Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

# Analýza konceptuálního rámce managementu vzdělávání v recenzovaných pedagogických časopisech v letech 2000–2017

# Analysis of conceptual framework of educational management in peer-reviewed pedagogical journals in 2000-2017

Bc. Martina Schrötterová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Analýza konceptuálního rámce managementu vzdělávání v recenzovaných pedagogických časopisech v letech 2000–2017 potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Kladno 13.7.2018

Tato strana je věnována vedoucí práce paní PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. jako poděkování za její odborné vedení, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích během přípravy diplomové práce.

## ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá analýzou konceptuálního rámce managementu vzdělávání v recenzovaných pedagogických časopisech. Teoretická část je zaměřena na shrnutí dosavadních poznatků ohledně všech kontextů souvisejících s oblastí managementu vzdělávání z pohledu časové perspektivy. Čerpá jak ze zahraničních, tak z domácích zdrojů. Pozornost bude věnována také aktuální problematice terminologicky neustálených důležitých edukologických pojmů souvisejících s managementem vzdělávání. Další kapitoly se budou věnovat vzdělávacím teoriím, perspektivám leadershipu ve vzdělávání, celoživotnímu vzdělávání, vzdělávání dospělých a vzdělávání seniorů. Výzkumná část je zaměřena na obsahovou analýzu českých recenzovaných pedagogických časopisů Pedagogika, Pedagogická orientace a Studia paedagogica. Jejím cílem je analyzovat, jak se v nich vyvíjel konceptuální rámec managementu vzdělávání v letech 2000-2017. Na základě analýzy budou hledány odpovědi na to, jaké oblasti managementu vzdělávání a jakému subjektu je věnována největší pozornost, jaká témata jsou v souvislosti se vzděláváním dospělých a seniorů nejčastěji řešena, jak se vyvíjela frekvence těchto témat a jestli mezi analyzovanými časopisy existují nějaké společné vzorce.

## KLÍČOVÁ SLOVA

management vzdělávání, leadership ve vzdělávání, celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, vzdělávání seniorů, pedagogické časopisy, analýza

**ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the analysis of the conceptual framework of education management in peer-reviewed journals. The theoretical part is focused on the summary of the existing knowledge about all contexts related to the field of education management from the point of view of the time perspective. It draws on both foreign and domestic sources. Attention will also be paid to the current issue of terminologically uninterrupted important educological terms related to the management of education. Further chapters will focus on educational theories, leadership perspectives in education, lifelong learning, adult education and senior education. The research part is focused on the content analysis of the Czech peer-reviewed pedagogical journals Pedagogika, Pedagogická orientace and Studia paedagogica. Its aim is to analyze how the conceptual framework of education management in the years 2000-2017 developed in them. Based on the analysis, answers will be sought on the areas of management of education and the subject to which the most attention is paid, which topics are most frequently addressed in relation to adult education and senior citizens, how the frequency of these topics has evolved, and whether there are some common patterns among the magazines analyzed.

**KEYWORDS**

educational management, educational leadership, lifelong learning, adult education, senior education, pedagogical journals, analysis

# Obsah

1 Úvod ..... 6

2 Kontexty managementu vzdělávání v časové perspektivě ..... 8

2.1 Teorie v managementu vzdělávání ..... 19

2.2 Perspektivy leadershipu v managementu vzdělávání ..... 25

2.3 Celoživotní vzdělávání ..... 31

2.4 Vzdělávání dospělých ..... 37

2.5 Vzdělávání seniorů ..... 42

3 Analýza vývoje konceptuálního rámce managementu vzdělávání v pedagogických časopisech ..... 47

3.1 Výzkumný cíl ..... 51

3.2 Objekt a metoda výzkumu ..... 51

3.3 Management vzdělávání v pedagogických časopisech v letech 2000-2017 ..... 58

3.4 Shrnutí ..... 70

4 Závěr ..... 72

5 Seznam použitých informačních zdrojů ..... 77

6 Seznam příloh ..... 87

# 1 Úvod

*„Dnešní pokročilé znalosti se stále rychleji mění v zítřejší neznalost, Peter Drucker“* (Edersheim, 2008, s. 164).

Globalizace a nové perspektivy rozvoje se *„staly jedním z nejdiskutovanějších problémů v řadě vědních oborů, včetně sociálních a humanitních věd“* (Walterová in Dvořák a kol., 2015, s. 13). Možnosti společnosti se dynamicky proměňují a tyto rychlé změny provází nejistota. Situace má vliv na vznik nových pojetí ve všech společenských vědách. Zasahuje i do oblasti věd o výchově a vzdělávání, *„do kterých řadíme pedagogiku, andragogiku a gerontagogiku“* (Veteška, 2017, 2016, s. 7).

Tato rozsáhlá transformace společnosti, posouvá referenční rámce národů ke kosmopolitní perspektivě. Jedním z důsledků těchto procesů je *„změna nároků na vzdělávání a proměna konfigurace vědění“* (Kopecký, 2013, s. 75). Vyvstává požadavek na nové přístupy v rámci všech úrovní vzdělávacího systému. Výuka není již jen pro školy, další z nových perspektiv*, „se stává nepřetržité obnovování vědomostí dospělých jedinců“* (Slavíková, 2003, s. 30).

Probíhající změny ve společnosti, která v posledním období, čím dál tím více zdůrazňuje důležitost neoliberálního pojetí vzdělávání, dostávají vzdělávací systém do sílícího napětí (Trojan in Trojan a kol., 2015, s. 5). Zároveň se však také otevírá cesta k širší autonomii vzdělávání, neboť tyto změny vytváří vhodné podmínky pro rozvoj souvisejících edukologických oborů.

Důležité je tyto probíhající změny pochopit a prosadit, aby mohlo být dosaženo rozvoje celé vzdělávací oblasti. Jedním z těchto oborů, který může být schopen pružněji reagovat na změny odehrávající se v povaze a poslání vzdělávacích organizací, je management vzdělávání (Avdagić, 2017, s. 13, vlastní překlad).

Přestože v mezinárodním kontextu se management vzdělávání vyvíjí již několik desetiletí, v rámci České republiky ho lze považovat za teprve nedávno ukotvený obor, s nedostatečně rozvinutou vědecko-výzkumnou základnou (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 16-27). Rozvoj managementu vzdělávání komplikuje jednak nejednoznačné

vymezení používané terminologie, ale především to, že doposud byl převážně spojován pouze se školským managementem. Ten představuje jeho stěžejní a nejrozvinutější složku, ne však jedinou (Trojan, Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 5, s. 17-21).

Aktuální domácí ukotvení managementu vzdělávání, je oproti zahraničnímu chápání pojato již komplexněji. Reflektuje tak více na potřeby praxe, které volají po systematičtějším přístupu, založeném na stále intenzivněji prosazovaném kontextu celoživotního vzdělávání (Dvořáková, Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 9-15, 19).

Na tuto situaci navazuje předkládaná diplomová práce. Jejím cílem je analyzovat, jak se ve třech vybraných českých recenzovaných pedagogických časopisech vyvíjel konceptuální rámec managementu vzdělávání v letech 2000-2017.

Výzkumné otázky budou hledat odpovědi na to, jaké oblasti managementu vzdělávání a jakému subjektu je věnována největší pozornost, jaká témata jsou v souvislosti se vzděláváním dospělých a seniorů nejčastěji řešena, jak se vyvíjela frekvence těchto témat a jestli mezi analyzovanými časopisy existují nějaké společné vzorce. Cíle bude dosaženo prostřednictvím obsahové analýzy.

Výchozím materiálem pro sběr dat jsou tyto recenzované pedagogické časopisy: Pedagogika, Pedagogická orientace a Studia paedagogica. Sledovaným obdobím pro sběr dat jsou všechny jejich ročníky vydávané v rozmezí let 2000–2017.

Teoretická část je zaměřena na shrnutí dosavadních poznatků ohledně všech kontextů souvisejících s oblastí managementu vzdělávání z pohledu časové perspektivy. Čerpá jak ze zahraničních, tak z domácích zdrojů. Pozornost je věnována také aktuální problematice terminologicky neustálených důležitých edukologických pojmů souvisejících s managementem vzdělávání. Další kapitoly se věnují vzdělávacím teoriím, perspektivám leadershipu ve vzdělávání, celoživotnímu vzdělávání, vzdělávání dospělých a vzdělávání seniorů.

Výzkumnou část tvoří samotná obsahová analýza vybraných recenzovaných pedagogických časopisů. Pro její zpracování byl zvolen kvantitativní design výzkumu. Analyzováno bude celkem 2273 příspěvků na 23905 stranách zveřejněných ve třech významných pedagogických časopisech v letech 2000-2017.

# 2 Kontexty managementu vzdělávání v časové perspektivě

*„Složitost systému, typů a procesů vzdělávání, včetně systému jeho řízení, vedení/řízení změny a správy (tj. managementu vzdělávání na makro-, mezo- i mikroúrovni) vede k narůstající potřebě vzájemné propojenosti vědeckého zkoumání, a to nejen v základních edukologických oborech, ale také v jejich zdrojových disciplínách“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 23-24).

Počátky managementu vzdělávání jsou spojené s Velkou Británií, kde v 60. letech 20. století nabízela Londýnská univerzita první specializované kurzy této nové akademické disciplíny. Následně byly na dalších dvou anglických univerzitách ustanoveny samostatné katedry (Bush, 1999, s. 239, vlastní překlad). Tím byl management vzdělávání jako obor v 70. letech 20. století, poprvé pojmenován a následně, především v anglofonních zemích, rozvíjen (Dvořáková, Trojan in Trojan a kol., 2015, s. 9, 78).

Na pojetí prvních kurzů managementu vzdělávání měly významný vliv koncepce pocházející z průmyslových prostředí Spojených států amerických. Ty byly odvozeny z principů řízení uplatňovaných v průmyslu a obchodu a těžily z dosavadních zkušeností v oblasti správy vzdělávání (educational administration), která se tam intenzivněji rozvíjela již o jedno desetiletí dříve (Bush, 1999, s. 239, vlastní překlad).

Stejně tak vývoj celého oboru těžil z dalších oblastí a neustálou analýzou myšlenek z těchto prostředí, se postupně etabloval do samostatné disciplíny se svými vlastními teoriemi. Jejich platnost pak byla následně ověřována přímo ve vzdělávací praxi (Bush, 1999, s. 239, vlastní překlad).

Tato situace má také vliv na konceptualizaci managementu vzdělávání. Tím, že jeho vývoj intenzivně čerpal z několika pevněji ustanovených disciplín, včetně ekonomie, politologie, sociologie, a především všeobecného managementu, neexistuje jednotná obecně uznávaná definice. Jednotlivé interpretace bývají ovlivněny a zdůrazňují různé aspekty (Bush, 2011, s. 1, vlastní překlad). Celou situaci pak navíc komplikuje skutečnost,

že obecné edukační pojmy nejsou jednoznačně terminologicky ukotveny a jejich významy se často překrývají (Trojan, Trojanová, Trunda, 2016, s. 5-6).

To je patrné již ze základního rozdělení samotného termínu. Vzdělávání, jako jeden ze základních pojmů edukační teorie i praxe, bývá interpretováno různě. Zatímco v hesláři Pedagogického slovníku se jeho objasnění částečně prolíná s pojmem vzdělání, důvodem je právě nedostatečná ujasněnost pojmu v domácí pedagogické terminologii (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 361), tak Andragogický slovník již pracuje se dvěma oddělenými samostatnými hesly. Vzdělávání je definováno jako *„proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 301).

Základní učebnice pedagogiky rozděluje objasnění pojmu vzdělávání na dřívější a modernější pojetí. Dřívější pojetí ho označuje za *„proces předávání a osvojování si znalostí, dovedností a návyků“*. Modernější jako *„proces, kdy především prostřednictvím poznávání rozvíjíme osobnost“* (Dvořáková a kol., 2015, s. 39). Patrné je tedy přenesení zodpovědnosti směrem k tomu, kdo je vzděláván.

Další autoři označují vzdělávání jako *„proces, v němž jedinec získává a osvojuje si soustavu poznatků a dovedností i metodu jejich nabývání“* (Kalous, Veselý, 2006, s. 26). Jedná se o získávání dovedností, vědomostí a postojů, a o jejich následné aplikování v *„konání, chování, jednání i v dalším vzdělávání sebe i vzdělávání jiných“* (Kolář, 2012, s. 179). Výsledným produktem vzdělávacího procesu je vzdělání (Kolář, 2012, s. 179; Kalous, Veselý, 2006, s. 26).

Všechny výše uvedené definice obsahují jeden společný prvek a tím jsou procesy. Edukační procesy lze považovat za *„jeden z druhů sociální interakce“* (Průcha, 2017, s. 84), která vždy obsahuje nějaký druh učení. Představuje tedy jakoukoliv činnost, *„jejímž prostřednictvím nějaký subjekt“* (Průcha, 217, s. 75) vyučuje (instruuje) a jiný subjekt se učí (Průcha, 2017, s. 75). Moderní pedagogika se zabývá explanací edukačních procesů, tedy objasňováním:

- *„aktérů, kteří jsou účastni v edukačním procesu;*
- *kontextu, tj. determinant mimo edukační proces, které jej však ovlivňují;*

- *obsahu, tj. náplně a průběhu edukačního procesu;*
- *výstupů vznikajících jako produkt edukačního procesu“* (Průcha, 2017, s. 81).

Nezbytné je vždy rozlišovat, jaký druh učení je podstatou konkrétního edukačního procesu (Průcha, 2017, s. 76). V organizacích formálního vzdělávání, stejně tak jako v institucích pro vzdělávání dospělých *„probíhají edukační procesy s vysokým stupněm intencionálního učení“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 94). S bezděčným učením se lze pak setkat v různých situacích kdykoliv během každodenního života (Průcha, Veteška, 2014, s. 94).

Studium edukačních procesů je jedním ze specifických předmětů pedagogiky. Dochází během nich jednak k velkému množství vzájemných interakcí mezi tím, kdo vzdělává a tím kdo je vzděláván (Průcha, 2017, s. 81-84), a zároveň na ně také významně působí *„interakční časoprostor“* (Průcha, 2017, s. 84) v němž jsou realizovány. V nejširším kontextu na edukační procesy působí také geografické faktory, to *„vede k různým specifičnostem i v charakteru a fungování vzdělávacích (školských a mimoškolských) systémů“* jednotlivých zemí (Průcha, 2017, s. 85).

Efektivní zvládání a zdokonalování procesů, se neobejde bez implementace potřebných strategií přímo do systému řízení organizace, a to od strategické úrovně řízení až po tu operační, je tedy záležitostí managementu (Svozilová, 2011, s. 25-30).

Management lze považovat za jeden z hlavních fenoménů naší doby (Blažek, 2014, s. 12) a za nejdůležitější inovaci minulého století (Drucker, 1999, s. 11, vlastní překlad). Během své více jak stoleté historie, se tato progresivní disciplína nepřetržitě transformuje, jak pod tlakem teorie, tak praxe a její principy jsou neustále prověřovány a modifikovány do aktuálních společenských podmínek (Veber, 2009, s. 305-306).

Definování managementu není jednoduché, neboť různí autoři vymezují tento pojem odlišně. Vliv na jejich pojetí mají vědecká východiska, ke kterým se přiklánějí (Trojan a kol., 2016, s. 12). Nejčastěji jsou při definování managementu rozeznávány tři základní významové polohy: *specifická aktivita; skupina řídících pracovníků; vědní disciplína* (Veber, 2009, s. 20; Trojan a kol., 2016, s. 10).

Domácími autory jsou vymezovány jako: *„řízení a vedení“* při kterém je působeno na nějakou soustavu, s cílem ovládnout její činnosti; skupina *„vedoucích pracovníků“*, která se dále dělí do více úrovňového managementu – *„liniový, midlle a top“;* a *„studijní obor a vědecká disciplína“*, jejichž předmětem je studium procesů *„plánování, organizování, vedení a kontroly činností zaměřených na dosažení organizačních cílů“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 176). Další z autorů je označuje jako *„proces řízení“,* neboť v souvislosti s pojmem management, bývá právě řízení nejčastěji uváděno jako jeho český ekvivalent; *„řídící pracovníci“*; a *„soubor poznatků o řízení“* (Blažek, 2014, s. 12-19).

Přestože se povaha managementu proměňuje a dřívější průmyslové koncepce jsou postupně nahrazovány těmi, které se zaměřují na tzv. měkké faktory, jeho základní úloha zůstává stejná, poskytovat organizacím jasné principy pro vytváření stabilních rámců, v nichž mohou fungovat (Veber, 2009, s. 305-323). Management je tedy potřeba aplikovat na všechny instituce, včetně těch vzdělávacích, protože stávající znalostní společnost vyžaduje od jedinců neustálé učení a obnovování vědomostí. *„Pracovní síly se dnes nerekrutují z nekvalifikovaných manuálních pracovníků, ale z vysoce vzdělaných pracovníků disponujících znalostmi“* (Slavíková, 2003, s. 28).

Vzdělávací organizace, tak jako všechny jiné, potřebují pro dosahování efektivních výsledků a naplňování svých cílů, racionální plánování, organizování, řízení a rozvíjení lidských zdrojů. Je ovšem nezbytné, respektovat rozdíly v povaze vzdělávací a ekonomické praxe (Avdagić, 2017, s. 13, vlastní překlad). Nelze jen tak přenést podnikový management do instituce neekonomické povahy, jako je univerzita. Je potřeba pamatovat na jednu z jeho hlavních zásad, *„management musí vycházet od určení cílů“* (Drucker, Maciariello, 2006, s. 33). To znamená, že instituce neekonomické povahy, bude *„vyžadovat velice odlišný způsob řízení“* (Drucker, Maciariello, 2006, s. 33).

Zatímco pro obecný management existuje značné množství definic, pro management vzdělávání se konceptuální základna zatím stále vyvíjí. Stejně tak jako u obecného managementu, není jeho definování snadné, neboť na jeho konceptualizaci mají vliv různá pojetí autorů. Neexistuje tedy zatím jednotná teorie, která by pojímala širokou škálu vzdělávacích institucí po celém světě. Každý druh vzdělávací instituce vyžaduje různé přístupy a řešení (Atkinson, 2013, s. 15, vlastní překlad).

V domácích podmínkách lze za hlavní příčinu nedostatečně rozvinuté konceptuální základny považovat především to, že se jedná o nově ukotvený obor, který se potýká s terminologickou neuspořádaností. Ta pramení jednak z nedostatečného vymezení vztahů *„mezi tradičně chápanými pojmy školní management – školský management – management vzdělávání“* (Trojan in Trojan a kol., 2015, s. 5), a zároveň z toho, že právě se školským managementem bývá management vzdělávání, poměrně často zaměňován. Tím dochází při jeho konceptualizaci k určitému zužujícímu chápání (Dvořáková, Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 9, 17-21).

Nejznámější definice managementu vzdělávání pochází od zahraničního autora Tonyho Bushe, který se výzkumem této disciplíny zabývá již více než 30 let. Vymezuje ho jako *„oblast studia a praxe související s provozem vzdělávacích organizací“* (Bush, 2011, s. 1, vlastní překlad; Dvořáková, Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 9, 16). Přestože lze jeho definování vnímat relativně široce, ukazuje se, že chápání vzdělávacích organizací se omezuje převážně na ty, které poskytují formální vzdělávání (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 9).

Velmi komplexní definici nám zprostředkovávají domácí autoři. Management vzdělávání je souhrnně označen jako *„řízení systému vzdělávání; vědecký a studijní obor; soubor teorií a oblast praxe zabývající se řízením, vedením a správou vzdělávacích organizací různého typu, včetně organizací řídicích vzdělávací systém v dané zemi; profesionály v oboru, kteří zajišťují v různých pracovních pozicích rozvoj systému a výkon funkcí managementu vzdělávání“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 27).

S dalším širším pojetím se lze již setkat spíše výjimečně, například u domácího autora Solfronka (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 9). Ten již před více jak 25 lety, upozorňoval na potřebu managementu vzdělávání, který specifikoval jako *„správné fungování vzdělávacích organizací a správná příprava lidí pro jejich fungování“* (Solfronk in Wieringen, 1992, s. 93). Poukazoval také na nově vzniklou potřebu, vyžadující nový typ odborníka pro vzdělávací oblast, který by se specializoval právě na oblast managementu (Solfronk in Wieringen, 1992, s. 93).

Rozšířené hledisko na problematiku zprostředkovává také další z domácích autorů. Průcha ve své Moderní pedagogice upozorňuje na to, že i přesto, že je pedagogika laickou

veřejností a částí pedagogů, ještě stále ztotožňována *„s tím, co se váže jen ke škole a vzdělávání v ní“* (Průcha, 2017, s. 43), vstupují do současné pedagogické vědy stále častěji nová témata a problémy, reagující na změny probíhající v soudobé civilizaci. Jedním z těchto velmi aktuálních témat je *„edukace a svět práce“* (Průcha, 2017, s. 43).

Dřívější chápání profesního vzdělávání jako formy učňovského výcviku, se zcela proměnilo. Aktuálním trendem je další vzdělávání dospělých *„již zapojených v pracovním trhu (nebo z něho dočasně vyloučených při nezaměstnanosti apod.)“* (Průcha, 2017, s. 43). Dále upozorňuje autor také na to, že andragogiku lze spíše než za jednu z pedagogických disciplín, považovat již za samostatnou vědu (Průcha, 2017, s. 34).

Komplexnější náhled na management vzdělávání lze ještě nalézt v akademickém prostředí, kde je považován za *„obor akademického studia a souhrnné označení pro skupinu profesionálů v tomto oboru, která zahrnuje ředitele škol, učitele a ostatní profesionály v oblasti vzdělávání“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 16; What is educational management, 2018, online).

Profesionálové v oblasti managementu vzdělávání mohou působit také jako *„tvůrci politik, výzkumní pracovníci a konzultanti v oblasti řízení vzdělávání“*. Mohou se podílet na *„evaluaci nebo rozvoji způsobů, jak obohatit nebo zlepšit vzdělávací systém na všech stupních“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 16-17; What is educational management, 2018, online).

Drtivá většina zahraničních autorů spojuje teorii a praxi managementu vzdělávání se školským systémem, především se základními a středními školami (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 9). *„V zahraniční literatuře jsou pod souhrnným označením management (a stále častěji také leadership) vzdělávání řešeny teoretické otázky a problémy praxe managementu škol nejrůznějšího stupně“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 16).

To se však ukazuje být jako nedostačující, pokud *„budeme uvažovat o celé šíři možných vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života jedince“* (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 15), protože vzdělávání nesouvisí pouze s obdobím dětství, probíhá ve všech fázích lidského života a uskutečňuje se „*v celé šíři vzdělávacích příležitostí a aktivit“*, to

zahrnuje *„tedy jak vzdělávání v oblasti formální, tak i neformální“* (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 9).

Opodstatněnost požadavku na rozšířeného pojetí managementu vzdělávání je vztažena ke koncepci celoživotního vzdělávání, která se jako *„nové kulturní a edukační paradigma postupně prosazuje v praxi“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 19).

Celoživotní vzdělávání představuje proměnu *„pojetí, cílů i funkce vzdělávání“* (Slavíková, 2003a, s. 22). Všechny edukační příležitosti *„jsou chápány jako jeden celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním“* (Slavíková, 2003a, s. 22). Pro jedince tak představuje možnost, získat různými cestami kdykoli v průběhu života, požadované kvalifikace a kompetence (Slavíková, 2003a, s. 22).

Management vzdělávání by tedy měl, jako oblast praxe a vědní obor zároveň, *„zahrnovat ideálně řízení vzdělávání ve všech oblastech a fázích celoživotního vzdělávání“* (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 9). Vymezení složek managementu vzdělávání a jeho předmětu lépe reflektuje následující hierarchická struktura:

- Management vzdělávání
- Školský management
- Školní management (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 26).

V této hierarchii, management vzdělávání jako *„nově koncipovaný vědecký obor“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 26), zahrnuje „*systém řízení vzdělávání, oblast teorie a praxe řízení, vedení a správy (managementu) systému a procesů vzdělávání při naplňování koncepce celoživotního učení (se), tj. ve všech typech vzdělávání, probíhajících v celé délce a šířce života“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 26).

Dále se jedná o souhrnné označení všech subjektů, které představují *„nositele managementu vzdělávání (manažery vzdělávání), kteří mohou působit v systému managementu vzdělávání jako tvůrci i vykonavatelé strategie vzdělávání a vzdělávací politiky“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 26).

Management vzdělávání je také vysokoškolský studijní obor *„v rámci programu Pedagogika a oblast dalšího odborného vzdělávání“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 26), který se zaměřuje na *„vzdělávání lídrů a manažerů nejen z oblasti školství“* (Trojan, 2010, s. 1). Vznik tohoto oboru představuje v domácím prostředí novou možnost vzdělávání a kvalitní přípravy profesionálů pro oblast řízení vzdělávání (Trojan, 2010, s. 1).

Jeho cílem je *„připravit kvalifikované odborníky v oblasti řízení vzdělávání, zprostředkovat potřebné znalosti a nástroje, rozvíjet dovednosti a kompetence nutné k profesionálnímu výkonu řídící funkce v evropském vzdělanostním prostředí“* (Trojan, 2010, s. 5). *„Přepokládá se, že získané vzdělání uplatní absolventi jako řídicí pracovníci na úrovni středního a vrcholového managementu na různých stupních vzdělávání a v klíčových článcích veřejné správy ve školství“* (Trojan, 2011, s. 115).

V zahraničí se jedná o již zavedený obor, který je poskytovaný širokým skupinám účastníků (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 19). U nás se dá obor studovat od akademického roku 2010/2011 jako navazující magisterský obor v kombinované formě (Trojan, 2010, s. 1), který má schválenou akreditaci pro možnost realizace rigorózního řízení. Studium managementu vzdělávání je také *„přípravou pro tvorbu a obhajobu rigorózní práce“* (Trojan, 2011, s. 115).

U nás studium tohoto oboru poskytovalo zatím jediné pracoviště Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze – Centrum školského managementu, nyní Katedra andragogiky a managementu vzdělávání (Centrum školského managementu, 2018, online). Od akademického roku 2018/2019 by mělo být možné, tento obor studovat také na Vysoké škole Humanitas v Sosnowci – Fakulta společenských studií Vsetín (Vysoká škola Humanitas, 2018, online).

Dosavadní rozvoj managementu vzdělávání u nás i v zahraničí probíhal *„především v užším kontextu školského managementu“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 16). Ten představuje *„vědecký a studijní obor, systém řízení soustavy škol a školských zařízení, oblast teorie a praxe managementu školství“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 26).

Pedagogický slovník ho v tom nejširším významu vymezuje jako *„víceúrovňový systém řízení a organizace školství od makroúrovně školského systému po řízení a organizace školy“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 306).

Školský management zahrnuje také *„nositele tohoto řízení (školské manažery) a oblast jejich normativně vymezeného dalšího odborného a manažerského vzdělávání“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 26).

Do oblasti školského managementu je směrována dostatečná pozornost, důraz je kladen jak na stabilizaci jeho oborové základny a tak zároveň na profesionalizaci ředitelů škol a školských zařízení, především na rozvoj jejich manažerských kompetencí (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 16, 21).

Dále se jedná o vysokoškolský studijní obor *„realizovaný v bakalářských a studijních programech a v programech dalšího vzdělávání“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 306). Jeho zamýšlenou cílovou skupinou jsou především ředitelé škol a školských zařízení, inspektoři a pracovníci *„školské správy a administrativy všech stupňů škol“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 306).

Školský management představuje nejrozvinutější složku managementu vzdělávání, která je velmi dobře institucionálně zajištěná (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 17-18). Nemůže však *„postihnout celou plasticitu oboru“* (Trojan in Trojan a kol., 2015, s. 5), neboť se zaměřuje převážně na každodenní realizaci vzdělávací politiky v rámci úrovně škol a školských zařízení (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 17-18).

Poslední jmenovanou složkou v hierarchické struktuře managementu vzdělávání je školní management. Jedná se o *„oblast rozvoje a aplikace teorií managementu vzdělávání při řízení, správě a vedení konkrétní školy, školského zařízení, s možným rozšířením do oblasti třídního managementu“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 26).

Jedná se o *„komplex činností spojených s plánováním a zajišťováním chodu školy, kvality vzdělávacího procesu, s hodnocením žáků, autoevaluací školy a s organizováním vztahů a kooperací školy s rodiči a veřejností“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 254).

Vzhledem k tomu, že *„většina škol má dnes právní subjektivitu“* (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 108), představují ředitelé škol důležitý článek v této úrovní

řízení. Jsou statutárním orgánem školských právnických osob a mají *„značné pravomoci a odpovědnosti“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 254). S tím také zvyšují nároky na úroveň jejich řídících činností a na soustavné zvyšování jejich kompetencí (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 108).

Na úrovni školního managementu je dílčím, avšak velmi specifickým tématem *„oblast pedagogického managementu (řízení pedagogického procesu)“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 26). Tato oblast představuje *„jednu ze skupin kompetencí manažerů vzdělávání“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 26).

Rozsáhlý záběr jednotlivých složek managementu vzdělávání dává tušit, že se tato oblast teorie a praxe nemůže orientovat *„výhradně na školy a školská zařízení“* (Tureckiová, 2014, s. 59), ale i na další organizace poskytující vzdělávací aktivity *„ve všech složkách a typech celoživotního vzdělávání“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 24).

Sem řadíme různé organizace, které zajišťují *„volnočasové aktivity s edukačním potenciálem, případně explicitně formulovaným vzdělávacím zaměřením“* (Tureckiová, 2014, s. 59), dále *„soukromé komerční vzdělávací organizace, jejichž hlavním předmětem činnosti je právě realizace aktivit dalšího vzdělávání“* (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 14), zaměstnavatele, asociace, neziskové organizace, profesní komory a sdružení (Dvořáková, 2015, s. 14).

Do oblasti managementu vzdělávání patří také specifické vzdělávací aktivity, poskytované samotnými školami. Ty jsou nad rámec jejich běžného kurikula a bývají krátkodobější povahy (Dvořáková, 2015, s. 14).

Dosavadní přístup k managementu vzdělávání je tedy nezbytné *„oproti současnému chápání rozšířit a diverzifikovat“* (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 15). Cíle a funkce v rámci formálního a neformálního vzdělávání, počátečního a dalšího vzdělávání, dále zájmového, profesního a občanského vzdělávání jsou diferencované, a nemohou vycházet pouze z principů řízení škol (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 15). Vzdělávání dospělých a seniorů má svá specifika, *„kterými se odlišuje od vzdělávání a učení se dětí a mladistvých*“ (Tureckiová, 2014. s. 58).

Management vzdělávání by měl být strategičtěji orientován, pokrývat celou oblast vzdělávací politiky, včetně možnosti ji aktivně ovlivňovat a utvářet (Tureckiová, 2014, s. 59-60; Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 17-21). Komplexní koncepce managementu vzdělávání by měla mít úzké vazby se všemi aspekty vzdělávání již od vládní úrovně. Důležitá je propojenost teorie s relevantním výzkumem, který poskytuje přehled o managementu vzdělávání nejen z národní, ale také z mezinárodní perspektivy (Deshmukh, Naik, 2010, s. 68, vlastní překlad).

Vliv na nové pojetí managementu vzdělávání má také *„probíhající diskurz o funkcích vzdělávání ve společnosti“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 20). Kromě tradičních funkcí, které jsou naplňovány již v počátečním vzdělávání a patří i mezi základní funkce vzdělávání dospělých, jsou pro oblast dalšího vzdělávání uplatňovány také další specifické funkce.

V případě vzdělávání dospělých se jedná o funkci humanizační (Průcha, Veteška, 2014, s. 115), komunikační, informační, aktualizační, (Průcha, Veteška, 2014, s. 116; Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 20), rekreační, esteticko-formativní, inovační a sociálně-adaptační (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 20; Palán, 2018, online).

Specifickou oblast představuje vzdělávání seniorů. V rámci jejich edukace vymezil základní funkce již v roce 1979 domácí autor Livečka následovně: preventivní, anticipační, rehabilitační a posilovací (Mühlpachr, 2001, s. 92; Špatenková, Smékalová, 2015, s. 37-38).

Vzdělávání v průběhu celého života jedince představuje tedy velmi široký soubor funkcí, který nemůže být naplňován pouze školským systémem (Tureckiová in Trojan, 2015, s. 20-21). Proto jsou do širšího kontextu managementu vzdělávání navíc implementována další témata související s jeho rozvojem ve všech jeho složkách a úrovních.

Jedno z klíčových témat managementu vzdělávání představuje *„oblast strategického řízení lidských zdrojů a jeho specifik v prostředí vzdělávacích organizací“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 21-22). Tato problematika ale zatím není v domácím

prostředí komplexněji rozpracována, neboť stávající publikační činnost našich autorů je směrována do oblasti škol (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 21-22).

Management vzdělávání jako vědní a studijní obor, dále jako oblast edukační teorie a praxe, by se měl zaměřovat na veškeré procesy řízení v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Svou pozornost by měl věnovat také výzkumu oblasti informálního vzdělávání (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 19) *„v průběhu celého života jedince, v celé jeho šíři a vzhledem k potřebám a zájmům jednotlivců a za systematické podpory personalizace jejich vzdělávací dráhy“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 19).

## 2.1 Teorie v managementu vzdělávání

*„Vědět a nepoužívat, znamená zatím nevědět“,* staré budhistické přísloví (Blanchard a kol., 2017, s. 102)

Vzdělávání je jedním z elementárních společenských procesů, který představuje složitou metodu *„ovlivňování člověka a jeho rozvoje“* (Dvořáková a kol., 2015, s. 41). Pro pochopení tohoto komplikovaného procesu, který stále silněji zasahuje také do ekonomické a politické sféry, bylo zpracováno již mnoho teorií (Dvořáková a kol., 2015, s. 41). Názory jejich tvůrců bývají ovlivněny nejrůznějšími hledisky, jako jsou filozofická východiska, politická orientace nebo přináležitost s tradicí jejich školy (Helus in Kalous, Veselý, 2006, s. 48).

Významnou úlohou teorií vzdělávání je *„kritická analýza vzdělávací praxe a odtud plynoucí tlak na její transformace, reformy, či inovace“* (Helus in Kalous, Veselý, 2006, s. 48). Důležité je také jejich neustálé ověřování *„prostřednictvím faktických poznatků z empirického výzkumu“* (Slavík, Janík, 2007, s. 268), neboť mají významný vliv na následnou realizaci souhrnné vzdělávací politiky státu (Dvořáková a kol., 2015, s. 41).

Teorie v tom nejširším významu představují soustavu hlavních myšlenek platných pro určitou oblast poznání (Kolář a kol., 2012, s. 147). *„Teorií přitom rozumíme soubor systematicky propojených generalizací, které umožňují sledované jevy vysvětlovat a činit předpovědi do budoucna“* (Kalous, Veselý, 2006, s. 18).

Teorie vzdělávání představují *„ucelené, vnitřně integrované systémy vědění o jevech vzdělávání“* (Šámalová, 2016, s. 18). Ty se dále zaměřují na obsahy vzdělávání, metodické postupy, aktéry a výsledky. Zahrnují v sobě také analýzu aktuálních problémů, se kterými se vzdělávání musí vypořádat a v neposlední řadě návrhy požadovaných změn (Šámalová, 2016, s. 18).

Zprostředkovávají aktuální poznání a chápání podstaty vzdělávání a jsou vyjádřením různých poznatků, názorů a ideologií platných v rámci vzdělávací oblasti (Dvořáková a kol., 2015, s. 41). Zabývají se především vzdělávacími obsahy v konkrétních typech škol a *„změnami v pojetí obsahů vyučovaných disciplín“* (Kolář a kol., 2012, s. 148).

Na vývoj středoevropského vzdělávání měly významný vliv tyto čtyři teorie: pedocentrická, konstruktivistická, kurikulární a emancipační. Pedocentricky orientovaná teorie se začala formovat již začátkem 20. století. Je charakteristická zvýšeným zájmem o dítě a je velmi těsně provázána s reformní pedagogikou (Helus in Kalous, Veselý, 2006, s. 47).

V souvislosti s managementem vzdělávání je významné především její humanistické pojetí, které se začalo rozvíjet v 60. letech 20. století. Tento přístup bývá označován za *„pedocentrismus druhé generace“* (Helus in Kalous, Veselý, 2006, s. 52) a měl významný vliv na současná pojetí pedagogických a andragogických koncepcí (Veteška, 2016, s. 37).

Konstruktivistický přístup vnímá žáka jako aktivní subjekt, *„který své poznání vytváří, tedy konstruuje“* (Helus in Kalous, Veselý, 2006, s. 51). Tato teorie je v současnosti považována za jednu z nejvýznamnějších psycho-didaktických teorií. Učení je považováno za záměrnou a reflektovanou činnost a žák se aktivně podílí na *„výstavbě svého poznání“* (Kosíková, 2011, s. 90). Konstruktivismus lze považovat za *„způsob vzdělávací politiky“* (Škoda, Doulík, 2011, s. 123).

Těžištěm kurikulárně orientovaného přístupu je obsahová stránka vzdělávání. Ta je cíleně strukturována tak, aby kromě běžných výstupů, také zajišťovala přenos kulturních vzorců. Pojem curriculum se do vzdělávání dostává již mezi 17. - 18. století. Je jím *„označován okruh vědění, který má být v chodu vyučování žákem osvojen“* (Helus in Kalous, Veselý, 2006, s. 52). Ve vzdělávání dospělých je tvorba kurikula *„postavena na otázce, které obsahy jsou žádoucí a podle jakých kritérií budou stanoveny, co je ovlivňuje a mění“* (Veteška, 2016, s. 75).

Teorie orientované na emancipaci chápou vzdělávání jako jeden z důležitých faktorů společenských přeměn, který vytváří *„podmínky pro uvolnění tvůrčích sil jedince a nebrzděnou aktualizaci potencialit jeho rozvoje“* (Helus in Kalous, Veselý, 2006, s. 47). Emancipace se stává *„implicitním programem a cílem celé společnosti“* (Šubrt, 2013, s. 216). Myšlenka emancipace prostřednictvím vzdělávání je spojována také *„s rozmachem vzdělávání dospělých v 19. století“* (Beneš, 2014, s. 24).

Při realizaci vzdělávání v soustavách škol a školských zařízení byly nejvíce teoreticky rozpracovány a zároveň i prakticky uplatňovány *„teorie tzv. materiálního vzdělávání a teorie formálního vzdělávání“* (Dvořáková a kol., 2015, s. 41). Tyto dvě kontrastní vzdělávací teorie již od konce 18. století soupeří o *„výklad a pojetí vzdělávacích obsahů školy“* (Skalková, 2007, s. 40).

Jsou neustále konfrontovány s praxí a ovlivnili již celou řadu školských reforem (Dvořáková a kol., 2015, s. 41-42). Jejich problematika je v současné době formulována v jiné terminologii, jako je *„vzdělávací scientizmus, rozvíjející vyučování, vzdělávací standardy a jejich pojetí, rozvíjení kompetencí žáků“* (Skalková, 2007, s. 43).

Teorie materiálního vzdělávání, též označovaná jako didaktický materializmus či vzdělávací objektivizmus (Skalková, 2007, s. 40-41), klade důraz na osvojení co největšího objemu učební látky. Vychází z předpokladu, že hlavním cílem vzdělávání je učivo, které *„je pojímáno jako zmenšená kopie vědeckých disciplín“* (Kolář a kol., 2012, s. 180). Za nepříznivý aspekt lze považovat potlačení všeobecného rozvoje žáků, ke kterému v praxi dochází (Kolář a kol., 2012, s. 180-181).

Teorie materiálního vzdělávání se silně uplatňovala v gymnazijní praxi a byla předmětem soustavné kritiky pokrokovějších pedagogů již od 19. století. Tento způsob pojetí vzdělávacího obsahu, při kterém dochází k pouhému přenosu vědeckých obsahů do výuky a k mechanickému ztotožňování se strukturou vědní disciplíny (Skalková, 2007, s. 41; Kolář, 2012, s. 121) se strukturou vyučované látky, se označuje jako encyklopedizmus (Kolář, 2012, s. 180-181).

Teorie formálního vzdělávání, též didaktický formalismus (Kolář, 2012, s. 30), je založena na opačné tendenci. Vzdělávací obsah je již potlačen a hlavním cílem vzdělávání je rozvoj různých stránek osobnosti žáka (Skalková, 2007, s. 40-41). Vychází se z předpokladu, že funkce a cíle vzdělávání není možné redukovat na *„pouhé získávání poznatků“* (Kolář a kol., 2012, s. 180). K obsahu učiva se přistupuje pouze jako jednomu z důležitých prostředků pro rozvoj kvalit osobnosti (Kolář a kol., 2012, s. 180). Důraz je kladen na „*rozvíjení schopnosti poznávat, poznané aplikovat a systematizovat*“ (Dvořáková a kol., 2015, s. 41).

Přestože teorie formálního vzdělávání v praxi škol nezřídka vyústila v pouhý verbalismus a *„osvojování abstraktních témat“* (Skalková, 2007, s. 42), v současnosti se proměňuje do nových podob. To zahrnuje mimo jiné i posilování evropského rozměru vzdělávání a uplatňování termínů kompetence a klíčové kompetence (Skalková, 2007, s. 40-41).

V rovině řízení jsou v rámci vzdělávacího systému rozvedeny teorie: řízení školství (školský management), řízení školy (management školy) a řízení pedagogického procesu (management třídy). Jedná se o specifické teorie pro řízení procesů ve školství (Tvrzová, Kasíková in Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 108), které se vztahují k oblasti formálního vzdělávání a představují překonání dlouholeté administrativní správy školství, která výrazně omezovala *„akční prostor škol“* (Bacík, 2006, s. 7).

Existuje tedy značné množství vzdělávacích teorií, včetně těch zaměřených na řízení. Většina z nich se však převážně vztahuje ke vzdělávacímu segmentu pro děti a mládež a je směrována do oblasti formálního vzdělávání. Nelze je tedy pouze přenést a aplikovat na oblast vzdělávání dospělých a na organizace, které toto vzdělávání poskytují. Jednak je potřeba zohlednit specifika vzdělávání dospělých osob a zároveň vzhledem k tomu, že je

pro oblast managementu vzdělávání dospělých charakteristická i svoboda podnikání, očekávají se od manažerů těchto organizací vysoce profesionální přístupy (Avdagić, 2017, s. 13, vlastní překlad).

Andragogika jako teorie vzdělávání dospělých, rozpracovává jednotlivé přístupy v *„rámci edukačních věd, často se ale orientuje i na vědy příbuzné, především na sociologii, psychologii, filozofii nebo ekonomii“* (Veteška, 2017, s. 55-56). Významný vliv na pojetí andragogických teorií mají i socializační a kognitivní teorie, teorie lidského kapitálu a teorie získávání a zpracovávání informací. Oblast andragogického myšlení také ovlivňují multikulturalismus, feminismus a v neposlední řadě nejrůznější ekologická hnutí (Průcha, Veteška, 2014, s. 35-36).

Některé z teorií se snaží zpracovat a uchopit dopady plynoucí z ekonomických a sociálních změn. Důležitou roli hraje i problematika trhu práce. Některé vycházejí i z toho, *„že hlavním motivem učení dospělého jedince je efektivní řešení jeho problémů“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 36).

Velmi dobrý základ pro překlenutí prostoru mezi teorií a praxí, představuje také šest modelů managementu vzdělávání (Avdagić, 2017, s. 14-15, vlastní překlad), které jsou již od 80. let minulého století začleňovány do způsobů řízení vzdělávacích organizací (Bush, 2006, s. 22, vlastní překlad).

Těchto šest modelů: formální, kolegiální, politický, subjektivní, nejednoznačný a kulturní (Bush, 2003, s. 33; 2006, s. 4-5, vlastní překlad), představuje hlavní teoretické směry managementu vzdělávání, empiricky ověřené přímo ve vzdělávací praxi (Bush, 2006, s. 4, vlastní překlad).

Management organizací pro vzdělávání dospělých nemusí tak svou činnost zakládat výhradně na zkušenostech. Znalost těchto modelů, může manažerům poskytnout lepší chápání procesů probíhajících v rámci jednotlivých kurzů, oddělení, ale i celých institucí (Sykes, 2015, s. 17, vlastní překlad). Včasné rozpoznávání principů jednotlivých modelů a jejich následná racionalizace, mohou manažerům výrazně usnadnit jejich rozhodování (Sykes, 2015, s. 17, vlastní překlad).

Formální model vychází z předpokladu toho, že organizace představují oficiální strukturované systémy, s pevně určenou hierarchií. Manažeři mají vysokou autoritu a za účelem dosažení cílů organizace využívají racionální přístupy (Bush, 2003, s. 37, vlastní překlad). Vedoucí pracovníci uplatňují typický manažerský styl řízení (Bush, 2003, s. 54, vlastní překlad).

Kolegiální model zahrnuje všechny teorie, které zdůrazňují, že moc a rozhodování by měly být sdíleny mezi některými nebo všemi členy organizace. Uvnitř systému organizace, je na základě otevřené diskuse, určována společná politika, v rámci které má každý člen platný hlas (Bush, 2003, s. 64, vlastní překlad). Vedoucí pracovníci uplatňují participativní styl řízení (Bush, 2003, s. 78, vlastní překlad).

Politický model předpokládá, že při rozhodování se v rámci organizační politiky vyjednává. Konflikt je považován za přirozený prostředek. Pracovníci se sdružují a vytváří aliance sledující prosazování svých konkrétních cílů. (Bush, 2003, s. 89, vlastní překlad). Vedoucí pracovníci uplatňují transakční styl řízení (Bush, 2003, s. 107, vlastní překlad).

Subjektivní model je zaměřen na jednotlivé pracovníky a na jejich subjektivní vnímání. Organizace představují složité jednotky, které jsou formovány na základě interakcí všech jejich účastníků (Bush, 2003, s. 113, vlastní překlad). Vedoucí pracovníci uplatňují postmoderní styl řízení, který může působit jako ztráta absolutní autority (Bush, 2003, s. 127, vlastní překlad).

Model nejednoznačnosti představuje turbulentní a nepředvídatelné prostředí v organizacích. Nejistota je hlavním rysem, to způsobuje potíže při plánování a organizace se tak potýkají se značnými obtížemi při určování priorit (Bush, 2003, s. 134, vlastní překlad). Vedoucí pracovníci uplatňují situační styl řízení (Bush, 2003, s. 150, vlastní překlad).

Kulturní model zdůrazňuje neformální aspekty organizací nad těmi formálními. Do popředí jsou stavěny hodnoty jednotlivců a pozornost je věnována tomu, jak tyto individuální preference zakomponovat do chodu organizace (Bush, 2003, s. 156, vlastní překlad). Vedoucí pracovníci uplatňují morální styl řízení (Bush, 2003, s. 170, vlastní překlad).

Těchto šest modelů managmentu vzdělávání představuje různé přístupy pro řízení vzdělávacích organizací. Veškeré procesy v organizaci většinou nelze pochopit při uplatnění jediného přístupu, neboť žádný z modelů nemůže obsáhnout složitost rozhodovacích procesů v systému vzdělávání. Pro manažery a lídry vzdělávacích institucí je důležité rozvíjení širší perspektivy řízení, jedině tak se může zvýšit efektivita jejich organizací (Bush, 2006, s. 3-4; 2007, s. 392-393, vlastní překlad).

## 2.2 Perspektivy leadershipu v managementu vzdělávání

*„Politiky strategického vzdělávání a rozvoje souvisejí s tím aspektem strategického řízení lidských zdrojů, který se týká investování do lidských zdrojů a rozvíjení lidského kapitálu organizace.“* (Armstrong, Taylor, 2015, s. 336).

*„Management vzdělávání a leadership ve vzdělávání jsou centrálními pojmy v chápání fungování vzdělávacích institucí. Jejich významy, rozdíly mezi nimi a úvahy o tom, zda je pro úspěšné fungování organizací důležitější management nebo leadership, však zůstávají předmětem četných diskusí“* (Connolly a kol., 2017, s. 1, vlastní překlad). Nejednoznačnost této problematiky neprospívá ani výzkumu a vývoji teorií v rámci oboru (Connolly a kol., 2017, s. 2, vlastní překlad).

Management vzdělávání představuje odpovědnost za řádné fungování systému ve vzdělávací instituci, naproti tomu leadership představuje vůdčí schopnost ovlivňovat ostatní ve vzdělávacím prostředí tak, aby dosahovali svých cílů (Connolly a kol., 2017, s. 2, vlastní překlad).

*„Management jako ideový koncept řízení organizace“* (Tureckiová, 2017, s. 163) je především spojován se zvládáním manažerských funkcí a dalších dovedností, které si vedoucí pracovníci potřebují osvojit, *„aby dokázali zajistit stabilitu fungování řízené*

*organizace v měnících se a často těžko predikovatelných podmínkách"* (Tureckiová, 2017, s. 163).

Soudobý leadership je určován mírou vlivu pracovníka ve vedoucí pozici na celkový rozvoj organizace a úrovní jeho vztahů s dalšími spolupracovníky. Nelze tedy mezi nimi najít *„přesnou dělící čáru"* (Tureckiová, 2017, s. 163).

Ve skutečnosti je tedy potřeba obou. *„Management a leadership jsou forhend a bekhend"* (Scottová, 2018, s. 28-29; Tedlow, 2006, s. 200, vlastní překlad), pokud chce manažer vítězit, musí zvládat obojí (Scottová, 2018, s. 28-29; Tedlow, 2006, s. 200, vlastní překlad). *„Stejná osoba by měla být schopna uplatňovat jak transakční, tak transformační přístupy, když je to potřeba"* (Tedlow, 2006, s. 200, vlastní překlad).

*„Tradiční rozlišování mezi lídry a manažery je založeno na klasické teorii veřejné správy, vč. rozlišování mezi politikou a administrativou, od Woodrowa Wilsona (1887) a na teorii byrokracie Maxe Webera"* (Dvořáková, 2012, s. 244). Tyto teorie jsou již zastaralé a nevyhovují dnešním potřebám moderního managementu, *„úspěšné organizace dospěly k pochopení, že musí mít lídry na všech svých úrovních"* (Dvořáková, 2012, s. 244).

Správa ve školství představuje jen *„určitou omezenou skupinu řídících činností"* (Bacík, 2006, s. 21). Její hlavní úlohou jsou především úkoly *„administrativně správní povahy, zajišťující základní podmínky"* (Bacík, 2006, s. 21) pro bezproblémové fungování vzdělávací organizace (Bacík, 2006, s. 21).

Naproti tomu leadership, jinak také vedení, řízení, vůdcovství představuje *„řídicí schopnosti, pomocí kterých může vedoucí pracovník, motivován vlastní vizí, přimět zaměstnance, aby tuto vizi následovali"* (Průcha, Veteška, 2014, s. 171). Je to specializovaná činnost, která je nevyhnutelná pro každou organizaci, ať už se jedná o celnici, univerzitu nebo armádu (Váchal, Vochozka, 2013, s. 24).

Leadership je schopností vést a inspirovat lidi k tomu, *„aby vynaložili své nejlepší síly a schopnosti k dosažení žádoucích výsledků"* (Armstrong, Stephens, 2008, s. 28). Dále představuje jejich motivování za účelem dosažení stanovených cílů a zároveň získávání

jejich oddanosti pro danou věc. Základní role lídrů spočívají v definování úkolů, jejich plnění a udržování efektivních vztahů (Armstrong, Stephens, 2008, s. 28).

Leadership se v posledních letech stal oblastí globálního významu. Lidé představují pro každou organizaci ten nejdůležitější zdroj, který disponuje znalostmi, dovednostmi a energií. *„Kombinace těchto tří složek je považována za elementární základ úspěchu“* (Bush, Middlewood, 2005, s. viii, vlastní překlad).

V globální síti moderních společností jsou lidské zdroje mnohem významnějšími ve srovnání se zdroji dalšími a jejich stálé a efektivní vzdělávání představuje základní faktor jejich hospodářského rozvoje (Tasić, a kol., 2011, s. 325, vlastní překlad). *„Odpovědnost za vzdělávání je důležitým závazkem a měla by hrát významnější roli v analýzách zaměřených na organizační postupy a jejich uplatňování uvnitř vzdělávacích institucí*“ (Connolly a kol., 2017, s. 1, vlastní překlad).

*„Pro 80. léta 20. století byly charakteristické rozsáhlé změny v řízení vzdělávání. Mezinárodní trend směrem k samosprávným školám a k univerzitám značně zvýšil poptávku po schopných manažerech“* (Bush in Bush, Middlewood, 1997, s. vii, vlastní překlad).

V 90. letech se pak začal významněji prosazovat strategický leadership, který představoval rozsáhlé změny *„v přístupech k vedení pracovních organizací, s hledáním dokonalosti organizací a lídrů“* (Tureckiová, 2017, s. 163), kteří by představovali mistry změn (Tureckiová, 2017, s. 163).

„Kombinace efektivního leadershipu a managementu je stále více považována za klíčový faktor, na základě kterého mohou vzdělávací organizace dosahovat všech cílů (Bush, 2008, s. 8, vlastní překlad), *„které na ně kladou jednotlivé zúčastněné strany, především vláda, která poskytuje veřejným vzdělávacím institucím většinu finančních prostředků na jejich činnost“* (Bush, 2008, s. 8, vlastní překlad).

*„Leadership vzdělávacích organizací musí být zaměřený na jejich specifický účel a cíle. Je to ten základní smysl, od kterého se odvíjí následná podoba řízení. Není-li propojení mezi nimi jasné, existuje zde nebezpečí manažerismu, tedy kladení důrazu na*

*postupy, na úkor dosahování vzdělávacích účelů a cílů“* (Bush, 1999, s. 240; Bush, 2008, s. 41, vlastní překlad).

Leadership představuje jedno z *„klíčových témat současné teorie a praxe managementu vzdělávání a jeho rámci zejména školského managementu“* (Tureckiová, 2017, s. 162). Způsoby aplikace i teoretická východiska leadershipu, sdílí management vzdělávání s dalšími obory, které se *„zabývají vlivem jedince nebo skupiny osob na jiné lidi ve formálních organizacích i v širších společenských souvislostech“* (Tureckiová, 2017, s. 162).

Význam profesionálního řízení vzdělávacích organizací je akceptovaným faktem již v rámci oblasti počátečního vzdělávání. *„Příprava vedoucích pracovníků škol a školských zařízení je předmětem teoretického studia i vzdělávacích programů v rámci disciplín školského managementu“* (Tureckiová, 2014, s. 59).

Školský management se jako součást „*realizované vzdělávací politiky státu“* (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 108), zaměřuje na její každodenní realizaci na úrovni škol a školských zařízení (Tureckiová, 2014, s. 59-60; Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 17-18). Cílem tohoto specifického systému „*řízení všech procesů v oblasti školství“* (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 108), je co nejúčinnější a nejefektivnější dosahování stanovených cílů (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 108).

Školský management představuje také *„řídící systém školy složený z ředitele školy, jeho zástupců, případně tajemníka školy, ekonoma školy.“* (Kolář, 2012, s. 71). Ředitelé škol a další *„řídící pracovníci ve školství jsou dosud málo vnímanými, chápanými a taktéž málo oceňovanými postavami našich škol“* (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 11). Přitom jsou tito manažeři vzdělávání zodpovědní *„za vzdělávání vlastní a za další vzdělávání pedagogických pracovníků jimi řízené školy“* (Tureckiová, 2012, s. 82).

V rámci řízení školství *„jsou aplikovány nejrozmanitější nástroje a mechanismy. Za hlavní kritérium rozlišující systémy řízení školství v jednotlivých zemích se považují formy decentralizace/centralizace řízení“* (Kalous, Veselý, 206, s. 132).

*„Řízení vzdělávacích a dalších manažerských procesů mimo soustavu škol a školských zařízení zatím přinejmenším v ČR takovou teoretickou ani empirickou základnu*

*nemá“* (Tureckiová, 2014, s. 59). Tato situace je charakteristická nejen pro oblast vzdělávání dospělých, ale také pro segment *„mimoškolního zájmového vzdělávání dětí a mládeže“* (Tureckiová, 2014, s. 59). Jako nedostatečná se také jeví jejich podpora *„ve strategických dokumentech a ve vzdělávací politice“* (Tureckiová, 2014, s. 59).

„*Neexistuje jednoduchá odpověď na otázku: Jaký je nejlepší způsob přípravy a rozvoje vedoucích pracovníků pro oblast vzdělávání?“* (Middlewood in Bush, 2008, s. ix, vlastní překlad). Za obecný cíl vzdělávání a rozvoje pracovníků vzdělávacích organizací, i všech ostatních, považujeme *„žádoucí změny ve způsobilostech a pracovním chování, ale také vytváření podmínek pro sebeaktualizaci, respektive rozvoj osobního a profesionálního potenciálu“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2016, s. 19).

*„Pro syntézu a systemizaci poznatků o leadershipu, jeho teoretických východiscích a doporučovaných aplikacích zejména ve stylech vedení“* (Tureckiová, 2017, s. 162), se ukazuje být užitečným koncept oboru organizačního chování, který byl původně manažerskou disciplínou. Dnes je vnímám jako humanitní obor (Tureckiová, 2017, s. 162).

*„Zatímco ohledně hlavních složek řízení existuje určitý konsensus, informace o tom, jaký styl řízení povede k dosažení co nejpříznivějších výsledků“* (Bush, 2008, s. 9, vlastní překlad), k dispozici nejsou. Důvodem je především to, že v rámci managementu a leadershipu ve vzdělávání existuje značné množství teorií a alternativních přístupů. Tato skutečnost zrcadlí velmi rozdílné způsoby v chápání a interpretování procesů, ke kterým uvnitř i vně vzdělávacích organizací dochází (Bush, 2008, s. 9, vlastní překlad).

Při hledání toho nejlepšího způsobu řízení, si každý řídící pracovník musí neustále uvědomovat, že neexistuje pouze jeden styl, který by se dal považovat za nejlepší, a který by pomáhal dosahovat jen těch nejskvělejších výsledů (Slavíková, 2003b, s. 34). *„Efektivní vedení a řízení znamená umět použít při jednání s konkrétními lidmi v konkrétních situacích odpovídající styl“* (Slavíková, 2003b, s. 34).

Všechny manažerské a další *„různé techniky vedení lidí je třeba využívat vyváženě“* (Tureckiová, 2017, s. 165), a rozvíjet kompetence jak u vedoucích pracovníků, tak u všech dalších pracovníků (Tureckiová, 2017, s. 165). V takovém případě hovoříme o vyváženém

přístupu *„k vedení lidí v organizacích“* (Pavlica a kol., 2015, s. 15; Tureckiová, 2017, s. 165).

*„Vyváženost znamená schopnost používat protichůdné postupy, umění ubránit se preferenci určitých způsobů vedení lidí na úkor přehlížení a podceňování jejich protipólů“* (Pavlica a kol., 2015, s. 15).

Přestože neexistuje jediný způsob vedení, který by zaručoval úspěch, v tak rozmanitých organizacích jako jsou ty vzdělávací, leadership představuje hlavní faktor pro dosažení zlepšení v rámci jejich fungování (Atkinson, 2013, s. 3-4, vlastní překlad).

Pro rozvoj *„strategického leadershipu v prostředí vzdělávacích organizací je nezbytné poznat, analyzovat a systemizovat stávající koncepty leadershipu, uplatnit je odpovídajícím způsobem, případně rozvinout vlastní modely vůdcovství“* (Tureckiová, 2017, s. 166).

Stále častěji se leadership také zaměřuje na problematiku rozvoje lidí a jejich řízení s ohledem na věkovou strukturu. Tato oblast představuje *„souhrn procesů v oblasti rozvoje lidských zdrojů“* (Kalousová a kol., 2015, s. 5), které je potřeba, v souvislosti s ekonomickými a sociálními dopady, věnovat neustálou pozornost (Kalousová a kol., 2015, s. 5).

*„Řízení věkové struktury pracovníků“* (Kocianová, 2012, s. 111; Čevela a kol., 2014 s. 185) na úrovni jedinců, organizací a celých společností, představuje koncepce age managementu, která je v domácím prostředí relativně novým pojmem. *„Vztahuje se ke strategiím organizací v oblasti zaměstnávání starších lidí“* (Kocianová, 2012, s. 112; Čevela a kol., 2014 s. 185).

*„Praxe age managementu je charakterizována jako soubor opatření“* (Čevela a kol., 2014 s. 185; Kocianová, 2012, s. 112), které zajišťují, aby každý zaměstnanec, bez rozdílu věku, dostal příležitost naplnit svůj potenciál (Kocianová, 2012, s. 112; Čevela a kol., 2014).

Zvyšování podílu starších lidí na trhu práce je jedním z klíčových prvků evropské politiky (Kocianová, 2012, s. 112-113), proto stále více organizací zakomponovává řešení této problematiky do dlouhodobých programů *„udržitelnosti a společenské odpovědnosti“*

(Kalousová a kol., 2015, s. 11). Leadership vycházející ze *„sdílení hodnot mezi firmou a společností, se ve 21. století stává jedním z rozhodujících faktorů konkurenceschopnosti“* (Kalousová a kol., 2015, s. 11).

## 2.3 Celoživotní vzdělávání

*„Učení je naším celoživotním osudem“* (Plamínek, 2014, s. 11).

V souvislosti s dynamičností dnešní společnosti dochází v životních drahách jedinců *„k permanentní interakci mezi světy vzdělávání, učení, práce a osobního života“* (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2012, s. 171; Rabušicová a kol., 2016, s. 24). Není již možné očekávat, že nás škola naučí vše potřebné pro život, vzdělávání tedy musí být dlouhodobé, kontinuální a především dynamické. Jen tak lze tvořivě přistoupit ke zvládání nejistot a změn, které moderní společnost představuje (Rabušicová a kol., 2016, s. 24).

Princip celoživotního vzdělávání vzešel z dynamicky se proměňujících životních podmínek. V profesní rovině není již téměř možné najít obor, ve kterém by se pracovníci nepotřebovali dále vzdělávat a rozvíjet, aby mohli kvalitně a účelně vykonávat svou profesní činnost (Tomeš, Šámalová, 2017, s. 185).

Celoživotní vzdělávání *„je v dnešní době vnímáno jako nezbytný proces vedoucí k aktivní zaměstnanosti a uplatnění se jedince na trhu práce“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 13). Jedná se o *„soubor všech příležitostí, které jedinec dostává v průběhu svého života“* (Veteška, Vacínová, 2011, s. 50).

Tento soustavný proces představuje neustálou připravenost člověka učit se, která se stala *„imanentní vlastností současného života“* (Rabušicová a kol., 2016, s. 24). Zahrnuje jak účelně formalizované aktivity, tak i neformální činnosti, které souvisejí se vzděláváním (Barták, 2007, s. 7).

Požadavek *„na osvojování základů klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání“* (Syslová, 2013, s. 103), je zakotven již v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (Syslová, 2013, s. 103).

Všechny možnosti vzdělávání, jak v tradičních vzdělávacích zařízeních, tak mimo ně, *„jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“* (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 8).

Oblast celoživotního vzdělávání (učení se) vytváří edukační prostor, který lze vymezit dvěma osami. První osa představuje jeho horizontální dimenzi, to znamená *„vzdělávání a učení se v průběhu celé délky života (od narození po smrt)“* (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 106). V takovém případě mluvíme o *„lifelong learning (do češtiny obvykle překládáno jako celoživotní učení)“* (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 106).

Druhá osa vytváří vertikální dimenzi, v takovém případě mluvíme o *„lifewide learning (do češtiny překládáno jako všeživotní učení)“* (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 106), představuje tak *„vzdělávání v celé rozmanitosti aktivit života člověka“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 61). *„To obrací pozornost na rozšíření učení tak, aby probíhalo bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 17).

Koncept celoživotního vzdělávání se objevil v souvislosti s konceptem společnosti vědění (Rabušicová a kol., 2016, s. 24). Představa společnosti založené na vědění má ekonomický kontext a stala se hlavní myšlenkou všech vzdělávacích politik a následných reforem jejich vzdělávacích systémů (Kopecký in Kopecký a kol., 2013, s. 93).

Globální doba navíc otevírá požadavek na specifické formy celoživotního vzdělávání, které budou schopné připravovat občany také *„na nové interkulturní situace v pracovním i v osobním životě“* (Hrubec in Kopecký a kol., 2013, s. 52).

Rozmach celoživotního vzdělávání byl umožněn *„nástupem distančního vzdělávání“* (Slavíková, 2003, s. 5). Rozvoj komunikačních technologií zpřístupnil vzdělání širokým masám a to radikálně změnilo charakter vzdělávacích organizací. Jejich role shromažďovatelů informací byla přeměněna. Nyní již nejsou pouhým zdrojem informací, ale pro studenty se staly *„zprostředkovatelem zdrojů informací a průvodcem po těchto zdrojích“* (Slavíková, 2003, s. 5-6).

Přestože *„samotný pojem celoživotní vzdělávání (lifelong education) se objevil krátce po první světové válce ve Velké Británii“* (Kopecký, 2013, s. 17-18), v jednom z vládních dokumentů, tak k prvnímu intenzivnějšímu formování konceptu celoživotního vzdělávání došlo až počátkem 70. let 20. století (Palán, 2018, online), kdy byl pod hlavičkou UNESCO sestaven první ucelený návrh (Kopecký, 2013, s. 17-18).

Pro vzdělávací oblast to představovalo významnou změnu v dosavadním přístupu uvnitř celého systému, neboť se zaměřoval na *„standardy vědomostí a dovedností, které platí pro všechny, bez ohledu na věk“* (Palán, 2018, online).

Rozvoj celé oblasti je pod silným vlivem mezinárodních organizací. Výchozím bodem byly aktivity organizace pro vzdělání, vědu a kulturu UNESCO. Ta počátkem 70. let založila Mezinárodní komisi pro rozvoj vzdělávání, která v Paříži roku 1972 publikovala souhrnné výsledky své práce ve zprávě *"Learning to be: The World of Education Today and Tomorow (Učit se být: Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra)“* (Palán, 2018, online).

Důraz ve zprávě byl kladen *„především na co nejmasovější zpřístupnění možnosti dosáhnout určitého vzdělání jako předpokladu sociálního, ekonomického, politického i kulturního rozvoje společnosti“* (Šerák in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 93). Popsána byla také klíčová role jedinců na aktivní účasti ve vzdělávacích procesech, to znamená, že oni sami by měli mít příležitost k ovlivňování své vlastní vzdělávací dráhy (Šerák in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 92-93).

O rok později vydala OECD, která představuje od 70. let druhou z hlavních mezinárodních organizací mající zásadní vliv na podobu diskuse o obsazích a cílech celoživotního vzdělávání, další dokument *„Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning (Cyklické vzdělávání: Strategie celoživotního učení)“* (Šerák in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 93-94).

Ten však zprostředkovával odlišné stanovisko. O vzdělávání bylo uvažováno *„velmi účelově jen v souvislosti s výkonem povolání“* (Rýdl, 2012, s. 84), a za nezbytné byly považovány pouze takové reformní snahy, které směrovaly k získání profesních kvalifikací.

Tím byl položen základ pro postupnou ekonomizaci vzdělávání, které začalo být chápáno především jako ekonomický nástroj, nikoliv proces osobnostně kultivační hodnoty (Rýdl, 2012, s. 84). Následně začala být tato problematika rozpracovávána ve *„všech na*

*zaměstnatelnost, odborné vzdělávání a školské reformy orientovaných mezinárodních dokumentech"* (Rýdl, 2012, s. 84).

Do domácích strategických dokumentů začala být problematika celoživotního vzdělávání jako integrální součásti národní vzdělávací politiky, implementována po roce 1989. Mezi nejdůležitější dokumenty patří:

- *„Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (2001)*
- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (2002)*
- *Strategie rozvoje lidských zdrojů (2003),*
- *Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (2007)*
- *Strategie celoživotního učení ČR (2007)*
- *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014)*
- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (2015)"* (Šerák in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 103).

Celoživotní vzdělávání je také označováno jako rekurentní, kontinuální či permanentní. Místo původního pojmu celoživotní vzdělávání se začal od roku 1996 používat pojem celoživotní učení. Tato změna sledovala zdůraznění požadavku na aktivní přístup každého jedince (Palán, 2018, online). Odpovědnost za úroveň dosažených znalostí a získaných kompetencí je tak přenesena na jednotlivce. Ten se již nemůže spoléhat pouze na formální vzdělávací systém, pokud chce čelit požadavkům znalostní společnosti (Průcha a kol., 2009, s. 29-30).

V celoživotním učení jde tedy spíše o nepřetržitou připravenost a ochotu jedince učit se než o soustavné studium. Tím je zdůrazněn význam všech vzdělávacích aktivit včetně těch, které jsou vně organizovaného přístupu (Strategie, 2007, s. 8-9). Výsledná efektivita ve vzdělávání může být navíc ovlivněna mnohými tématy a výzvami, okolím a vztahy, životními situacemi a osobnostními charakteristikami (Beneš, 2014, s. 104).

Proces celoživotního vzdělávání *„zahrnuje formální, neformální a informální vzdělávání a předpokládá prolínání a doplňování"* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21) všech těchto forem v průběhu celého života jedince. Formální vzdělávání realizují vzdělávací instituce, zpravidla školy. Neformální je realizováno formou seminářů a kurzů,

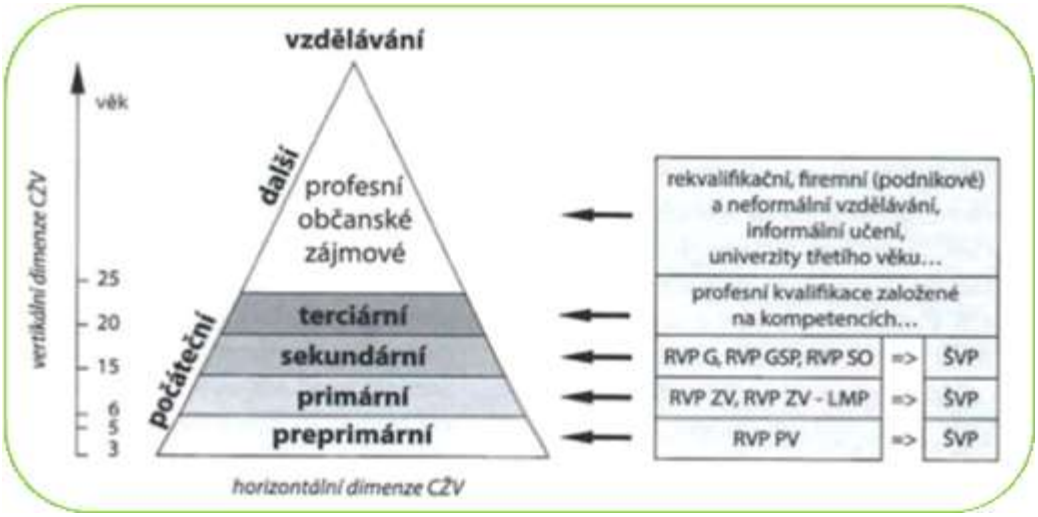
většinou v soukromých vzdělávacích organizacích, neziskových organizacích, v rámci firem, ale také ve školách (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21).

U obou forem dále rozlišujeme, zda jde o počáteční či další vzdělávání. Počáteční vzdělávání je výchozím formálním vzděláváním v rámci školské soustavy. Jedná se o nepřetržitý proces od vstupu do mateřské školy a zahrnuje dále primární, sekundární a terciální vzdělávání. Za jeho ukončení je považováno splnění povinné školní docházky, vstup na trh práce, přechod mezi ekonomicky neaktivní obyvatele (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 20).

Počáteční formální vzdělávání poskytují následující organizace: mateřské školy, základní školy, střední odborné školy, střední odborná učiliště, gymnázia, konzervatoře, vyšší odborné školy a vysoké školy. Po jejich úspěšném absolvování získá žák nebo student typ osvědčení a navýší si stupeň svého vzdělání (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 11).

*„Počáteční neformální vzdělávání, tedy takové, které se sice odehrává v období dětství a dospívání, nenavyšuje však absolventovi stupeň jeho vzdělání“* (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 11), poskytují jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, umělecké školy, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, domy dětí a mládeže, dále ziskové a neziskové organizace, které se orientují především na oblast občanského a zájmového vzdělávání (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 11-12).

Další vzdělávání je edukační proces jedince, který probíhá *„po dosažení určitého stupně formálního (školního) vzdělávání nebo po opuštění vzdělávacího sytému“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 72). Jeho charakteristickým rysem je první vstup na trh práce. Dále se člení na profesní, občanské a zájmové vzdělávání (Průcha, Veteška, 2014, s. 72). *„Je široce diferencované vzhledem ke skupinám subjektů, poskytovatelů, obsahu a metod, financování“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 43).




Obrázek č. 1: Pyramidální pojetí celoživotního učení a vzdělávání – aplikace na podmínky ČR (Zdroj: Průcha, Veteška, 2014, s. 61; Veteška in Veteška, Vacínová, 2011, s. 48)

Požadavek na další vzdělávání se v evropském prostoru objevuje od začátku 90. let 20. století a je rozpracováván v nejrůznějších programech a doporučeních (Keller, Tvrdý, 2008, s. 103). Jeho teoretický základ vychází z *„koncepce lidského kapitálu, podle níž další vzdělávání zvyšuje hodnotu pracovní síly, a tedy i šanci na příjem pracovníka, to vše v nemenším rozsahu než standardní školní vzdělávání“* (Keller, Tvrdý, 2008, s. 103).

Plné chápání procesu celoživotního vzdělávání zahrnuje i formu informálního učení, které se odehrává *„na bázi každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině nebo ve volném čase“* (Havlíčková, Žárská, 2012, s. 6), který také zahrnuje *„sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti“* (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 93). To se však děje nezáměrně a neorganizovaně, a neumožnuje použití systematických nástrojů managementu vzdělávání (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 10).

Důležitou roli v realizaci celoživotního vzdělávání plní dnes také vysoké školy, neboť tato oblast je legislativně zakotvena v Zákoně č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (Slavík, 2012, s. 96). *„V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplatu programy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově“* (Zákon č. 111/1998 Sb., § 60, odst. 1).

Myšlenka celoživotního vzdělávání není tedy nová, *„v současnosti ovšem existuje politická snaha ji reprezentovat. Jedná se o reakci na kompetence vyžadované ve znalostní společnosti a na nemožnost tyto kompetence zprostředkovat jen v rámci stávající školské soustavy“* (Beneš, 2014, s. 36).

## 2.4 Vzdělávání dospělých

*„Vzdělávání je důležitým činitelem ekonomického růstu a výrazně ovlivňuje konkurence-schopnost na trhu práce, proto je pro mnoho lidí vzdělávání tak důležité a dá se říci, že vzdělávání dospělých je trendem i nutností současné doby“* (Zormanová, 2017, s. 21).

Vzdělávání dospělých představuje významnou oblast celoživotního vzdělávání. Jedná se o *„vzdělávací proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity uskutečněné dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání“* (Veteška, 2016, s. 88). V oblasti formálního vzdělávání představuje získání konkrétního stupně vzdělání v rámci počátečního vzdělávání uvnitř školského systému. Neformální oblast nabízí mnohem širší spektrum vzdělávacích aktivit (Průcha, Veteška, 2014, s. 301).

Vzdělávání dospělých lze považovat za *„transformační sílu, v níž se realizuje významná část možností, které společnost poskytuje dospělému, aby ve svém životě uvědoměle zacházel s prvkem změny“* (Kopecký, 2013, s. 13). Představuje významného aktéra sociálních změn, *„které vedou k neustálé potřebě a nutnosti výzkumu následovaného teoretickou reflexí“* (Thelenová, 2014, s. 49).

Vnímání dospělosti může v souvislosti se vzděláváním působit jisté obtíže. Přestože v našich podmínkách je dospělosti dosaženo dovršením 18. roku života, z biologického a psychologického hlediska *„jde o období vrcholu zrání jedince“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 87). Moderní společnost nevnímá dospělost jako stav, kterého je v určitém čase jednoznačně dosaženo. Je spíše považována za stav, kdy má jedinec příležitost a zároveň zodpovědnost stávat se tím, kým chce být (Kopecký, 2013, s. 13).

Z hlediska vzdělávání můžeme za dospělého považovat jedince, který ukončil povinnou školní docházku, *„neboť se tímto přechodem značně či zcela mění jeho vzdělávací potřeby a velmi často i jeho přístup ke vzdělávání“* (Dvořáková in Trojan a kol., 2015, s. 12).

Prvotní úvahy o potřebě edukace dospělých, lze dohledat téměř ve všech filozofických a náboženských systémech, již od antiky. Sledovaly však spíše výchovnou linii. Po systematičtějším přístupu volá až Komenského Pampaedie, se svým požadavkem na všestranné učení všech lidí. Komenský svou teorii rozpracoval velmi systematicky, neboť vzdělávání pokrývá celé období lidského života, od narození až po stáří. Období, na které připadá dospělost, považoval Komenský za osobní záležitost jedince (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 22-23).

*„Přestože je individuální rovina vzdělávání zásadní, vzdělávání dospělých se jí nevyčerpává“* (Kopecký, 2013, s. 13). Nejedná se o izolovanou záležitost, ale o sociální aktivitu, která je formována hodnotami a tradicemi, a na kterou působí nejrůznější vlivy (kulturní, politické, ekonomické, profesní, zájmové a mnohé další). *„Diskuse o vzdělávání je vždy diskusí o společnosti“* (Kopecký, 2013, s. 13).

Na institucionální úrovni významně ovlivnili oblast vzdělávání dospělých dva dánští duchovní Nicolaj Frederik Severin Grundtvig a Christian Flor. S těmito dvěma osobnostmi jsou spojovány počátky lidových vysokých škol. První z nich *„byla v Dánsku založena pro syny sedláků již v roce 1844“* (Veteška, 2017, s. 19). Jejich koncepce se zaměřovaly nejen na počáteční profesní přípravu, ale také na reedukaci dospělých (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 23-24).

Na našem území je za nejstarší lidovýchovnou aktivitu považována univerzitní extenze (Veteška, 2017, s. 21). Jednalo se o přednášky vysokoškolských učitelů směrovaných k veřejnosti. Aktivity prvního spolku Extenze založeného v Praze se postupně rozrůstaly, a postupně rozšířily svou činnost také na venkov a do dalších měst (Průcha, Veteška, 2014, s. 281-282). Celkově však k významnějšímu rozvoji lidové výchovy a vzdělávání u nás došlo až po 1. světové válce (Veteška, 2017, s. 21-23).

Pro rozvoj oblasti vzdělávání dospělých také významnou měrou přispěl Tomáš Baťa. Ten ke vzdělávání, které se zatím většinou zaměřovalo na kulturní, politická a náboženská témata, přidal navíc oblast podnikovou. Ve své zlínské továrně roku 1925 zavedl *„velmi propracovaný systém výchovy a vzdělávání“* (Veteška, 2017, s. 25), který je považován za počátek podnikového vzdělávání u nás i ve střední Evropě (Veteška, 2017, s. 25). Na Baťovo firemní vzdělávání lze nazírat jako na *„ojedinělý fenomén nejenom regionálního či československého vzdělávání, ale i vzdělávání evropského a světového“* (Kostka, 2018, s. 16).

„Vzdělávání dospělých lze považovat za pozoruhodný fenomén*, „jehož přitažlivost může přesahovat obory, pro než je vzdělávání prvořadým předmětem zájmu“* (Kopecký, 2013, s. 12). Zájem o něj je stimulován vědecko-technickým rozvojem a faktorů, které na něj působí, neustále přibývá (Veteška, 2016, s. 89).

Poslední dobou je celá oblast pod silným ekonomickým vlivem (Veteška, 2016, s. 88). Těžiště se proto přesouvá od zájmové oblasti k *„získávání profesních kvalifikací a kompetencí“* (Beneš, 2014, s. 35) a vzdělávání dospělých se stává pevnou součástí firemních personálních politik (Beneš, 2014, s. 35).

Přestože důležitost segmentu vzdělávání dospělých nabývá na významu, není této oblasti vzdělávacího systému věnována náležitou pozornost. *„Nejzávažnější slabinou je neexistence komplexního právního rámce, který by jednoznačně stanovoval odpovědnosti hlavních aktérů“* a *„umožňoval prostupnost mezi jednotlivými formami vzdělávání, zejména mezi počátečním a dalším vzděláváním, a zajišťoval efektivnost a soudržnost vzdělávací politiky, politiky zaměstnanosti a sociální politiky“* (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 22.)

Oblast vzdělávání dospělých se během několika posledních desetiletí hodně profesionalizovala, přesto za další neuspokojivý stav lze považovat *„absenci jakékoliv systematické evaluace vzdělávacích aktivit, tedy výzkumu zaměřeného na efektivitu vzdělávání dospělých“* (Trojan, Trojanová, Trunda, 2016, s. 31).

Vzdělávání dospělých lze považovat za proměnlivý a složitý jev. *„Pokusy o jeho hlubší uchopení prostřednictvím výzkumu komplikují především dva faktory“* (Kopecký,

2013, s. 34). Prvním je redukcionismus, který se projevuje určitým zjednodušováním při jeho konceptualizaci. Jeden aspekt je více rozvíjen než ty ostatní. Častým příkladem je *„zařazování vzdělávání dospělých do ekonomických souvislostí, za současné ignorance jeho psychologických, sociálních nebo kulturních stránek“* (Kopecký, 2013, s. 34).

Druhým faktorem je účelovost, která na vzdělávání dospělých klade cíle, které je staví *„do role (pouhého) nástroje politiky“* (Kopecký, 2013, s. 34). To představuje výzvu pro obor andragogiky, která se o vzdělávání dospělých ve všech jeho souvislostech a podobách zajímá.

Termín andragogika není jednoznačně vymezen a bývá tematizován různými způsoby (Šerák in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 12). Nejčastěji je andragogika definována jako vědecká disciplína v systému věd o výchově a vyučování, která se zabývá *„veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 39; Beneš, 2014, s. 11).

Dále je andragogika *„studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých“* (Beneš, 2014, s. 11).

Přestože je andragogika dnes spíše než jedna z disciplín pedagogiky *„rozvinuta jako samostatná věda“* (Průcha, 2017, s. 34), oba obory spojuje právě idea celoživotního vzdělávání. Pedagogika i andragogika mají společný předmět zájmu, edukaci lidí v průběhu jejich celého života. Rozdíl je pouze ve formách vzdělávání a v tom, jestli subjektem, který prochází celoživotním vzděláváním je dítě nebo dospělý (Průcha, 2015, s. 99).

V evropském prostředí je za otce andragogiky považován německý pedagog Alexander Kapp, který tento výraz pravděpodobně použil jako první (Beneš, 2014, s. 12; Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 24-25; Veteška, 2016, s. 16), v jednom ze svých děl zaměřených na *„Platonovy výchovné myšlenky“* (Beneš, 2014, s. 12). Jarvis však za otce andragogiky považuje amerického teoretika vzdělávání Malcolma Knowlese, který ji zpopularizoval ve Spojených státech a v západní Evropě (Jarvis, 2010, s. 106; Thelenová, 2014, s. 115).

Na andragogickou teorii v rámci Evropy dále upozornil další německý pedagog Eugen Rosenstock-Huessy. Ve své publikaci *Andragogik (1924)*, ji označuje jako skutečnou metodu vzdělávání dospělých (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 26).

Trojici německých pedagogů doplňuje Franz Pöggeler, který *„byl možná prvním andragogem v moderním slova smyslu“* (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 35), neboť ve svém díle *Úvod do andragogiky (1957)* vymezuje andragogiku již jako samostatnou vědeckou disciplínu (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 35).

Toto období po konci druhé světové války přináší evropské andragogice skutečný rozmach. K této situaci především také významně přispěly společenské a ekonomické změny, které zásadně a jednou pro vždy ovlivnily přístup ke vzdělávání (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 33).

V globálním měřítku, lze za jednoho z hlavních průkopníků moderní andragogické koncepce považovat Eduarda Lindemana. Tento americký pedagog, který bývá považován za „*otce vzdělávání dospělých*“ (Rachal, 2015, s. 3, vlastní překlad), konceptualizoval mnoho aspektů vážících se k edukaci dospělých a jeho kniha *„The Meaning of Adult Education z roku 1926“* (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 29) je považována za jedno z nejdůležitějších děl pro sledovanou oblast. Definuje ho jako nezbytnou celoživotní činnost a hybnou sílu společenského pokroku a rozvoje. *„Jejím prostřednictvím jsou poprvé identifikovány základní principy specifické právě pro vzdělávání dospělých“* (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 29).

Pro současnou andragogiku je hlavním objektem ve všech oblastech dospělý jedinec a jejím předmětem je jeho komplexní edukační realita (Průcha, Veteška, 2014, s. 39). To ovlivňuje i směr současného vývoje andragogického myšlení. Jednak je určován komplexitou celoživotního vzdělávání a zároveň požadavky na samotného jedince, v oblasti profesní, občanské, sociální a komunitní (Veteška, 2017a, s. 74-75).

V průmyslově rozvinutých zemích je andragogika považována za expandující oblast vzdělávacího sektoru. Dá se očekávat, že její význam poroste i nadále, neboť se jedná o perspektivní sektor *„služeb pro jedince i společnost“* (Beneš, 2014, s. 35).

V rámci edukačních procesů rozeznáváme ve vzdělávání dospělých dvě základní kategorie: učícího se jedince, kterým je dospělý člověk a vzdělavatele dospělých, jinak také edukátor či *„odborník realizující či jinak participující na vzdělávání“* (Veteška, 2017a, s. 79). Tím může být školitel, lektor, tutor, mentor, kouč, trenér, instruktor, mediátor a další (Veteška, 2017a, s. 79).

## 2.5 Vzdělávání seniorů

*„Starší generace může být vnímána jako zdroj jedinečných zkušeností, poznatků a nositel tradic. Setkávání s ní může přinášet mladším generacím silné a uspokojující emocionální prožitky, může ovlivňovat jejich hodnoty a měnit stereotypy, může jim pomáhat při zvládání nejrůznějších pracovních a obecně životních úkolů“* (Rabušicová a kol., 2016, s. 22).

Lidská společnost směřuje ke dlouhověkosti, ale mnohdy není zřejmé, *„co by vlastně mělo být náplní této nové životní etapy“* (Čípová in Veteška, Vacínová, 2011, s. 121). Stárnutí populace je jedním ze základních demografických procesů, o kterém se mluví již od 30. let 20. století. Představuje *„přirozený dlouhodobý civilizační proces podmíněný především setrvalým poklesem úmrtnosti“* (Kalvach, Čevela, Čeleďová in Čevela a kol, 2014, s. 20).

V souvislosti s prodlužováním věku se neustále diskutuje o funkcích vzdělávání, které se zaměřují na všeobecný a profesní rozvoj, ale plní také celou řadu dalších důležitých rolí. Jednou z nich je *„smysluplná kultivace času stárnoucích dní“* (Tomeš, Šámalová, 2017, s. 186).

Problematika aktivního stárnutí se v souvislosti s celoživotním vzděláváním stává jedním z nejdiskutovanějších společenských témat (Hasmanová Marhánková, 2011, s. 34).

Vzdělávání seniorů představuje *„oblast teorie a praxe, která se zabývá intencionálním edukačním působením ve stáří*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 304).

Pojem vzdělávání seniorů se v odborné literatuře začal objevovat od 90. let 20. století. *„Dnes je stále častěji nahrazován modernějším a výstižnějším pojmem edukace seniorů, který v podstatě obsahově šířeji a lépe vystihuje celou problematiku“* (Veteška, 2017a, s. 91).

Z andragogického hlediska je, pro vzdělávání seniorů, v rámci edukační teorie a praxe nejdůležitější výchovně-vzdělávací přístup, který klade důraz na *„sociální a poradenské přístupy“* (Veteška, 2017a, s. 11).

Povaha jednotlivých teoretických koncepcí se však neustále proměňuje a posouvá *„od pouhého poskytování zdravotní a sociální péče k pečlivému a propracovanému systému nabízejícímu komplexní služby“* (Veteška, 2017a, s. 11-12). Andragogický přístup proto představuje pouze jeden z hlavních pilířů efektivní a systematické práce se seniory, další specifičtější témata více rozpracovává obor gerontagogiky (Veteška, 2017a, s. 12).

Gerontagogika je *„aplikovaná andragogická disciplína zaměřená na výchovně-vzdělávací práci s dospělými a seniory, a to jak ve smyslu výchovy a vzdělávání ke stáří, učení se stárnout, tak především aktivizace a vzdělávání ve stáří“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 117-118).

Je vědou o vzdělávání seniorů, jejímž *„předmětem je studium a systematizace poznatků týkajících se edukace seniorské populace“* (Šerák in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 20). Zaměřuje se na *„teorii a praxi edukace starších jedinců“* (Šerák in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 20). Nezabývá se však *„pouze tradičními cíli a tématy vzdělávání seniorů, ale v nových společenských souvislostech zkoumá také oblast odborného vzdělávání tzv. starších dospělých“* (Tureckiová in Trojan a kol., 2015, s. 25).

Samotný pojem gerontagogika poprvé použil v roce 1962 německý filozof a vysokoškolský učitel Otto Friedrich Bollnow. Označovala oblast výchovy starších lidí (Veteška, 2017a, s. 92). Bollnow navrhoval realizaci výchovné pomoci ve stáří, která by sloužila *„efektivnímu a smysluplnému zvládání životních situací v této fázi ontogeneze*“ (Veteška, 2017a, s. 92).

Na to ve stejné oblasti, v 70. letech 20. století, navazoval první ucelený koncept gerontagogiky. V domácím prostředí lze ustálení pojmu gerontagogiky zaznamenat u autorů zabývajících se touto problematikou, až po roce 2000 (Veteška, 2017a, s. 92).

Z hlediska délky věku, tvoří gerontagogika spolu s andragogikou a pedagogikou triádu, která v rámci konceptu celoživotního vzdělávání *„vhodně odráží věková specifika člověka“* (Veteška, 2017a, s. 94) v edukačních vědách. Můžeme na ni pohlížet *„různou interdisciplinární optikou a v různých vědeckých souvislostech“* (Veteška, 2017a, s. 94), neboť zahrnuje samotnou edukaci seniorů a jejich animaci, ale i vzdělávání a výchovu odborníků pro práci s touto cílovou skupinou (Veteška, 2017a, s. 94).

Přestože je problematika vzdělávání seniorů *„v rámci sociální politiky většiny evropských států“* (Hasmanová Marhánková, 2011, s. 34) považována převážně za *„problém stárnoucí pracovní síly“* (Hasmanová Marhánková, 2011, s. 34), v praxi většinou dochází k odklonu od této ekonomizace, neboť mezi hlavní důvody účasti seniorů na vzdělávání patří snaha dostat se do společnosti, zapojení do kreativní činnosti, prohloubení zájmů a samotná radost z učení (Hasmanová Marhánková, 2011, s. 34).

Jedná se tedy převážně o edukační aktivity se zájmovým neutilitárním charakterem (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 82). Aktivní zapojení seniorů v rámci trhu práce, může přitom vést k řadě benefitů. Věková diverzita na pracovišti přináší inspirační řešení problémů na základě zkušeností jiné generace, uznání, aktivizaci či příležitost pro zapojení do sociálních sítí (Rabušicová a kol., 2016, s. 24).

Mezigenerační vzdělávání představuje jednu ze *„souvisejících andragogických oblastí“* (Veteška, 2017a, s. 23), která je chápána jako *„společné učení a poznávání mezi generacemi, ale též jako poznání sebe sama v kontextu mezigeneračních zkušeností“* (Veteška, 2017a, s. 23). Odehrává se většinou mimo formální rámce vzdělávacího systému. Děje se prostřednictvím náhodných a neorganizovaných situací, lze ho proto vymezit jako informální učení, ke kterému dochází v *„rozmanitých učebních situacích“* (Rabušicová a kol., 2016, s. 31).

Vzdělávání seniorů dále usnadňuje překonávání vývojových úkolů v průběhu jejich života a může jim také významně usnadnit adaptaci na pozdější stádia. *„Zlepšuje také*

*orientaci ve stále se měnících životních podmínkách a schopnosti samostatného rozhodování“* (Čípová in Veteška, Vacínová, 2011, s. 136). Je jednou z hlavních podmínek pro snadnější průchod a orientaci v životě, neboť jim pomáhá vstřebávat nové informace a přispívá k pocitu důstojného začlenění do společnosti (Čípová in Veteška, Vacínová, 2011, s. 136).

Mezi klíčové edukační aspekty v rámci seniorské populace řadíme profesní, sociální, kulturní a osvětové aktivity. Ty se podle generačních cílů dále dělí na preseniorskou, seniorskou a proseniorskou edukaci (Čípová in Veteška, Vacínová, 2011, s. 136).

Základními podmínkami efektivní edukace jsou respekt k *„seniorům jako vyzrálým osobnostem s dlouhodobě ustálenými názory“* (Čípová in Veteška, Vacínová, 2011, s. 144), ohled na jejich pocity strachu a zbytečnosti a vytvoření vhodných podmínek. Ty zahrnují prostředí, složení vzdělávací skupiny, ale také osobnost vzdělavatele (Čípová in Veteška, Vacínová, 2011, s. 144-146).

Senioři, tedy jedinci nad 65 let, představují specifickou cílovou skupinu v edukaci dospělých, neboť na základě řady výzkumů, bylo potvrzeno, že mají dostatečný potenciál pro učení (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 81). *„Psychologické výzkumy ukazují, že během procesu stárnutí narůstá tendence klást větší důraz na vnitřní smysl činnosti“* (Čípová in Veteška, Vacínová, 2011, s. 137). Tento stav se často projevuje právě zvýšenou potřebou vzdělávat se (Čípová in Veteška, Vacínová, 2011, s. 137).

V domácím prostředí existuje *„široká nabídka vzdělávacích příležitostí pro tuto cílovou skupinu“* (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 81). Patří mezi ně Akademie třetího věku, Univerzity třetího věku, Virtuální univerzita třetího věku, kulturně-edukační programy knihoven a muzeí (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 82).

Univerzity třetího věku představují širokou nabídku vzdělávacích programů vysoké kvality, neboť jsou zajišťovány vysokými školami. Ze strany seniorů je o ně velký zájem a také většina akademických pracovníků, *„projevuje pozitivní vztah k této vzdělávací činnosti“* (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 43).

Další zajímavý způsob edukace seniorů, představuje forma jejich zapojení do dobrovolnické pomoci, která vychází z koncepce *„smysluplně stráveného volného času“* (Hasmanová Marhánková, 2011, s. 35). Smysluplnost má *„v souvislosti s kvalitou života ve stáří“* (Čevela a kol. 2012, s. 33) důležitý význam, neboť je součástí hierarchie lidských potřeb, kterou vytvořil americký psycholog Abraham Maslow, přesto její podpora „*patří k podceňovaným prioritám“* (Čevela a kol. 2012, s. 126).

O významu edukace seniorů není pochyb, tato problematika začíná být v evropském prostoru rozpracovávána do řady strategických dokumentů. V České republice mezi nejdůležitější strategické dokumenty patří *„Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017“* (2015, online; Veteška, 2017a, s. 22-23).

*„Stále rostoucí kohorty seniorské populace a prodlužování střední délky života*“ (Kalenda, 2015, s. 94), postupně dělají z problematiky vzdělávání seniorů téma, které je *„takříkajíc „na očích“ jak vědecké komunity, tak i vzdělavatelů dospělých“* (Kalenda, 2015, s. 94).

Současná společnost zprostředkovává otevřenou příležitost pro zapojení se do *„edukačních procesů v jakékoliv fázi života jedince“* (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 81), přesto senioři účastnící se dalšího vzdělávání vůbec nepředstavují reprezentativní skupinu (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 81).

V domácím prostředí je zatím k dispozici omezené množství *„relevantních informačních zdrojů, které by komplexně ilustrovaly zapojení obyvatelstva do edukačních aktivit“* (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 81), nicméně oblast edukace seniorů stejně není do většiny uskutečněných průzkumů vůbec nezahrnuta, neboť je stále situována na okraji společenského zájmu (Dvořáková in Dvořáková, Šerák, 2016, s. 81).

To je způsobeno převážně tím, že průzkumy se zaměřují jen na ten segment vzdělávání, který se váže k trhu práce. *„Ze zorného úhlu tak vypadává významná část seniorů, kteří se většinou již pohybují mimo trh práce a jejichž vzdělávání může mít nejen odlišné podoby, ale rovněž motivace a cíle“* (Hasmanová Marhánková, 2011, s. 35).

# 3 Analýza konceptuálního rámce managementu vzdělávání v pedagogických časopisech

*„Pokud bychom posuzovali stav vědní disciplíny podle toho, kolik akademických časopisů v oboru vychází, museli bychom konstatovat, že česká pedagogika prožívá zlaté časy“* (Šeďová, 2010, s. 239).

Pro rozvoj pedagogických věd představují pedagogické časopisy jedno z klíčových médií. S tímto závazkem je však spojen i určitý tlak. Instituce se snaží *„zakládat další časopisy, aby se rozšířila publikační základna“* (Mareš, Honsnejmanová, 2011, s. 104), a s tím koresponduje zvýšený zájem jednotlivých autorů o zveřejnění co nejvíce vlastních článků a získání bodů za publikační činnost pro sebe a svou instituci (Mareš, Honsnejmanová, 2011, s. 104).

Tato situace způsobuje nerovnováhu v celé oblasti, neboť časopisy *„prezentují většinou dílčí, vzájemně nepropojené poznatky o specifických problémech“* (Průcha, 2009, s. 867). Následně může proto docházet k problémům se začleňováním zjištěných poznatků do souhrnné syntézy, *„která by reflektovala stav poznání v dané problematice“* (Průcha, 2009, s. 867).

„*Množství informací produkovaných pedagogickou teorií a výzkumem*“ (Průcha, 2009, s. 867), se v domácím i v zahraničím prostředí, neustále zvyšuje. Odborné pedagogické časopisy jsou jedním z nejvýznamnějších zprostředkovatelů těchto informací (Průcha, 2009, s. 867). Jsou v nich publikovány teorie a výzkumy, jejichž cílem je objasňování edukační reality (Průcha, Veteška, 2014, s. 210).

Odborným časopisům je v domácí pedagogické komunitě přikládána důležitá role. Důvodem je především to, že bez nich by se pedagogická věda nemohla tak úspěšně rozvíjet, jak je tomu dosud. Zájem o jejich kvalitu a dobré fungování, lze proto považovat za zcela oprávněný (Průcha, 2015a, s. 122), neboť publikační činnost představuje jeden ze základních vědeckých výstupů (Šeďová, 2010, s. 239).

Důležitým měřítkem kvality vědeckých časopisů je impakt faktor. Vzhledem k tomu, že česká pedagogika impaktovaný časopis nemá, dodaly české časopisecké scéně značnou dynamiku nové postupy hodnocení vědecké práce, zaváděné od roku 2008 (Šeďová, 2010, s. 239). Mezi ně patří především sestavení Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice (Mareš, 2010, s. 148; Šeďová, 2010, s. 239; Mareš, Honsnejmanová, 2011, s. 104).

Na tomto seznamu jsou mezi primárně pedagogickými časopisy zařazeny čtyři, *„které se ve vědecké komunitě považují za nejdůležitější. Jsou to: Pedagogika, Pedagogická orientace, Orbis scholae, Studia paedagogica“* (Průcha, 2015a, s. 123). V Andragogickém slovníku je časopis Pedagogika označen za hlavní časopis a ostatní periodika za významná (Průcha, Veteška, 2014, s. 210). Pedagogický slovník dále dělí na časopisy na nejvýznamnější pro teorii a výzkum: Pedagogika, Orbis Scholae, Pedagogická orientace a na nejvýznamnější pro vysokoškolskou pedagogiku: Studia paedagogica (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 194).

Přestože časopis Orbis Scholae je jedním z novějších časopisů, vychází od roku 2007, autory koncentrované kolem tohoto časopisu, lze v české pedagogice považovat za naprostou špičku (Šeďová, 2010, s. 242). Vzhledem k tomu, že časopis se vymezuje jako *„časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech“* (Orbis Scholae, 2018, online; Šeďová, 2010, s. 242), nebyl zařazen do výběrového souboru pro následnou analýzu vývoje konceptuálního rámce managementu vzdělávání. Ostatní časopisy se vymezují šířeji, to lépe koresponduje s rozšířeným pojetím managementu vzdělávání.

Časopis Pedagogika vychází již od roku 1951 a je nejdéle vydávaným pedagogickým časopisem u nás. Za celou dobu svého fungování se vyznačuje *„zřetelnou stabilitou redakční kultury“* (Šeďová, 2010, s. 239). Jedná se o odborný časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, který byl původně vydáván ministerstvem školství a následně také Pedagogickým ústavem J. A. Komenského ČSAV. Od roku 1994 ho vydává Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Časopis Pedagogika *„přispívá k rozvoji vědeckého poznání v pedagogice a ke kultivaci profesních názorů. Činí tak skladbou a zaměřením příspěvků, vysokými nároky na*

*ně kladenými a respektováním etických principů publikování* (Pedagogika, 2018, online). V časopise jsou uveřejňovány přehledové, vědecko-výzkumné, metodologické, teoretické a historické studie, recenze odborných publikací, analytické zprávy a diskusní příspěvky o aktuálních tématech (Pedagogika, 2018, online).

Časopis Pedagogická orientace vychází od roku 1991. Historie časopisu však sahá až do roku 1967, kdy vyšlo několik čísel zpravodaje, vycházejících z iniciativy skupinky pedagogů. Následně byla činnost nuceně ukončena z důvodu normalizační cenzury.

Od svého založení *„se časopis posunul k akademickým tématům“* (Mareš, Honsnejmanová, 2011, s. 110) a je vědeckým recenzovaným časopisem, vydávaný Českou pedagogickou společností, *„který se zaměřuje na obecnější, aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, školního vzdělávání, pedagogického výzkumu, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů“* (Pedagogická orientace, 2018, online).

Jeho cílem je podpora rozvoje pedagogického myšlení. Časopis uveřejňuje následující typy příspěvků: studie (metodologické, teoretické, empirické, přehledové), diskusní příspěvky, recenze a zprávy (Pedagogická orientace, 2018, online).

Časopis Studia paedagogica vychází od roku 2009. Tradice časopisu je však starší, protože navazuje na Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, který vycházel již od roku 1966. Jedná se o recenzovaný vědecký časopis vydávaný Filozofickou fakultou Masarykovy univerzity. Sídlo redakce časopisu je na Ústavu pedagogických věd.

Časopis přináší *„původní příspěvky týkající se vzdělávání, výchovy a učení ve všech sférách života společnosti“.* Orientuje se na *„mikrorovinu výchovně vzdělávacích procesů a jejich aktérů“* (Šeďová, 2010, s. 242). Časopis je koncipován tak, aby se *„neomezoval pouze na školní tematiku“* (Mareš, Honsnejmanová, 2011, s. 110).

Jeho cílem je *„je publikovat výsledky výzkumů realizovaných na českých i zahraničních vědeckých pracovištích*“ (Studia paedagogica, 2018, online). Stati jsou jak teoretického, tak empirického charakteru, který převažuje. Důraz je kladen především na originalitu publikovaných výzkumů a původní tvorbu (Studia paedagogica, 2018, online).

*„Pro výzkum zaměřený na vyhodnocení a interpretaci obsahu textů se jako funkční metoda používá obsahová analýza“* (Gavora, 2015, s. 345), která představuje poměrně častý způsob *„rozborů a vyhodnocování dat“* (Reichel, 2009, s. 166) písemné povahy. K analýze dokumentů lze přistupovat dvěma přístupy – kvantitativním a kvalitativním, záleží na míře standardizace přístupu (Reichel, 2009, s. 129).

*„Studium dokumentů obecně a obsahová analýza zvláště jsou jedinečným nástrojem analýzy a pochopení společenských změn“* (Disman, 2011, s. 174). *„Kvantitativní výzkum se opírá o základy vědeckého vědění jako o produkci poznatků“* (Loučková, 2010, s. 34), prostřednictvím pozorování a ověřování (Loučková, 2010, s. 34). Jedná se o *„postup zkoumání struktury, vztahů, kontextu aj., při kterém je celek rozložen na jednotlivé prvky podle předmětu sledovaného zájmu“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 29).

Kvantitativní obsahová analýza představuje vysoce strukturovaný a selektivní proces, kdy se zvolené *„obsahy zkoumají s ohledem na několik vybraných znaků“* (Schulz, 2011, s. 29). Postup sledování frekvence výskytu vybraných prvků se hodí jen na některé druhy textů, převážně odborné, *„které jsou tematicky vyhraněné“* (Hájek, 2014, s. 96).

Výhoda obsahové analýzy spočívá v dobré fyzické dostupnosti *„zkoumaných materiálů a jejich neinterakce s výzkumníkem“* (Sedláková, 2014, s. 296), přesto má i svá omezení. Jedno z nich představuje stáří materiálů, neboť postupem času mohou ztrácet *„kontext, v němž vznikly a působily“* (Sedláková, 2014, s. 296). Obsahové analýze bývá také vytýkáno, *„že nedokáže postihnout drobnější významové nuance zkoumaných textů“* (Sedláková, 2014, s. 296). To je důvod, proč bývá často kombinována s dalšími analytickými kvalitativními technikami (Sedláková, 2014, s. 296).

Výzkum vývoje konceptuálního rámce managementu vzdělávání v pedagogických časopisech v letech 2000–2017 bude realizován prostřednictvím kvantitativní obsahové analýzy. Analyzovány budou následující recenzované pedagogické časopisy: Pedagogika, Pedagogická orientace a Studia paedagogica. Analyzováno bude celkem 2273 příspěvků na 23905 stranách zveřejněných v letech 2000-2017.

## 3.1 Výzkumný cíl

Cílem diplomové práce je analyzovat, jak se ve třech vybraných českých recenzovaných pedagogických časopisech vyvíjel konceptuální rámec managementu vzdělávání v letech 2000-2017.

Výzkumné otázky:

1. O jaké oblasti managementu vzdělávání se píše nejčastěji?
2. Jakému subjektu je věnována největší pozornost?
3. Jaká témata jsou nejčastěji řešena v souvislosti se vzděláváním dospělých?
4. Jaká témata jsou nejčastěji řešena v souvislosti se vzděláváním seniorů?
5. Do jakého časopisu jsou témata související se vzděláváním dospělých a seniorů zařazována častěji?
6. Zvyšuje se v novějších ročnících frekvence výskytu témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů?
7. Existují mezi analyzovanými časopisy nějaké společné vzorce?

## 3.2 Objekt a metoda výzkumu

Zdroj pro výzkumný soubor je zvolen záměrným výběrem a představují ho tři odborné recenzované pedagogické časopisy:

- Pedagogika
- Pedagogická orientace
- Studia paedagogica

| Časopis | ISSN (online) | Vychází od | Vydavatel |
|---|---|---|---|
| Pedagogika | 2336-2189 | 1951 | Univerzita Karlova<br>Pedagogická fakulta |
| Pedagogická orientace | 1805-9511 | 1991 | Česká pedagogická společnost |
| Studia paedagogica | 2336-4521 | 2009 | Masarykova univerzita<br>Filozofická fakulta |

Tabulka č. 1: Základní technické údaje o časopisech ve výzkumném souboru

**Hlavní kritéria zdroje pro výzkumný soubor jsou určena následovně:**

- odborná prestiž časopisu
- vymezení časopisu v souladu s rozšířeným pojetím managementu vzdělávání
- délka vydávání časopisu v letech 2000-2017
- dostupný online archiv

Kredibilita záměrného výběru je zajištěna tím, že časopisy jsou na Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice. Poslední dostupná verze je z roku 2015 (Úřad vlády České republiky, Rada pro výzkum, vývoj a inovace, 2018, online).

**Vymezení časopisů, které poskytují zdroj výzkumném souboru:**

- Pedagogika je *„odborný časopis věd o vzdělávání a výchově“* (Pedagogika, 2018).
- Pedagogická orientace je *„vědeckým recenzovaným časopisem, který se zaměřuje na obecnější, aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, školního vzdělávání, pedagogického výzkumu, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů“* (Pedagogická orientace, 2018).

- Studia paedagogica jsou *„recenzovaným vědeckým časopisem“,* přinášejícím *„původní příspěvky týkající se vzdělávání, výchovy a učení ve všech sférách života společnosti“* (Studia paedagogica, 2018).

Všechny tři časopisy jsou vydávány minimálně od roku 2000 či dříve po současnost, tím jsou zajištěny podobné podmínky pro analýzu, neboť délka jejich vydávání koresponduje se zvoleným obdobím 2000-2017.

**Objekt výzkumu:**

Výzkumný soubor je tvořen všemi příspěvky uveřejněnými v těchto časopisech v letech 2000-2017. Hlavním vnějším znakem výzkumného souboru je online verze. Všechny tři zvolené časopisy poskytují dostupný elektronický archiv.

V době výzkumu nebyly v online archivu časopisu Pedagogika dostupné 2 příspěvky, týká se čísel 2001/2, 2011/2. V online archivu časopisu Pedagogická orientace nebyl dostupný 1 příspěvek, týká se čísla 2006/2. V online archivu časopisu Studia paedagogica byly v době výzkumu dostupné všechny příspěvky. Tyto příspěvky nejsou zahrnuty do analyzovaného souboru.

Dalším častým typem příspěvků, které způsobovaly problémy při sestavování kódovacího schéma, představují příspěvky věnované osobnostem. Jedná se jak o historické osobnosti, nejčastěji dominuje Jan Amos Komenský, tak o výrazné představitele novodobé historie vzdělávací oblasti, např. profesora Zdeňka Heluse. To se týká převážně časopisů Pedagogika a Pedagogická orientace. Tyto příspěvky také nejsou zahrnuty do analyzovaného souboru.

Všechny tři časopisy vydávají mezinárodní čísla. Dominujícím jazykem je jazyk anglický. Všechny cizojazyčné texty jsou součástí výzkumného souboru. Analyzovaný soubor tvoří celkem 2273 příspěvků.

| Název časopisu | Počet čísel | Počet příspěvků | Počet stran |
|---|---|---|---|
| Pedagogika | 74 | 684 | 7788 |
| Pedagogická orientace | 78 | 1204 | 10155 |
| Studia paedagogica | 36 | 385 | 5962 |
| SOUHRN | 188 | 2273 | 23905 |

Tabulka č. 2: Souhrnná statistika analyzovaného souboru

**Metoda výzkumu:**

Jako hlavní metoda výzkumu je zvolena obsahová analýza. Analyzovány budou všechny příspěvky uveřejněné v recenzovaných pedagogických časopisech: Pedagogika, Pedagogická orientace a Studia paedagogica v letech 2000-2017.

Výjimku tvoří příspěvky, které nebyly v době výzkumu dostupné v online archivu (3) a také příspěvky, které byly věnované osobnostem: Pedagogika (36), Pedagogická orientace (58) a Studia paedagogica (2). Souhrnná statistika analyzovaného souboru již tyto příspěvky nezahrnuje.

Obsahová analýza bude provedena ve dvou fázích:

V první fázi bude uskutečněno výchozí kódování výzkumného souboru a na základě obsahové analýzy budou zodpovězeny následující výzkumné otázky:

- O jaké oblasti managementu vzdělávání se píše nejčastěji?
- Jakému subjektu je věnována největší pozornost?

Ve druhé fázi budou analyzovány pouze příspěvky, které jsou zaměřené na oblast rozšířeného pojetí managementu vzdělávání. Sledována bude perspektiva vzdělávání dospělých a vzdělávání seniorů. Zodpovězeny budou následující výzkumné otázky:

- Jaká témata jsou nejčastěji řešena v souvislosti se vzděláváním dospělých?

- Jaká témata jsou nejčastěji řešena v souvislosti se vzděláváním seniorů?
- Do jakého časopisu jsou témata související se vzděláváním dospělých a seniorů zařazována častěji?
- Zvyšuje se v novějších ročnících frekvence výskytu témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů?
- Existují mezi analyzovanými časopisy nějaké společné vzorce?

Na základě teoretických poznatků o zkoumané oblasti, kterou představuje management vzdělávání, předběžné rešerše výzkumného souboru a zkušebního kódování, bylo sestaveno vyhovující kódovací schéma.

Kódovací schéma se skládá ze 6 hlavních kategorií. V každé z nich je v návaznosti na rozšířené pojetí managmentu vzdělávání rozlišováno několik dalších subkategorií, které budou usnadňovat orientaci při třídění.

Za relevantní atribut, který bude v příspěvcích sledován, je považováno manifestované téma příspěvku. Pokud nebude zjevné, text bude roztříděn až na základě obsahu. Pokud téma příspěvku bude odpovídat vícero kategoriím, bude příspěvek přiřazen ke každé z nich.

První tři hlavní kategorie představují oblast řízení, oblast teorie a oblast praxe. Další trojici tvoří rovina subjektů. Tu přestavuje vzdělávaný a vzdělavatel, kteří jsou účastníky edukačních procesů a rovina organizace, která představuje prostředí, kde edukační procesy probíhají.

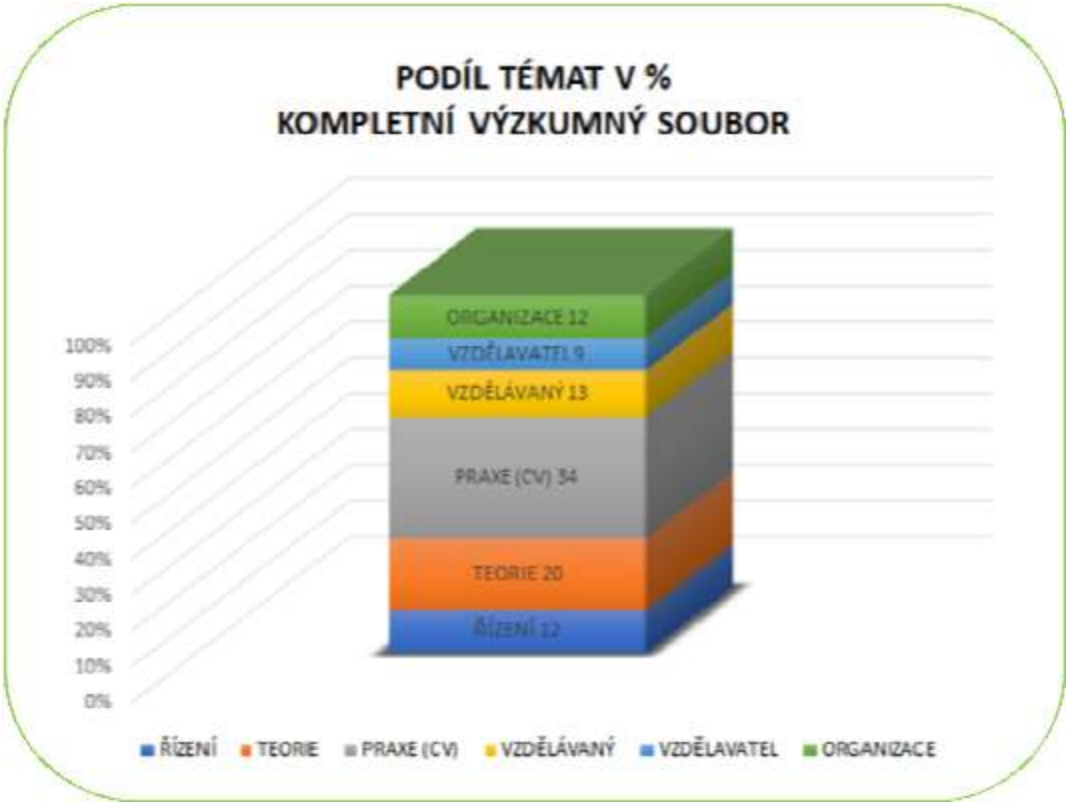
| | **Kategorie** |
|---|---|
| **Subkategorie** | **A: Oblast řízení** |
| 01 | Management vzdělávání (řízení vzdělávání) |
| 02 | Školský management (řízení soustavy škol a školských zařízení) |
| 03 | Školní management (řízení konkrétní školy, školského zařízení) |
| 04 | Management jednotky (třída, skupina, tým, atd.) |
| 05 | Self management (řízení, strategie jedince) |
| 06 | Age management (řízení podle věkové struktury) |

| | |
|---|---|
| | **Kategorie** |
| **Subkategorie** | **B: Oblast teorie** |
| 01 | Didaktika |
| 02 | Andragogika |
| 03 | Gerontagogika |
| 04 | Vzdělávací teorie (bez bližší specifikace) |
| | **Kategorie** |
| **Subkategorie** | **C: Oblast praxe – dimenze celoživotní vzdělávání (učení se)** |
| 01 | Vzdělávání dětí |
| 02 | Vzdělávání dospělých |
| 03 | Vzdělávání seniorů |
| 04 | Formální vzdělávání |
| 05 | Neformální vzdělávání |
| 06 | Informální vzdělávání |
| 07 | Počáteční vzdělávání |
| 08 | Další vzdělávání |
| 09 | Občanské vzdělávání, zájmové |
| 10 | Profesní vzdělávání |
| | **Kategorie** |
| **Subkategorie** | **D: Subjekt – rovina jedince v pozici vzdělávaného** |
| 01 | Dítě |
| 02 | Žák |
| 03 | Student |
| 04 | Dospělý |
| 05 | Starší dospělý |
| 06 | Senior |
| 07 | Vzdělávaný (bez bližší specifikace) |
| | **Kategorie** |
| **Subkategorie** | **E: Subjekt – rovina jedince v pozici vzdělavatele** |
| 01 | Učitel |
| 02 | Další vzdělavatel dětí (mistr, výchovný poradce, vychovatel, asistent, trenér, rodič) |
| 03 | Vzdělavatel dospělých (lektor, kouč, mentor, tutor, animátor, facilitátor, metodik, specialista vzdělávání, manažer vzdělávání, poradce) |
| 04 | Vzdělavatel (bez bližší specifikace) |
| 05 | Rodinný příslušník |
| | **Kategorie** |
| **Subkategorie** | **F: Subjekt – rovina organizace** |
| 01 | Mateřská škola |
| 02 | Základní škola |

| | |
|---|---|
| 03 | Gymnázium |
| 04 | Střední odborná škola, střední odborné učiliště |
| 05 | Vyšší odborná škola |
| 06 | Vysoká škola |
| 07 | Umělecká škola, školské zařízení |
| 08 | Dům dětí a mládeže, středisko volného času |
| 09 | Organizace vzdělávání dospělých |
| 10 | Podnik, firma, profesní komor, asociace |
| 11 | Univerzita třetího věku, Akademie třetího věku, Virtuální univerzita třetího věku, Univerzita volného času, Lidová univerzita |
| 12 | Rodina |
| 13 | Škola (bez bližší specifikace) |
| 14 | Vzdělávací organizace (bez bližší specifikace) |
| 15 | Muzeum, knihovna |
| 16 | Virtuální prostředí |

Tabulka č. 3: Výchozí kódovací schéma pro roztřídění příspěvků do kategorií

## 3.3 Management vzdělávání v pedagogických časopisech v letech 2000-2017




Graf č. 1: Podíl témat v celém výzkumném souboru (v %)

**O jaké oblasti managementu vzdělávání se píše nejčastěji:**

Z grafu je patrné, že největší prostor je v příspěvcích věnován oblasti praxe, která tvoří jednu třetinu v rámci celého výzkumného souboru. Jedná se především o oblast počátečního formálního vzdělávání. Nejčastěji jsou zmiňovány různé dimenze interakcí vznikajících a probíhajících mezi učiteli, jejich žáky, ale také mezi rodiči žáků.

Největší pozornost je zaměřena na základní vzdělávání, ale focus se začíná také stále častěji obracet ke vzdělávání předškolnímu. Význam předškolního vzdělávání se začal intenzivněji rozvíjet od jeho začlenění do Mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED).

To představovalo nejen zásadní proměnu celé této oblasti, ale zároveň také zvýšený zájem o pedagogické pracovníky s terciálním vzděláním.

Hodně jsou také řešeny otázky výchovy dětí. Mnoho z těchto pohledů je globalizováno a vztahováno k aktuálnímu dění. Hodně jsou diskutovány proměny životních hodnot a jejich vliv na etické chování. V rámci předškolního a školního vzdělávání jsou také řešena témata související s rozvojem osobnosti. V souvislosti s dětmi je zajímavý prostor věnován dětské hře, jako jednomu ze způsobů nejrůznějších edukačních strategií. V rámci počátečního vzdělávání jsou občas zařazována i témata věnovaná enviromentální a zdravotní výchově.

Velkým tématem je kurikulum a zkušenosti s jeho zaváděním a následnou realizací. Příspěvky se věnují všem jeho dimenzím. Realizované vzdělávací obsahy jsou podrobovány reflexi a porovnávány s tím, co bylo plánováno a co bylo dosaženo. Zajímavostí jsou výzkumy zaměřené na hledání skrytého kurikula, které zatím není jednoznačně chápáno. Výzkumné přístupy se zaměřují na narativní analýzu, která zkoumá nejrůznější vlivy manifestované ve zkušenostech žáků, učitelů a studentů učitelství, kteří své představy o budoucí profesi konfrontují s realitou, tak jak ji na svých praxích zažívají.

Dále je hodně prostoru věnováno tématu kooperace, participace a spolupráce. Analyzují se vzorce, jakými způsoby se žáci zapojují do komunikace během výuky. Dále je sledováno, jak lze výukový prostor uspořádat jak z hlediska materiálního, tak časového a jaký je podíl komunikace mezi učitelem a žáky v jedné třídě.

V souvislosti s participací je velmi častým tématem oblast vztahů mezi rodiči, školou a konkrétním pedagogem, nejčastěji třídním učitelem. Spolupráce rodiny a školy je řešena v nejrůznějších obměnách. Na rodiče je nahlíženo jako na partnery, kteří se podílí ve spolupráci se školou na výchově, vzdělávání a celkovém rozvoji svých dětí.

Dalším typickým příkladem je oblast komunikačních technologií, kde často dochází k paradoxu a výměně rolí, protože učitel se stává nejen partnerem, ale občas také tím kdo se od žáků či studentů učí. Rozvoj digitálních kompetencí je považován za jednu z klíčových dovedností tohoto století. Příspěvky upozorňují na aktuální stav a také na nejnovější trendy ve využívání technologií v našich i zahraničních školách.

Mezi stabilně zveřejňovaná témata lze také zařadit také ty, co se zaměřují na problematiku pronikání tržních principů do škol a školství vůbec. Diskutovány jsou nejrůznější vlivy a dopady na celkovou kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Co se týká oblasti základního vzdělávání tak se dá říci, že jsou v postupných intervalech řešena všechna aktuální témata. Hodně jsou řešeny otázky související s její kulturou. Ale obvyklá jsou i témata spojená s maturitou, pedagogikou volného času a v globálním rozměru začíná být stále častěji řešena také problematika vzdělávání dětí v uprchlických táborech.

Objevují se také témata analyzující negativní jevy jako je šikana, ať ze strany žáků či učitelů, dále problematika školního podvádění a plagiátorství. Výjimkou není ani sonda do edukace různých subkultur ať mezinárodních či vyprofilovaných v rámci populace jednoho národa (freeganismus, skinheads a další).

Co se týká oblasti řízení, tak nejčastěji jsou řešeny procesy v rámci třídy ve smyslu interakcí mezi vzdělávaným a vzdělavatelem a jejich koordinace a zvládání osobou učitele. Poměrně často je také věnována porornost úrovni řízení konkrétních škol, tedy školnímu managementu. Strategická úroveň řízení je řešena převážně ve spojení se školským managementem. Témata s legislativní problematikou jsou zařazována spíše výjimečně.

**Jakému subjektu je věnována největší pozornost:**

Co se týká roviny subjektu, tak tam je situace hodně vyvážená, přesto je o něco více pozornosti věnováno vzdělávanému. Největší prostor je věnován žákům a studentům učitelství. Osoba učitele je skloňována ve všech pádech, neboť v souvislosti se zajištěním kvality v rámci procesů na mateřských a základních školách, je nezbytné směrovat pozornost na oblast vzdělávání studentů učitelství.

Řešena je také kultura vysokých škol, organizační klima a jejich následný dopad na kvalitní přípravu budoucích učitelů. Na téma problematiky vzdělávání učitelů je pohlíženo jednak interdisciplinárně, neboť se řeší přesahy z dalších disciplín, týká se převážně psychologie, tak zároveň je problematika učitelské praxe také řešena globální optikou,

neboť jsou často zařazovány příspěvky popisující zkušenosti ze vzdělávací praxe z jiných zemí a prostředí.

Důraz je kladen na rozvoj profesních a osobnostních kompetencí a na vhodnost obsahů kurikula. Četné diskuze jsou také věnovány rozporování současného stavu strukturovaného vzdělávání učitelů a jeho dopadům na následnou kvalitu v rámci jejich následného profesního působení.

V souvislosti se žáky základních škol jsou řešeny všechny otázky v rámci edukační reality. Nejvíce jsou příspěvky zaměřené na jejich výkony a následné testování. Dále je velký prostor věnován nejrůznějším obsahům učebních látek a jejich vývoji z hlediska času a potřeb. Oblíbeným tématem je diskuse o trendech a způsobech ve využívání komunikačních technologií. Řešeny jsou i otázky spojené s hodnocením a jeho spravedlivostí.

Hodně témat se věnuje možnostem rozvoje v rámci nejrůznějších projektů. Časté jsou i příspěvky věnované možnostem pedagogiky volného času. Zařazována jsou také témata alternativních vzdělávacích směrů, např. Montessori.

Dále jsou publikovány zkušenosti s nejrůznějšími aktivitami a činnostmi souvisejícími se vzděláváním, kde je rozvíjena schopnost spolupráce a komunikace. Nechybí ani problematika aktivní participace během výuky a formy spolupráce mezi žáky a učitelem. Dostatečný prostor je jim také věnován v tématech souvisejících s jejich rodinou a s nejrůznějšími formami spolupráce s učiteli a se školou.

Velký prostor je věnován tématům zaměřeným na osobnost dětí a na způsoby hodnotové výchovy. Řešena je i oblast metakognitivních kompetencí, které začínají školy věnovat větší pozornost. Nechybí ani témata související s jejich socializací a rozvojem.

V souvislosti se žáky základních škol jsou také sledovány průniky multioborových přesahů pedagogiky do psychologie. Téma je často řešeno v souvislosti se specifickými poruchamy učení a speciálními vzdělávacími potřebami.

**Shrnutí:**

Graf č. 2: Porovnání podílu témat v jednotlivých časopisech (v %)

Analýza ukázala, že ve výzkumném souboru je oblast praxe nejvíce zmiňovanou oblastí managementu vzdělávání. Nejčastěji je řešena problematika základních škol, ale pozornost se začíná také stále častěji obracet k předškolnímu vzdělávání.

U Pedagogiky a Pedagogické orientace se konceptuální rámec vyvíjel velmi podobně, neboť poměr jednotlivých kategorií je obdobný. Nejčastěji je publikační činnost časopisů zaměřena na oblast praxe. Druhou nejsilnější oblast představuje teorie. Oblasti řízení je věnována nejmenší pozornost.

Mírný odklon od souhrnu v rámci celého výzkumného souboru lze pozorovat u časopisu Studia paedagogica, kde je oblast praxe také jednoznačně dominantní, ale oblasti teorie a řízení, lze považovat za velmi vyrovnané. Témata spojená s řízením jsou zde uveřejňována oproti zbylým dvou časopisům podstatně častěji.

Příspěvky z oblasti praxe se věnují všem dimenzím odehrávajícím se v tomto prostoru. Řešeny jsou vztahy mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, dále otázky výchovy dětí, oblasti možné spolupráce, kurikulum a trendy ve využívání komunikačních technologií. Časté je také sdílení zkušeností a inspirací ze zahraničí. Objevuje se i tématika pedagogiky volného času.

Co se týká roviny subjektu, tak tam je situace hodně vyvážená, vzdělávanému subjektu je však věnováno o něco více pozornosti. Při porovnání jednotlivých časopisů tento společný trend kopíruje především časopis Pedagogická orientace. U zbylých dvou časopisů, je rovina vzdělávaného subjektu více dominantnější.

**Jaká témata jsou nejčastěji řešena v souvislosti se vzděláváním dospělých:**

Na základě výzkumu se ukázalo, že nejvýraznější prostor je ve článcích věnován učitelům. Osoba učitele a všechny souvislosti spojené s jeho profesionálním rozvojem, představují nejčastěji řešené téma v oblasti vzděláváních dospělých.

Sledována je jeho cesta od vstupu na pedagogickou fakultu, až po jeho další vzdělávání a systematický rozvoj. Diskutovány jsou nejrůznější obsahy kurikul a strategií, které by měl pro výkon své profese zvládnout.

Řešena jsou jak témata všeobecného rozvoje, tak nejrůznější dimenze jeho profesionality. Zajištění kvality v rámci přípravy a vzdělávání učitelů je hlavním tématem pedagogického výzkumu i praxe. Velmi často je také upozorňováno na nedostatečnou podporu ze strany státu.

V souvislosti s jejich vzdělávacími aktivitami je také často řešena problematika týkající se spolupráce a kooperace mezi učiteli a možnosti jejich zapojení do rozvoje školy. Často je řešena také kvalita fakult a celková úroveň terciálního vzdělání.

Na učitele jsou kladeny vysoké nároky ve všech směrech. Požadavky na jejich kvalitní a systematickou přípravu v rámci vzdělávání, mnohdy přesahují možnosti současného systému strukturovaného vzdělávání.

K problematice vzdělávání učitelů je přihlíženo interdisciplinárně, často se řeší přesahy z dalších disciplín, převážně psychologie, neboť učitel je také označován jako odborník prvního kontaktu v situaci krize žáků. To zakládá na širokém přístupu jak v rámci jeho výchozího studia, tak i během následného vzdělávání.

V souvislosti se vzděláváním dospělých je také často diskutována otázka úrovně profesionality jejich vzdělavatelů. Nejčastěji je řešena oblast kompetencí, převážně jsou zmiňovány profesní, komunikační, digitální, sociální a osobnostní. V souvislosti s dalším vzděláváním pracovníků pohybujících se v organizacích poskytující služby pro děti a mládež, jsou zmiňovány také kompetence výchovné.

Dále je zajímavý prostor věnován rodičům. Většinou se jedná o vazbu s jejich dětmi jako žáky umístěnými ve formálním vzdělávacím systému. Nicméně rodič je zmiňován nejenom jako aktér výchovy, ale především také jako vzdělavatel, který se podílí

na vzdělávání svých dětí. Je tedy stavěn do role dospělého, který by se měl soustavně vzdělávat, aby mohl tento úkol zajišťovat co nejefektivněji.

Do role vzdělavate je výrazně častěji stavěna matka a poměrně často jsou také řešena téma související s mateřstvím. Na to navazuje další silné téma, kterým je mezigenerační učení. To se odehrává v nejrůznějších formách a prostředích. Nejčastěji je zmiňováno právě prostředí tvořené rodinou. Ale řešeny jsou i jeho formy na pracovištích a v dalších prostředích. Velký význam zde hraje také také instituce školy, která k této formě učení přispívá jak organizováním nejrůznějších aktivit, tak poskytováním prostoru. Tato oblast propojuje systém celoživotní vzdělávání v celé jeho délce. Nejvíce přesahů plyne právě do oblasti vzdělávání seniorů.

**Jaká témata jsou nejčastěji řešena v souvislosti se vzděláváním seniorů:**

V souvislosti s edukací seniorů jsou nejčastěji zmiňována specifika seniorského věku. Poukazováno je na jejich potřeby a na následné hledání vhodných způsobů edukace této skupiny osob. Možnosti edukace musí naplňovat efektivní uspokojování všech těchto potřeb, ať už jde o potřeby sociálního, psychického či fyziologického charakteru.

Vzdělávací aktivity by také měly přinášet seniorům pocity uspokojení a zvyšovat jejich sebedůvěru. Zmiňovány jsou Univerzity třetího věku, o které senioři projevují stálý zájem. Představují tak zavedenou a zároveň oblíbenou formu edukace seniorů.

Prostor je také věnován gerontagogice, je upozorňováno na to, že se tato disciplína začíná teprve rozvíjet. V rámci tohoto oboru by mohli být vzděláváni metodici specializující se na problematiku spojenou s využitím volného času této skupiny osob. Zatím však nejsou zpracovány žádné metodiky pro vzdělávání a rozvoj těchto poradenských služeb.

Při práci se seniory, je také upozorňováno na nezbytné sdílení zkušeností v rámci pečovatelských a zdravotnických týmů. Vzhledem k tomu, že nejsou zádné ucelené a systematické koncepce řešící vzdělávání seniorů, představuje sdílení takovýchto zkušeností cenný nástroj pro další posun v rámci této oblasti.

Edukace seniorů je také hodně často diskutována v souvislosti s mezigeneračním učením. K tomu poskytuje dostatečný a zároveň dostupný prostor převážně oblast rodiny. Senioři se podílí na výchově svých vnoučat a to jim umožňuje trávit čas smysluplně. Další prostor vytváří instituce školy, která organizuje nejrůznější mezigenerační aktivity, při kterých dochází právě k různým formám učení.

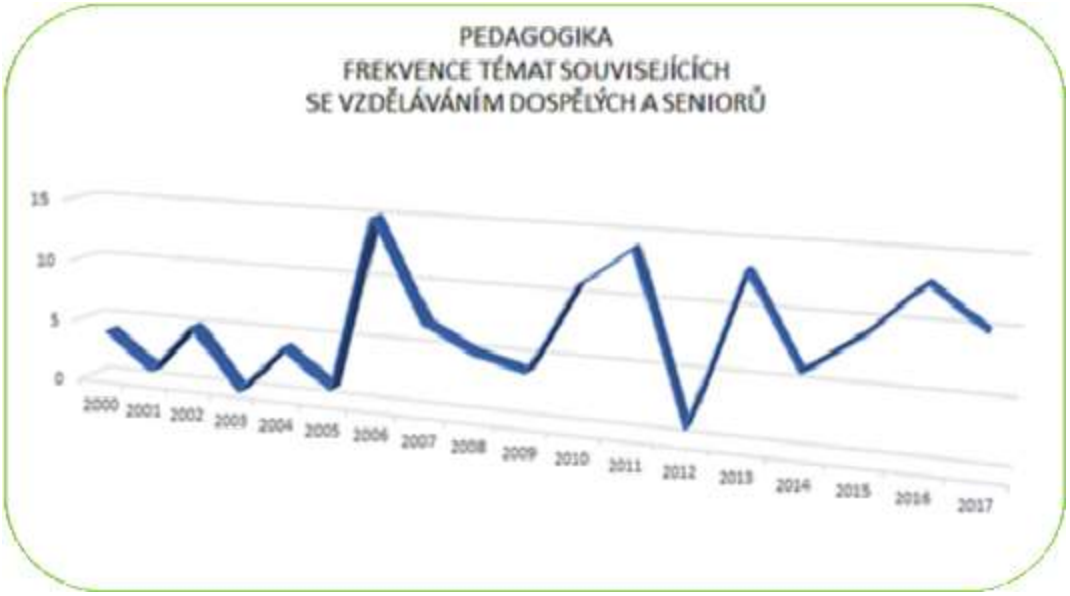
**Do jakého časopisu jsou témata související se vzděláváním dospělých a seniorů zařazována častěji:**

| **Časopis** | **Celkový počet analyzovaný příspěvků** | **Počet příspěvků zaměřených na tématiku vzdělávání dospělých a seniorů** | **Podíl (%)** |
|---|---|---|---|
| Pedagogika | 684 | 123 | 18 |
| Pedagogická orientace | 1204 | 169 | 14 |
| Studia paedagogica | 385 | 85 | 22 |

Tabulka č. 4: Statistika podílů příspěvků souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů (v %)

Na základě výzkumu se ukázalo, že témata související se vzděláváním dospělých a seniorů jsou nejčastěji publikována v časopise Studia paedagogica.

**Zvyšuje se v novějších ročnících frekvence výskytu témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů:**




Graf č. 3: Vývoj frekvence témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů v časopise Pedagogika (v %)

Graf č. 4: Vývoj frekvence témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů v časopise Pedagogická orientace (v %)

Graf č. 5: Vývoj frekvence témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů v časopise Studia paedagogica (v %)

Výzkum ukázal, že v rámci časové osy se ve dvou časopisech v novějších ročnících frekvence výskytu témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů zvyšuje. Jedná se o časopisy Pedagogika a Studia paedagogica. V časopisu Pedagogická orientace se naopak frekvence výskytu snižuje.

**Existují mezi analyzovanými časopisy nějaké společné vzorce:**

Graf č. 6: Časová osa výskytu kategorií v letech 2000-2017 – časopis Pedagogika

Graf č. 7: Časová osa výskytu kategorií v letech 2000-2017 – časopis Pedagogická orientace

Graf č. 8: Časová osa výskytu kategorií v letech 2000-2017 – časopis Studia paedagogica

Na základě grafů lze poměrně dobře analyzovat společné vzorce. Velmi dobře je vidět stabilita či výkyvy v publikační činnosti jednotlivých časopisů. O časopise Pedagogika se dá říci, že vývoj je rovnoměrný a probíhá v téměř pravidelných cyklech.

U časopisu Pedagogická orientace je v posledních dvou letech vidět zřejmý pokles publikačních aktivit. Tato situace je reflektována v Editorialu 20016/1, kde vydavatel otevřeně hovoří o ekonomických nesnází, jejichž následkem právě dochází ke snížení periodicity vydávaných čísel (Knecht, 2016, s. 3). Ponížen je také jejich obsah.

Naopak u vývoje časové osy časopisu Studia paedagogica je vidět velmi progresivní nárůst publikační činnosti. K největší expanzi došlo během posledních čtyř let analyzovaného období.

Co se týká frekvence výskytu témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů, tak společné vzorce lze vysledovat u časopisů Pedagogika a Studia paedagogika, kde je v rámci celé časové osy vidět podobný vývoj. V roce 2006 došlo velkému nárůstu témat vztahujících se ke vzdělávání dospělých a seniorů. Ty jsou pak s různou mírou intenzity již permanentně zařazována do příspěvků. Většinou se jedná o monotématická čísla, což vysvětluje dynamické nárůsty a propady.

U časopisu Pedagogická orientace byla naopak témata souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů dostatečně zařazována od samého začátku analyzovaného období. A paradoxně po roce 2006, kdy ostatní dva časopisy věnují těmto tématům zvýšenou pozornost, u časopisu Pedagogická orientace dochází k poklesu publikování těchto témat. Přesto je tato problematika stále sledována.

U Pedagogiky a Pedagogické orientace se konceptuální rámec vyvíjel velmi podobně, neboť poměr jednotlivých kategorií je obdobný. Nejčastěji je publikační činnost časopisů zaměřena na oblast praxe. Druhou nejsilnější oblast představuje teorie. Oblasti řízení je věnována nejmenší pozornost.

Mírný odklon od souhrnu v rámci celého výzkumného souboru lze pozorovat u časopisu Studia paedagogica, kde je oblast praxe také jednoznačně dominantní, ale oblasti teorie a řízení, lze považovat za velmi vyrovnané. Témata spojená s řízením jsou zde uveřejňována oproti zbylým dvou časopisům podstatně častěji.

Příspěvky z oblasti praxe se věnují všem dimenzím odehrávajícím se v tomto prostoru. Řešeny jsou vztahy mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, dále otázky výchovy dětí, oblasti možné spolupráce, kurikulum a trendy ve využívání komunikačních technologií. Časté je také sdílení zkušeností a inspirací ze zahraničí. Objevuje se i tématika pedagogiky volného času.

Co se týká roviny subjektu, tak tam je situace hodně vyvážená, vzdělávanému subjektu je však věnováno o něco více pozornosti. Při porovnání jednotlivých časopisů tento společný trend kopíruje časopis Pedagogická orientace. U zbylých dvou časopisů, je rovina vzdělávaného subjektu více dominantnější.

## 3.4 Shrnutí

Na základě výzkumu vývoje konceptuálního rámce managementu vzdělávání v recenzovaných pedagogických časopisech v letech 2000–2017 se ukázalo že, mezi

časopisy lze odhalit společné dynamiky. Jedná se především o velikost prostoru, který časopisy věnují jednotlivým oblastem a subjektům v rámci managementu vzdělávání. Další společné vzorce lze odhalit v souvislosti s vývojem publikačních aktivit.

V rámci zkoumaného souboru, poskytuje online archiv časopisu Pedagogická orientace nejobsažnější datový korpus. Na druhém místě je časopis Pedagogika. Celkem bylo roztříděno a analyzováno 2273 příspěvků.

Při výchozím třídění příspěvků se nejhůře pracovalo s archivem Pedagogické orientace. Důvodem byly především rozdíly v systému publikování jednotlivých příspěvků. Některá čísla časopisů se dala stáhnout pouze celá, některá jak celá, tak i po jednotlivých příspěvcích. Rubriky zpráv a recenzí zase tvořily několik různě ohraničených celků.

Výzkum přinesl odpovědi na všechy výzkumné otázky. Největší prostor je v příspěvcích věnován oblasti praxe, která tvoří jednu třetinu v rámci celého výzkumného souboru. Jedná se především o oblast počátečního formálního vzdělávání.

Ze vzdělavatelů dominuje jednoznačně učitel, který je tak typickým zástupcem vzdělávání dospělých ve zkoumaných pedagogických časopisech. Kromě profesionální dimenze se řeší také jeho životní styl. V souvislosti s profesí učitele, se také začíná objevovat téma mentoringu.

V souvislosti se vzděláváním seniorů jsou nejčastěji řešeny jejich potřeby a hledání vhodných způsobů edukace, které by tyto potřeby naplňovaly.

Celkově se ukázalo, že andragogické termíny pronikají do oblasti pedagogiky velmi pozvolna a časopisy stále orientují na zavedenou pedagogickou teminologii.

# 4 Závěr

Cílem diplomové práce bylo analyzovat, jak se ve třech vybraných českých recenzovaných pedagogických časopisech vyvíjel konceptuální rámec managementu vzdělávání v letech 2000-2017. Výzkumné otázky hledaly odpovědi na to, jaké oblasti a jakému subjektu je v rámci managementu vzdělávání věnována největší pozornost. Dále na to, jaká témata jsou v souvislosti se vzděláváním dospělých a seniorů nejčastěji řešena, jak se vyvíjela frekvence těchto témat a jestli mezi analyzovanými časopisy existují nějaké společné vzorce.

V teoretické části byly shrnuty dosavadní poznatky ohledně všech kontextů souvisejících s oblastí managementu vzdělávání z pohledu časové perspektivy. Ukázalo se, že 70. léta 20. století se dají v globálním hledisku považovat za významné období z hlediska rozvoje vzdělávání dospělých. V tomto období dochází k masovému pronikání komunikačních technologií do vzdělávacích organizací. S tím souvisí rozvoj distančních forem vzdělávání a následně také rozvoj celé oblasti celoživotního vzdělávání.

V tomto období byl také konstituován nový obor managementu vzdělávání, který by mohl představovat efektivní nástroj na komplexní řízení systému vzdělávání s ohledem na plnou šíři. Zahraniční autoři dosavadní chápání managementu vzdělávání spojují převážně s procesy probíhajícími v rámci organizací, které poskytují formální vzdělávání.

Na domácí scéně je situace odlišná, neboť aktuální domácí ukotvení managementu vzdělávání, je pojato již mnohem komplexněji. Tato koncepce je v souladu s principem celoživotního vzdělávání, který se začíná stále více prosazovat v praxi.

Pozornost byla věnována také aktuální problematice terminologicky neustálených důležitých edukologických pojmů souvisejících s managementem vzdělávání. Typickým příkladem je základní pojmem edukační teorie i praxe „vzdělávání“, který bývá interpretován různě.

Další kapitola se zabývala nejznámějšími vzdělávacími teoriemi, které ovlivnili svět vzdělávání. Ukázalo se, že existuje velké množství vzdělávacích teorií, ale většina z nich je směrována do oblasti formálního vzdělávání a vztahuje se tak pouze ke

vzdělávacímu segmentu pro děti a mládež. Jejich aplikace na oblast vzdělávání dospělých a na organizace, které toto vzdělávání poskytují, by způsobovala kompikace, neboť vzdělávání této skupiny má svá specifika.

Představeno bylo také šest hlavních modelů managementu vzdělávání, které jsou v zahraničí od 80. let 20. století uplatňovány v rámci managementu a leadershipu ve vzdělávání. Leadership představuje jednu z hlavních perspektiv globální sítě moderních společností. Lidé jsou vnímáni jako důležitější zdroj a základní faktor všeobecného hospodářského rozvoje. V souvislosti s tím je kladen vysoký důraz na jejich sytematické a efektivní vzdělávání.

Na to navazují další kapitoly, které jsou zaměřené na oblast celoživotního vzdělávání. To představuje neustálou připravenost a ochotu jedince k učení se. Koncept celoživotního vzdělávání je pod silným vlivem mezinárodních organizací. Intenzivněji se rozvíjí od 70. let 20. století a je zakomponováván do nejrůznějších programů a doporučení orientovaných na zvyšování zaměstnatelnosti.

V návaznosti na rozšířené pojetí managmentu vzdělávání je dále sledována oblast vzdělávání dospělých a seniorů, která představuje významnou oblast celoživotního vzdělávání. Oblast vzdělávání dospělých se v posledních letech výrazně profesionalizovala a je velmi diskutovaným společenským tématem, neboť se stává pevnou součástí personálních politik uplatňovaných v rámci organizací. Tím také dochází k silné ekonomizaci celé této oblasti.

Další aktuálním tématem je prodlužování délky života a s tím související problematika aktivního stárnutí. Problematika vzdělávání seniorů za účelem jejich aktivního zapojení v rámci trhu práce je silným tématem většiny sociálních politik v rámci evropského prostoru. Omezené výzkumy, které jsou zatím k dispozici však ukazují, že v praxi dochází k odklonu od tohoto ekonomického pojetí, neboť mezi hlavní důvody účasti seniorů na vzdělávání patří převážně potřeba zapojení se do kreativních činností, navázání nových kontaktů a v neposlední řadě také samotná radost z učení.

Analýza tří vybraných českých recenzovaných pedagogických časopisů, které jsou v rámci naší vědecké komunity považovány za nejdůležitější, hledala odpovědi na to,

jakým způsobem se v rámci jimi publikovaných příspěvků vyvíjel konceptuální rámec managementu vzdělávání v letech 2000-2017. Pro dosažení cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. O jaké složce managementu vzdělávání se píše nejčastěji?
2. Jaké oblasti managementu vzdělávání je věnována největší pozornost?
3. Jaký subjekt je v rámci managementu vzdělávání zmiňován nejčastěji?
4. Jaká témata jsou nejčastěji řešena v souvislosti se vzděláváním dospělých?
5. Jaká témata jsou nejčastěji řešena v souvislosti se vzděláváním seniorů?
6. Jak se konceptualizace managementu vzdělávání v jednotlivých časopisech liší?
7. Do jakého časopisu jsou témata související s managementem vzdělávání zařazována častěji?
8. Zvyšuje se v novějších ročnících frekvence výskytu témat souvisejících s managementem vzdělávání?
9. Existují mezi analyzovanými časopisy nějaké společné vzorce?

Výzkumný soubor byl tvořen většinou příspěvků uveřejněných v těchto časopisech ve sledovaném období. Výchozím zdrojem pro sběr dat byly tyto recenzované pedagogické časopisy: Pedagogika, Pedagogická orientace a Studia paedagogica, uvedené na Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice, který sestavuje Úřad vlády České republiky, Rada pro výzkum, vývoj a inovace.

Ukázalo se, že základní směr vývoje konceptuálního rámce managementu vzdělávání probíhal ve všech časopisech velmi podobně. Nejvíce zmiňovanou oblastí v rámci managementu vzdělávání je oblast praxe. Nejčastěji je řešena problematika základních škol, ale pozornost se začíná také stále častěji obracet k předškolnímu vzdělávání.

Co se týká roviny subjektu, tak největší prostor je věnován žákům základních škol a studentům pedagogických fakult. V souvislosti se zajištěním vzdělávacích standardů v rámci oblasti počátečního vzdělávání je na kvalitu přípravy budoucích učitelů zaměřena velká pozornost.

Zjištění reflektují základní teoretické teze, ohledně toho, že dosavadní vývoj managementu vzdělávání v našem prostředí probíhal zatím převážně v kontextu školského managementu.

Co se týká oblasti rozšířeného pojetí managementu vzdělávání, která zahrnuje především sektor dalšího vzdělávání, kde je nejvýraznější zájem upřen na vzdělávání dospělých a v jeho rámci také na vzdělání seniorů, tak analýza ukázala, že nejčastěji jsou řešena témata související se vzděláváním pedagogů.

Subjekt učitele je skloňován ve všech pádech. Jsou řešeny jeho osobní dimenze a strategie. Dále jeho vzdělávací potřeby v pozici vzdělávaného i v pozici vzdělavatele. Dá se tedy říci, že učitel tak představuje nosné multidimenzionální téma, které propojuje všechny oblasti a úrovně řízení v rámci managementu vzdělávání.

Na strategické úrovni řízení jsou řešeny potřeby ukotvení jeho kariérní cesty v rámci kodifikovaného systému standardů, které by měl řešit kariérní řád. S tím souvisí i změny v dosavadním způsobu financování v rámci stěžejní oblasti školského sytému, kterou představuje oblast regionálního školství, týká se především finančních prostředků vyčleněných na platy učitelů a akademických pracovníků.

Na základě stávajících teoretických poznatků o managementu vzdělávání a na základě výsledků výzkumu lze pro rozvoj této disciplíny uvést následující doporučení pro strategickou úroveň řízení vzdělávání:

- Rozpracovat v rámci jednotlivých úrovní managementu vzdělávání, provázaný systém, který by sledoval dosahování specifických cílů v rámci každé jeho složky.
- Dále dokončit a legislativně kodifikovat systém standardů pro systematický rozvoj kariérních cest pedagogických pracovníků.
- Vytvořit komplexní právní rámec, který by zahrnoval také oblast dalšího vzdělávání a určoval jak odpovědnosti poskytovatelů těchto služeb, tak evaluační nastroje pro hodnocení kvality poskytovaných služeb.
- Zaměřit pozornost na rozvoj jedinců již od základní úrovně vzdělávání tak, aby si osvojili nejen veškeré strategie potřebné k efektivnímu řízení svých vzdělávacích

drah, ale zároveň měli potřebné kompetence k úspěšnému zvládání všech svých rolí v oblasti osobní, sociální a profesní.

Pro další rozvoj vědecko výzkumné základny managementu vzdělávání lze pro příští výzkumné aktivity doporučit následující témata:

- Zpracování analýzy andragogických časopisů.
- Zpracování analýzy publikační činnosti jednotlivých autorů, kteří se zaměřují na oblast vzdělávání dospělých a seniorů.
- Realizovat akční výzkum zaměřený na dospělé jedince a na jejich potřeby, které oni sami vnímají jako důležité pro jejich pracovní uplatnění, společenské uplatnění a pro celkový osobnostní rozvoj.
- Realizovat akční výzkum zaměřený na seniory a na jejich představy o možnostech zapojení v rámci trhu práce.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Tištěné zdroje


1. ARMSTRONG, Michael a Tina STEPHENS. *Management a leadership*. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2177-4.
2. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.
3. BACÍK, František. *Škola a její management pod lupou*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 978-80-7290-379-5.
4. BARTÁK, Jan. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-34-1.
5. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.
6. BLANCHARD, Kenneth H., Patricia ZIGARMI a Drea ZIGARMI. *: zvyšování efektivity prostřednictvím metody Situačního vedení*. Praha: Dobrovský, 2017. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-073-1.
7. BLAŽEK, Ladislav. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4429-2.
8. BUSH, Tony. *Theories of educational leadership and management*. 4th ed. Los Angeles: SAGE, 2011. ISBN 978-1-84860-190-1.
9. BUSH, Tony. *Leadership and management development*. London: SAGE, 2008. ISBN 978-141-2921-800.
10. BUSH, Tony. *Theories of educational leadership and management*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. ISBN 07-619-4051-0.
11. BUSH, Tony. a David. MIDDLEWOOD. *Leading and managing people in education*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE, 2005. ISBN 07-619-4407-9.
12. BUSH, Tony. a David. MIDDLEWOOD. *Managing people in education*. London: Paul Chapman Publishing, c1997. ISBN 18-539-6336-4.
13. ČEVELA, Rostislav, Libuše ČELEDOVÁ, Zdeněk KALVACH, Jan HOLČÍK a Pavel KUBŮ. *Sociální gerontologie: východiska ke zdravotní politice a podpoře zdraví ve stáří*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4544-2.

14. ČEVELA, Rostislav, Zdeněk KALVACH a Libuše ČELEDOVÁ. *Sociální gerontologie: úvod do problematiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3901-4.
15. DESHMUKH, Ashima V. a Anju P. NAIK. *Educational management*. Mumbai India: Himalaya Pub. House, 2010. ISBN 978-818-4888-966.
16. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.
17. DRUCKER, Peter F. *Management*. An abridged and rev. version of Management : tasks, responsibilities, practices. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1999. ISBN 07-506-4389-7.
18. DRUCKER, Peter Ferdinand a Joseph A. MACIARIELLO. *Drucker na každý den: 366 zamyšlení a podnětů, jak dělat správné věci*. Praha: Management Press, 2006. Knihovna světového managementu. ISBN 80-726-1140-2.
19. DVOŘÁKOVÁ, Markéta, Zdeněk KOLÁŘ, Ivana TVRZOVÁ a Růžena VÁŇOVÁ. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
20. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-694-7.
21. DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Řízení lidských zdrojů*. V Praze: C.H. Beck, 2012. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7400-347-9.
22. EDERSHEIM, Elizabeth Haas. *Management podle Druckera: odkaz zakladatele moderního managementu*. Praha: Management Press, 2008. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-181-2.
23. HÁJEK, Martin. *Čtenář a stroj: vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2014. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-161-9.
24. HASMANOVÁ MARHÁNKOVÁ, Jaroslava. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku ...: sborník z konference*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2011. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas philosophica. ISBN 978-80-244-2906-9.

25. HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.
26. JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 4th ed. New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0415494816.
27. KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7.
28. KALOUSOVÁ, Pavlína, Pavel ŠTERN, Jakub ŽÁKAVEC a Miriam ZÁBRŽENSKÁ. *Age management: jak řídit a rozvíjet lidské zdroje v kontextu věku a demografických změn*. Praha: Konfederace zaměstnavatelských a podnikatelských svazů ČR, 2015. ISBN 978-80-260-8019-0.
29. KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.
30. KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3269-5.
31. KOLÁŘ, Zdeněk a a kolektiv. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
32. KOPECKÝ, Martin. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-493-6.
33. KOPECKÝ, Martin, Martin BRABEC, Marek HRUBEC, Milan KREUZZIGER, Martin PROFANT, Ondřej ŠTĚCH a Zuzana UHDE. *Vědění a učení v globalizovaném světě: aktéři a změny*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-474-5.
34. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.
35. KOSTKA, Karel. *Tomáš Baťa a baťovské školství*. Frýdek-Místek: Alpress, 2018. ISBN 978-80-7543-663-4.
36. LIVEČKA, Emil. *Úvod do gerontopedagogiky*. Praha: Ústav školských informací při MŠ ČSR, 1979.

37. LOUČKOVÁ, Ivana. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-79-3.
38. PAVLICA, Karel, Eva JAROŠOVÁ a Robert B. KAISER. *Vyvážený leadership: dynamika manažerských dovedností*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-289-5.
39. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
40. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
41. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
42. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
43. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
44. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
45. RABUŠICOVÁ, Milada, Karla BRÜCKNEROVÁ, Lenka KAMANOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Kateřina PEVNÁ a Zuzana VAŘEJKOVÁ. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8460-5.
46. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
47. ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
48. RÝDL, Karel. *Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-76-7.

49. SCOTTOVÁ, Kim. *Radikální otevřenost: jak být silným lídrem a přitom neztrácet lidskost*. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2018. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-048-4.
50. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
51. SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
52. SLAVÍKOVÁ, Lenka. *Systém přípravy řídících pracovníků ve školství v kontextu nových technologií vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003a. ISBN 80-729-0150-8.
53. SLAVÍKOVÁ, Lenka. *Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-729-0133-8.
54. SVOZILOVÁ, Alena. *Zlepšování podnikových procesů*. Praha: Grada, 2011. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3938-0.
55. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
56. ŠÁMALOVÁ, Kateřina. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3469-2.
57. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.
58. ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5446-8.
59. ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie*. V Praze: Karolinum, 2013. ISBN 978-80246-2219-4.
60. TEDLOW, Richard S. *Andy Grove: the life and times of an American*. New York, N.Y.: Portfolio, 2006. ISBN 15-918-4139-9.

61. THELENOVÁ, Kateřina. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4309-6.
62. TOMEŠ, Igor a Kateřina ŠÁMALOVÁ. *Sociální souvislosti aktivního stáří*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3612-2.
63. TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.
64. TROJAN, Václav et al. *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-897-4.
65. TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Jiří TRUNDA. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-868-4.
66. TROJAN, Václav, Michaela TURECKIOVÁ, Jiří TRUNDA a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-867-7.
67. VÁCHAL, Jan a Marek VOCHOZKA. *Podnikové řízení*. Praha: Grada, 2013. Finanční řízení. ISBN 978-80-247-4642-5.
68. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
69. VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-200-0.
70. VETEŠKA, Jaroslav. *Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2017. ISBN 978-80-7561-073-7.
71. VETEŠKA, Jaroslav. *Gerontagogika: psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. 2. doplněné a rozšířené vydání. Praha: Česká

andragogická společnost, 2017a. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-905460-7-3.

72. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.
73. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
74. VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.
75. WIERINGEN, A. M. L. van. *Training for educational management in Europe*. De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1992. ISBN 90-720-1599-1.
76. ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

**Elektronické zdroje**

1. ATKINSON, Mark. *Educational Leadership and Management in an International School Context* [online]. München: Grin Verlag, 2013 [cit. 2018-06-18]. ISBN 978-3-656-45518-9. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/256303007_Educational_leadership_and_management_in_an_international_school_context
2. AVDAGIĆ, Emir. *Management Models in Organizations for Adult Education* [online]. Sarajevo: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association – DVV International (Country Office Bosnia and Herzegovina), 2017 [cit. 2018-07-11]. ISBN 978-9926-8102-1-4. Dostupné z: http://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-and-herzegovina/Documents/Management_Models_in_Organizations_for_Adult_Education.pdf
3. BUSH, Tony. Theories of Educational Management. *National Council of the Professors of Educational Administration (NCPEA)* [online]. OpenStax-CNX, 2006, , 1-25 [cit. 2018-07-01]. Dostupné z: https://pdfs.semanticscholar.org/12ee/6664d09d2a8e2da0f2fb1a870fc9c522a389.pdf
4. BUSH, Tony. Crisis or Crossroads?: The Discipline of Educational Management in the Late 1990s. *Educational Management & Administration* [online]. SAGE

Publications, 1999, **27**(3), 239-252 [cit. 2018-07-06]. ISSN 0263-211X. Dostupné z: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0263211X990273002
5. CONNOLLY, Michael, Chris JAMES a Michael FERTIG. The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership* [online]. BELMAS, 2017, 2017, **2017**(XX(X), 1-16 [cit. 2018-07-06]. ISSN 17411440. Dostupné z: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143217745880
6. KALENDA, Jan. Recenze: Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). Edukace seniorů. Geragogika a Gerontodidaktika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5446-8. *Sociální pedagogika / Social Education* [online]. 2015, **3**(2), 94-96 [cit. 2018-07-11]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: http://soced.cz/cs/2016/03/socialni-pedagogika-2015-roc-3-c-2/
7. KNECHT, Petr. Editorial: Zpět od šesti ke čtyřem aneb méně je někdy více. In: Pedagogická orientace. 2016/1, 2016, s. 3-4. ISSN 1805-9511. Dostupné také z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5226/4322
8. Learn.org [online]. [cit. 2018-07-12]. Dostupné z: https://learn.org/articles/What_is_Educational_Management.html
9. MAREŠ, Jiří. Publikovaní výsledku výzkumu a vykazování výsledků výzkumu na českých vysokých školách. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010, **LX**(3-4), 148-151 [cit. 2018-07-11]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=889&lang=cs
10. MAREŠ, Jiří a Ivana HONSNEJMANOVÁ. Diskuse o pedagogických časopisech v České republice. *Pedagogická orientace* [online]. Česká pedagogická společnost, 2011, **21**(1), 104–113 [cit. 2018-06-19]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/796/708
11. MÜHLPACHR, Pavel. Vzdělávání dospělých: Gerontagogika – vzdělávání ve stáří a ke stáří. *Pedagogická orientace* [online]. 2001, **11**(2), 90-110 [cit. 2018-07-01]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8633
12. *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017: aktualizovaná verze k 31.12.2014 = National action plan for positive ageing for the period 2013-2017 : updated version as of 31.12.2014* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, Odbor rodinné politiky a politiky stárnutí, Oddělení politiky stárnutí, 2015 [cit. 2018-07-04]. ISBN 978-80-7421-111-9. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/21726/NAP_CZ_web.pdf
13. PALÁN, Zděněk. Andragogický slovník. *Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání* [online]. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s. [cit. 2018-07-01]. Dostupné z: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik

14. Pedagogická fakulta Univerzita Karlova: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání [online]. [cit. 2018-07-12]. Dostupné z: https://www.pedf.cuni.cz/PEDF-72.html?cat=prac&org=1603
15. PRŮCHA, Jan. Pedagogické časopisy: jejich využívání jako informačních zdrojů. *Pedagogická orientace* [online]. 2015a, **25**(1), 122-130 [cit. 2018-06-22]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2989
16. RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. MEZIGENERAČNÍ UČENÍ: UČIT SE MEZI SEBOU V RODINĚ. *Studia paedagogica* [online]. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity., 2012, **17**(1), 163-182 [cit. 2018-07-06]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/118290/1_StudiaPaedagogica_17-2012-1_12.pdf?sequence=1
17. SLAVÍK, Jan a Tomáš JANÍK. Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, **LVII**(3), 263-274 [cit. 2018-06-28]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1284&lang=cs
18. *Strategie celoživotního učení ČR: Vymezení pojmu celoživotního učení* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007 [cit. 2018-06-17]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Strategie_2007_CZ_web.pdf
19. SYKES, Abdel Halim. Models of educational management: The case of a language teaching institute. *Journal of Teaching and Education* [online]. 2015, **4**(1), 17-23 [cit. 2018-06-25]. ISSN 2165-6266. Dostupné z: http://www.universitypublications.net/jte/0401/pdf/DE4C117.pdf
20. ŠEĎOVÁ, Klára. Správy: Jaký je sou č asný stav č eských pedagogických č asopis ů ?. *Pedagogika.sk* [online]. Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2010, **1**(3), 239-243 [cit. 2018-06-22]. ISSN 1338-0982. Dostupné z: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-3/Sedova%20-%20Jaky%20je%20soucasny%20stav%20ceskych%20pedagogickych%20casopisu.pdf
21. TASIĆ, Ivan, Dajana TUBIĆ, Jelena TASIĆ a Teodora MITIC. Management theories in education. *I International Symposium Engineering Management An d Competitiveness 2011* [online]. Zrenjanin, Serbia, 2011, **EMC2011**(June 24-25), 325-328 [cit. 2018-06-09]. Dostupné z: http://www.tfzr.uns.ac.rs/stari/emc2012/emc2011/Files/D%2012.pdf
22. TROJAN, Václav. Navazující magisterský studijní obor management vzdelávání – výzva pro systém přípravy řídících pracovníků. *Technologia Vzdelavania* [online]. Nitra: Zdruzenie SLOVDIDAC, 2010, **18**(10), 1-8. ISSN 1335-003X.
23. TROJAN, Václav. Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *ORBIS SCHOLAE* [online]. Praha: Univerzita

Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, **5**(3), 107-127 [cit. 2018-06-27]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=105300

24. TURECKIOVÁ, Michaela. SPECIFIKA MANAGEMENTU VZDĚLÁVÁNÍ DOS PĚLÝCH (NEJEN) V ČESKÉ REPUBLICE. In: *III. mezinárodní vědecká konference školského managementu: HORIZONT 2020 – vize, inovace, změna*. Praha: Centrum školského managementu, 2014, s. 58-62. ISBN 978-80-7290-786-1. Dostupné také z: http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk%20pspvk%20FIN%202014.pdf
25. TURECKIOVÁ, Michaela. KONCEPT MANAŽERSKÝCH A LÍDROVSKÝCH ZPŮSOBILOSTÍ ŘEDITELŮ 20 ŠKOL V OBDOBÍ TRANSFORMACE ČESKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU. In: *2 Konference školského managementu 7. – 8. 6. 2012, Centrum školského managementu PedF UK v Praze Sborník příspěvků z mezinárodní konference školského managementu 7. 6. – 8. 6. 2012*. Praha: Centrum školského managementu PedF UK v Praze, 2012, s. 82-93. ISBN 978-80-7290-602-4. Dostupné také z: http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_CM.pdf
26. TURECKIOVÁ, Michaela. Aktuální pojetí leadershipu a možnosti jejich aplikace v praxi vzdělávacích organizací. In: *VI . mezinárodní vědecká konference Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Centrum školského managementu, 2017, s. 162-167. ISBN 978-80-7290-883-7. Dostupné také z: http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk%20pspvk%20-%20VI%20%20konference.pdf
27. *Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice platný pro rok 2015* [online]. In: . Úřad vlády České republiky, Rada pro výzkum, vývoj a inovace, 28. 11. 2014, s. 1-26 [cit. 2018-07-11]. Dostupné z: https://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439
28. *Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů*. In: . Dostupné také z: http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach
29. *VYSOKÁ ŠKOLA HUMANITAS* [online]. [cit. 2018-07-06]. Dostupné z: http://www.huni.cz/
30. *Univerzita Karlova Pedagogická fakulta: Centrum školského managementu* [online]. [cit. 2018-07-06]. Dostupné z: http://www.csm-praha.cz/cs/

## Seznam příloh

Příloha 1: Statistika osmnácti ročníků časopisu Pedagogika v letech 2000-2017
Příloha 2: Statistika osmnácti ročníků časopisu Pedagogická orientace v letech 2000-2017
Příloha 3: Statistika osmnácti ročníků časopisu Studia paedagogica v letech 2000-2017

**Příloha 1: Statistika osmnácti ročníků časopisu Pedagogika v letech 2000-2017**

| Ročník | Číslo | Počet stran | Počet příspěvků | Název úvodníku | Souhrn počtu stran | Poznámka |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2000 | 1 | 108 | 12 | Místo člověka v globalizovaném světě | | |
| | 2 | 100 | 10 | Křivá huba, nebo křivé zrcadlo? (O hříchu podvodných interpretací) | | |
| | 3 | 86 | 9 | Mít více vzdělaných lidí – ale kde je vzít? | | |
| | 4 | 130 | 7 | Časopis Pedagogika jubiluje | 424 | 50 let časopisu, monotematické číslo |
| 2001 | 1 | 137 | 9 | Budoucnost společenskovědního vzdělání | | |
| | 2 | 89 | 11 | Návrat vojenských | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | vysloužilců? | | |
| | 3 | 183 | 15 | Didaktické meditace aneb o dorozumění a světa-tvorbě | | |
| | 4 | 126 | 12 | Hraní hranic | | Dítě a hra, monotematické číslo |
| | 5 | 86 | 7 | Děti se speciálními vzdělávacími potřebami – nové výzvy | 621 | Aktuální otázky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, monotematické číslo |
| 2002 | 1 | 117 | 12 | Odkázanost člověka na edukaci – aktualizující se téma pedagogické zodpovědnosti | | |
| | 2 | 134 | 13 | Pedagogika a komplexnost vědeckého poznání | | Pedagogika a vztahy k jiným vědám, monotematické číslo |
| | 3 | 117 | 9 | Osamělý učitel | | |
| | 4 | 105 | 9 | Potřebujeme didaktiku teorie? | 473 | |
| 2003 | 1 | 127 | 12 | Menšiny ve škole | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2 | 108 | 9 | Lesk a bída oborových didaktik | | |
| | 3 | 103 | 9 | Bude reformovaná maturita zkouškou dospělosti i pro učitele? | | |
| | 4 | 102 | 10 | Učitelství – doména pedagogických ctností? | 440 | Vzdělávání doma nebo ve škole? monotematické číslo |
| 2004 | 1 | 91 | 10 | Doba konferenční? | | |
| | 2 | 96 | 9 | Milí evropané, publikujte, nebo zhyňte! | | |
| | 3 | 105 | 11 | Otázka viny aneb kdo hodí kamenem… | | |
| | 4 | 117 | 10 | Trojí dialog | 409 | Rodina a škola, monotematické číslo |
| 2005 | 1 | 78 | 8 | Snad ještě není pozdě | | Rámcové vzdělávací programy, monotematické číslo |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2 | 109 | 8 | Rámcové vzdělávací programy | | |
| | 3 | 102 | 9 | Od retrospektivy k perspektivě dějin pedagogiky v Čechách | | |
| | 4 | 96 | 8 | Konformita versus, deviace ve školském prostředí | 385 | |
| 2006 | 1 | 102 | 8 | Pedagogická příprava učitelů v proměnách a nedějích? | | Příprava učitelů – proměny a naděje? monotematické číslo |
| | 2 | 89 | 11 | Pedagogika a pedagogové – Janu Sokolovi k sedmdesátým narozeninám | | |
| | 3 | 92 | 9 | Foucaultovské inspirace | | |
| | 4 | 105 | 11 | Změny v pedagogické vědě | 388 | Nové technologie a nové formy ve vzdělávání, monotematické číslo |
| 2007 | 1 | 93 | 8 | A zase ta | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | reforma… | | |
| | 2 | 98 | 8 | Setkaní s filosofií a filosofa se světem | | |
| | 3 | 94 | 8 | Stálá výzva: oborové didaktiky | | |
| | 4 | 94 | 9 | Pedagogické fakulty a profesionalita učitelů | 379 | Profese učitele – současné problémy, monotematické číslo |
| 2008 | 1 | 88 | 9 | Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném | | |
| | 2 | 109 | 8 | Učeni ve škole: kognitivní, nebo osobnostní přístup? | | Kognitivní psychologie a učení ve škole, monotematické číslo |
| | 3 | 86 | 10 | Úpadek profesionality | | |
| | 4 | 91 | 9 | Mocenské puta reformy | 374 | |
| 2009 | 1 | 87 | 9 | Jméno univerzita aneb traktát o dnešních protivenstvích | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2 | 120 | 9 | Oborové didaktiky a kurikulum aneb o jedné životní funkci vzdělávání | | Kurikulum a oborové didaktiky, monotematické číslo |
| | 3 | 97 | 9 | K vědnímu profilu pedagogické vědy… | | |
| | 4 | 85 | 8 | Strašidlo reforem obchází vysoké školy | 389 | |
| 2010 | 1 | 88 | 7 | Aby pedagogika byla vědou provázenou historickou sebereflexí | | |
| | 2 | 90 | 8 | O vstupovaní na tenký led | | |
| | 3-4 | 160 | 14 | Učitelská profese v teoretické a výzkumné reflexi | 338 | Cesty ke kvalitě učitelství, monotematické dvojčíslo |
| 2011 | 1 | 99 | 16 | Pedagogika v postmoderním věku | | |
| | 2 | 91 | 12 | Úvaha o maturitě aneb cesta mezi vědou a politikou | | |
| | 3 | 110 | 10 | Zamotané | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | problémy maturitní zkoušky | | |
| | 4 | 95 | 13 | 65 let Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze | 395 | 65 let pedagogických fakult, monotematické číslo |
| 2012 | 1-2 | 224 | 19 | Čtenářská gramotnost – předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost | | Počáteční gramotnost, monotematické dvojčíslo |
| | 3 | 109 | 9 | Kvalita výuky jako téma současnosti | | |
| | 4 | 100 | 13 | Jak v dál v oblasti teorie výchovy? | 433 | Teorie výchovy, monotematické číslo |
| 2013 | 1 | 95 | 9 | Multikulturní tolerance | | |
| | 2 | 159 | 12 | Peadagogika v proměnách | | |
| | 3 | 137 | 10 | (Formativní) hodnocení – aktuální téma | | Hodnocení a hodnoty v pedagogické teorii a praxi, monotematické číslo |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 4 | 145 | 12 | Strukturované studium učitelství – ano, či ne? | 536 | |
| 2014 | 1 | 138 | 11 | Potíže s interperetací změn | | |
| | 2 | 120 | 10 | Pedagogika pod tlakem dvojího očekávání: Hrozba, nebo výzva? | | |
| | 3 | 92 | 5 | Rozvoj metakognitivních kompetencí žáků – otevřený úkol | | Podpora rozvoje kognitivních a metakognitivních kompetencí žáků, monotematické číslo |
| | 4 | 73 | 8 | Empiria a theoria aneb Když se věda s filozofií nehádá | 423 | |
| 2015 | 1 | 102 | 9 | O počátečních vědeckých textech, nejistotě a prokrastinaci | | |
| | 2 | 138 | 13 | K diskusi o pedagogice jako vědě a jejím | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | směřování | | |
| | 3 | 98 | 9 | Úvodník | | Digitální technologie ve vzdělávání: současný stav, problémy a trendy, monotematické číslo |
| | 4 | 107 | 9 | Pedagogika ve víru reflexí, bádání a diskusí | | |
| | 5 | 87 | 7 | Child and Education | 532 | Dítě ve vzdělávání, mezinárodní číslo |
| 2016 | 1 | 128 | 15 | Úvodník | | Profesor Zdeněk Helus jubilující, mimořádné číslo časopisu, monotématické číslo |
| | 2 | 108 | 7 | Pedagogické přístupy v multioborové teorii a praxi | | |
| | 3 | 118 | 8 | Naplněné a nenaplněné výzvy pro český | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | pedagogický výzkum | | |
| | 4 | 137 | 10 | Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi | | monotematické číslo |
| | 5 | 111 | 9 | Nové pohledy v tradičních tématech? | | |
| | 6 | 95 | 6 | Reconsidering Educational Research | 697 | mezinárodní monotematické číslo |
| 2017 | 1 | 93 | 7 | A zase ten učitel? | | |
| | 2 | 82 | 7 | Méně formalismu, více formace | | |
| | 3 | 138 | 9 | Učitel, nebo chůva? Obsah a učivo jako memento učitelské profese | | monotématické číslo |
| | 4 | 127 | 8 | Introduction | 440 | mezinárodní číslo |
| SOUHRN | 74 | 8076 | 722 | | 8076 | |

**Příloha 2: Statistika osmnácti ročníků časopisu Pedagogická orientace v letech 2000-2017**

| Ročník | Číslo | Počet stran příspěvků | Počet příspěvků | Editorial | Souhrn počtu stran příspěvků | Poznámka |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2000 | 1 | 126 | 25 | ----- | | |
| | 2 | 125 | 28 | ----- | | |
| | 3 | 126 | 22 | ----- | | |
| | 4 | 130 | 22 | ----- | 507 | |
| 2001 | 1 | 120 | 21 | ----- | | |
| | 2 | 130 | 17 | ----- | | |
| | 3 | 126 | 28 | ----- | | |
| | 4 | 130 | 15 | ----- | 506 | |
| 2002 | 1 | 128 | 15 | ----- | | |
| | 2 | 130 | 18 | ----- | | |
| | 3 | 129 | 27 | ----- | | |
| | 4 | 129 | 26 | ----- | 516 | |
| 2003 | 1 | 128 | 27 | ----- | | |
| | 2 | 130 | 16 | ----- | | |
| | 3 | 130 | 19 | ----- | | |
| | 4 | 125 | 25 | ----- | 513 | |
| 2004 | 1 | 127 | 21 | ----- | | |
| | 2 | 126 | 23 | ----- | | |
| | 3 | 134 | 21 | ----- | | |
| | 4 | 138 | 20 | ----- | 525 | |
| 2005 | 1 | 122 | 22 | ----- | | |
| | 2 | 126 | 18 | ----- | | |
| | 3 | 138 | 23 | ----- | | |
| | 4 | 89 | 9 | ----- | 475 | |
| 2006 | 1 | 125 | 16 | ----- | | |
| | 2 | 90 | 22 | ----- | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 101 | 19 | ----- | | |
| | 4 | 105 | 22 | ----- | 421 | |
| 2007 | 1 | 93 | 20 | Pedagogické vědění a Pedagogická orientace | | |
| | 2 | 98 | 16 | ----- | | |
| | 3 | 92 | 16 | ----- | | |
| | 4 | 85 | 15 | ----- | 368 | |
| 2008 | 1 | 137 | 15 | Pedagogická orientace v roce 2007 | | |
| | 2 | 128 | 12 | ----- | | |
| | 3 | 126 | 17 | ----- | | |
| | 4 | 122 | 16 | ----- | 513 | |
| 2009 | 1 | 140 | 21 | Pedagogické zkratky | | |
| | 2 | 144 | 18 | O časopisech na seznamu | | |
| | 3 | 144 | 17 | O étosu vědeckých společností | | |
| | 4 | 128 | 17 | O blízké i vzdálenější budoucnosti České pedagogické spolčenosti | 556 | |
| 2010 | 1 | 128 | 15 | Pedagogická orientace v | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | roce 2010 | | |
| | 2 | 130 | 13 | Pedagogika a pedagogický výzkum: reflexe a bilance | | |
| | 3 | 110 | 10 | Editorial | | |
| | 4 | 127 | 12 | Chvála pedagogického umění. Poznámka ke komeniologickému výročí | 495 | |
| 2011 | 1 | 134 | 14 | Pedagogická orientace: od retrospektiv k perspektivám | | |
| | 2 | 114 | 12 | Oborové didaktiky: bilance a perspektivy | | |
| | 3 | 116 | 15 | Edukační ideály v době pozdní moderny a globalizace | | |
| | 4 | 152 | 18 | O úloze odborných časopisů s náročným | 516 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | recenzním řízením | | |
| 2012 | 1 | 136 | 14 | Psané časopisy (ne)čtené | | |
| | 2 | 148 | 18 | Jiná dimenze | | |
| | 3 | 165 | 13 | Teorie a praxe – aktuální i věčný problém | | |
| | 4 | 157 | 15 | Mimoběžky... | 606 | |
| 2013 | 1 | 145 | 14 | Lépe od čtyř k šesti než od desíti k pět | | |
| | 2 | 123 | 12 | Věděli jste, že (možná) porušujete autorská práva? | | |
| | 3 | 145 | 13 | Už jste se setkali s predátorem? | | |
| | 4 | 182 | 13 | ... k metodologickému standardu v pedagogice | | |
| | 5 | 138 | 12 | Školská reforma pod drobnohledem | | |
| | 6 | 109 | 16 | Představení českého vzdělávacího | 842 | anglické vydání |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | výzkumu mezinárodním posluchačům | | |
| 2014 | 1 | 156 | 15 | Babylónský efekt a jeho dopad na vzdělávání | | |
| | 2 | 145 | 12 | Česká pedagogická společnost na prahu šestého desetiletí | | |
| | 3 | 153 | 13 | Lesk a bída univerzitních knižních vydavatelství | | |
| | 4 | 176 | 14 | Předškolní pedagogika – etablování oboru | | |
| | 5 | 202 | 13 | Člověk člověku učivem a partnerem v dialogu | | |
| | 6 | 123 | 8 | Různé přístupy ve vzdělávacím výzkumu | 955 | anglické vydání |
| 2015 | 1 | 160 | 13 | O hledání | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | kvality v době kafemlejnkové | | |
| | 2 | 144 | 10 | Minulost a přítomnost Skupiny pro výzkum učebnic | | |
| | 3 | 183 | 13 | Pedagogický výzkum – chlebodárce nebo satisfakce? | | |
| | 4 | 133 | 11 | Mezinárodní srovnávací výzkumy jako výzva pro… | | |
| | 5 | 119 | 13 | Česká pedagogická společnost v padesátém prvním roce své činnosti | | |
| | 6 | 51 | 4 | Globálně nebo lokálně? | 790 | anglické vydání |
| 2016 | 1 | 170 | 16 | Zpět od šesti ke čtyřem aneb méně je někdy více | | |
| | 2 | 155 | 10 | Jak Fučík založil Junák a | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Komenský jezdil autem | | |
| | 3 | 253 | 13 | Metodologie a metody pedagogického výzkumu na vzestupu | | |
| | 4 | 106 | 6 | Nad kritickými perspektivami ve vzdělávání | 684 | anglické vydání |
| 2017 | 1 | 270 | 21 | Vyčpěl duch vědeckých společností? | | |
| | 2 | 103 | 8 | Proměny školního poradenství | | |
| | 3 | 118 | 8 | O změnách a stabilitě, o tradici a inovaci | | |
| | 4 | 103 | 6 | Pedagogika volného času – minulost, přítomnost, budoucnost | 594 | anglické vydání |
| SOUHRN | 78 | 10382 | 1263 | | 10382 | |

**Příloha 3: Statistika osmnácti ročníků časopisu Studia paedagogica v letech 2000-2017**

| Ročník | Číslo | Počet stran | Počet příspěvků | Editorial | Souhrn počtu stran | Poznámka |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2000 | 1 | 124 | 8 | Sborník prací FF MU | 124 | polytematické číslo |
| 2001 | 1 | 130 | 14 | Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity | 130 | monotematická sekce – pedagogický management |
| 2002 | 1 | 112 | 8 | Sociální hlediska výchovy a vzdělávání | 112 | zastřešující rámec |
| 2003 | 1 | 148 | 12 | Pozitivní témata a nálezy v pedagogice a pedagogickém výzkumu | 148 | monotématické jádro – pozitivní pedagogika |
| 2004 | 1 | 186 | 18 | Charakteristiky kvality školního vzdělávání | 186 | monotematická sekce |
| 2005 | 1 | 170 | 15 | Změna spojená s výchovou a vzděláváním | 170 | monotematická sekce |
| 2006 | 1 | 200 | 16 | Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení | 200 | monotématické jádro – vzdělávání dospělých |
| 2007 | 1 | 188 | 15 | Rozmanitost výchovy | 188 | zastřešující téma – sociální |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | pedagogika |
| 2008 | 1 | 171 | 13 | Škola a místo | 171 | Transformace – místo sborníkového typu, nově publikace časopisecká; vztahy mezi procesy školního vzdělávání a geografickým prostorem |
| 2009 | 1 | 187 | 12 | Lidé ve škole a jejich vztahy | | monotematické číslo |
| | 2 | 198 | 14 | Studia paedagogica | 385 | polytematické číslo |
| 2010 | 1 | 202 | 12 | Fenomén času ve výchově a ve vzdělávání | | monotematické číslo |
| | 2 | 191 | 14 | Studia paedagogica | 393 | polytematické číslo |
| 2011 | 1 | 233 | 13 | Řeč školy | | monotematické číslo |
| | 2 | 200 | 13 | Studia paedagogica | 433 | polytematické číslo |
| 2012 | 1 | 191 | 11 | Vzdělávat dospělé | | monotematické číslo |
| | 2 | 145 | 11 | Studia paedagogica | 336 | polytematické číslo |
| 2013 | 1 | 130 | 6 | Studia | | polytematické |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | paedagogica | | číslo |
| | 2-3 | 174 | 12 | Dobro a zlo ve výchově | | monotematické dvojčíslo |
| | 4 | 130 | 8 | Studia paedagogica | 434 | polytematické číslo, anglické vydání; překročení národního rámce |
| 2014 | 1 | 161 | 10 | Studia paedagogica | | polytematické číslo |
| | 2 | 166 | 10 | Mimo hlavní proud | | monotematické číslo – sociální pedagogika |
| | 3 | 171 | 10 | Studia paedagogica | | polytematické číslo |
| | 4 | 185 | 9 | Studia paedagogica | 683 | polytematické číslo, anglické vydání |
| 2015 | 1 | 140 | 10 | Studia paedagogica | | polytematické číslo |
| | 2 | 152 | 9 | Akce! | | monotematické číslo – akční výzkum |
| | 3 | 160 | 1 | Studia paedagogica | | polytematické číslo |
| | 4 | 168 | 11 | Studia paedagogica | 620 | polytematické číslo, anglické vydání |
| 2016 | 1 | 140 | 8 | Studia paedagogica | | polytematické číslo |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2 | 146 | 10 | Studia paedagogica | | polytematické číslo, anglické vydání |
| | 3 | 185 | 10 | Studia paedagogica | | polytematické číslo |
| | 4 | 189 | 10 | Studia paedagogica | 660 | polytematické číslo, anglické vydání |
| 2017 | 1 | 135 | 9 | Studia paedagogica | | polytematické číslo |
| | 2 | 153 | 9 | Studia paedagogica | | polytematické číslo, anglické vydání |
| | 3 | 172 | 9 | Studia paedagogica | | polytematické číslo |
| | 4 | 145 | 7 | Studia paedagogica | 605 | polytematické číslo, anglické vydání |
| SOUHRN | 36 | 5978 | 387 | | 5978 | |

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Pyramidální pojetí celoživotního učení a vzdělávání – aplikace na podmínky ČR

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Základní technické údaje o časopisech ve výzkumném souboru

Tabulka č. 2: Souhrnná statistika analyzovaného souboru

Tabulka č. 3: Základní kódovací schéma pro roztřídění příspěvků do kategorií

Tabulka č. 4: Statistika podílů příspěvků souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů (v %)

## Seznam grafů

Graf č. 1: Podíl témat v celém výzkumném souboru (v %)

Graf č. 2: Porovnání podílu témat v jednotlivých časopisech (v %)

Graf č. 3: Vývoj frekvence témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů v časopise Pedagogika (v %)

Graf č. 4: Vývoj frekvence témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů v časopise Pedagogická orientace (v %)

Graf č. 5: Vývoj frekvence témat souvisejících se vzděláváním dospělých a seniorů v časopise Studia paedagogica (v %)

Graf č. 6: Časová osa výskytu kategorií v letech 2000-2017 – časopis Pedagogika

Graf č. 7: Časová osa výskytu kategorií v letech 2000-2017 – časopis Pedagogická orientace

Graf č. 8: Časová osa výskytu kategorií v letech 2000-2017 – časopis Studia paedagogica