

Vysokoškolská pedagogika

Pro odborné vzdělávání

- Kompetence vysokoškolského učitele
- Hodnocení výsledků výuky
- Psychologické zvláštnosti vysokoškoláků
- Pedagogická komunikace a řešení zátěžových situací



Vysokoškolská pedagogika

- Kompetence vysokoškolského učitele
- Hodnocení výsledků výuky
- Psychologické zvláštnosti vysokoškoláků
- Pedagogická komunikace a řešení zátěžových situací



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

Autorský kolektiv:

Vedoucí autorského kolektivu: prof. Ing. Milan Slavík, CSc.

doc. PhDr. Radmila Dyrtrtová, CSc. – kap. 9.

PhDr. Mgr. Marie Hanušová – kap. 2.1, 2.2, 2.3

Ing. Jiří Husa, CSc. – kap. 7.

prof. PhDr. Beáta Krahulcová, CSc. – kap. 6.

prom. fil. Drahomíra Kučírková, CSc. – kap. 4.1

doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc. – kap. 5.

Ing. Ivan Miller, Ph.D. – kap. 4.2, 4.3, 8.

PhDr. Drahomíra Oudová, Ph.D. – kap. 2.4

prof. Ing. Milan Slavík, CSc. – kap. 3.

Mgr. Jiří Votava, Ph.D. – kap. 1.

prof. Ing. Milan Slavík, CSc., a kol.

VYSOKOŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA

Pro odborné vzdělávání

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 4855. publikaci

Recenzovali:

doc. Mgr. Ing. Daniel Novák, CSc.

doc. Ing. Roman Hrmo, PhD.

Odpovědná redaktorka Helena Varšavská

Sazba a zlom Milan Vokál

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 256

Vydání 1., 2012

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2012

Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-4054-6

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-8074-0 (ve formátu PDF)

ISBN 978-80-247-8075-7 (ve formátu EPUB)

OBSAH

Předmluva	9
1. Základy vysokoškolské pedagogiky	11
1.1 Strategie vysokoškolského vzdělávání a výuky	12
1.1.1 <i>Strategie vysokoškolského vzdělávání na mezinárodní a evropské úrovni</i>	13
1.1.2 <i>Strategie vysokoškolského vzdělávání na národní úrovni</i> ...	14
1.1.3 <i>Strategie vysokoškolské výuky na úrovni vysoké školy</i>	18
1.1.4 <i>Strategie výuky na vysoké škole s ohledem na typy studentů</i>	19
1.2 Obsah vzdělávání a jeho transformace	22
1.3 Výchovně-vzdělávací cíl	24
1.4 Didaktické prostředky ve vysokoškolské výuce	25
2. Základy psychologie pro vysokoškolské pedagogy	34
2.1 Psychologie osobnosti	34
2.1.1 <i>Vymezení osobnosti</i>	34
2.1.2 <i>Činitelé působící na rozvoj osobnosti</i>	35
2.1.3 <i>Struktura osobnosti</i>	35
2.1.4 <i>Dynamika – motivace osobnosti</i>	41
2.2 Psychologické principy sociální komunikace	42
2.2.1 <i>Co je sociální komunikace</i>	42
2.2.2 <i>Proč komunikujeme?</i>	43
2.2.3 <i>Složky komunikačního procesu</i>	44
2.2.4 <i>Bariéry efektivní komunikace</i>	47
2.2.5 <i>Komunikační kontinuum</i>	49
2.3 Transakční analýza – osobnostní a komunikační teorie	51
2.3.1 <i>Egostavy</i>	51
2.3.2 <i>Transakce</i>	53
2.3.3 <i>Hry</i>	53
2.3.4 <i>Životní pozice</i>	54

2.4	Řešení zátěžových situací	55
2.4.1	<i>Pojem stres</i>	55
2.4.2	<i>Psychická odolnost</i>	63
2.4.3	<i>Zdroje odolnosti v prostředí</i>	71
3.	Profesní standard vysokoškolského učitele	73
3.1	Trendy a strategie reforem	73
3.2	Model profesního rozvoje	74
3.3	Profesní standard	76
3.4	Profesní příprava	80
4.	Rozvoj dovedností v pedagogické komunikaci	81
4.1	Komunikativní kompetence vysokoškolského učitele a její funkce	82
4.1.1	<i>Funkce komunikativní kompetence v práci vysokoškolského učitele</i>	83
4.1.2	<i>Obecné schéma vývoje komunikativní kompetence vysokoškolského učitele</i>	83
4.1.3	<i>Hodnocení komunikativní kompetence vysokoškolského učitele</i>	84
4.1.4	<i>Moderní pedagogická komunikace – přechod k humanizujícím formám komunikace na vysokých školách</i>	86
4.2	Využívání prostředků verbální a nonverbální komunikace	88
4.3	Zásady příprav a realizace prezentace s podporou prezentačního programu	92
4.3.1	<i>Výběr vhodných technických prostředků (didaktické techniky) a technologie jejich využívání</i>	92
5.	Psychické zvláštnosti vysokoškolských studentů	96
5.1	Rozdělení vysokoškolských studentů	96
5.2	Psychická charakteristika adolescentů	101
5.3	Psychická charakteristika mladších dospělých	104
5.4	Psychická charakteristika středních dospělých	110
5.5	Psychická charakteristika starších dospělých	113
5.6	Současní vysokoškolští studenti	117
5.7	Role vysokoškolských studentů	119

6. Výuka studentů se speciálními vzdělávacími potřebami	121
6.1 Postavení současné speciální pedagogiky	121
6.2 Struktura referenčního pole speciální pedagogiky v akademickém prostředí	123
6.3 Vysokoškolská speciální pedagogika	124
6.4 Pedagogická charakteristika vysokoškolského studenta se speciálními potřebami, jež vznikly v důsledku zrakového postižení	125
6.5 Vysokoškolský student se sluchovým postižením	130
6.6 Vysokoškolský student se specifickými poruchami učení	136
6.7 Vysokoškolský student s omezením hybnosti, tělesným postižením, chronickým onemocněním a oslabením	140
6.8 Vysokoškolský student s narušenou komunikační schopností	141
6.9 Podpora vysokoškolských studentů se speciálními potřebami – důležitý úkol do budoucna	142
 7. Didaktická technika a informační technologie	 144
7.1 Materiální didaktické prostředky	144
7.2 Učební pomůcky	148
7.3 Didaktická technika	152
7.4 Technické výukové prostory a účelová zařízení	157
7.5 Informační a komunikační technologie ve vzdělávání	158
7.5.1 <i>Digitální generace studentů</i>	159
7.5.2 <i>Osobní vzdělávací prostředí</i>	160
7.5.3 <i>Internet jako prostředí pro vzdělávání</i>	161
7.5.4 <i>E-vzdělávání</i>	164
7.5.5 <i>E-learning</i>	167
7.5.6 <i>M-learning</i>	172
7.5.7 <i>Web 2.0</i>	173
7.5.8 <i>RSS</i>	179
7.5.9 <i>Podcasting</i>	180
7.5.10 <i>Multimédia</i>	180
7.5.11 <i>Blogy</i>	181
7.5.12 <i>Wiki systémy</i>	183
7.5.13 <i>Věrohodnost digitálních zdrojů</i>	184
7.5.14 <i>Ochrana duševního vlastnictví digitálních zdrojů</i>	186
7.5.15 <i>Licencování digitálních zdrojů</i>	191

8. Evaluace ve vzdělávání, hodnocení výsledků výuky	194
8.1 Evaluace ve vzdělávání	194
8.1.1 <i>Systém evaluace vzdělávacího procesu na ČZU v Praze</i>	194
8.2 Metodika zjišťování výsledků vzdělávání	203
8.2.1 <i>Ústní examinační</i>	207
8.2.2 <i>Písemné zjišťování výsledků ve vzdělávání – didaktické testy</i>	208
9. Vybrané aspekty vzdělávání na vysoké škole	226
9.1 Pedagogická role a styl učitele a studenta na vysoké škole	226
9.2 Úspěšnost studenta a hodnocení výsledků studia	230
9.3 Sebereflexe učitele	233
9.4 Efektivita vzdělávání	235
Literatura	240
Rejstřík	249

PŘEDMLUVA

Problematika pedagogiky zaměřené na vysokoškolské vzdělávání je předmětem zájmu renomovaných pedagogů mnoho let a v určitých periodách se objevují tyto tendence silněji. Samozřejmě že základní pedagogické zákonitosti a pedagogická pravidla a zásady platí obecně, ale také platí, že didaktické postupy pro různé věkové kategorie vzdělávajících mají své specifické rysy, nezaměnitelné postupy a zásady. Aplikace a realizování těchto principů v běžné praxi vysokoškolskými učiteli zůstává často na nízké úrovni. Svoji roli do značné míry sehrává legislativa. Být kvalifikovaným učitelem základní či mateřské školy předpokládá absolvování pedagogické fakulty. Totéž platí pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na školách středních. V případě střední školy a předmětů odborných je dána zákonnými předpisy nejen nezbytnost odborné vysokoškolské kvalifikace, ale také kvalifikace pedagogické. Paradoxní je, že žádný takový požadavek v zákoně o vysokých školách není. Situace byla a stále ještě zůstává podobná v mnoha zemích napříč kontinenty.

A samotní vysokoškolští učitelé, možná i z důvodu legislativní nedostatečnosti, ale často i z vlastního přesvědčení, se domnívají, že odbornost v oblasti jejich vědecké profese je postačujícím důvodem, aby byli kvalifikovanými a dobrými vzdělavateli (přednášejícími či vedoucími cvičení, školiteli doktorandů). Na mnohých univerzitách se z iniciativy „osvícených“ vedoucích kateder, a především rozhodnutím vedení univerzit doporučuje, aby „nějaké“ pedagogické vzdělávání vysokoškolští učitelé absolvovali. V posledních letech se ale výrazně mění pohled na pedagogickou stránku péče o vysokoškolského studenta zejména na univerzitách severozápadní Evropy. Pedagogické vzdělávání dostává vysoce hodnotnou podobu v regulérních kurzech, jejichž úspěšné absolvování je podmínkou pro setrvání na univerzitě. Dobrým důkazem, že péči o vysokoškolského studenta je věnována významná pozornost, byt se jedná o lidi zcela dospělé a mnohdy i starší s životními pracovními zkušenostmi, je zachování *tutoriálního systému* na britských univerzitách. Zde je pedagogická průprava vysokoškolských pedagogů předpokladem prodloužení kontraktu.

Nabízí se otázka, proč by český vysokoškolský student měl být odkázán na zkušenostní experimentování začínajících, ale mnohdy i „zkušených“ vy-

sokoškolských pedagogů? Není problém s nízkou motivací vysokoškolských studentů a s vysokým procentem jejich neúspěšnosti také dílem nedostatečné pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů?

Předkládaný text by měl přispět k vytvoření solidní báze vysokoškolské pedagogiky v odborném vzdělávání a rozvinout některé dílčí problémy do větší hloubky. Odborné vzdělávání ať již v oblasti přírodních věd, ke kterým vědy zemědělské a lesnické patří, tak věd technických a vzdělávání v oblasti ekonomických disciplín mají svá specifika. Operují s konkrétními daty, popisují procesy exaktními vztahy a formulemi, pracují s definicemi, normovanými pojmy, veličinami a jednotkami. Jsou mnohé další charakteristické rysy odborného vzdělávání (v anglickém jazyce se používá termín pro odborné předměty *science*), které tendují k orientaci na exaktní vědy. To musí reflektovat i didaktika, která se bude uplatňovat ve vysokoškolské výuce. Musí zde být realizována vyváženost principů logiky a logického vyplývání spolu s vyžadováním znalostí konkrétních dat, axiomů, stejně tak jako principů algoritmizace.

Vysokoškolská pedagogika by ve svých základech neměla opomíjet i nezbytné prvky výchovného působení především využíváním prvků motivačního působení a vzdělávání v oblasti rozvíjení osobnostně kultivujících kompetencí.

1. ZÁKLADY VYSOKOŠKOLSKÉ PEDAGOGIKY

Vysokoškolská pedagogika je disciplína, která se věnuje edukačním procesům a jevům na terciárním stupni vzdělávacího systému. Název oboru v jiných jazycích není jednoznačný, za anglický ekvivalent lze přijmout označení *higher education*, je však třeba mít na paměti, že se tak označuje jak předmět zkoumání (vysoké školství), tak i vědecký obor. K důležité referenční literatuře patří anglicky vydávané časopisy *Higher education*, *Teaching in Higher Education* nebo *Research in Higher Education*. V německých zemích se užívá označení *Hochschulpädagogik*, případně *Hochschuldidaktik*. V důsledku postupné proměny vysokých škol se v mnoha směrech rozšiřuje výzkumné pole vysokoškolské pedagogiky. Ke studentům ve věku pozdní adolescence a mladé dospělosti přibývají nové skupiny, kterým se otevírají vzdělávací příležitosti, například senioři, absolventi jiných než akademicky orientovaných větví vzdělávacího systému nebo jedinci sociálně či zdravotně znevýhodnění. Díky novým technologiím se mění i povaha vzdělávání a učení. Vysokoškolská pedagogika se proto neobejde bez poznatků z jiných oborů, například z andragogiky, gerantogogiky, sociální a speciální pedagogiky nebo ekonomie vzdělávání.

Terciární vzdělávání (tertiary education) je definováno mezinárodní klasifikací ISCED. Užívají se pro něj kódy 5A, 5B a 6 a v České republice jej tvoří univerzity, vysoké školy a vyšší odborné školy. V odborné literatuře se lze setkat také s pojmem vysokoškolské vzdělávání (anglicky *higher education*), který bývá považován za synonymum k pojmu terciární vzdělávání. Někdy se pod tímto pojmem myslí pouze vzdělávání vysokoškolského typu. V tomto textu se budeme držet především českého pojmu vysokoškolské vzdělávání.

1.1 STRATEGIE VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A VÝUKY

Nejprve je nutné upozornit na rozdíl mezi vysokoškolským vzděláváním a vysokoškolskou výukou. První z pojmů popisuje celý akademicky orientovaný stupeň vzdělávacího systému, který v tradičním pojetí navazuje na vyšší sekundární školy a obvykle pokračuje dalším, celoživotním učením. Vysokoškolský stupeň vzdělávací soustavy je charakterizován typem institucí, vysokoškolskou legislativou a vnitřními normami, organizační strukturou, akademickou kulturou, strukturou vzdělávacích programů a charakterem vzdělávacích procesů. Vysokoškolská výuka je pojem užší, kterým označujeme konkrétní, časově a místně omezenou aktivitu, která je definována v kurikulu a obvykle se váže na konkrétní předmět, modul, kurz nebo jinou organizační formu. Výše navržené dělení se projevuje také v převažujících přístupech, tj. v různých strategiích vysokoškolského vzdělávání a vysokoškolské výuky.

Strategie vysokoškolského vzdělávání a výuky je určována vývojem společnosti, politickým, ekonomickým i kulturním prostředím v dané zemi. Ještě v osmdesátých letech minulého století zůstávalo studium na vysoké škole přístupné jen menší části příslušné věkové skupiny, což v praxi znamenalo, že přijímací řízení bylo velmi selektivní. U nás i v dalších zemích Evropy docházelo v posledních dvou desetiletích ke dvěma úzce propojeným jevům – **demokratizaci** (uplatnění práva na vzdělání, rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělání) a následně k růstu počtu studentů (dochází k **masovosti vysokoškolského vzdělávání**, z anglického jazyka těžko přeložitelný termín *massification*). Vstup na vysokou školu je stále více chápán jako příležitost, které se může chopit většina z nás. Důsledkem jsou rostoucí počty uchazečů i přijatých, plně posluchárny i vstup nových poskytovatelů na trh se vzděláváním, například regionálních univerzit a soukromých vysokých škol. Mnoho mladých lidí dnes přichází studovat, aniž mají jasnou představu o své budoucí kariéře. Studium pro ně znamená oddálení dospělosti, hledání dalšího směřování, a především uspokojení některých potřeb, například potřeby sounáležitosti, tedy snahy stát se členem vrstevnické skupiny. Vývojové trendy a změny v posledních letech nutně musely vést i k posunu strategií vysokoškolského vzdělávání.

Slovo strategie chápeme obecně jako plán, jak postupovat, aby bylo dosaženo stanovených cílů – v případě vysokých škol je primárním cílem vytvářet poznání, ale také zajistit jeho replikaci, publikaci a aplikaci. Předávání znalostního kapitálu může být prokázáno kvalitou (nejen počtem) absolventů, kteří jsou po završení studia připraveni na budoucí povolání, schopní dalšího

učení, vybavení pro život v demokratické společnosti apod. V tomto smyslu lze hovořit o výstupech procesu vzdělávání a o přidané hodnotě, kterou vysoká škola vytváří.

Strategie vysokoškolského vzdělávání nabývá různou podobu podle toho, pro jakou úroveň vzdělávacího systému je plánování určeno – existuje **strategie nadnárodní, národní, institucionální** i konečný postup a strategie jednoho pedagoga na úrovni výuky.

1.1.1 STRATEGIE VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA MEZINÁRODNÍ A EVROPSKÉ ÚROVNI

Na evropské úrovni zasáhl vývoj terciárního vzdělávání proces zahájený roku 1998. Při příležitosti sedmistého výročí založení pařížské Sorbonny podepsali ministři čtyř evropských zemí tzv. Sorbonnskou deklaraci a tím odstartovali řetězec aktivit, které usilují o harmonizaci a spolupráci mezi zeměmi Evropy na terciární úrovni. V roce 1999 se v Boloni setkala již 29 ministrů, kteří přijali akční plán rozvoje vysokého školství do roku 2010. Společné úsilí vedlo například ve většině studijních programů k zavedení třístupňové struktury studia (bakalářské, magisterské, doktorské), která dovoluje studujícím přecházet mezi školami a volit flexibilně studijní trajektorii, dále k posílení mobilit, k uplatnění kreditového systému ECTS, k zavedení srovnatelných kritérií a metodologie pro evaluaci vzdělávání a k posilování evropské dimenze v obsahu vzdělávání. Důsledky těchto změn pociťuje celá akademická komunita v naší zemi.

K zamyšlení nad aktuální situací a budoucím směřováním vysokého školství v Evropě i České republice přispěl také mezinárodní projekt OECD *Thematic Review of Tertiary Education*, který za účasti 22 zemí probíhal v letech 2005–2007: O jeho výstupech se dodnes často diskutuje. Každá země nejprve zpracovala podkladovou zprávu, kterou prostudoval tým expertů. Ti následně provedli terénní šetření a zpracovali závěry do hodnotící závěrečné zprávy, která sloužila také exekutivě při plánování potřebných změn. Projekt se zaměřoval například na tyto cíle:

- jaké jsou ekonomické a sociální cíle terciárního vzdělávání;
- jak mohou jednotlivé země zajistit ekonomicky udržitelný systém terciárního vzdělávání s vhodnou strukturou, s efektivně propojenými součástmi a s příslušnými mechanismy pro zajištění jeho kvality;
- jak mohou jednotlivé země mobilizovat příslušné zdroje pro systém terciárního vzdělávání;

- jaké mechanismy a jaká politika na národní úrovni mohou zajistit efektivní řízení systému jako celku.

V závěrečné zprávě expertů je oceněn pokrok, jaký byl učiněn po roce 1989 v transformaci českých vysokých škol – zmíněna je například obnova institucionální a akademické svobody. Experti však upozorňují, že současná podoba vysokých škol humboldtovského typu s převahou financování z veřejných prostředků nepovede ke vzniku bohatě diverzifikovaného systému otevřenému Evropě i světu. Dále se uvádí, že v rámci všech oblastí vysokoškolského vzdělávání (struktura systému, řízení institucí, zdroje, rovnost v přístupu, výzkum a inovace, pracovní trh, zajišťování kvality nebo internacionalizace) je potřeba změnit zahledění škol do sebe na zaměření se ven. Vnější zaměření souvisí například se **silnější vazbou na zaměstnavatele, regiony a na trh práce, na vývoj výzkumných a inovativních projektů s podniky a průmyslem, větší podíl vnějších aktérů na řízení nebo větší otevřenost Evropy i světu.**

1.1.2 STRATEGIE VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA NÁRODNÍ ÚROVNI

Zákon 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, stanovuje, že k poslání vysoké školy, která je nejvyšším článkem vzdělávací soustavy, patří být vrcholným centrem vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti. Vysoké školy hrají klíčovou roli ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti tím, že:

- uchovávají a rozhojňují dosažené poznání a podle svého typu a zaměření pěstují činnost vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost;
- umožňují v souladu s demokratickými principy přístup k vysokoškolskému vzdělání, získání odpovídající profesní kvalifikace a přípravu pro výzkumnou práci a další náročné odborné činnosti;
- poskytují další formy vzdělávání a umožňují získávat, rozšiřovat, prohlubovat nebo obnovovat znalosti z různých oblastí poznání a kultury a podílejí se tak na celoživotním vzdělávání;
- hrají aktivní roli ve veřejné diskusi o společenských a etických otázkách, při pěstování kulturní rozmanitosti a vzájemného porozumění, při utváření občanské společnosti a přípravě mladých lidí pro život v ní;

- přispívají k rozvoji na národní a regionální úrovni a spolupracují s různými stupni státní správy a samosprávy, s podnikovou a kulturní sférou;
- rozvíjejí mezinárodní a zvláště evropskou spolupráci jako podstatný rozměr svých činností, podporují společné projekty s obdobnými institucemi v zahraničí, vzájemné uznávání studia a diplomů, výměnu akademických pracovníků a studentů.

V roce 2008 vydala pracovní skupina ministerstva první verzi *Bílé knihy terciárního vzdělávání*. Je to návrh koncepčního a strategického dokumentu, který ukazuje možné směry dalšího vývoje vysokých škol. Tento materiál definuje, že posláním vysokých škol je být nejen institucemi vzdělávacími a vědeckými, ale také sociálními, socializačními, kulturními a politickými. Univerzity a vysoké školy jsou především v čím dál větší míře nedílnou a významnou součástí národních ekonomik, a to především v sektoru služeb. V mnoha zemích tzv. „vývoz vzdělávání“ výrazným způsobem přispívá k tvorbě hrubého domácího produktu a je významnou součástí migrační politiky a politiky rozvoje lidských zdrojů. To je umožněno čím dál tím větší mírou globalizace. (Bílá kniha terciárního vzdělávání)

Systém terciárního vzdělávání přispívá k sociálnímu a ekonomickému rozvoji ve čtyřech hlavních oblastech – **v rozvoji lidského kapitálu** (především prostřednictvím vzdělávání), **v budování znalostní základny** (především prostřednictvím výzkumu), **v šíření a aplikaci znalostí** (prostřednictvím interakce s těmi, kteří znalostí využívají) a **v uchování znalostí**.

Cílový stav vysokoškolského vzdělávání byl v návrhu Bílé knihy popsán následovně:

- více diverzifikovat celý systém terciárního vzdělávání, tj. více otevřít samostatné rozhodování jednotlivých institucí o své vnitřní struktuře a profilaci, a přitom jednoznačně podporovat excelenci ve všech segmentech činnosti;
- zvýšit národní i mezinárodní mobilitu akademických pracovníků vykonávajících pedagogickou činnost;
- lépe definovat a rozšířit segment kratších (profesně orientovaných) studijních programů (např. rozšíření dvouletých profesních programů, ale také podstatné zvýšení celkové adaptability absolventů bakalářských programů, a tím i jejich profesní úspěšnosti, otevření celého systému rostoucího poptávce);

- vytvořit podmínky pro koncentraci špičkového výzkumu do výzkumně orientovaných pracovišť (např. fakult nebo vhodných variant vysokoškolských výzkumných ústavů);
- do řízení a činnosti vysokých škol zapojit vnější aktéry, zajistit kvalitnější zpětnou vazbu a podpořit manažerské prvky řízení včetně posílení odpovědnosti a efektivity;
- do oblasti terciárního vzdělávání zapojit více soukromých zdrojů (veřejné zdroje budou chybět i v jiných oblastech), tj. posílit vícezdrojové financování, tedy
 - vytvořit příznivější podmínky pro spolupráci s aplikační sférou, dosáhnout větší zainteresovanosti na obou stranách;
 - zavést vhodný model finanční spoluúčasti studentů zvyšující zainteresovanost vysokých škol na uplatnění absolventů, přijímat více zahraničních studentů;
 - zmenšit sociální bariéry v přístupu k vysokoškolskému vzdělání, tj. lépe využívat potenciál lidských zdrojů a cíleně podporovat talenty;
- vytvořit účinný systém finanční pomoci studentům
- zvětšit celkovou propustnost systému a vytvořit podmínky již na úrovni středního vzdělání (propustnost, připravenost uchazečů na všech úrovních programů, aspirace);
- zásadním způsobem rozvinout zapojení institucí terciárního vzdělávání do celoživotního vzdělávání, ať už v přímé spolupráci s komerčními partnery, nebo bez nich.

Vysokoškolský zákon dává Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy za povinnost vypracovat a každoročně aktualizovat dlouhodobý záměr. V době vydání tohoto textu vstoupil v platnost *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011–2015*. Jeho hlavním posláním je zejména:

- hodnocení naplňování priorit a cílů minulého dlouhodobého záměru ministerstva (2006–2010);
- prognóza klíčových trendů ovlivňujících systém vysokého školství v ČR;
- vytýčení strategických cílů pro oblast vysokých škol pro období 2011–2015;
- stanovení základních nástrojů a cest k dosažení vytýčených cílů.

Dlouhodobý záměr ministerstva mohou vysoké školy využít při zpracování vlastních dlouhodobých záměrů na období 2011–2015, které předloží minis-

terstvu spolu s aktualizací na rok 2011 do 1. října 2010, a to v tištěné podobě ve třech vyhotoveních. Mezi základní priority pro nadcházející období patří:

1. Kvalita a relevance
2. Otevřenost
3. Efektivita a financování

Nový dlouhodobý záměr vychází z prognóz demografického vývoje a potřeb trhu práce. Předpokládá se, že do vysokoškolského studia budou nastupovat nejvýše dvě třetiny osob ve věku 19–21 let, do navazujících magisterských programů polovina absolventů bakalářského studia. Relevanci vysokoškolského vzdělávání zvýší efektivní nástroje zjišťování a zajišťování kvality, ale také propojení výstupů vzdělávací programů s kompetencemi potřebnými pro výkon konkrétní profese. Na evropské úrovni probíhá sjednocování požadavků na kvalifikaci pomocí Evropského rámce kvalifikací, který je transformován do české pomoci Národní soustavy kvalifikací. Tyto nástroje umožní srovnání získaného vzdělání v Evropě a podpoří mobilitu pracovních sil.

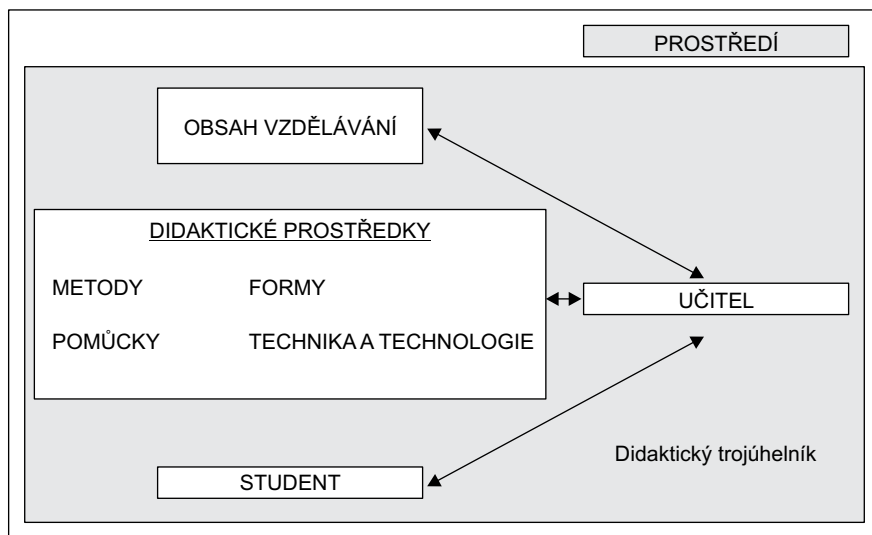
Ministerstvo vyjadřuje v *Dlouhodobém záměru* podporu moderním didaktickým postupům a organizačním formám. Pozornost se bude dále věnovat pedagogickému vzdělávání akademických pracovníků, má být podporováno propojení vysokoškolského vzdělávání s praxí, výzkumem a vývojem a zaváděny moderní vyučovací formy a metody (např. projektově orientované vzdělávání, e-learning, blended learning).

Vysoké školy budou muset v budoucnosti více sledovat uplatnitelnost absolventů na trhu práce, komunikovat se zaměstnavateli a ve vzdělávacím obsahu se vedle složky odborné věnovat také všeobecným předpokladům (klíčovým kompetencím).

Otevřenost vysokoškolského vzdělávání se týká oblasti internacionalizace, konkrétně rozvíjení spolupráce se zahraničními partnery, podpory mobility studentů a akademických pracovníků a obecně zvyšování konkurenceschopnosti českých vysokých škol. Dále mají být například rozšířeny možnosti spolupráce mezi školami a praxí (podniky, zaměstnavateli), posílena role celoživotního učení a vzdělávání ve formě nabídky kurzů, které rozšíří, prohloubí či aktualizují kvalifikaci účastníků, a odstraňovány bariéry v přístupnosti vysokých škol například pro uchazeče znevýhodněné sociálně nebo osoby se zdravotním postižením či znevýhodněním. Prioritou blízké budoucnosti je rozvoj vysokoškolského poradenství.

1.1.3 STRATEGIE VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY NA ÚROVNI VYSOKÉ ŠKOLY

Zobecněním a zjednodušením složitého jevu, jakým je výuka, lze vytvořit model, ve kterém činitelé výuky vystupují ve vzájemných polohách a vztazích, na základě kterých jsou definovány jejich role a funkce.



Obr. 1 Model výuky, činitelé výuky

Strategie vysokoškolské výuky na úrovni jedné vysoké školy, respektive její součásti (fakulta, ústav, institut, školní statek apod.) je utvářena mnoha proměnnými – velikostí a charakterem vzdělávací instituce, skupinou oborů a konkrétním studijním programem, formou vzdělávání, ale také složením členů akademické obce, akademických pracovníků a studentů. Strategie vzdělávání proto může být proměnlivá mezi vysokými školami, v rámci jedné vysoké školy a mezi různými obory studia. Jiné přístupy jsou voleny pro výuku lékařských disciplín, informatiky nebo ve vzdělávání pedagogů. Rozdílnost strategií má dopad i na preferované vztahy mezi akademickými pracovníky a studenty, tedy na sociální klima a étos instituce. **Volba vhodné (tj. účinné, efektivní) strategie výuky spočívá** mimo jiné ve správném výběru a uspořádání obsahu, ve správné

formulaci cílů a ve správném výběru a použití didaktických prostředků, mezi které počítáme především metody, formy, didaktickou techniku a technologii.

Vysokoškolské vzdělání je dosaženo studiem v rámci akreditovaného studijního programu podle studijního plánu stanovenou formou studia. **Forma studia** může být **prezenční, distanční a kombinovaná**. Studenti prezenčního studia, jak uvádí Vašutová (2002, s. 160), jsou ve vývojové fázi pozdní adolescence, případně mladé dospělosti. Tato **specifická sociální skupina prezenčních studentů** se vyznačuje rozvinutými vlastnostmi a znalostmi potřebnými pro studium (paměť, inteligence), zato však má kratší životní a profesní zkušenost. Jejich **primárním zaměstnáním bývá studium**. Celkově tvoří svěbytnou sociální skupinu a vlastní subkulturu. **Studenti ostatních forem studia jsou lidé průměrně vyššího věku, převážně pracující**. Dále si rozšiřují kvalifikaci, proto i jejich motivace je více orientovaná na zlepšení úrovně znalostí a dovedností včetně uplatnění poznatků v praxi. Jsou sebevědomější v odborných tématech, se kterými mají zkušenost, slabá místa pocítují ve studijních dovednostech, někdy se objevuje sebedoceňování a nízká sebedůvěra. Specifická forma studia musí vést k volbě odlišných strategií.

1.1.4 STRATEGIE VÝUKY NA VYSOKÉ ŠKOLE S OHLEDEM NA TYPY STUDENTŮ

Kvalita učení je ovlivněna i tím, jací studenti přicházejí do výuky. Na prvním místě to jsou individuální předpoklady studenta, především jeho schopnosti a dovednosti. Ze středního vzdělávání si přinášejí mladí lidé různé kvalitní studijní návyky a postupy, například jak pracovat s textem (efektivní čtení, psaní textu), jak vyhledávat a zpracovávat informace, jak efektivně komunikovat nebo řešit problémy. Přejít na vysokou školu přináší mnoho rizik, která souvisejí se schopností sebeorganizace. Zatímco učení a studium na střední škole probíhalo více s využitím vnějšího řízení, vysoká škola podporuje samostatnost, nabízí více možností volby. Objevují se časté studijní obtíže, jako je přetížení v době zkouškového období, pochybování o vlastních schopnostech a možnosti úspěš, vyskytují se jevy jako odkládání studijních povinností, hledání únikových cest nebo odsouvání studia na druhou kolej (vytížení v práci, sociální aktivity). To vše ve vzájemné kombinaci vede i k zanechání studia.

Vašutová (2002, s. 166 a dále) popisuje několik typologií studentů. Typologie podle Eltona dělí studující do čtyř skupin podle studijní motivace.

1. Studenti, kteří se učí pro poznání, mají zájem o obor, který studují.
2. Studenti, kteří studují účelově, například aby získali diplom, učí se kvůli prestiži.
3. Studenti, kteří studují z důvodů potřeby výkonu, jsou soutěživí, chtějí uspět ve srovnání s ostatními.
4. Studenti, u kterých převládá motivace sociální, tj. potřeba být s ostatními.

Zájem pedagoga je motivovat všechny čtyři skupiny. V praxi se typologie prolíná. Nejcennější jsou jedinci z první skupiny, i když z hlediska výuky jsou nejnáročnější.

Jiné prameny podle Vašutové popisují typy studentů podle přístupu k učení.

1. **Povrchní přístup** se vyznačuje cílem studenta absolvovat vysokou školu a získat diplom. Motivace spočívá ve snaze plnit všechny požadavky, vyhnout se neúspěchu. Učí se pečlivě vše, co doporučí vyučující, ale v učení převládá memorování bez hlubšího porozumění. V praxi jsou to jedinci, kteří pracují svědomitě a s velkou námahou, málokdy jdou však do hloubky, nevidí učivo v souvislostech. Vyučujícím tato skupina vyhovuje – plní povinnosti a nechťejí nic navíc.
2. **Hlubkový přístup** je charakteristický snahou ovládnout disciplínu, učit se důkladně a s porozuměním. Někdy vede tento přístup k učení velkého množství fakt (chodící encyklopedie) nebo ke snaze o originalitu vlastního myšlení (mladý vědec). Stává se, že takový student umí více než vyučující a potřebuje náročnější úkoly či výzvy.
3. **Utilitární přístup** reprezentuje studenty, kteří se snaží uspět za každou cenu. Hledají cestu, jak projít. Sbírají informace o učitelích a hledají různé cesty a kličky, jak dosáhnout úspěchu. Často studují cestou nejmenšího odporu. Neváhají hrát nepoctivou hru. Tento přístup může vzniknout selektivně u předmětů, které jsou neoblíbené, příliš náročné nebo studenti nevidí jejich smysl. Zásadní problém nastává, pokud se utilitární chování objevuje ve všech předmětech studia.

Na základě rozdílnosti studentů je dobré volit optimální strategie vysokoškolské výuky. Platí zásada, že by pedagog měl usilovat o to, aby co nejvíce studentů preferovalo hlubkový přístup a jejich motivace vycházela především ze zájmu o obor a z potřeby poznávat nové. Co dělat konkrétně? Biggs a Gibbs (in Vašutová 2002) doporučují zařadit do výuky čtyři klíčové prvky: 1. motivující kontext (zvyšování motivace všemi dostupnými prostředky), 2. aktivní učení

(přednost mají mít aktivizační metody výuky), 3. učební bázi, kterou mohou studenti aplikovat na nové problémy (život a praxe jsou nejlepšími učiteli), 4. diskuse (nechat studentům prostor, respektovat je jako osobnost, dát dostatečný prostor komunikaci). Mimo to se doporučují následující výukové strategie:

1. Samostudium, které se uskutečňuje na základě úmluvy mezi učitelem a studentem.
2. Skupinová práce, která vytváří příznivou atmosféru pro učení, dává studentům pocit bezpečí a jistoty a vede k vyšší míře zodpovědnosti.
3. Výukové metody, které zahrnují učení založené na řešení problémů.
4. Explicitní reflexe studentů a jejich učení.
5. Samostatná skupinová práce probíhající mimo školu. Studenti mají zadané společné učební aktivity, které je nezbytné plnit mimo školu.
6. Výuka a učení, které jsou založené na činnostech studentů vztahujících se k jejich budoucí profesi.
7. Rozvíjení učebních dovedností podpoří studenty, kteří jsou bezradní ve způsobu učení.

Zajímavý **postup na zvýšení studijní motivace** podává **model motivace učení** podle Boráka (Borák 1980). Podle této teorie je možné zvýšit zájem o studium tím, jestliže posuneme důraz v pěti následujících dimenzích zleva doprava:

Vzdálená činnost	_____	Vlastní činnost
Neproblémová úloha	_____	Problémová úloha
Individuální učení	_____	Skupinové řešení
Perspektivní příklady	_____	Příklady ze současnosti
Abstraktní situace	_____	Konkrétní situace
Studenti se neúčastní na formulování úlohy	_____	Účast na formulování úlohy

1.2 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO TRANSFORMACE

Obsah vzdělávání je definován různě. V užším pojetí je obsah soustava vědomostí, dovedností, návyků, jež mají být dosaženy během vzdělávání. Kurikulum je širší pojem než pojem obsah výuky. Jedná se o plánovanou, realizovanou a výslednou zkušenost, kterou si student má osvojit (budoucnost), osvojuje (přítomnost) nebo již osvojil (minulost) během výuky a vzdělávání. Plánovaný obsah vzdělávání je stanoven v tzv. kurikulárních či obsahových dokumentech. Jsou to předpisy, které pro daný stupeň vzdělání, obor či předmět určují, co má být vyučováno a jaké jsou očekávané výsledky vzdělávání.

Jak uvádí Maňák (in Janík, Maňák, Knecht 2009), analýza zahraničních i domácích prací o modelování kurikula doporučují vzít v úvahu při výběru obsahu a cílů vzdělávání čtyři roviny: 1. oborové obsahy, 2. obsahy na národní a školní úrovni (Maňák je označuje jako kurikulum), 3. obsahy výuky a 4. obsahy osvojené učícím se jedincem. Během přechodu z první na druhou úroveň probíhá ontodidaktická transformace, mezi druhou a třetí psychodidaktická transformace a mezi třetí a čtvrtou kognitivní transformace, během níž se student zmocňuje prezentovaných obsahů, ze kterých se stávají osvojené vědomosti, dovednosti a postoje. Z hlediska tvorby kurikula je podstatné, kdo se na jeho tvorbě podílí. Na rozdíl od primárního a sekundárního vzdělávání, kde je významná role svěřena institucím, které reprezentují stát a společnost, vysoké školy mají více prostoru a autonomie.

Základem ontodidaktické transformace je analýza oborů, které obsah tvoří. Ve vysokoškolském vzdělávání může mít obsah obecně kultivující povahu, která krystalizovala po staletí do podoby kulturního dědictví jako souborné vědění o všech sférách lidského života. Tak zvaná svobodná umění ve středověku byla podobným všeobecným základem, každý student nejprve musel absolvovat filosofickou fakultu, aby mohl pokročit v užším studiu teologie, medicíny či práva. V dnešní době se všeobecně kultivující obsah vyučuje v některých bakalářských programech označovaných jako humanitní studia. Většina vysokoškolského vzdělávání má profesní charakter, na projektování obsahu se proto podílejí aktéři, kteří mohou formulovat potřeby trhu práce a do jisté míry regulovat přístup ke kvalifikacím. Do ontodidaktické transformace vstupují zaměstnavatelé a profesní sdružení spolu s akreditační komisí, která školami navrhované programy schvaluje.

Výběr kurikulárních obsahů vzdělávání je spojený se dvěma klíčovými otázkami – co se má vyučovat a proč se to má vyučovat, tedy jak je výběr zdůvod-

něh, jaká je jeho legitimizace. Maňák navrhuje jako kritéria výběru užitečnost, kulturní důležitost, historický význam, význam pro budoucnost a vědeckost (Janík, Maňák, Knecht 2009, s. 40). Výstupem ontodidaktické transformace může být určení předmětů, které mají nezbytně tvořit kurikulum – tzv. kánon předmětů, případně rozhodnutí, v jakém rozsahu bude výuka realizovaná a jaká konkrétní témata ji budou tvořit.

Tab. 1 Didaktická transformace obsahu vysokoškolské výuky (převzato z Janík, T., Maňák, J., Knecht, P. 2009, upraveno J. V.)

	Ontodidaktická transformace	Psychodidaktická transformace	Kognitivní transformace	
Rovina aktérů	Tvůrce kurikula (vysoká škola)	Akademičtí pracovníci (garant předmětu, vyučující)	Student	
Rovina procesů	Tvorba kurikula (akreditační spis, profil absolventa, systém předmětů a jejich uspořádání, sylaby předmětů)	Tvorba obsahu výuky (rozpracování sylabů, plánování výuky během akademického roku, příprava konkrétní výuky)	Učení (způsoby osvojení obsahu, paměťové procesy, myšlení, předstávání, integrace dřívějších poznatků)	
Rovina obsahů	Oborové obsahy	Kurikulární obsahy	Obsahy výuky	Znalosti jako obsah mysli

Psychodidaktická transformace představuje fázi, ve které akademický pracovník v roli vysokoškolského učitele pracuje s kurikulem konkrétního předmětu tak, aby výstupem transformačního procesu byla kvalitně připravená vyučovací jednotka (přednáška, cvičení, seminář atd.). V tomto okamžiku jsou například kladeny otázky, jakým způsobem zpřístupnit učivo, jaké didaktické prostředky jsou pro předávání látky nejvhodnější a které činnosti studentů budou učení provázet. Proces transformace učiva je ukončen v poslední fázi, ve které se učící subjekt zmocňuje nových znalostí a dovedností, integruje je do svých dosavadních poznávacích struktur, popřípadě s výsledky učení dál pracuje, přenáší je do nových situací a aplikuje v praktických situacích.

1.3 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ CÍL

Výchovně-vzdělávací cíl bývá chápán jako rozdíl mezi současným stavem a požadovaným stavem ve formování osobnosti člověka a je naplňován procesem výchovně-vzdělávacím – tj. vyučováním, sebevzděláváním.

Vzdělávací proces je vnímán jako vzdělávací strategie – strukturovaná a rozpracovaná do postupných cílů, které vedou k cílené změně ve formování osobnosti. Cíl dané organizační formy (lekce, kurzu, přednášky, semináře, cvičení, exkurze, vyučovací jednotky) má být přiměřený, jednoznačný a má být v souladu s dlouhodobým výchovně-vzdělávacím cílem daného studijního programu a instituce. Cíl by měl specifikovat to, co a na jaké úrovni si má student osvojit. Cíl nezaměňujeme s tématem a stanovíme jej v souladu s očekávanými měřitelnými výsledky vzdělávacího procesu.

Nejčastěji je zmiňována v odborné literatuře taxonomie cílů podle Blooma. Podle této taxonomie je možné stanovit cíle ve třech rovinách: **v kognitivní, v afektivní a v psychomotorické.**

Kognitivní oblast finálních výstupů (cílů) podle této taxonomie zahrnuje:

- znalosti (umět definovat, popisovat, vyjmenovat, vybrat, ...),
- porozumění (umět vysvětlit, vyjádřit vlastními slovy, zdůvodnit, ...),
- aplikace (dokázat použít, sestavit, rozčlenit, ...),
- analýzu (umět udělat rozbor, specifikovat, ...),
- syntézu (dokázat shrnout, zobecnit, vyvodit závěry, navrhnout, ...),
- hodnocení (umět posoudit, porovnat, argumentovat, uvádět výhody a nevýhody).

Afektivní oblast cílů zahrnuje:

- vcítění (umět naslouchat, vnímat např. estetickou hodnotu, citově reagovat, tzn. aktivovat svou emocionální složku osobnosti, ...),
- hodnocení (umět porovnat a posoudit, zdůvodnit libost a nelibost, argumentovat, ...),
- postoj (zaujmout správný úsudek, mít vlastní názor a umět ho obhájit, argumentovat, dokázat posoudit názory jiných, ...).

Psychomotorická oblast cílů zahrnuje:

- zkušenosti (sledovat a vyzkoušet různé činnosti s cílem si je osvojit),
- dovednosti (zvládnout činnosti vykonávat opakovaně správně, osvojit si je),
- návyky (dělat některé často opakované činnosti automaticky).

1.4 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY VE VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUCE

Didaktické prostředky stojí v modelu vyučovacího procesu mezi studentem a cílem, o jejich volbě a použití rozhoduje převážně akademický pracovník v souladu s celkovým pojetím předmětu, formou studia nebo charakterem cílové skupiny. Jejich podobu určuje také úroveň vývoje pedagogických věd, vyspělost a rozvoj technologií, ale také osobnost akademického pracovníka. **Didaktické prostředky** se dělí na **materiální a nemateriální**, na tomto místě věnovaná pozornost především prvně jmenovaným.

Metoda výuky je postup vedoucí k cíli, tj. k očekávanému výsledku učení. Je to **součinnost učitele a studentů**, ke které dochází **v konkrétních podmínkách**, například v prostředí učebny, v určitou denní dobu, s danými členy sociální skupiny. Existuje množství metod a různé způsoby jejich třídění. Základní kategorizace se odvozuje od **převažujících kognitivních procesů** a dalších aktivit, které zajišťují transfer a zpracování informací a na základě kterých jsou dosahovány očekávané výsledky učení. Hovoří se o metodách slovních, metodách názorně demonstračních a metodách praktických.

Ve **slovních metodách** jsou informace předávány mluvenou řečí, případně tištěnými či digitálně uchovávanými texty. Pokud je přenos výrazně asymetrický, jedná se o **slovní monologické metody**, ve kterých převažuje směr komunikace od učitele ke studentovi. **Slovní metody dialogické** naopak předpokládají účast více aktérů v komunikaci, výměna informací je vzájemná. Samostatnou slovní metodou je práce s textem.

Metody názorně demonstrační rozšiřují řečový transfer o nové cesty, nejčastěji o zkušenosti **vizuální** (zrakové, např. obraz rostliny), **auditivní** (sluchové, například zvuky, melodie), ale také **hmatové, čichové nebo chuťové** (vzhled a vůně zrajících sýrů). Řečová složka nemizí – například při demonstraci čtyřtakového spalovacího motoru pedagog nejen ukazuje, ale také popisuje části zařízení a jejich funkce.

Metody praktické integrují všechny předchozí informační kanály, k učení však dochází především **prostřednictvím samostatné činnosti studenta**. Například během laboratorního cvičení pracují studenti samostatně s pomocí instruktáže učitele nebo s pomocí tištěných pokynů k zadanému pokusu. Vlastní činnost je podstatou praktických metod, nemusí to být pouze činnost manuální, ale i rozumová – například při výpočtu příkladu nebo v konstrukci trojúhelníku. Vedle výše uvedeného třídění jsou v literatuře navrhovány i jiné možnosti dělení metod, například Maňák uvádí dělení metod na tradiční, ak-

tivizující a komplexní (Maňák 2004, s. 49). Příklady uvádí následující tabulka (podle Maňáka, upraveno):

Tab. 2 Dělení metod výuky

Tradiční metody	
Slovní	Slovní metody monologické • Přednášení (vysokoškolské vzdělávání) • Vysvětlování, výklad (na ZŠ, SŠ) • Vyprávění Slovní metody dialogické • Dotazování • Rozhovor • Práce s textem
Názorně demonstrační	Předvádění Pozorování Práce s obrazem
Praktické	Napodobování Laborování, experimentování Nácvik dovedností, návyků Produkční práce
Aktivizující metody	
Diskusní Heuristické, řešení problémů Situační a simulační Inscenační Didaktické hry	
Komplexní metody	
Frontální výuka Skupinová a kooperativní výuka Projektová výuka Až. ...	

Forma výuky bývá často zaměňována s pojmem metoda výuky. **Forma výuky je vnější projev metody**, vyznačuje se uspořádáním prostoru (například druh učebny, rozmístění nábytku v učebně), využívaným časem, zapojenými osobami (počet účastníků, fyzická vzdálenost mezi nimi), charakteristickými druhy interakcí a obecným účelem (například zda je účelem výuky osvojení teoretických poznatků, rozvoj dovedností, motivace studentů k dalšímu učení, kontrola osvojeného učiva apod.). Formy a metody spolu velmi úzce souvisejí a **někdy ani není možné vést mezi nimi ostrou hranici**. Někteří autoři tak