkumné otázky (dále jen VO):

- VO1: Jaké pojetí sociální pedagogiky respondenti preferují?
- VO2: Jaké poslání profese respondenti preferují?
- VO3: Jaké pojetí práce s klienty respondenti preferují?
- VO4: Jak jsou respondenti spokojeni s volbou oboru sociální pedagogika?

U všech čtyř výzkumných otázek nás dále zajímalo, zda se do těchto voleb promítají proměnné jako pohlaví, věk, zkušenost s praxí, absolvovaný typ vysokoškolského studia a vykonávaná pozice v oblasti pedagogické nebo v sociální práci.

## 2.2 Položky dotazníku

Pro první fázi výzkumu byl s oporou o teorii vytvořen dotazník vlastní konstrukce. K jednotlivým výzkumným otázkám byly vytvořeny následující položky (v závorkách je pro přehlednost uveden význam, který byl jednotlivým položkám přiřazen, nebyl však součástí dotazníku).

Položky k VO1: Na základě studia koncepcí sociální pedagogiky bylo pro náš výzkum vytvořeno šest pojetí oboru sociální pedagogika, z nichž měli respondenti vybrat jedno, se kterým se nejvíce ztotožňují. Obor je pro účel výzkumu chápán v souladu s historickým vývojem sociální pedagogiky od prvotně filozofické teorie k prakticky orientované přípravě na profesní činnost jako teoreticko-praktický konstrukt. Nabídnuta byla následující pojetí:

Sociální pedagogika je:

- 1) Obor, který zdůrazňuje společenskou podmíněnost výchovy a vývoje jedince, stanovuje společenské cíle výchovného působení a v praxi se snaží aplikovat takovou sociální etiku, aby se u jedinců, skupin i komunit rozvíjely žádoucí společenské hodnoty a pro-sociální chování (kolektivistická koncepce sociální pedagogiky).
- 2) Obor, který vědeckými nástroji analyzuje funkce výchovy a vzdělávání ve společnosti jako mechanismů, jimiž společnost zajišťuje reprodukci sebe sama (sociologizující pojetí sociální pedagogiky).
- 3) Obor, který zkoumá interakce jedince a prostředí a tyto interakce se snaží cíleně ovlivňovat a řídit (sociální pedagogika jako pedagogika prostředí).
- 4) Obor, který se zabývá výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu dětí a mládeže a výchovnou a poradenskou pomocí rodinám těchto dětí (sociální pedagogika jako výchovná péče o děti a mladé lidi).
- 5) Obor, který pracuje s dětmi a dospívajícími ve volném čase s cílem podpořit kultivaci hodnotných zájmů a utváření optimálního životního stylu (sociální pedagogika jako mimoškolní výchovné působení).
- 6) Obor, který pracuje s lidmi bez rozdílu věku s cílem předcházet jejich sociálnímu vyloučení, vychází z porozumění jejich životní situaci a podporuje jejich možnosti a snahu integrovat se do společnosti (sociální pedagogika jako pedagogika životních situací).

Položky k VO2: V návaznosti na prezentovaný pohled Erikssonové a Markströmové (2003, 2009) byly vytvořeny položky dotazníku, které reflektují společenské poslání profese sociální pedagog. Respondenti měli vybrat pouze jedno tvrzení, které nejlépe odpovídá jejich profesnímu přesvědčení. Byly nabídnuty následující výroky.

Smyslem činnosti sociálního pedagoga / sociálních pedagožek je:

- 1) Usilovat o změnu jedinců, skupin a komunit, aby přijali a zvládli nároky společnosti, ve které žijí, a dokázali v ní adekvátně fungovat. Hlavními nástroji dosažení změny jsou vedení a kontrola (adaptační model).
- 2) Usilovat o změnu společnosti, aby byla na základě přerozdělení moci a zdrojů odstraněna nerovnost. Jde o dosažení spravedlnosti jako sociálního a politického cíle. Hlavním nástrojem dosažení změny je akce založená na mobilizaci komunit (mobilizační model).
- 3) Podporovat potenciál jedinců, skupin a komunit, aby překonali omezení, která jim brání se aktivně podílet na sociálním a veřejném životě. Pomáhat lidem dosáhnout a udržet prožitek smysluplnosti a důstojnosti jejich života. Hlavními nástroji dosažení změny jsou participace a dialog (demokratizační model).

Položky k VO3 byly vytvořeny s oporou o Dubeta (2006). Byly nabídnuty následující formulace, z nichž respondenti volili pouze jednu.

Při výkonu své práce sociální pedagog:

- 1) Především zastupuje zájmy společenských institucí a jejich požadavky. To mu dává právo přisoudit klientům určitou sociální roli (žák, pacient, imigrant, týraná osoba), kteří tak musí přijmout pravidla, povinnosti a chování, které jsou s touto rolí spojeny. Dokáže oddělit osobní hodnoty, profesní hodnoty a hodnoty zaměstnavatele. Východiskem etiky je zejména zájem institucí (kontrola).
- 2) Především poskytuje odbornou službu klientům a společnosti. Podstatou této služby je odborná pomoc založená na odborných kompetencích pracovníka, který užívá odborné strategie a techniky za účelem řešení problémů klientů. Spolupráce je založena na uzavření kontraktu mezi pracovníkem a klientem. Práva klientů jsou posilována jejich zapojením do rozhodování, důraz je však kladen na pracovníka, který klientovi tuto moc dává. Východiskem etiky je psaný profesní kodex (služba).
- 3) Především podporuje možnosti klientů tím, že s nimi vstupuje do interpersonálního vztahu. Tento vztah je založen nejen na odbornosti, ale zejména na osobnostních kvalitách pracovníka. Pracovník se snaží o porozumění klientům v situacích jejich života, vnímá je empaticky a s respektem, uznává důstojnost klientů jako nezastupitelných a nezaměnitelných osob s vlastními zájmy, směřováním a hodnotami. Východiskem etiky jsou zejména hodnoty pracovníka (vztah).

Položka k VO4 byla tvořena jednou otázkou:

A na závěr trocha bilancování. Zakroužkujte výrok, který vystihuje, jaký postoj u vás převládá v posledních dvou letech:

Studia/práce v oboru sociální pedagogika...

- (a) nelituji, obor mě naplňuje a těší.
- (b) nelituji, i když je to víc dřina než potěšení.
- (c) nelituji, i když si někdy připadám trochu nevyužitý/á.
- (d) občas pochybuji, jestli je to pro mě to pravé.
- (e) často pochybuji, jestli je to pro mě to pravé.
- (f) lituji, měla/a jsem si raději zvolit jiné studium / jinou práci.
- (g) jsem z toho opravdu nešťastný/á a nevím, jak dál.

Dotazník byl v říjnu 2017 pilotně ověřen v předvýzkumu v rámci ohniskové skupiny u studujících sociální pedagogiky na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.



### 2.3 Výzkumný vzorek, sběr a zpracování dat

Výzkum se orientuje na studenty a absolventy oboru sociální pedagogika. Pokud bychom uvažovaly o základním souboru, tvořili by ho všichni absolventi oboru, kteří ukončili studium do září 2017, a dále pak všichni studující, kteří v době sběru dat, tj. v akademickém roce 2017–2018, studovali obor sociální pedagogika. Vzhledem k tomu, že statistické ročenky MŠMT zpracovávají matriky vysokých škol tak, že zahrnují obor do společné oborové skupiny Pedagogika, učitelství, sociální péče, a databáze vysokých škol jsou z důvodů nařízení GDPR nedostupné, pokusily jsme se údaje získat z výročních zpráv fakult veřejných vysokých škol, na kterých bylo mezi lety 1999–2017 postupně zaváděno studium sociální pedagogiky. Bylo analyzováno několik desítek výročních zpráv z FHS UTB, CMTF UJEP, PdF UHK, FF UK, HTF UK, FF MU, PdF MU, PF UJEP, PdF OU. Některé výroční zprávy jsou zpracovány detailně s ohledem na studované obory (kupř. u FHS UTB, PdF UHK, CMTF UPOL, PdF OU), jiné uvádějí počty absolventů a studentů souhrnně po skupinách programů (PF UJEP, FF MU, PdF MU, HTF UK). Například na FHS UTB bylo v letech 2005–2017 podle našich součtů 5120 absolventů Bc. studia oboru Sociální pedagogika (z toho 3120 ve spolupráci s Institutem mezioborových studií v Brně); dále pak 2678 absolventů NMgr. studia (z toho 1648 na IMS v Brně). Počet studentů v akademickém roce 2017–2018 činil 453. CMTF UPOL měla v letech 2010–2017 v Bc. studiu v prezenční formě 372 absolventů. Počet studentů v akademickém roce 2017–2018 činil 46. FF UK od roku 2008, tedy od zahájení samostatné existence oboru, do roku 2017 měla 221 absolventů. Na FF MU jsou pro studijní program Sociální pedagogika a poradenství diferencované údaje uváděny až od roku 2015, avšak pouze u studentů, ne u absolventů. Počet studentů oboru v akademickém roce 2017–2018 činil u Bc. programu 143, u NMgr. programu 56. Na PdF UHK (údaje od roku 2000) se podařilo identifikovat 585 absolventů Bc. studia oborů Sociální pedagogika, Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii a Sociální pedagogika se zaměřením na tělesnou výchovu a sport. Dále pak 1832 absolventů v NMgr. studiu ve stejných oborech. Počet studentů v akademickém roce 2017–2018 činil 255. Na PdF OU bylo od roku 2004 v Bc. programech oboru Sociální pedagogika 1721 absolventů, v NMgr. programech 635 absolventů. Počet studentů v akademickém roce 2017–2018 činil 251. Naše analýza v letech 1999–2017 dokládá 13 244 absolventů, ovšem toto číslo není úplné, protože, jak jsme uvedly, zhruba polovina všech fakult uvádí údaje nediferencovaně.

Číslo však vcelku koresponduje se závěry Moravce et al. (2015), které se opírají o již nedostupná data zrušeného ÚIV a uvádějí zhruba 13 300 absolventů ke konci roku 2014. Lze odhadovat, že základní soubor činil v době výzkumu zhruba 16–18 tisíc absolventů. Ohledně počtu všech studentů sociální pedagogiky v akademickém roce 2017–2018 máme podchyceno 1126 studentů, číslo bude opět reálně vyšší.

Pokud jde o výběr respondentů, v naší výzkumné sondě jde (Reichel, 2009) o záměrný úsudkový výběr na základě dostupnosti a dobrovolnosti, který je v sociálních vědách často volen u dotazníkových šetření zejména v případech, pokud není dostupný úplný soupis populace a výzkum si klade za cíl poznání jevu, nikoli reprezentativ-

nost. Dotazník byl distribuován respondentům tak, že nejdříve byli e-mailem a osobně osloveni studující a absolventi sociální pedagogiky na katedře pedagogiky FF UK a dále vyučující na dalších fakultách, na kterých je možné obor studovat, s žádostí o poskytnutí dotazníku jejich studentům a absolventům. Další distribuce probíhala prostřednictvím oslovení respondentů přes různé facebookové skupiny.<sup>2</sup> Byl jim poskytnut odkaz na internetovou on-line verzi dotazníku, ostatním byl dotazník zaslán e-mailem. Sběr dat probíhal od listopadu 2017 do konce dubna 2018. Celkový počet sesbíraných dotazníků čítá 333.

**Údaje o vzorku.** Ve vzorku je zastoupeno 333 respondentů, z tohoto 305 (91,6 %) žen a 28 (8,4 %) mužů. Průměrný věk respondentů je 30,88 roku, třem nejmladším respondentům bylo 19 let, nejstaršímu 59 let (*SD* 14,45). Nejvíce respondentů se nachází v rozmezí 20–26 let (55 %). Ve vzorku jsou zastoupeni studenti a absolventi následujících univerzit a fakult: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií: 118 (35,4 %); Univerzita Karlova, Filozofická fakulta: 88 (26,4 %), Husitská teologická fakulta: 4 (1,2 %); Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta: 45 (13,5 %), Filozofická fakulta: 18 (5,4 %); Univerzita Palackého, Cyrilometodějská teologická fakulta: 19 (5,7 %); Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta: 19 (5,7 %); Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta: 11 (3,3 %); Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta: 8 (2,4 %); Univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta: 1 (0,3 %); Vyšší odborná škola Praha, Evropská: 1 (0,3 %). Jeden respondent univerzitu neuvedl.

Dále je zastoupeno 232 (67,7 %) studujících a 101 (30,3 %) absolventů oboru sociální pedagogika, přičemž 192 (57,7 %) respondentů studuje nebo studovalo prezenčně, 141 (42,3 %) v kombinované formě. Respondenti zahájili studium v rozmezí let 2003–2017 (*SD* 2,75), nejméně jich vstoupilo do studia v letech 2003, 2004, 2005 a 2008 (1 respondent), 2006 (2) a 2007 (5), nejvíce v letech 2016 (100), 2017 (79) a 2015 (51). V rozmezí let 2009–2014 to bylo od 13 do 19 respondentů. Respondenti ukončili studium mezi lety 2006–2018 (*SD* 2,73). Nejčteněji zastoupeným rokem absolvování byl rok 2016 (17 respondentů), 2017 (15), 2012 (13), 2013, 2015 (12), 2014 (9), 2011 (6), 2010 (5). V ostatních letech to bylo od 1 do 5 respondentů. Pokud jde o zkušenost s praxí u studentů, 130 (56 %) z nich bylo bez jakékoli praxe, 102 (44 %) z nich zkušenost s praxí mělo. Souběžně se studiem uvedlo praxi 80 (34,5 %) studentů, z toho však 34 (42,5 %) mimo sociálněpedagogický obor. Pokud jde o absolventy, z celkového počtu 101 se jich 21 (20,8 %) identifikovalo jako působících mimo sociálněpedagogický obor. Zbývajících 80 (79,2 %) absolventů působí v oboru, tj. na pozicích, které podle zákona o pedagogických pracovnících a o sociálních službách může vykonávat absolvent oboru sociální pedagogika. Ve vedoucí pozici působí 6 respondentů z řad studentů, 9 absolventů působících v oboru a 1 další profesionál mimo obor.

<sup>2</sup> Autorky děkují Bc. Ivaně Řihové, studentce sociální pedagogiky na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, která se velkou měrou podílela na distribuci dotazníků přes facebookové skupiny a následně pomáhala s přepisem dotazníků do statistického programu.

Data z dotazníku byla zpracována ve statistickém programu SPSS (verze 24). Pro analýzy byl užit vzhledem k nominální povaze dat test dobré shody,  $\chi^2$ -test nezávislosti, pro interpretaci vztahů v kontingenčních tabulkách bylo užito znaménkové schéma.

### 3 Výsledky

#### 3.1 Pojetí oboru, profese a práce s klienty

Na základě výsledku testu dobré shody lze říci, že respondenti statisticky významně preferují šesté pojetí, tedy pedagogiku životních situací:  $\chi^2 (4, N = 333) = 205,5, p < 0,001$ .

Tabulka 2 Pojetí sociální pedagogiky

Pojetí	1	3	4	5	6	Celkem
N	75	29	40	24	165	333
Zastoupení (%)	22,5	8,7	12,0	7,2	49,6	100,0

Tabulka 2 ukazuje, že na druhém místě bylo voleno pojetí první, tj. kolektivistická koncepce sociální pedagogiky. Třetím voleným je pojetí číslo 4 zdůrazňující výchovnou péči o děti a mladé lidi. Čtvrté je pojetí číslo 3, sociální pedagogika jako pedagogika prostředí. Dalším ještě voleným bylo pojetí číslo 5, sociální pedagogika jako mimoškolní výchovné působení. Sociologizující pojetí (pojetí 2) nevolil nikdo. Za použití  $\chi^2$ -kvadrát testu nezávislosti jsme dále ověřovaly možnou závislost volby pojetí sociální pedagogiky na pohlaví, věku, typu studované školy (univerzity či fakulty), zastávané pozici, zkušenosti s praxí, studijním, resp. profesním statusu a na působení v pedagogické nebo v sociální oblasti. Závislost na pohlaví nebylo možné analyzovat kvůli nízkému počtu mužů (28), který nespĺňoval podmínku minimální četnosti v polích kontingenční tabulky. U dalších sledovaných proměnných se statisticky významné vztahy neprokázaly.

Tabulka 3 Pojetí profese

	Adaptační	Mobilizační	Demokratizační	Celkem
N	43	19	269	331
Zastoupení (%)	13,0	5,7	81,3	100,0

Pokud jde o pojetí profese (tabulka 3), lze na základě výsledku testu dobré shody říci, že respondenti statisticky významně preferují demokratizační model profesní činnosti:  $\chi^2 (2, N = 331) = 343,9, p < 0,001$ . Naproti tomu nejméně příznivců má model mobilizační. Dále jsme pomocí  $\chi^2$ -testu nezávislosti hledaly možnou závislost volby na věku, pohlaví, typu studované školy (univerzity či fakulty), zkušenosti s praxí, profesním a studijním statusu a na oblasti působení. Ani zde se v žádném z dalších případů statisticky významné rozdíly neprokázaly.

100 Tabulka 4 Pojetí práce s klienty

	Služba	Vztah	Kontrola	Celkem
N	113	207	13	333
Zastoupení (%)	33,9	62,2	3,9	100,0

Co se týká pojetí práce s klienty (tabulka 4), výsledek testu dobré shody ukazuje, že respondenti statisticky významně preferují třetí, tedy vztahové pojetí práce s klienty:  $\chi^2(2, N = 333) = 168,6, p < 0,001$ .

Další výsledky k VO2: Na základě  $\chi^2$ -testu nezávislosti lze říci, že studenti sociální pedagogiky statisticky významně (adj. res. = 2,7;  $p < 0,01$ ) více preferují „službu“ před „vztahem“:  $\chi^2(2, N = 312) = 7,9, p = 0,019$ . U absolventů v oboru<sup>3</sup> je tomu naopak – preferují při práci s klienty „vztah“ před „službou“. Při srovnání fakult se ukázalo, že studenti a absolventi FHS UTB statisticky významně inklinují ke „službě“. Studenti a absolventi filozofických fakult mírně inklinují ke „vztahovému“ pojetí, u studentů pedagogických fakult jsou rozdíly mezi preferencí „vztahu“ a „služby“ nevýznamné:  $\chi^2(2, N = 239) = 9,3, p = 0,010$ .

### 3.2 Spokojenost s volbou oboru a rozmanitost pracovních pozic

Tabulka 5 ukazuje, že existuje rozdíl ve spokojenosti s volbou oboru u studentů a absolventů tří nejčastěji zastoupených univerzit ve vzorku. Naprostou spokojenost s oborem vyjadřují statisticky významně častěji studenti a absolventi Univerzity Karlovy než studenti a absolventi Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kteří naopak více vyjadřují pochybnosti s volbou oboru.

Další výsledky k VO3: Absolventi pracující v oboru jsou statisticky významně spokojenější s volbou oboru než studenti. Souvislost s dalšími proměnnými se neprokázala.

K dalším zajímavým výsledkům patří rozmanitost pracovních pozic respondentů. Je zřejmé, že jedinec s vystudovaným oborem sociální pedagogika má v České republice uplatnění v mnoha nejrůznějších povoláních a pozicích. Nejčastěji zastoupenou sociálněpedagogickou pozicí (39krát mezi respondenty, kteří působili nebo aktuálně působí v praxi) byl sociální pracovník. Obecně uvedlo tuto pozici 27 respondentů, další ji blíže specifikovali, např. sociální pracovník OSPOD byl uveden 7krát, po jednom byl zastoupen sociální pracovník v domově seniorů, sociální pracovník v neziskové organizaci, sociální pracovník obce, terénní sociální pracovník, sociální pracovník v dětském domově. Na druhém místě (35krát) skončil pracovník v sociálních službách, zejména v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež (5), v přímé péči (5), osobní asistenci (4) a dále pak v azylových domech (2), v zařízeních pro cizince a azylanty (2), v protidrogovém centru (1) apod. Na pomyslné třetí příčce se umístil lektor sociálněpedagogických aktivit (15krát) a jen v těsném závěsu

<sup>3</sup> Z dalších analýz byli vyloučeni absolventi sociální pedagogiky, kteří nadále v oboru neppracují.

Tabulka 5 Spokojenost s volbou oboru podle univerzit

		Univerzita Karlova	Masarykova univerzita	Univerzita T. Bati	Celkem
Naprostá spokojenost	N	50	32	46	128
	%	64,9	54,2	39,0	50,4
	adjust.	3,1	0,7	-3,4	
	rez.	++	0	--	
Spokojenost s výhradami	N	22	21	41	84
	%	28,6	35,6	34,8	33,1
	adjust.	-1,0	0,5	0,5	
	rez.	0	0	0	
Pochybnost o volbě	N	5	6	31	42
	%	6,5	10,2	26,3	16,5
	adjust.	-2,8	-1,5	3,9	
	rez.	--	-	+++	
Celkem N		77	59	118	254
Celkem %		100,0	100,0	100,0	100,0

Poznámka:  $\chi^2 (4, N = 254) = 20,0, p < 0,001$

(14krát) vychovatel – ve školní družině (6), v dětském domově (2), v dětské skupině (2), ve výchovném ústavu (1), v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (1), ve škole v přírodě (1), odborný vychovatel (1). Další početnější skupinou byli asistenti pedagoga (10) a pedagogové volného času (7). Zajímavým výsledkem je, že 5krát byl uveden také sociální pedagog (z toho 3krát ve škole a 2krát sociální pedagog bez uvedení místa působení). Tříkrát byl zastoupen animátor, 2krát se objevil výchovný poradce, školní metodik prevence, komunitní pracovník, po jednom pak byly zastoupeny další pozice – protidrogový koordinátor krajského úřadu, pracovník ve věznici, herní specialista v nemocnici, metodik sociálně-právní ochrany dětí, terapeut, vysokoškolský učitel sociální pedagogiky, manažer rodinného centra, poradce na úřadu práce, pracovník sociální firmy aj.

Pokud jde o uplatnění respondentů mimo obor, byla to jak pedagogická povolání (učitel MŠ, učitel ZŠ, speciální pedagog, pedagog zájmového vzdělávání), tak v menším měřítku i povolání zcela nesouvisející s pedagogickou profesí (dělník, účetní, ekonom, kurýr, právník, poštovní úředník, referent, knihovnice, uvaděčka v divadle, vrchní sestra). Jeden respondent byl v době našeho výzkumu nezaměstnaný.

## 4 Diskuse a závěr

Ve vztahu k výzkumným otázkám se v datech ukazují tři významné tendence.

1) Pokud jde o chápání sociální pedagogiky, jednoznačně dominuje pojetí, které bylo definováno jako pedagogika životních situací. Toto vztahové, rozumějící a spíše

praktické chápání oboru výrazně upřednostnila téměř polovina respondentů. Ukazuje se zde zřejmě současný trend na klienty zaměřených přístupů v pomáhajících profesích, který se vyznačuje přechodem od „pracovních aliancí“ k „aliancím spolupracujícím“ (Storø, 2013, s. 81). Na druhém místě skončilo kolektivistické pojetí sociální pedagogiky (22,5 %). U těchto respondentů může být důvodem jejich volby přesvědčení, že sociální pedagogika realizuje své poslání ve vztahu k zájmům společenského celku. Lze předpokládat, že takto je také obor vykládán v rámci vysokoškolské průpravy. Pojetí sociální pedagogiky jako výchovné péče o děti a mladé lidi má v našem vzorku pouze 12 % příznivců. Lze usuzovat, že toto pojetí, které inklinuje k tradičnímu a „zaběhnutému“ chápání oboru a které v České republice prezentuje například Pedagogický slovník ve všech svých vydáních (Průcha, Walterová, & Mareš, 1995, 2001, 2009), je zřejmě respondenty považováno za příliš úzké, pokud jde o cílovou skupinu a profesní pole sociální pedagogiky.

- 2) Jednoznačná tendence se ukázala i v oblasti vnímaného poslání sociální pedagogiky. Výrazně dominantní postavení demokratizačního modelu u našeho vzorku (přes 81 %) naznačuje, že sociální pedagogové a pedagožky jsou si vědomi role sociální pedagogiky v demokratické společnosti. Ta již nespočívá tolik v socializaci (ve smyslu individuální nápravy a dohledu), ale v podpoře a rozvoji možností a zdrojů lidí, kteří řeší obtížné životní situace. Zcela marginální zastoupení mobilizačního modelu (5,7 %) není překvapivým výsledkem. Lze říci, že mobilizační, ofenzivní či kritické chápání sociální pedagogiky nemá dosud v české a slovenské sociální pedagogice tradici a že radikální (levicová) ambice měnit společnost nepatří u respondentů našeho vzorku do repertoáru představ o profesním poslání sociálních pedagogů.
- 3) Silná tendence se ukazuje také u pojetí práce s klienty. Okrajově zastoupená „kontrola“ a výrazná dominance „vztahu“ (přes 62 %) jde napříč všemi respondenty bez ohledu na věk, pohlaví, studium nebo práci v oboru či mimo obor. Naše závěry zde korespondují s kvalitativním šetřením Erikssonové (2014).

Mezi hlavními tendencemi lze sledovat určitou synergii. Koncept pedagogiky životních situací hodnotově souzní s demokratizačním posláním sociální pedagogiky, demokratizační poslání je z hlediska práce s klientem založeno na logice vztahu. To potvrzují i analýzy nad rámec výzkumných otázek, které odhalily vztah mezi profesním modelem demokratizačním a logikou výkonu povolání založenou na vztahu, a dále pak mezi profesním modelem adaptačním a logikou povolání založenou na kontrole.

Kromě obecnějších tendencí lze diskutovat i další výsledky. Ukázalo se, že studenti spíše preferují „službu“ čili profesionální chápání práce s klientem, zatímco absolventi, kteří pracují v oboru, preferují „vztah“. Dá se tedy předpokládat, že čím je člověk starší, resp. déle v profesi, tím více bude preferovat výkon profese založený na vztahu. Důvodem může být větší zkušenost absolventů, která říká, že bez navázání vztahu nelze v pomáhající profesi dosáhnout téměř ničeho. Preference studentů pak může ukazovat na dominanci kompetenčního modelu profesní přípravy, který je

obvykle zaštitěn ideálem kvalitně poskytované služby a vysoké profesionality. Rozdíl byl nalezen také při přerozdělení respondentů podle fakult. Studenti a absolventi filozofických fakult statisticky inklinují ke „vztahovému“ pojetí, u studentů Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně se ukázala inklinace ke „službě“. Důvodem může být nedotčenost praxí, neboť právě tito studenti a studentky byli mezi respondenty nejmladší a nejčastěji uváděli, že nemají dosud žádnou praktickou zkušenost.

Ukázalo se také, že studenti a absolventi v našem vzorku jsou spokojeni s volbou oboru. Existují ale rozdíly v závislosti na studiu určité vysoké školy. Důvody, proč se u studentů Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně objevuje vyšší míra pochybností ohledně volby oboru, lze na základě našich výsledků vztáhnout k tomu, že šlo především o mladší studující bez praxe. Můžeme si klást také otázku, proč jsou absolventi, kteří po studiu zůstali v oboru, spokojenější s jeho volbou než studující. Vzhledem k tomu, že jde o první výzkum u sociálních pedagogů tohoto typu v České republice a ani v zahraničí jsme žádný podobný výzkum nenalezly, nelze vysvětlení nalézt v jiných zdrojích, je však možné spekulovat, že velmi mladí studenti ještě nejsou zcela rozhodnutí, zda se budou profesi věnovat, mohou tedy více váhat a být kritičtější ke studovanému oboru než ti, kteří se již pro profesi rozhodli.

Naše výsledky rovněž ukazují, že podobně jako v jiných zemích je i v České republice sociální pedagogika v praxi spřízněna se sociální prací. Značná část respondentů pracuje na pozici sociálního pracovníka a pracovníka v sociálních službách, další pak na pedagogických pozicích ve školství. Potvrzuje se tak, že oba obory se překrývají a mají společné cíle, cílové skupiny i metody (Navrátilová & Navrátil, 2016). Prosazují se tak trendy známé z jiných evropských zemí, zejména těch, kde existuje polyvalentní model profese. Příslušnost respondentů k pozici pedagogické nebo k sociální práci v praxi se také nikdy neukázala jako významná proměnná. Lze usuzovat, že podvojná epistemologická i profesní identita oboru není respondenty chápána jako problém. Na druhé straně se ukázala určitá obtíž, pokud jde o chápání vlastní profese jako sociálněpedagogické. Jestliže měli respondenti v dotazníku uvést, zda je jejich pracovní pozice „v oboru“ či „mimo obor“, v mnoha případech se neshodovali v tom, kam pracovní pozici zařadit – např. učitel MŠ, učitel ZŠ, pedagog zájmového vzdělávání či speciální pedagog byl některými respondenty chápán jako pozice v oboru, jinými jako pozice mimo obor. To ukazuje na nevyjasněné otázky kolem profesní identity sociálních pedagogů a pedagožek, na kterou by se měla více zaměřit jejich profesní příprava. Přestože je potěšující, že se v našem vzorku objevilo 5 respondentů pracujících na pozici sociální pedagog, k jejímu prosazení dochází velmi pomalu, což naznačuje, že profesní situace absolventů oboru je složitá a budoucnost profese je současným legislativním stavem zablokována. Nepříliš příznivé je také velmi malé zastoupení absolventů oboru ve vedoucích pozicích.

Náš výzkum měl jistě celou řadu limitů. Předně, výzkumný vzorek není reprezentativní. Přestože sběr dat trval půl roku a respondenti byli aktivně vyhledáváni, sesbíraný vzorek také ne vždy umožnil realizovat plánované statistické operace. Například malý počet mužů ve vzorku neumožnil analyzovat závislost proměnných na

104 pohlaví. Toto omezení je však dáno obecně velmi malým počtem mužů v sociálních profesích a malým počtem studentů-mužů sociální pedagogiky vůbec. Dalším limitem bylo nerovnoměrné zastoupení univerzit a fakult i naprosto marginální zastoupení absolventů a studentů vyšších odborných škol, které také připravují pro sociálněpedagogické profese. Za limitující považujeme i samotnou metodu sběru dat. Výsledky z dotazníku s uzavřenými položkami totiž nemůžeme hlouběji interpretovat ze subjektivní perspektivy respondentů. Hlubší porozumění některým naznačeným trendům nám může přinést plánované navazující kvalitativní šetření.

### Literatura

- Bakošová, Z. (2006). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Lorca.
- Baláž, O. (1978). Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied. *Pedagogika*, 28(5), 559–577.
- Baláž, O. (1991). Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy. *Pedagogická revue*, 43(8), 606–617.
- Banks, S. (1995). *Ethics and values of social work*. Palgrave: Macmillan.
- Bergemann, P. (1900). *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik*. Gera: Theodor Hofmann.
- Cacho Labrador, X., Sánchez-Valverde Visus, C., & Usurriaga Safont, J. (2014). Los nombres y los significados de la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, (19), 1–18.
- Calderón, J. M. (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa: Estudio comparado*. Barcelona: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. Dostupné z <http://www.eduso.net/res/pdf/19/tprofeseu.pdf>
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Dues ex machina or walking the beaten bath? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789–805.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from Northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165–182.
- Eriksson, L., & Markström, A. M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. In A. Gustavsson, H. Hermansson, & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (s. 9–23). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Eriksson, L., & Markström, A. M. (2009). Social pedagogy in a Swedish context. In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of social pedagogy in Europe: Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* (s. 46–63). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Giesecke, H. (1973). Einleitung. In H. Giesecke (Ed.), *Offensive Sozialpädagogik* (s. 5–6). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hämäläinen, J. (1989). Social pedagogy as a meta-theory of social work education. *International Journal of Social Work*, 32(2), 117–128.
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80.
- Hroncová, J. (2005). Sociálna pedagogika – vývojové tendencie a súčasný stav. *Pedagogická orientace*, 15(2), 106–113.
- Hroncová, J., Hudcová, A., & Matulayová, T. (2001). *Sociálna pedagogika a socialna práca*. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela.



- Klapilová, S. (1995). Sociální pedagogika jako teorie životní pomoci ohrožené mládeži. *Pedagogická orientace*, 15, 64–66.
- Klíma, P. (1994). K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. *Éthum*, 2(5), 3–11.
- Kraus, B. (1996). Pohled na současnou sociální pedagogiku. *Pedagogika*, 56(2), 117–123.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Sociální pedagogika*, 4(1), 57–71. doi:10.7441/soced.2016.04.01.04 57
- Kraus, B., & Poláčková, V., et al. (2001). *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Llena, A. (2014). Educación social en la Union Europea. *RES, Revista Educación social*, 19, 1–20.
- Lorenzová, J. (2017). *Sociální pedagogika – věda, praxe, profese. K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky* [Habilitační práce]. Brno: MU.
- Lorenzová, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching & Education*, 6(1), 21–35.
- Marynowicz-Hetka, E. (2007). Towards the transversalism of social pedagogy. In F. W. Seibel, H.-U. Otto, & G. F. Friesenhahn (Eds.), *Reframing the social: Social work and social policy in Europe / Reframing des Sozialen: Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europe / Reframing del Sociale: Lavoro Sociale e Politica Sociale nell'Europa* (s. 85–102). Boskovicce: Albert.
- Mollenhauer, K. (1959). *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft: Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns*. Wanheim – Berlin: Beltz.
- Moravec, Š., Kabelová, K., Hůle, D., & Štastná, A., et al. (2015). *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti)*. Plzeň: Demografické informační centrum.
- Natorp, P. (1898/1974). *Sozialpädagogik: Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Schöningh: Paderborn.
- Navrátilová, J., & Navrátil, P. (2016). Educational discourses in social work. *Sociální pedagogika*, 4(1), 38–46.
- Nikitin, V. A. (2002). Socialnaja rabota: Voprosy teoretičeskovo charaktěra i podgotovki special'istov (Социальная работа: Вопросы теоретического характера и подготовки специалистов. Москва: Московский психологический и социальный институт.
- Nohl, H., & Pallat, L. (Eds.). (1929). *Handbuch der Pädagogik. Sv. 5: Sozialpädagogik*. Langensalza: Beltz.
- Ondrejkovič, P. (2000). Príspevok o otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*, 50(2), 181–191.
- Papenkort, U. (2006). Co znamená „sociální pedagogika“ v Německu? *Sociální práce / Sociálna práca*, 3/2006, 102–109.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogia Social y Educación Social, construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrie, P. (2013). Social pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*, 21(37), 1–13. Dostupné z <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1339>
- Procházká, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995, 2001, 2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Přadka, M. (1978). *Výchova a prostředí*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.
- Přadka, M. (1983). *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- Rothuizen, J. J., & Harbo, L. J. (2014). Educación social: Entre la vida cotidiana y la profesión / Social pedagogy between everyday life and professionalism. *Res, Revista de Educación Social*, 19, 1–47.
- Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: Heart and head*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

- 106 Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17–29. Dostupné z <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.
- Tokárová, A. (2013). Edukačné aspekty sociálnej práce. *Pedagogika.sk*, 4(3), 214–232.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of social pedagogy: Towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36), 1–15. Dostupné z <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>
- Wroczyński, R. (1966). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: P. W. N.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Znění platné od 1. 7. 2017.
- Zákon č. 257/2000 Sb., o Probační a mediační službě a o změně zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů, zákona č. 65/1965 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, a zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (zákon o Probační a mediační službě).

doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.  
katedra pedagogiky,  
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova  
nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1  
[jitka.lorenzova@ff.cuni.cz](mailto:jitka.lorenzova@ff.cuni.cz)

Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.  
katedra pedagogiky,  
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova  
nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1  
[tereza.komarkova@ff.cuni.cz](mailto:tereza.komarkova@ff.cuni.cz)

# Povolání chirurg: pohled pod povrch profese očima chirurgů<sup>1</sup>

Vlastimil Švec<sup>1</sup>, Teodor Horváth<sup>2</sup>,  
Petr Moravčík<sup>2</sup>, Markéta Španková<sup>2</sup>,  
Zdeněk Kala<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

<sup>2</sup> Masarykova univerzita, Lékařská fakulta

**Abstrakt:** Studie je sondou do profese chirurga pohledem chirurgů. Představuje kvalitativní design výzkumu vycházející z naturalistické tradice, založený na polostrukturovaných rozhovorech s chirurgy. Odpovídá na čtyři výzkumné otázky: 1) Které předpoklady pro chirurgickou profesi považují chirurgové za důležité? 2) Jak se mladí chirurgové učí chirurgii? 3) Které zdroje svého profesního růstu chirurgové uvádějí? 4) Jak lze charakterizovat proces profesního růstu chirurga? Takto vznikly čtyři soubory odpovědí, které byly dále analyzovány z hlediska jejich obsahu. Postupně byly získány menší soubory zahrnující významově podobné odpovědi. Tyto soubory byly označeny kategoriemi, které tvoří jádro interpretací. Jedním ze zajímavých a zároveň významných výsledků výzkumu je návrh desetistupňového modelu profesního růstu chirurga: 1) řemeslo, 2) pravidla, 3) růst, 4) variace, 5) tvořivost, 6) mistrovství, 7) souhra, 8) součinnost, 9) služba, 10) naplnění. Studii lze považovat za příklad mezioborové spolupráce pedagoga a chirurgů.

**Klíčová slova:** profese chirurga, kvalitativní výzkum, polostrukturovaný rozhovor, předpoklady pro profesi chirurga, učení mladého chirurga, profesní růst chirurga, mezioborová spolupráce

## The Surgeon's Occupation: Surgeons Look Beneath the Surface of Their Profession

**Abstract:** This study is a probe into the surgical profession from the surgeons' perspective. It presents a qualitative research design drawing from the naturalist tradition based on semi-structured interviews with surgeons. It answers four research questions: 1) Which prerequisites for the surgical profession do surgeons consider important? 2) How do young surgeons learn surgery? 3) Which sources of their professional growth do surgeons note? 4) How can the process of professional growth of a surgeon be characterized? The research questions were a starting point for the analysis of surgeons' answers. Four sets of surgeons' answers were obtained so that their content could be analyzed. Gradually, four smaller sets including answers with similar meaning were obtained. These sets were marked with categories forming the core of interpretations. Research results were organized in accordance with the research questions. One of the most interesting as well as important research results is the design of ten-grade model of surgeons' professional growth including the following ten grades: 1) craft, 2) rules, 3) growth, 4) variation, 5) creativity, 6) mastery, 7) coordination, 8) collaboration, 9) service, 10) fulfilment. The study can be regarded as an example of interdisciplinary collaboration between a teacher and surgeons.

**Keywords:** surgical profession, qualitative research, semi-structured interview, prerequisites for the surgical profession, learning of a young surgeon, surgeons' professional growth, interdisciplinary collaboration

<sup>1</sup> Studie byla zpracována v souvislosti s řešením projektu „Proměny ve výchově a vzdělávání jako výzva pro pedagogické profese“ (MUNI/A/1233/2018).

**108** V současné době lze v zahraničí i v České republice sledovat zájem o pomáhající profese (např. zdravotnické, pedagogické, ze sociální oblasti a další). Pomáhající profese zahrnují povolání, která jsou „založená na profesní pomoci druhým lidem“ (Géringová, 2011, s. 21). Profesi chirurga lze zařadit do pomáhajících profesí. Pomoc chirurga je na pacientovi obvykle velmi rychle vidět – dochází k uzdravení nebo zlepšení kvality života. Jindy zase život pacienta, a to právě v souvislosti s operací, visí na vlásku a výjimečně může v souvislosti s ní skončit dříve než bez ní, anebo se kvalita jeho života po operaci zhorší. Profesi chirurga si volí absolvent lékařské fakulty. V průběhu studia absolvuje také chirurgickou propedeutiku, avšak s podrobnějším popisem profese chirurga se obvykle nesetkává. Schází její podrobnější zmapování, aby bylo možné do chirurgie přesvědčivěji zasvěcovat mladé lékaře a také z nich vybírat nejvhodnější kandidáty pro tento náročný obor.

V Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU jsme v roce 2017 zahájili studium pomáhajících profesí. Rozvíjí zde svoji činnost *Stálý interdisciplinární seminář k profesím a profesní přípravě*, kterého se dosud účastní především zástupci pomáhajících profesí z různých fakult MU. Jeho účastníci se snaží odpovědět například na otázky: Jak se člověk stává profesionálem? Jak se profese formují a proměňují? Jakou roli hraje příprava na profesi? Jak jsou do profese uváděni novicové? Jeden z účastníků semináře, povoláním vysokoškolský učitel, orientovaný na problematiku učitelského vzdělávání a jeho výzkum (dále pedagog, spoluautor této studie), se začal výzkumně zabývat profesí chirurga. Jeho zájem o lékařskou profesi vznikl již na střední škole, kde se po maturitě rozhodoval mezi studiem učitelské profese a studiem medicíny. Zvolil učitelské studium, ale o medicínu se nepřestal zajímat.

## 1 Východiska zkoumání profese chirurga

V *Encyklopedii profesí* ([www.prace.cz/encyklopedie-profesi/ch/chirurg](http://www.prace.cz/encyklopedie-profesi/ch/chirurg)) je o profesi chirurga uvedeno:

Chirurg je lékař, který léčí různá onemocnění nebo zranění operativně manuálním nebo instrumentálním ošetřením. Do jeho pracovní náplně patří diagnostika postižení, stanovení operativního postupu, operace (chirurgický zákrok) a pravidelná péče o pacienta po operaci. K výkonu povolání je potřeba vysokoškolské vzdělání lékařského směru.

Toto spíše normativní vymezení poskytuje obecný a povšechný pohled na profesi chirurga. V České republice nebyla dosud profese chirurga zkoumána. Při hledání zahraničních studií o profesi chirurga a jejím výzkumu jsme v databázi *Web of Science* (klíčové slovo „profese chirurga“ v kombinaci se slovy „teorie“ a „výzkum“) našli za období let 2000–2017 texty zabývající se specifickými otázkami chirurgie a její výukou, k teorii profese chirurga a výzkumu profese chirurga nebyly nalezeny relevantní zdroje.

Zjišťovali jsme, zda se bude možné opřít o určitou teorii profesí. V českých zdrojích dominují sociologické teorie profesí. Také Křížová (2006) nahlíží proměny lékařské profese ze sociologického hlediska. Schází pedagogické teorie profesí, které by si všimly například předpokladů pro profesi, přípravy na profesi a profesního růstu profesionálů. Někteří autoři si zřejmě uvědomují nedostatek literatury k teorii jednotlivých profesí i absenci obecnější mezioborové teorie profese. Doporučují začít zkoumat obsahové jádro profesí a využít při tom kvalitativní studie (Nolin, 2008). Kvalitativní výzkum umožňuje profesím lépe porozumět a tím přispět k zvýšení kvality praxe profesionálů (ibid., s. 49).

I na základě uvedené inspirace jsme se rozhodli začít zkoumat profesi chirurga z pedagogického hlediska. Zaměřili jsme se na předpoklady pro chirurgickou profesi a na profesní učení a profesní růst chirurgů. Při promýšlení metodologie výzkumu jsme došli k závěru, že bude užitečné se ptát na chirurgickou profesi přímo chirurgů. Byli jsme si vědomi skutečnosti, že již existují biografie a autobiografie význačných českých (československých) chirurgů (např. Balaš & Vlček, 1998; Hájek, 2011; Hoch, 2007; Nahodil, 2017; Pafko, 2004; Procházka, 1989). Jde v nich vesměs o jejich výpovědi či sdělení jejich žáků. Z publikací se lze dozvědět o jejich životě a práci i o problémech, s nimiž se ve své profesi setkali. Nicméně systematictější pohled na chirurgickou profesi mohou přinést rozhovory s chirurgy, i když se lze opírat o zmíněné biografie a autobiografie. Uvědomili jsme si také, že bez spolupráce s chirurgy nebude možné jejich profesi zkoumat. Nešlo jen o předpoklad, že chirurgové a jejich práce budou předmětem výzkumného zájmu, ale i o to, že někteří z nich (spoluautoři této studie z Chirurgické kliniky Lékařské fakulty MU) budou tento výzkum podporovat a konzultovat jeho průběh a výsledky.

## 2 Metodologie

Cílem výzkumu bylo zjistit na základě výpovědí chirurgů, které předpoklady považují pro chirurgickou profesi za důležité, jak vidí učení mladých chirurgů a které zdroje jim pomáhají profesně růst. Z cíle vyplynuly tyto výzkumné otázky:

- 1) Které předpoklady pro chirurgickou profesi považují chirurgové za důležité?
- 2) Jak se mladí chirurgové učí chirurgii?
- 3) Které zdroje svého profesního růstu chirurgové uvádějí?

Bezprostředně po zahájení výzkumu jeden z chirurgů, spoluautor této studie, motivován zřejmě otázkami, které mu v rozhovoru kladl pedagog, přišel s návrhem uvažovat o chirurgické profesi také z hlediska procesuální stránky profesního růstu chirurga a pokusit se rozlišit v tomto procesu určité etapy. Vycházel z dlouholetých osobních zkušeností i zájmu o profesi chirurga. Tak vznikla dodatečně čtvrtá výzkumná otázka:

- 4) Jak lze charakterizovat proces profesního růstu chirurga?

Z výzkumných otázek je zřejmé, že k jejich zodpovězení bude vhodný kvalitativní výzkum. V něm se hlásíme k naturalistické tradici, která (mimo jiné): a) chápe

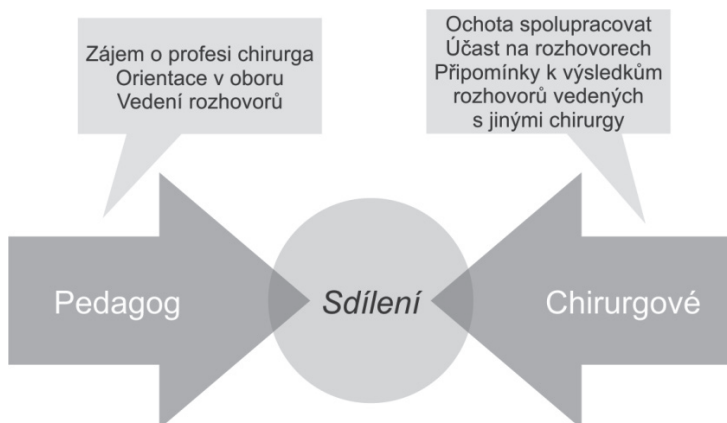
110 výzkumníka a zkoumané osoby jako klíčové výzkumné nástroje, b) se orientuje na záměrný výběr, c) předpokládá, že dopředu není známa přesná podoba dat, d) hranice výzkumu se postupně utvářejí na základě jeho zaměření (Barber & Brownell, 2011, s. 76). Jako výzkumný nástroj jsme využili polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje pružnou interakci mezi výzkumníkem a zkoumanými osobami. Jeho základem jsou rámcové otázky, které pedagog v průběhu rozhovoru doplňoval dalšími otázkami tak, aby se dostal co nejbližší chirurgovu uvažování. Snažil se porozumět žité zkušenosti jedince. Tuto zkušenost lze považovat za výsledek společného sdílení výzkumníka (pedagoga) a dotazovaného jedince (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 11).

Výběr vzorku chirurgů byl záměrný. Vycházeli jsme z předpokladu, že zdrojem dat o chirurgické profesi budou výpovědi chirurgů opírající se o jejich zkušenosti, a to z různých pracovišť v ČR, různého věku a pohlaví (chirurg/yně). Oslovili jsme všeobecné chirurgy z chirurgických pracovišť v Brně, Praze a Zlíně, kteří s rozhovory souhlasili. Vzorek patnácti chirurgů zahrnoval:

- čtyři začínající chirurgy před chirurgickou atestací (chirurg A – Brno, chirurgyně B – Brno, chirurgyně C – Brno a chirurg D – Zlín);
- chirurga necelý rok po atestaci (chirurg E – Brno);
- pět atestovaných, již zkušených chirurgů (chirurg F – Brno, chirurgyně G – Brno, chirurgyně H – Brno, chirurg CH – Praha, chirurg I – Zlín);
- pět chirurgů s velkými zkušenostmi, na vrcholu chirurgické dráhy (chirurg J – Brno, chirurg K – Brno, chirurg L – Praha, chirurg M – Praha, chirurg N – Zlín).

Otázky rozhovorů vycházely z výzkumných otázek. Pro ilustraci uvádíme příklady některých startovacích otázek kladených v polostrukturovaných rozhovorech chirurgům: Co pro vás znamená, když se řekne dobrý chirurg? Dá se chirurgie naučit? Jak se učí mladí chirurové? Co vás nejvíce posouvalo v chirurgické erudici? Stane se i dnes, že vás jako zkušeného chirurga něco překvapí? Rozhovory se uskutečnily od září 2017 do července 2018. Vedl je pedagog, který pořizoval jejich zvukový záznam. Záznam rozhovoru (v délce zhruba 1–1,5 hodiny) pak doslovně přepsal do textové podoby k další analýze.

Pedagog a čtyři chirurové průběžně sdíleli výsledky výzkumu (rozhovorů). Z obrázku 1 je zřejmé, že předpokladem účelného sdílení je vnitřní motivace pedagoga a chirurgů vzájemně při výzkumu spolupracovat. Do sdílení přinášel pedagog nejen svůj zájem o profesi chirurga, ale i z něho vyplývající orientaci v této profesi, získanou studiem biografii a autobiografií chirurgů a orientačními rozhovory s jinými chirurgy o jejich práci ještě před vlastním výzkumem. Na druhé straně chirurové při sdílení poznávali, jak pedagog uvažuje jako výzkumník. Zřejmě je motivovalo také to, že o jejich profesi projevil zájem představitel jiné profese.



Obrázek 1 Sdílení poznatků mezi pedagogem a chirurgy v průběhu výzkumu

### 3 Analýza dat a výzkumná zjištění

Textové přepisy rozhovorů pedagog rozdělil na malé segmenty. Každý segment obsahoval otázku a odpověď chirurga. Tyto segmenty nejdříve seskupil, aby jejich obsah korespondoval s výzkumnými otázkami. Získal tím čtyři soubory segmentů. Uvnitř každého souboru hledal segmenty s podobným obsahem. Vzniklé podsoubory označil názvy tak, aby vystihovaly obsah segmentů. Každý podsoubor podrobil další obsahové analýze s cílem nalézt menší významově samostatné skupiny. Ty také označil názvem. Takto vytvořil tříúrovňovou osnovu pro uspořádání výzkumných dat i strukturaci textu této studie (viz příloha).

V další části studie uvedeme výzkumná zjištění, která jsou výsledkem nastíněné analýzy obsahu odpovědí chirurgů. Odpovědi (výroky) chirurgů jsou psány kurzivou. Za výroky jsou v závorce uvedena dvě písmena: první (Ch) označuje, že jde o odpověď chirurga, druhé (různá velká písmena) označuje konkrétního chirurga (viz popis vzorku v kapitole 2).

#### 3.1 Chirurgovy předpoklady pro jeho úspěšnou činnost

**Základní psychomotorické schopnosti a dovednosti.** Za základní psychomotorické schopnosti a dovednosti považují dotázání chirurgové zručnost, prostorovou představivost a citlivost k tkáním. *Chirurg by měl mít určitou zručnost.* (Ch N) Manuální zručnost chirurgové spojují s prostorovou představivostí. *Chirurg musí mít velkou prostorovou představivost, protože v té dutině břišní se jinak neorientujete. Chirurgie i ta traumatologie, to je o tom prostoru, musíte si to představit z různých pohledů.* (Ch C) *Je to prostorová představivost, podobná jako možná u architektů. Umět si představit prostorové, jak to bude vypadat. Protože ono to asi nejde namalovat, umět si představit, jak to tam asi je, kam se dostanu.* (Ch I)

Prostorová představivost je založena také na schopnosti vizualizovat různé situace a způsoby jejich řešení. *Ta vizualizace, to je neskutečný dar, to říkal Einstein. Když problém vizualizujeme, tak jsme schopni ho nějakým způsobem vyřešit. Já si to musím nějakým způsobem představit, co tam najdu...* (Ch G) *Mně vizuální paměť, se kterou se člověk narodí, hodně pomáhala na medicíně, v té chirurgii, protože já jsem schopen si to představit i z druhé strany, jinak, než je to nakresleno v té knižce. Ale když se na to dívám, tak vidím, jak je to zezadu. Když to kolegové nemají, tak jim to trvá hrozně dlouho, než si to okoukají.* (Ch M)

Chirurg při operaci působí na různé tkáně, což vyžaduje jeho citlivost. *Cítím, že je strašně důležitý cit pro tkáň... Málo se operují zdravé tkáně, může to být nádor nebo zánět, je to nějaká změna a ten proces někde končí a někde začíná normální tkáň. A vy se musíte pohybovat na té hranici... a ten cit pro tu tkáň, myslím, dělá ty úspěchy.* (Ch N) *Když se k těm tkáním chováme lépe, jemně, tak ony potom jsou i méně zraněné a mnohem rychleji se hojí.* (Ch H) *Cit pro tkáň souvisí s přímocí, nesahat tam, kam nemám sahat... Například při operaci v břiše mám jít přímocí, cílevědomě k tomu, co mám udělat.* (Ch L)

Citlivost k tkáním, podobně jako manuální zručnost, předpokládá určité hmatové schopnosti. *Někde se očima nedostanete... tak jenom palpačně, prstama, s citem.* (Ch D) Chirurg M. uvádí, že až 90 % operací se operuje hmatem, a to přímo nebo prostřednictvím nástrojů. *Laparoskopické operace, to je také něco jako hmat, když tím nástrojem hmatám...* (Ch B) Při diagnostice chirurgických onemocnění a operacích však nejde pouze o ruce, hmat a zrak, ale také o chirurgovo myšlení. *Je to o šikovnosti rukou, ale ten chirurg musí také přemýšlet jako chirurg.* (Ch C) *V každém případě je to schopnost dobrého analytického myšlení...* (Ch I)

**Rozhodování.** Úspěšnost chirurgovy práce je dle mínění dotázaných chirurgů závislá mimo jiné na tom, jak rychle, pružně a kvalifikovaně se rozhoduje. *Správný chirurg by měl být schopen během chvíle se rozhodnout...* (Ch E) Rozhodování je významné nejenom při operacích, ale také v diagnostickém uvažování, které bývá často složité. *I v našem týmu vidíme kolegy, kteří nechtějí dělat těžké, zásadní rozhodnutí.* (Ch CH) *Dobrý chirurg je ten, který ví, kdy má operovat, ale skvělý chirurg je ten, který ví, kdy neoperovat.* (Ch G) Rozhodování o tom, zda pacienta operovat, či neoperovat, představuje odborné, ale často i etické dilema. Odpověď na tuto otázku vidí jeden mladý chirurg ve dvou směrech. *V jednom – u akutních operativ, jestli to slepé střevo je opravdu zanícené... Pak je rozhodování např. u nádorových onemocnění, kde ta prognóza je nejasná... Jestli nechat člověka v klidu odejít, nebo ho zatížit operacemi... to druhé rozhodování je na podkladě etického dilematu.* (Ch E) Někdy se chirurg setkává s tím, že – přes všechny vymoženosti zobrazovacích metod – se liší závěr plynoucí ze zobrazovacího předoperačního vyšetření a operační nález. *Ano, zásadně se mohou lišit, jakkoli si to nepřejeme. Dnes pomáhají endoskopické a jiné vyšetřovací metody. Ale chirurg musí stále porovnávat, zda to sedí, nebo nesedí, a jestli je to v jeho silách, dát to dohromady... Chirurg se musí v nějakém okamžiku rozhodnout, co je proveditelné...* (Ch L)



Je to tedy o průběžném rozhodování, které provází diagnostický i operační děj. Chirurg se vlastně musí rozhodovat neustále a být připraven na to – do určité míry –, že ho něco v průběhu operace překvapí („zaskočí“). ...*např. v případě nádorového onemocnění po otevření břicha zjistíme, že je tam i generalizace. U jiného pacienta se můžeme setkat s anomální tepnou.* (Ch E)

**Sociálně komunikativní schopnosti a dovednosti.** V neposlední řadě přikládají chirurgové velký význam sociálně komunikativním schopnostem a dovednostem. Operování a sociální komunikace jsou dvě na sobě relativně nezávislé oblasti činnosti chirurga. *Jsou lidi manuálně nadaní, umí to krásně, neumí pořádně komunikovat, jsou lidi, kteří umí mluvit, ale neumí dobře operovat.* (Ch J) *Do standardní úrovně se to naučí každý* (komunikovat s pacientem), *to něco navíc, člověk buď má, nebo nemá.* (Ch E) V diskusích s chirurgy se logicky objevila otázka, jak postupovat, když excelentní operatér není schopen adekvátně komunikovat s pacientem: *...pak musí přijít někdo k tomu pacientovi, který nahradí ten lidský faktor toho operatéra.* (Ch H)

**Osobnostní vlastnosti.** Z osobnostních vlastností chirurgové uvádějí pokoru, trpělivost a obětavost. *Pokora je další důležitá vlastnost pro chirurga. Člověk nemůže být ani velký suverén, nemůže být ani podělaný, něco mezitím.* (Ch D) *Je nás tady spousta mladých, každý by chtěl být na sále... Je důležité být trpělivý, co nejvíce toho pochytit a tak nějak být trochu pokorný...* (Ch A) *U kolegy Z. si vážím obrovské trpělivosti. Protože operovat každý den štítné žlázy, to je velmi náročné.* (Ch D) *Asi je nezbytná takováto obětavost... Jezdíme na reoperace, když se nám pacienti komplikují, i ve svém volném čase.* (Ch E) Některé vlastnosti mají komplexnější povahu, resp. jsou kombinací více dílčích vlastností, např. rozhodnosti, odvahy, prosociálnosti. Významně ovlivňují týmovou práci, kupř. když se při operaci vyskytnou neočekávané situace nebo komplikace. *...je třeba zachovat klid, když nastane nějaká komplikace... nevyvolat paniku... Když se motivuje podle mě pozitivně a je to v klidu – „to zvládneme“ – je to mnohem lepší. A to právě dokáže ten dobrý chirurg. To se nenaučíte.* (Ch H)

### 3.2 Mladí lékaři se učí chirurgii

**Pohled mladých adeptů chirurgie na vlastní učení.** Z chirurgů v našem vzorku začínali chirurgové C a D v okresní nemocnici. *Já jsem asi měla tu výhodu, že jsem se jako žena dostala na okres, kde jsem se jako rozoperovala.* (Ch D) Tato chirurgyně pak přešla na klinické pracoviště. Obecně lze konstatovat, že na klinikách se obvykle dostanou mladí chirurgové na sál méně často než na menších pracovištích. *Na těch větších pracovištích se někteří nedostanou na sál i několik týdnů. Tady je to naopak, protože jsme pořád na sále.* (Ch D)

Vlastním chirurgickým aktivitám adeptů chirurgie předchází pozorování operací. *Někdy nás vypisují na sály jenom na dívání... proto se dívám a sama přemýšlím, co bych teďka udělala.* (Ch B) *Díváním se hodně naučí, to mě překvapilo třeba samotného. A pak samozřejmě, když ten nástroj dostane do ruky, musí sám, jo? Musí si to odzkoušet.* (Ch A) Potom následuje asistování při operacích. *Ono se říká, že ten*

114 *asistent musí být u operace o krok vpřed před operátorem...* (Ch D) Musí předvídat, jaký bude další krok operátora, aby mu mohl aktivně pomoci, např. přidržit tkáň. Obvykle se rozlišuje první asistence a druhá asistence. Předpokládá se, že první asistent bude při operaci aktivnější. *Pro mě, abych se co nejvíce naučila, je být první asistence... Jsou dobré služby, tam se člověk dostane k první asistenci.* (Ch B) Někdy se stane, že operátor přenechá mladému lékaři – asistentovi určitou část operace, za předpokladu, že je k tomu disponován. *Mně třeba se občas stane, že starší lékař mě nechá našít tady tu střešní anastomózu... A není to jako úplně jednoduchý. Najednou je to jiná tkáň než kůže, je to jiná jehla.* (Ch A)

Mladí chirurgové vzpomínají na svou první samostatnou operaci, za asistence zkušenějšího, atestovaného chirurga. *Byla to moje první operace toho slepáku, tak to byl takový silný okamžik. Paní doktorka řekla, že začnu já... bylo to od ní úžasný, protože mne vedla, v chvíli, kdy to bylo složitější, tak to prostě převzala...* (Ch B) *K první samostatné operaci jsem se dostal za půl roku po příchodu na kliniku. Asistent byl zkušený, řekl, řez povedeš tady, přesně mně ukázal, tady se to řízne...* (Ch A) *Když mi asistuje zkušený chirurg, říká, píchni tady, vem to víc, vem to níž, to už je moc...* (Ch A) *Postupně, jak to dostáváte do těch rukou, jako ty nástroje a postupy těch operací... cítíte, že už jste si v některých věcech jistí.* (Ch A) Zkušenostmi, pod vedením erudovaných chirurgů, se mladí adeпти učí operování, ale i diagnostice. *Ale to vyžaduje i hodně teoretických znalostí... Třeba je důležité umět při bolestech břicha vyloučit infarkt.* (Ch B) Učení se diagnostikovat chirurgické nemoci a operovat je založeno na opakování těchto činností, na určitém cviku.

Některé úkony musí již začínající chirurg zvládnout rutinně, např. šití. *Pak jsem se teda doma učil uzlit. Půjčil jsem si jehly z nemocnice, jehelec a cvičil jsem to na látce a na klíce. Abych to dostal trošku do rukou.* (Ch A) Při učení začínající chirurgové využívají učebnice i atlasy operací. *Když třeba dneska jsem měl vypsanou kýlu jako operátor, tak včera jsem se díval na obrázky v atlase, jak to tam vypadá. Ráno, když jsem jel do práce, tak jsem to taky přečetl, abych si to tak nějak vštípil do paměti.* (Ch A) Kromě atlasu operací mají dnešní chirurgové možnost zhlédnout (i opakovaně) operační postup na videozáznamu. *Dnes si může chirurg pustit na internetu video s tou operací.* (Ch D) Začínající chirurgové si postupně uvědomují, že každá operace je jiná, nová, i když určité postupy jsou stejné (Ch C). *Že je to o té citlivosti, jemnosti preparace, jak to člověk uchopí, jak si to osáhá, aby to nezmoždil* (Ch D). A také, že je to hodně o šikovnosti rukou, ale že ten chirurg musí také přemýšlet jako chirurg (Ch C).

**Učení chirurgii pohledem zkušených chirurgů.** Základní otázka, na kterou zkušení chirurgové odpovídali, byla, zda se chirurgii může naučit každý mladý lékař – zájemce o tuto profesi. Většina dotázaných chirurgů se domnívá, že je to možné, i když za určitých podmínek. *Já si myslím, že z deseti lidí, kteří chtějí dělat chirurgii, se to devět může naučit. Když má velkou vůli, velkou snahu a musí mít i dobrého učitele... Potom jsou ale lidé, kteří neposlechnou návštěji, že nemají dělat chirurgii, ale silou moci ji chtějí dělat, ti jsou potom nešťastní.* (Ch J) Některí chirurgové se dokonce domnívají, že chirurgii se může naučit i někdo, kdo není tak manuálně zručný. *To je*

*stejný jako třeba u hudebníka. Jsou hudebníci od boha, téměř neznají noty a hrají brilantně, potom jsou jiní, kteří noty znají, ale musí se k tomu prohrát.* (Ch L)

Objevuje se otázka, zda lze u mladého adepta chirurgie poznat, zda se na tuto profesi hodí, nebo nehodí. *To poznáte po pár týdnech... to vidíte, jak například vezme ten nástroj do ruky... (Ch N), ...jak s ním (nástrojem) pohne, i když o tom moc neví. (Ch G) To se na těch lidech pozná, jestli jim to půjde... Jak to uchopí, jak spolupracuje, protože někdo ví, kam tu ruku má dát, kde vám to má přidržet, někdo ne. (Ch H) Další zkušenosti chirurgové také uvádějí, že se poznají dispozice k chirurgii, ale že to trvá trochu déle. Tak zhruba za několik měsíců, když může začít dělat jednoduché výkony – tak pozná se to. (Ch J) Myslím si, že to lze poměrně rychle, že ta jeho manuální zručnost není až zas tak dobrá... Řádově, řekněme, během toho roku lze nějakým způsobem odpozorovat, zdali je manuálně zručný. (Ch I)*

Z pohledu zkušených chirurgů je zřejmé, že mladí lékaři se mohou naučit chirurgii v různé míře, např. zvládnou určité operace, ale na složitější již nemají potřebné dispozice. Někdo se k chirurgickým dovednostem dostává obtížně, musí je důkladně nacvičit, jiný má talent a jde mu to mnohem snadněji. *Někdo to vydře, pak jsou někteří výborní chirurgové a pak jsou někteří nadprůměrní... Ten talent je tam důležitý. (Ch N) To, jak se z mladého lékaře stává chirurg, záleží však také na příležitostech, které na pracovišti dostává, kupř. jak často je vypisován k operacím, jaký druh operací je mu přidělován. Chirurgie je hodně o příležitosti, jestli ji dostanete od vedení... (Ch H)*

### 3.3 Zdroje profesního růstu chirurga

**Praxe jako stěžejní zdroj růstu chirurga.** Praktickou činnost při diagnostice chirurgického onemocnění, vlastní operaci i v rámci pooperační péče považují chirurgové za hlavní zdroj jejich profesního růstu. *Především ten, kdo něco dělá pravidelně, vyprofiluje se a s lepšími výsledky než ten, kdo to dělá občas a je to pro něho trofejní výkon. (Ch L) Tu praxi a znalost terénu vám nikdy nikdo nevezme... Ten cvik tam je. (Ch N) Jeden zkušený chirurg přiznal, že sám vyhledával náročnější operace (Ch K), což mohlo přispět k zdokonalení jeho praktických dovedností.*

Někteří chirurgové konstatují, že jejich profesní růst ovlivnilo, když měli možnost vidět při operaci jiné kolegy, např. na jiných pracovištích v tuzemsku a v zahraničí. *Vidět operovat druhé a stát s nimi u toho stolu, at' již je to na mateřském pracovišti nebo na stážích. Člověk vidí, jak to dělají, ale vidí i jejich chyby... To, že se vše nepodaří a že chyby dělají i jiní, tak to na mne působí zklidňujícím dojmem, že to k té chirurgii asi patří a že by to člověka nemělo paralyzovat, naopak, že by to mělo být jakýmsi ponaučením, že problém se může vyskytnout, že se z toho můžeme poučit a jít dál. (Ch I) Opakované profesní vidění umožňuje pochopit určitý způsob operace. Když jsem jezdil do ciziny se některé věci učit, tak se díváte na určité věci, a když tam přijedete za rok, tak se díváte na věci úplně jiné. To, co vám dříve unikalo, to nyní vidíte. (Ch N) Do chirurgické praxe zaváděné nové postupy a nástroje vedou i zkušené chirurgy k novému učení. My jsme se naučili dobře dělat klasické žlučnky,*

## 116 Tabulka 1 Stupně chirurgova profesního růstu

Stupeň	Charakteristika
řemeslo	zvládnutí řemeslné rutiny
pravidla	osvojení pravidel diagnostiky i operací
růst	zdokonalení v diagnostice a operacích
variace	uvědomění si toho, že způsoby operací mohou být různé, že lze uplatnit rozličné způsoby operací
tvořivost	uplatnění tvořivých nápadů
mistrovství	operace náročných případů, řešení neočekávaných situací
souhra	práce v týmu
součinnost	vzájemná podpora a spolupráce (novici a zkušení, lékaři různých oborů)
služba	poskytování vlastních dovedností a zkušeností druhým lidem
naplnění	uspokojení z chirurgické činnosti, vyvrcholení chirurgického bytí

*a teď najednou přišlo něco jiného (laparoskopické operace). Koukali jsme na to, museli jsme se to naučit.* (Ch K)

**I čtením a konferencemi se chirurg vzdělává.** Studium literatury stále patří mezi zdroje profesního růstu chirurga. *Snažil jsem se stále naučit se nové věci, nelitoval jsem peněz na to, abych si objednal nějaký časopis, nebo času na to, abych si objednával zahraniční práce, po večerech jsem chodil na angličtinu.* (Ch F) V současnosti možnosti studovat nové informace poskytuje internet. *Sledovat novinky, to je právě výhoda toho internetu, ale člověk to musí titrovat.* (Ch G)

Do určité míry se chirurg vzdělává i tak, že připraví a publikuje studie v odborných našich a zejména zahraničních časopisech. Jednak se zdokonaluje v metodologických dovednostech (sbírat informace, a to i výzkumem, uspořádat je do logicky strukturovaného celku), jednak sděluje zájemcům-chirurgům poznatky, které mohou přispět k jejich vzdělávání. *Snažím se psát to, co opravdu dělám... A nepublikovala jsem nějaké vycucané články...* (Ch G) Publikování patří zejména k činnostem akademických pracovníků na chirurgických klinikách. *Na klinice by měly fungovat dva typy lidí: jedni, kteří jsou vyloženě kariérní a směřují k habilitaci, popř. k profesuře, a jiní, kteří by měli dosáhnout kvalifikace a potom pokračovat jako vedoucí na menších pracovištích.* (Ch L) Nežádka se však lze setkat s tím, že publikují i chirurgové z menších pracovišť. *My jsme privátní zařízení, jehož hlavním cílem je – nechci to zjednodušit – být prosperující, vydělat peníze majiteli... Publikování je navíc... upozornění na naši práci, a že je to přece jen vklad do soutěže, aby pacienti věděli, že jdou na pracoviště, které se nezajímá jenom o tu bazální chirurgii, ale že sleduje novinky...* (Ch N) Na některých pracovištích primáři získávají titul Ph.D. a vedou

k němu i své kolegy. *Já je k tomu vedu, aby to měli všichni, potom, aby měli možnost se habilitovat.* (Ch M)

Účast na konferencích patří k již osvědčeným profesním aktivitám chirurgů, které jsou však doplňovány novými formami vzdělávání. *Řekl bych, že ten klasický model konferencí již není tak významný, jak býval dříve, protože v dnešní době těch informačních toků je mnoho. Spíše je to o kontaktu s odborným světem. Ted' se klade více důraz na princip workshopů, kde se předvádí operace, stáže krátkodobé na určitý typ výkonů...* (Ch I)

**Primáři jako učitelé.** *Měl jsem štěstí na učitele, každý byl jiný. Pan primář Z. operoval výborně, prakticky neměl komplikace, dělal to, co uměl, to, co měl nacvičené, co nedělal, tak neexperimentoval... Ale krásně operoval a měl úžasné postoje – co dobře vypadá, dobře funguje. Něco na tom je, aby měl chirurg přehled v operačním poli, aby to šlo vrstva po vrstvě... To mne strašně ovlivnilo... (Ch N) Mne primář T. učil hrudní chirurgii. Ted' se hluboce cítím jeho žákem. Neskutečně jemný člověk, který miloval fyziologické operování. Vzpomínám si, když jsem mu říkal, jak to vypadalo v Japonsku (tady chirurg pobýval na stáži v Tokiu) krásně, ale pak jsem mu řekl: Ale musím vám říci, všechno mají fantastické, ale k lidské tkáni se nechovají tak krásně, jak jste mě to vy naučil. Tomu chlapovi normálně vyhrkly slzy do očí. Opravdu jsem dojatý, když si na to vzpomenu...* (Ch J)

Primář může učit své kolegy také v průběhu operace. *Včera jsme dělali takovou pacientku, které praskla arteria pulmonalis (plicní tepna), byla úplně papírová. Takže jsem to teda potom převzal, na chvíličku... Říkal jsem, Jirko (operatér), to musíš vidět, abys věděl, jak to jednou budeš řešit sám... (Ch M) Zajímavou zkušenost sděluje chirurg K, který popisuje, jak při změně primáře musel změnit způsob předoperačního uvažování. *Pro mne byl velmi složitý přechod od primáře A k primáři B... Musel jsem změnit uvažování v předoperační přípravě. Svým způsobem to bylo dobré, protože jsem tu medicínu začal vidět v daleko širším pohledu. Zjistil jsem i to, co jsem myslel, že není možný, a ono to možný je, a že to také přináší výsledky.* (Ch K)*

**Sebereflexe jako součást profesního růstu.** *Co je tedy stěžejně potřebné, je sebereflexe. A ta sebereflexe, to znamená ochota analyzovat vlastní práci a její výsledky, protože tam najdete chyby nebo nevysvětlitelné postupy a jste schopni o tom povídat, sám sobě připustit, že to nebylo úplně vítězství, tak to dává šanci to podruhé neudělat.* (Ch L) Sebereflexe je pro chirurga důležitá nejenom při zpětné analýze operace, ale také před vlastní operací a v jejím průběhu. *Já myslím, že nejdůležitější na tom je sebekontrola. Ta schopnost posoudit, zda jsem to schopen udělat.* (Ch L) *A potom... jak si věřím, jak to unesu, a přitom se musím pořád dívat vlastním výsledkům do očí a kontrolovat, jestli jsem postupoval dobře.* (Ch N) Sebereflexe plní funkci zpětné vazby pro další práci chirurga, umožňuje mu kriticky posuzovat výsledky jeho činnosti a usnadňuje mu rozhodování. Má také motivační potenciál, např. když zpětnou vazbu poskytuje pacient. *Nebo se potkám s pacientem a on řekne: Paní doktorko, to jsem rád, že vás vidím, vy jste mě tenkrát operovala, vy jste byla na oddělení a já na to rád vzpomínám.* (Ch G) Zpětná vazba může působit na chirurga formativně. *Chirurgie nás formovala nejen jako chirurgy, ale i jako lidi.* (Ch F)

### 3.4 Proces profesního růstu chirurga

Impulzem ke sběru dat týkajících se této výzkumné otázky byl, jak již bylo zmíněno, pohled zkušeného chirurga (doc. T. Horvátha) na profesní růst chirurga. V jednom z rozhovorů v rámci sdílení výzkumných zkušeností se vrátil k výzkumnému rozhovoru, který s ním o profesi chirurga vedl pedagog, a konstatoval: *...položil jsi mi jednu, třetí otázku, já jsem nemohl spát, protože jsem si říkal, že nad tímto jsem nikdy pořádně nepřemýšlel.* (Ch J) Tento chirurg přišel s návrhem modelu procesu profesního růstu chirurga, který zahrnuje deset stupňů (etap) – viz tabulka 1. V průběhu výzkumu tento model postupně dozrával (Horváth et al., 2017).

V polostrukturovaných rozhovorech s dalšími chirurgy pedagog zaměřil pozornost i na proces profesního růstu. Ze získaných dat se podařilo získat příklady výpovědí chirurgů k šesti stěžejním stupňům profesního růstu chirurga.

**Řemeslo versus umění.** Zvládnutí rutiny je předpokladem náročnějších diagnostických a operačních výkonů. Dokonalé osvojení rutinních postupů umožňuje, aby chirurg postupně nalézal vlastní způsoby operování (v souladu se zavedenými standardními postupy) a tvořivě improvizoval. Někteří, zejména zkušenější chirurgové považují chirurgii za umění. *I z historického kontextu vyplývá např., že ranhojiči prováděli mnohé výkony a byli zruční. Možná to je i důvod, proč se to bere jako řemeslo.* (Ch E) *Ono se říká, že chirurgie je něco mezi uměním a řemeslem... řemeslo se dá naučit.* (Ch D) *Chirurgie je, možná, trochu specifická v tom, že rutina, kterou získáváte roky, by měla být jenom ten základ, na tom stavíte.* (Ch F) *Rutina je potřeba, ale myslím si, že chirurgie je daleko více umění než rutina. Rutina je předpoklad každé lidské činnosti.* (Ch J) *Chirurgie je asi řemeslo i umění. A určitě mezi chirurgy jsou třeba jenom řemeslníci.* (Ch B)

**Variace.** Chirurgové si postupně vypracovávají svůj styl, který jim umožňuje efektivně operovat. *Je dramatický rozdíl mezi postupy dvou výborných chirurgů, každý to udělá jinak, ale výsledek je výborný.* (Ch J) Někdy se však stává, že i když se dva zkušené chirurgové při stejné operaci řídí týmž předepsaným postupem, výsledný efekt může být do určité míry rozdílný. Chirurg M říká, že to způsobuje elegance, s jakou je operační výkon proveden. *On to musí dělat ze zásady furt stejně, ale když se dostane do situace, která potřebuje řešení, tak musí najít elegantní řešení. Mělo by tam být něco z toho chirurga.* (Ch M)

**Tvořivost.** Někteří chirurgové spojují chirurgii s tvořivostí. *Chirurgie je tvořivá, ale myslím si, že operační výkon sám už je hodně rutinní, ale ta diagnostika... to je na tom to tvořivý.* (Ch H) Tvořivě přemýšlející a zkušený chirurg je nucený někdy improvizovat (Ch H, Ch K, Ch E). Improvizace je založena na jeho znalostech i schopnostech. Nastupuje obvykle až po vyčerpání standardních postupů. *Takže musíme umět improvizovat, protože můžeme narazit na některý věci, který nás nesmí zaskočit...* (Ch G) *Čím kvalitnější je rutina, tím máš prostor k nějakým improvizacím.* (Ch J) Někteří chirurgové mluví také o intuici, která doplňuje tvůrčí myšlení chirurga i jeho odborné znalosti a zkušenosti. Projevuje se obvykle jako pocit nebo tušení,

kteří nelze jednoduše vysvětlit: ...mám nějakou intuici, že se tam něco děje, ale není to tam. Přitom tuším, že to tam může být. (Ch G)

**Mistrovství.** Zkušení chirurgové přiznávají, že se ve své práci setkávají s neočekávanými situacemi. *Jdeš po chodbě a říkáš si, jsem tak utahaný. Zazvoní ti tato skříňka (telefon), přijď rychle na sál, máme tady naléhavý případ. Jdeš na sál a tam je devatenáctiletý chlapec a má roztržené srdce. Nemáš k dispozici mimotělní oběh a naskakuje ti husí kůže, protože takový případ jsi ani neviděl, ani jsi o ničem podobném nečetl, zjišťuješ, že ta rána v srdci je zakryta krevní sraženinou, která tam drží jen jakýmsi zázrakem – a poklesem krevního tlaku. A v tom je, myslím, takové vyšší mistrovství, taková až otrlost... Tam se pak musíš rozhodnout na základě toho, co máš za sebou. Najednou si vzpomeneš, co jsi viděl tam a onde v té a oné situaci.* (Ch J) Takovéto situace bývají pro chirurga stresující. *Je to šilena konstelace, protože si říkáš: ...ted' bych měl někoho zavolat, ale nemohu ztrácet čas. Tak se musíš soustředit na to, co o tom víš, nikoliv jestli vůbec na to máš. Už nemůžeš přemýšlet o ničem jiném než jak věc okamžitě vyřešit. A zdárně ji vyřešíte díky úžasnému soustředění asistence, instrumentářky a anestezie.* (Ch J)

**Souhra – práce v týmu.** Z výzkumných dat vyplývá, že chirurgie není pouze o šikovných rukou a zručnosti, jak se i v současnosti stále ještě traduje. *Je to do jisté míry pravda, avšak chirurgie není o zlatých rukách, to je o týmové práci. Chirurgie je řetěz, jestli v tom řetězu jeden článek selhává, selže celý řetěz. Manuálně a intelektuálně to musí bazálně fungovat. Ale aby to fungovalo tak, aby to dělalo radost pacientům, personálu, aby se těšili do práce, to musí být komplexní způsob spolupráce.* (Ch J)

**Naplnění.** Dotazované chirurgy jejich profese uspokojuje. *Operační sál a ambulance člověka naplňují. Chirurgie je krásná.* (Ch E) *To je tak náročný obor, fyzicky i psychicky, že to člověk musí milovat, aby chodil rád do práce, aby se těšil na ty operace.* (Ch C) Chirurgie dává mnohým chirurgům smysl v tom, že mohou svou činností pomoci druhým. Takto to vnímají mladí, začínající i zkušení chirurgové. *Dává mi to dobrý pocit, když člověk může pomoci. To je něco, s čím se člověk musí narodit... Ale ten pocit, když se to povede a ten pacient je vděčný, tak mne to naplňuje.* (Ch D) *...pocit uspokojení z práce a z toho, že ta práce přináší nějaký výsledek. Že jsme schopni pacientům efektivně, často rychle pomoci... A to, co je zdánlivě banální, když potkáte pacienta po dvaceti letech, operovaného pro nádor, a on je dobrý a řekne, já jsem vám vděčný, tak máte chuť pracovat dál.* (Ch L) *...velké uspokojení, velkou radost. Naplnění života.* (Ch J) *Naplňuje to tomu člověku ten život, který tady tráví. Sice mám tři děti, ale stejně jsem u toho vydržela.* (Ch H) *Chirurgie je radostná práce, naplňuje mne.* (Ch K) *Naplňuje, naplňuje mě to.* (Ch G)

Jeden zkušený chirurg vyslovil názor, že každý stupeň vyžaduje nějaký čas. *Pro každého může být formát toho vývoje různě dlouhý. Může to být pár let a může z něho být šikovný chirurg, jenž ví, jakou cestou se ubírat. Jsou lidé, kteří pracují deset a více let, a stále ještě nevíte, jestli z nich opravdu něco bude... (Ch F) Měl jsem kolegu, který byl manuálně velmi zručný, ale na sále nebyl schopný se rozhodovat. U něho se možná ten vývoj zastavil... (Ch F)*

## 4 Poznatky z výzkumu a jejich diskuse

### 4.1 Předpoklady pro profesi chirurga

Chirurgové v našem výzkumu upozorňují na obecnější předpoklady a vlastnosti. Lze je vyjádřit tímto výčtem: manuální zručnost, prostorová představivost, citlivost k tkáním, hmatové schopnosti a kritické oko, analytické myšlení, schopnost rozhodovat ve standardních a zejména v neočekávaných situacích, sociálně komunikativní schopnosti a dovednosti, pokora, trpělivost a obětavost. Uvedené předpoklady se v činnosti chirurga projevují společně, ve vzájemné kombinaci. Je zřejmé, že v diagnostické a zejména v operační činnosti dochází k propojování její manuální a intelektuální složky. Za spojovací můstek mezi těmito složkami lze považovat rozhodování. Tento poznatek také potvrzuje Marsh (2017, s. 94), který cituje doporučení staršího chirurga mladšímu kolegovi: *Víte, samotné operování se naučíte snadno. Ale než budete v mém věku, zjistíte, že veškeré potíže pramení z rozhodování.*

### 4.2 Učení se chirurgii

Z výpovědí mladých chirurgů vplynuly tyto kroky jejich učení se chirurgickým dovednostem: pozorování operací – asistování při operacích – samostatné operace pod vedením zkušeného, atestovaného chirurga. Chirurgové považují za významný zdroj jejich učení počáteční krok, kdy pozorují zkušené chirurgy. Opakované pozorování zkušených chirurgů a expertů při operacích je považováno některými autory za jeden z důležitých předpokladů efektivního osvojení senzomotorických dovedností adepta chirurgie; je příležitostí k osvojování vzorců postupů, které nemohou být verbalizovány (Harris et al., 2018). Je zřejmé, že postupy chirurgických výkonů zahrnují jednak explicitní složku (lze je vyjádřit verbálními a obrázkovými instrukcemi) a jednak složku tacitní (implicitní), kterou obvykle nelze verbalizovat (např. práce chirurga s nástroji). Tacitní složku mladý chirurg vidí (v explicitní podobě), když pozoruje zkušenějšího chirurga při operaci – vidí, co a jak dělá. Zkušenější chirurgové konstatovali, že chirurgii se může naučit každý mladý adept, který disponuje požadovanými předpoklady, má chuť a vůli se učit. Nezastupitelnou úlohu mají v učení mladých chirurgů jejich zkušení kolegové a vedoucí chirurgického pracoviště. Chirurgové uvedli, že se dá poznat poměrně brzy, zda je – nebo není – mladý lékař vhodný kandidát pro chirurgii.

### 4.3 Zdroje profesního růstu chirurga

Z výzkumných dat lze odvodit poznatek, že stěžejním zdrojem profesního růstu chirurga je jeho praktická činnost, k jejímuž zdokonalení může přispět sebereflexe. Praktickou činnost doplňují další aktivity, které chirurgové uvádějí. Za upozornění stojí pozorování jiných chirurgů při operacích, ať již na vlastním pracovišti, či jiných tuzemských pracovištích a také na pracovištích zahraničních. Zajímavá může být



opakovaná návštěva zahraničního pracoviště, kde náš chirurg může vidět eventuelní změny v operačních postupech. Zdá se, že profesní růst chirurga může do značné míry ovlivnit primář, popř. přednosta kliniky. Záleží na jeho odborné, ale i komunikační erudici a v neposlední řadě na jeho ochotě pomáhat.

#### 4.4 Proces profesního růstu chirurga

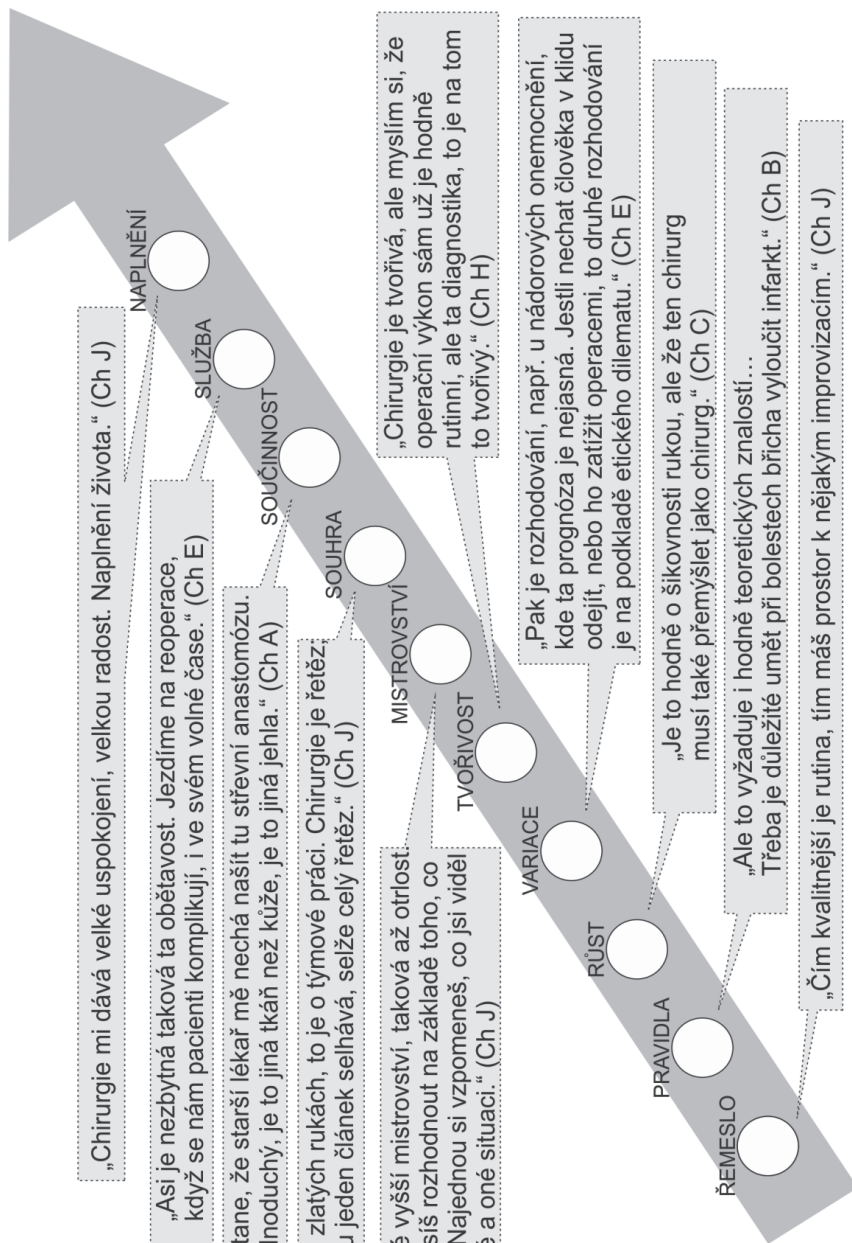
Předpokládali jsme, že proces profesního růstu chirurga zahrnuje řadu stupňů. Předložený model procesu profesního růstu chirurga považujeme za hypotetický, přestože jsme některé stupně doložili daty z rozhovorů (viz též obrázek 2). Model vyžaduje další empirické ověřování u vybraných chirurgů, např. prostřednictvím designu případových studií. Již nyní je však zřejmé, že rychlost a kvalita procesu profesního růstu závisí na osobnosti chirurga, ale také na příležitostech, které dostává. Vraťme se však ještě k některým stupňům procesu profesního růstu pohledem významných českých chirurgů. Čerpáme z jejich autobiografií a biografií. Profesní růst chirurga ve výstižné zkratce charakterizuje Procházka (1989, s. 150):

Za tisíce operačních hodin se jaksí dostal chirurgický prstoklad do krve. A nebyla to jen technická zručnost, již jsme se naučili, ale i cit pro tkáň, který nutil zacházet šetrně se strukturami, jimiž se musí někdy chirurg prodírat k podstatě toho, co má úspěšně řešit. I ten nejslavnější pianista se dopracovává k mistrovskému provedení Beethovovy *Appassionaty* vytrvalým, trpělivým hraním etud. Cílem není pouze zvládat stále dokonaleji hru prstů, ale i pronikat do duše skladby. Představuji si, že nějak obdobně, každodenní šedivou operační praxí, roste chirurg. Získává tak manuální zručnost a navíc si prohlubuje vědomosti o chorobných jevech, které má operovat. Úroveň chirurga roste také poznáváním důsledků vlastní operační činnosti, kladných, ale hlavně negativních.

Vlastní zkušenosti z diagnostiky a léčby chirurgických nemocí jsou jedním z významných akceleračních faktorů chirurga profesního růstu. Hájek (2011, s. 197) konstatuje, že

operační techniku určitého výkonu může bystrý lékař ovládnout již po několika týdnech, ale nedokáže ještě přesně odhadnout různou povahu a pokročilost chorobného procesu a neumí se tak orientovat jako starší operatér, protože nemá dostatek vlastních zkušeností.

Z výzkumných dat je zřejmé, že chirurgové se dopracovávají do různé úrovně dokonalosti, a to nejenom v závislosti na délce chirurgické praxe, ale i osobnostních předpokladech. Nahodil (2017, s. 37–38) tuto skutečnost demonstruje třemi základními typy chirurgů: 1) chirurgové, kteří poznali náročnost a obtížnost profese a nedokázali se s touto skutečností vyrovnat a obvykle odcházeli do méně náročných oborů; 2) chirurgové, kteří se dopracovali „do průměru“, jsou schopni realizovat méně náročné operace; 3) chirurgové, kteří zvládli i náročnější operace.



Obrázek 2 Stupně profesního růstu ilustrované výroky chirurgů

## 5 Závěr

Výzkum odpověděl na čtyři položené výzkumné otázky (viz kapitola 4). Odkryl místa v profesi chirurga pohledem těch, kteří toto povolání prakticky vykonávají. Především popsal základní předpoklady, které by měl chirurg splňovat. Na těchto předpokladech se shodli chirurgové s rozdílnými chirurgickými zkušenostmi. Z těchto předpokladů se odvíjí profesní růst chirurga, který zahrnuje řadu stupňů (etap). V našem výzkumu jsme navrhli model desetistupňového (desetietapového) procesu profesního růstu chirurga a částečně jej ověřili daty z rozhovorů. Tento model umožňuje posoudit, jak daleko se chirurg v profesním růstu dostal. Délka jednotlivých etap je závislá na řadě okolností – především na osobnosti chirurga (tedy i na tom, jak splňuje základní předpoklady), na příležitostech, ke kterým se na pracovišti dostává, a v neposlední řadě na odborném vedení (zkušeným chirurgem, primářem apod.). Může se stát, že na některém stupni zůstává chirurg příliš dlouho, ale pak pokračuje dál (např. po „natrénování“ základních rutinních postupů). V jiném případě chirurg není schopen dalšího profesního růstu nebo z profese odchází. To jsou však hypotetické případy, které je žádoucí, podobně jako celý model procesu profesního růstu, dále empiricky ověřovat.

Náš výzkum měl mezioborový charakter, který jsme popsali. Mezioborovost je založena na sdílení poznatků pedagoga a chirurgů při přípravě, realizaci a vyhodnocování výzkumu. Předpokládá, že odborník jednoho oboru (pedagog, chirurg) vidí přes hranice svého oboru do oboru druhého. Výsledky výzkumu profese chirurga však mají své limity. Patří k nim užší záběr výzkumných otázek i to, že se na výzkumu podílel pouze jeden výzkumník – pedagog. Na druhé straně to, že výzkumná data analyzoval výzkumník obeznámený s profesí chirurga a že je konzultoval se spolupracujícími chirurgy, umožnilo získat výsledky, které odpovídají realitě profese chirurga.

Výsledky výzkumu mohou podle našeho mínění nalézt širší uplatnění. Mohou sloužit mladým lékařům po absolvování lékařské fakulty (nebo studentům ve vyšších ročnících studia) – jako jeden ze zdrojů – při výběru oboru, kterému se chtějí věnovat. Výsledky výzkumu umožní motivovaným chirurgům reflektovat vlastní chirurgickou činnost. Pro lékaře jiných odborností se výsledky výzkumu mohou možná stát zajímavou informací, jak chirurgové vidí svoji profesi. Pro pedagogickou odbornou veřejnost je popsán výzkum jedním z příkladů realizace mezioborových aktivit pedagogů a představitelů jiných profesí.

## Literatura

- Balaš, V., & Vlček, J. (1988). *Akademik Arnold Jirásek – český chirurg*. Praha: Avicenum.
- Barber, P., & Brownell, P. (2011). Kvalitativní výzkum. In P. Brownell a kol., *Gestaltterapie: teorie, výzkum a praxe* (s. 54–87). Praha: Triton.
- Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese – tvořivě zacházejí s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.
- Hájek, M. (2011). *Chirurgovy úspěchy a zklamání*. Praha: Galén.

- 124 Harris, D. J., Vine, s. J., Wilson, M. R., McGrath, J. S., LeBel, M.-E., & Buckingham, G. (2018). Action observation for sensorimotor learning in surgery. *British Journal of Surgery*, 105(13), 1713–1720.
- Hoch, J. (Ed.). (2007). *Niederlovské reminiscence*. Praha: Akropolis.
- Horváth, T., Švec, V., Moravčík, P., Španková, M., & Kala, Z. (2017). *Půvab chirurgie* (Rukopis). Brno: LF a PDF MU.
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In I. Čermák, T. Řiháček, R. Hytych a kol., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). Brno: MU.
- Křížová, E. (2006). *Proměny lékařské profese z pohledu sociologie*. Praha: SLON.
- Marsh, H. (2017). *Neublížíš: Fascinující příběhy lékaře, který operuje lidské mozky*. Brno: BizBooks.
- Nahodil, V. (2017). *Vzpomínky chirurga*. Praha: Karolinum.
- Nolin, J. (2008). In search of a new theory of professions. In *Science for the professions* (s. 9–49). University of Borås. Report No. 4.
- Pafko, P. (2004). *Medicínmani a ti druzí*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Procházka, J. (1989). *Ze vzpomínek chirurga*. Praha: Práce.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
Institut výzkumu školního vzdělávání  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Poříčí 31, 603 00 Brno  
svec@ped.muni.cz

doc. MUDr. Teodor Horváth, CSc.  
Chirurgická klinika,  
Fakultní nemocnice  
Jihlavská 20, 625 00 Brno  
horvath.teodor@fnbrno.cz

MUDr. Petr Moravčík  
Chirurgická klinika,  
Fakultní nemocnice  
Jihlavská 20, 625 00 Brno  
moravcik.petr@fnbrno.cz

MUDr. Markéta Španková  
Chirurgická klinika,  
Fakultní nemocnice  
Jihlavská 20, 625 00 Brno  
spankova.marketa@fnbrno.cz

prof. MUDr. Zdeněk Kala, CSc.  
Chirurgická klinika,  
Fakultní nemocnice  
Jihlavská 20, 625 00 Brno  
kala.zdenek@fnbrno.cz

## Příloha – Systém kategorií

- 1 Chirurgovy předpoklady pro jeho úspěšnou činnost
  - 1.1 Základní psychomotorické schopnosti a dovednosti
    - 1.1.1 Manuální zručnost
    - 1.1.2 Prostorová představivost
    - 1.1.3 Citlivost k tkáním
    - 1.1.4 Hmatové schopnosti
    - 1.1.5 Myšlení
  - 1.2 Rozhodování
    - 1.2.1 Rychlé rozhodování
    - 1.2.2 Rozhodování: operovat × neoperovat
    - 1.2.3 Rozdíl: předoperační a operační nález
    - 1.2.4 Situace, které překvapí
  - 1.3 Sociálně komunikativní schopnosti a dovednosti
    - 1.3.1 Schopnosti operovat versus schopnosti komunikovat
    - 1.3.2 Malá schopnost komunikovat
  - 1.4 Osobnostní vlastnosti
    - 1.4.1 Pokora
    - 1.4.2 Trpělivost
    - 1.4.3 Obětavost
    - 1.4.4 Kombinace vlastností
    - 1.4.5 Schopnost zachovat klid
- 2 Učení se chirurgii
  - 2.1 Pohled začínajících chirurgů
    - 2.1.1 Začátky: okres versus kraj
    - 2.1.2 Pozorování operací
    - 2.1.3 Asistování při operacích
    - 2.1.4 První samostatná operace
    - 2.1.5 Učení se diagnostice
    - 2.1.6 Cvičení v dovednostech
    - 2.1.7 Rutina
    - 2.1.8 Atlas operací a videozáznam
    - 2.1.9 Uvědomění si rozdílnosti operací
  - 2.2 Pohled zkušených chirurgů
    - 2.2.1 Naučitelnost chirurgie
    - 2.2.2 Poznání předpokladů pro chirurgii
    - 2.2.3 Individuální rozdíly mezi adepty chirurgie
    - 2.2.4 Příležitosti
- 3 Zdroje profesního růstu
  - 3.1 Praxe
    - 3.1.1 Pravidelnost

- 126 3.1.2 Cvik
- 3.1.3 Vidět při operaci druhého
- 3.1.4 Učení se novým postupům
- 3.2 Studium a konference
- 3.2.1 Studium literatury
- 3.2.2 Publikování
- 3.2.3 Konference
- 3.3 Primář jako učitel
- 3.3.1 Rozdílnost primářů
- 3.3.2 Učení při operaci
- 3.3.3 Změna primáře
- 3.4 Sebereflexe
- 3.4.1 Analýza vlastní práce
- 3.4.2 Sebekontrola
- 3.4.3 Zpětná vazba
- 3.4.4 Formativní vliv
- 4 Proces profesního růstu chirurga
- 4.1 Řemeslo versus umění
- 4.2 Variace
- 4.3 Tvořivost
- 4.4 Mistrovství
- 4.5 Souhra – práce v týmu
- 4.6 Naplnění

HOOLEY, T., SULTANA, R. G., & THOMSEN, R. (EDS.)

**Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism**

New York: Routledge, 2018, 271 s.

Kariérovému poradenství ve školách se v posledních letech dostává větší pozornosti. Hlavními důvody jsou rychlý rozvoj a proměnlivost trhu práce, velké množství příležitostí, rostoucí ekonomika a s tím související poptávka po kvalifikovaných zaměstnancích. Často diskutovaným tématem je Průmysl 4.0, zvyšování výkonnosti a konkurenceschopnosti české ekonomiky (např. nedávno se objevila zpráva o společném záměru ministra R. Plagy a premiéra A. Babiše zavést v základních školách nový povinný předmět *technika*). Recenzovaná publikace *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* upozorňuje na tento celosvětový a poněkud jednostranný trend (zužování role vzdělávání na tvorbu lidských zdrojů a předpoklad, že všichni občané mohou nabízené příležitosti využít) a předkládá pohled z jiné perspektivy.

Monografie je editována trojicí Tristram Hooley, Ronald G. Sultana a Rie Thomsenová a přispěli do ní autoři z celého světa, kteří se tématem kariérového poradenství ve výzkumné rovině již delší dobu zabývají. Za povšimnutí stojí fakt, že autoři sledují téma sociální spravedlnosti z odlišných úhlů pohledu (a ne vždy se jednotliví přispěvatelé shodnou na definici, co „sociální spravedlnost“ znamená). Monografie díky tomu nabízí plastický pohled na odvrácenou stranu rychle se rozvíjející globální ekonomiky dnešních dnů.

Recenzovaná publikace je rozdělena do tří částí: Porozumění neoliberálnímu kontextu, Tvorba teorií pro změnu, Výzkum pro praxi. Jak autoři zmiňují, cílem je především upozornit na tato témata a vyvolat širší společenskou diskusi. Monografie nemá ambice poskytovat konkrétní řešení pro poradce z praxe. Jde spíše o akademickou diskusi a celkově se nese v duchu ostré kritiky postavení jednotlivců na trhu práce. Podle autorů publikace totiž v mnoha vyspělých zemích po celém světě funguje tržní ekonomika na principu neoliberalismu, což v důsledku přináší celou řadu přímých i nepřímých negativních dopadů na současné i budoucí zaměstnance. Jako jeden z aktuálních problémů monografie zmiňuje zvyšující se nároky na jedince (seberozvoj, seberegulace, flexibilita, adaptabilita, efektivita atd.), přesouvání odpovědnosti za kariévní úspěch výhradně na jednotlivce (*protean/sisyphean career*), přičemž stát svým občanům není schopen garantovat stabilitu a kontinuitu. K dalším problémům přičítá například stále se zvyšující počet lidí (dle údajů Mezinárodní organizace práce), jejichž práce nesplňuje podmínky „důstojné práce“.

V monografii je zastoupena celá škála témat, pro účely recenze vybírám jen ta, která se přímo dotýkají školního kariérového poradenství. Především jde o pojetí služeb kariérového poradenství. V českých školách se již začíná pracovat s tím, že součástí těchto služeb nejsou jen individuální konzultace, ale i tzv. kariérové vzdělávání (tj. skupinové kariérové poradenství zejména v rámci vzdělávací oblasti *člověk a svět práce*). Díky této synergii je žák schopen promyšlenější volby dalšího vzdělávání (či pracovního uplatnění). Monografie přichází navíc s myšlenkou, že ka-

128 riérové poradenství může být přímo nástrojem změny jedince. V tomto pojetí tedy můžeme chápat kariérové poradenství jako nástroj emancipace a sociální mobility zejména znevýhodněných žáků, jejich aktivizace a motivace k ambicióznějším kariérním cestám. Jak upozorňují portugalská výzkumníci M. M. Vieiraová, B. Dionísio a L. Pappámikailová v kapitole Kariérové poradenství ve školách mezi autenticitou a sociální spravedlností, školní (výchovný či kariérový) poradce je pro tyto žáky velmi důležitou osobou. Mnoho rodičů nemá k dispozici relevantní informace o vývoji trhu práce a kariérový poradce může pomoci svým žákům nejen učinit první krok k plnění profesních cílů, ale i si najít pevný bod v dnešním nepředvídatelném světě práce. Stejně tak ale může dle autorů jejich sny zničit a prohlubovat nejistoty. Důvěra poradce v žáka ovlivňuje nejenom jeho sebepojetí, ale také profesní (a sociální) budoucnost. Jiný (v jistém smyslu kontroverzní) úhel pohledu na kariérové poradenství nabízejí J. Pouyaud a J. Guichard, kteří navrhují využít kariérové poradenství jako nástroj sociální a ekonomické změny proti neoliberalismu (poradenství jako „trojský kůň“) a integrovat do poradenských aktivit témata, jako jsou aktivní občanství, solidarita, udržitelnost a ekologie. V praxi by to znamenalo klientům kariérového poradenství aktivně nabízet takové alternativy jejich budoucí profesní dráhy, které budou například upřednostňovat kritéria ochrany životního prostředí i za cenu, že „státní zakázka“ má zájmy jiného charakteru (kupř. zvýšit počet zaměstnanců v automobilovém průmyslu či posílit obchod s Čínou).

R. Alexanderová se ve svém výzkumu zabývá vztahem mezi kariérovým poradenstvím a místem bydliště. Upozorňuje, že sociální spravedlnost má též prostorovou dimenzi. Výzkum probíhající na příkladu malých ostrovů ve Skotsku ukazuje jisté podobnosti s regiony v České republice. A netýká se to jen dětí z tzv. vyloučených lokalit. Mnoho žáků základních škol mimo velká města nezřídka stojí mezi volbou jít za svým snem a bydlet na internátu daleko od rodiny, nebo zvolit odlišný obor, který lze studovat v dojezdové vzdálenosti od místa bydliště. Mezi faktory, které při rozhodování hrají roli, patří nejen školní prospěch či osobní ambice, ale i rodinné závazky a tradice, stejně jako individuální chápání pojmů, jako jsou úspěch či spokojenost. Pro školní kariérové poradce je výzvou zohledňovat nejenom regionální specifika, ale i kulturní a sociální kontext každého žáka. Téma sociální spravedlnosti má své místo také v digitálním světě. Australská výzkumnice R. Buchananová upozorňuje na vzrůstající význam sociálních sítí pro pracovní úspěch. Její výzkum potvrdil, že děti ze znevýhodněných rodin jsou častěji „digitálně negramotné“. Přitom nábor nových zaměstnanců se stále více přesouvá do virtuálního světa. Řada zaměstnavatelů dnes běžně prověřuje uchazeče o zaměstnání také tím, že zadá jméno do vyhledávače a kontroluje, jaké výsledky se nejčastěji objevují. Jsou-li to aktivní příspěvky v odborných diskusích, šance na úspěch se zvyšuje. Naopak, nerozvážné šíření nevhodných zpráv či fotografií může značně limitovat budoucí profesní šance.

Kromě podnětných témat pro školní kariérové poradenství monografie přináší i inspiraci k využití různých výzkumných přístupů a metod (např. „výzkumné kruhy“ – *research circles*, ve kterých se zástupci akademické obce spolu s poradci-praktiky scházejí za účelem nalezení společného řešení konkrétního problému; auto/biogra-



fický a narativní výzkum v poradenství a další) a nabídku teoretických přístupů z rozličných oborů. Pro čtenáře je přehledná, poutavá a od začátku do konce nezakrývá svůj (poněkud jednostranně) kritický vztah k současné společnosti; zatímco pozitiva, která nemůžeme modernímu světu práce upřít, v publikaci velký prostor nemají. Rozhodně se ale nejedná o knihu, která by čtenáře nechala lhostejným. Kontroverzní výroky, ať již s nimi čtenář souhlasí, či nikoli, stimulují k dalším úvahám.

Helena Košťálová  
hkostalova@volny.cz





## Odešel profesor Josef Maňák

Zprávy o odchodech osobností významných, inspirativních a obohacujících obor, v němž působily, se nepišou lehce. O to těžší je psát o člověku, který byl nejen významným vědcem a učitelem, vyznačujícím se moudrostí a hlubokým porozuměním světu vzdělávání a výchovy, ale také kolegou a přítelem, jenž provázel několik generací českých pedagogů do svého vysokého věku.

Strohá zpráva sděluje, že 6. února 2019 zemřel profesor Josef Maňák v úctyhodném věku 95 let.

Jeho životní dráha se počala na Hornácku, v kraji, který dal svým dětem do vínku poctivost, bojovnost a vytrvalost. Tyto vlastnosti provázely Jožku Maňáka, jak jsme mu mohli k jeho radosti říkat i my mladší, peripetemi jeho profesního života.

Po desetiletí učitelování působil v šedesátých letech minulého století na univerzitách v Olomouci a poté v Brně. Nadějně tvůrčí vědecké a pedagogické období ukončila normalizace. Zákaz pedagogické a publikační činnosti doprovázela funkční degradace, neuznání habilitace a nejistota krátkodobých pracovních smluv. Rok 1989 otevřel novou etapu, v níž se stal Josef Maňák proděkanem Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, vedl katedru pedagogiky a inicioval založení Centra pedagogického výzkumu, které se posléze transformovalo do Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV), dnes jednoho z nejprestižnějších pracovišť pedagogického výzkumu v České republice. Působení profesora Maňáka v IVŠV považují jeho spolupracovníci za důležitý zdroj odborné inspirace, profesní kvality i přátelské sounáležitosti a vzácné lidské podpory. I po odchodu do důchodu zůstal profesor Maňák duchovním otcem a rádcem pro své následovníky, vynikajícím širokým přehledem v oboru a bystrými kritickými postřehy, sdělovanými vždy s laskavostí a vlídnou moudrostí zralého věku.

V této krátké vzpomínce na mimořádnou osobnost nebudu odkazovat na bohatý odborný potenciál a publikační produkci profesora Maňáka, to už učinili jiní (viz číslo 5/2014 časopisu *Pedagogická orientace*, věnované životnímu jubileu J. Maňáka). Chci zmínit naše odborná a lidská setkávání, která nabyta na intenzitě na přelomu milénia. Tehdy se profesor Maňák stal jedním ze zakladatelů našeho společného projektu – Centra výzkumu školního vzdělávání. V něm uplatnil svůj pedagogický a didaktický potenciál staršího a zkušenějšího partnera. Účastnil se, ač již ne zcela zdrav, našich společných aktivit a výjezdních zasedání, vždy připraven přispět obohacujícími komentáři i přátelskou kritikou. Stál také u zrodu tohoto časopisu a ně-

---

**132** kolik let byl aktivním členem jeho redakční rady. Už jako emeritní profesor zůstával v kontaktu s redakcí, psal recenze a přispíval do diskuse.

Česká školní pedagogika a didaktika ztrácejí velkou osobnost, avšak myšlenkový odkaz a pedagogický étos profesora Josefa Maňáka, k němuž se hlásíme a na nějž vědomě navazujeme s obdivem k noblesnímu člověku a význačnému odborníkovi, zůstávají s námi.

Eliška Walterová  
eliska.walterova@pedf.cuni.cz