

Vysoká škola obchodní o.p.s.

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta financí a účetnictví

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Ekonomická univerzita v Bratislave

Národohospodárska fakulta

Katedra pedagogiky



SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

Sborník recenzovaných příspěvků 3. ročníku mezinárodní vědecké konference
Reviewed Papers of the 3rd International Scientific Conference

Konference je výstupem vědeckého projektu financovaného Externí grantovou agenturou Grantové agentury Akademické aliance „*Faktor financí a podnikavosti z hlediska rozvoje lidského kapitálu*“, reg. č. GA/2018/7, Interní grantovou agenturou VŠE v Praze reg. č. IGS VŠE 7/2018 „*Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR*“ a rovněž je výstupem vědeckého projektu „*Modely projektového vyučování v odborných ekonomických predmetoch*“, reg. č. 022EU-4/2016 financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE – CONFERENCE ORGANIZING COMMITTEE

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Ing. Katarína Krpáľková Krelová, PhD.

Ing. Jaromír Novák, PhD.

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

PhDr. Radka Löwenhöfferová, MBA

Ing. Petr Rudolf, Ph.D.

EDITOŘI ELEKTRONICKÉHO VYDÁNÍ – EDITORS OF ELECTRONIC EDITION

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Ing. Katarína Krpáľková Krelová, PhD.

Schola nova, quo vadis?

Sborník recenzovaných příspěvků 3. ročníku mezinárodní vědecké konference

© Berková, Kateřina – Krpáľková Krelová, Katarína

Vydal/Published by: Extrasystem Praha © 2018

Ediční řada/Series: Didaktika, pedagogika/Didactics, Pedagogy

Svazek/Volume: 34

ISBN 978–80–87570–40–1

SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

Sborník recenzovaných příspěvků 3. ročníku mezinárodní vědecké
konference

Reviewed Papers of the 3rd International Scientific Conference

Editors

Kateřina Berková

Katarína Krpálková Krelová

Konference je výstupem vědeckého projektu financovaného Externí grantovou agenturou Grantové agentury Akademické aliance „*Faktor financí a podnikavosti z hlediska rozvoje lidského kapitálu*“, reg. č. GA/2018/7, Interní grantovou agenturou VŠE v Praze reg. č. IGS VŠE 7/2018 „*Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR*“ a rovněž je výstupem vědeckého projektu „*Modely projektového vyučování v odborných ekonomických predmetoch*“, reg. č. 022EU-4/2016 financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE – SCIENTIFIC GUARANTORS OF THE CONFERENCE

prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

prof. Ing. Jaroslav Belás, PhD. (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně)

prof. Ing. Pavel Cyrus, CSc. (Univerzita Hradec Králové)

prof. Ing. Bohumil Král, CSc. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

prof. Ing. Libuše Müllerová, CSc. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

prof. PhDr. Libor Pavera, CSc. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc. (Univerzita Karlova)

doc. Ing. Alena Klapalová, Ph.D. (Masarykova univerzita)

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc. (Vysoká škola obchodní v Praze, o. p. s.)

doc. Ing. Eva Lajtkepová, Ph.D. (Vysoké učení technické v Brně)

doc. Ing. Jindřich Ploch, CSc. (Vysoká škola obchodní v Praze, o. p. s.)

doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

Ing. Kateřina Berková, Ph.D. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

Dr. Martin Čepel, PhD., MBA (Ligs University LLC, Honolulu, Hawaii, USA)

Ing. Jan Chromý, Ph.D. (Vysoká škola hotelová v Praze)

Ing. Alena Králová, Ph.D. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D. (Vysoká škola ekonomická v Praze)

Ing. Katarína Krpáľková Krelová, PhD., ING.PAED.IGIP (Vysoká škola ekonomická v Praze)

Ing. Martina Kuncová, Ph.D. (Vysoká škola polytechnická Jihlava)

PaedDr. Jiří Mezuláník, CSc. (Vysoká škola podnikání a práva, a.s. Praha)

Ing. Jaromír Novák, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

Ing. Ladislav Pasiar, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

Mgr. Gabriela Sopková, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

PhDr. Jan Závodný Pospíšil, Ph.D. (Vysoká škola polytechnická Jihlava)

Recenzní řízení příspěvků elektronické konference proběhlo pod záštitou vědeckého výboru konference.

OBSAH

TABLE OF CONTENTS

Ondřej Asztalos, Libor Pavera	11
Vzdělávání v ekonomických předmětech ve století Československa Education in Economic Subjects in the Century of Czechoslovakia	
Kateřina Berková	23
Formativní hodnocení pro efektivní učení s aplikací na ekonomické vzdělávání Formative Assessment for Effective Learning with Application to Economic Education	
Alexander Bilčík	31
Podpora záujmu žiaků a ich spokojnosti s vyučováním na stredných školách Support Pupils' Interest and their Satisfaction with Secondary School Education	
Eleonóra Černáková	37
Odborné vzdelávanie v SR v ostatných rokoch Vocational Education in Slovakia in Recent Years	
Martin Droščák.....	46
Neželateľné situácie v triede, ktoré ovplyvňujú učenie sa žiakov Undesirable Situations in the Classroom that Affect Pupils' Learning	
Marie Fišerová.....	51
Výchova k podnikavosti ve fiktivní firmě Entrepreneurship Education in Student Practice Firms	
Vladimíra Hladíková.....	59
Výskumné ukotvenie kyberšikany v slovenskom a zahraničnom kontexte Research Anchor of Cyberbullying in Slovak and Foreign Contexts	

Lenka Holečková	66
Účinné zvládnutí prezentace v anglickém jazyce How to Deal with a Presentation in English Effectively	
Zuzana Chmelárová, Andrea Čonková.....	73
Rola učitel'a v projektovém vyučování Role of the teacher in the project teaching	
Alena Králová	79
Výchova k podnikavosti a problematika společenské odpovědnosti firem Entrepreneurship Education and the Issue of Corporate Social Responsibility	
Kristýna Krejčová	86
Analýza klíčových komponent pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů středních škol Analysis of Crucial Components of Educational Psychology in Preparation of Teachers for Secondary Schools	
Lucia Křištofiaková, Roman Hrmo, Daniela Hilčíková, Daniel Kučerka	92
Význam emocionálnej inteligencie pre uplatnenie sa žiakov stredných odborných škôl na trhu práce The Importance of Emotional Intelligence for the Use of Pupils in Secondary Vocational Schools in the Labour Market	
Pavel Krpálek	98
Podnikavost a finanční gramotnost ve vazbě na státní správu a lidské zdroje Entrepreneurship and Financial Literacy in Relation to State Administration and Human Resources	
Katarína Krpáľková Krelová, Martina Nýčová	105
Profesijné kompetencie cvičných učiteľov Professional Competencies of Training Teachers	

Jaromír Novák..... 113

Modernizácia vzdelávania v oblasti účtovníctva na obchodných akadémiách prostredníctvom projektového vyučovania a prípadových štúdií
Modernization of Education in the Field of Accounting at Business Academies through Project Teaching and Case Studies

Darina Orbánová..... 120

Sebareflexia študentov po absolvovaní pedagogickej praxe
Students' Self-reflection after Completion of the Pedagogical Practice

Ladislav Pasiar 127

Využitie mobilného vzdelávania vo vyučovaní
Using of Mobile Learning in Education

Libor Pavera 137

Poznámky k projektu o komplexním výzkumu učitelů ekonomických předmětů v České republice
Project Notes on a Complex Research of Teachers of Economic Subjects in the Czech Republic

Henrieta Roľková..... 144

Rozvoj emocionálnej inteligencie v súčasných podmienkach školy
Development of Emotional Intelligence in the Current School Conditions

Lenka Silberhornová..... 152

Jsou studenti finančně gramotní? Srovnání výsledků ze třech kontinentů.
Are University Students Financial Literate? Comparing Results from Three Continents

Ľuboslav Straka..... 166

Innovation of the Educational Process with Using of Virtual Area

Ľuboslav Straka..... 172

Zásady správnej tvorby pokročilých multimedialných didaktických pomôcok
The Basic Guidelines for Creation of Advanced Multimedia Teaching Aids

Rudolf Šlosár..... 179

Využitie didaktických zásad spájania teórie s praxou, názornosti, sústavnosti a postupnosti a trvácnosti vedomostí vo výučbe ekonomických predmetov

Using the Didactic Principles of Connecting the Theory with the Practice, the Visuality, of Systematization and Continuity and the Durability of Knowledge in the Teaching of Economic Subjects

Ľudmila Velichová 189

Vybrané problémy výchovy k podnikavosti a podnikaniu na základných a stredných školách v Slovenskej republike

Selected Problems of Education for Entrepreneurship and Business in Elementary and Secondary schools
in the Slovak Republic

Judita Vicenová, Vladimíra Hladíková..... 198

Teoretická reflexia problematiky coming outu u členov LGBTI komunity

Theoretical reflection of coming out issues in LGBTI community members

Tímea Šeben Zatl'ková..... 207

Laboratórium spotrebiteľských štúdií na FEM SPU v Nitre a možnosti jeho využitia v pedagogickom výskume

Laboratory of Consumer Studies at FEM SUA in Nitra and Possibilities of its Use in Pedagogical Research

Vzdělávání v ekonomických předmětech ve století Československa

Education in Economic Subjects in the Century of Czechoslovakia

Ondřej Asztalos, Libor Pavera

Abstrakt

Příspěvek shrnuje hlavní milníky ve dvou oblastech ekonomického vzdělávání v Československu za poslední století vývoje: soustřeďuje se na školství střední ekonomického charakteru a na vzdělávání učitelů ekonomických předmětů. Institucionální zajištění středního ekonomického vzdělávání souviselo s potřebami a podmínkami odborného vzdělání v průběhu rozvoje jednotlivých etap existence Československa, resp. České republiky. Během této doby bylo zajišťováno ekonomické vzdělávání různými formami vzdělávacích institucí. Na vznik a charakter institucí poskytujících ekonomické vzdělání působil nejen typ ekonomického systému, ale i faktory politické a ideologické.

Klíčová slova: škola střední, škola vysoká, vzdělávání, ekonomie, ekonomika.

Abstract

The paper summarizes the main milestones in two areas of economic education in Czechoslovakia in the last century: it focuses on secondary economic education and on the training of teachers of economic subjects. The institutional form of secondary economic education was related to the needs and conditions of vocational education during the development of individual stages of Czechoslovakia's existence or the Czech Republic's existence. During this time, economic education was provided by various educational institutions. The origin and character of institutions providing economic education were influenced by not only the type of economic system but also by factors political and ideological.

Keywords: secondary school, college or university, education, economics, economy

JEL klasifikace: A29

Úvodem

Sto let existence samostatného Československa dovoluje pohlédnout zpět, na počátky vzdělávání v ekonomických předmětech v době tzv. první československé republiky. Půjde o pohled dvojím směrem: na ekonomické vzdělávání středoškolské a na vysokoškolskou přípravu učitelů, tedy těch, kteří měli zkvalitnit ekonomické vzdělávání u nás.

Během stoleté existence naší republiky docházelo k různým proměnám středního ekonomického vzdělávání ve všech profesích, zejména u povolání ekonomické povahy. Přitom nutno poznamenat, že historicky k výraznějšímu rozmachu středního ekonomického vzdělávání docházelo již od osmdesátých let 19. století, kdy se rozvíjí nejen školství v oblasti ekonomické, ale i jiné oblasti středoškolského vzdělávání (zemědělství, lesnictví apod.); první obchodní akademie v Praze vznikla již v roce 1886 v Resslově ul., později vznikají jiné obchodní akademie české i německé na našem území.

Ekonomické vzdělávání soustřeďuje osvojené ekonomické poznatky a také vzdělávací proces, zahrnující jeho organizaci, formy i metody výuky. Profese je východiskem v rozhodování o zaměření ekonomického vzdělávání a vyžaduje odborné ekonomické vzdělání. Je nesporné, že aktivity a životní rozhodování každého vyžadují určité ekonomické poznatky, jež jsou součástí všeobecného vzdělání. Ekonomické vzdělávání se podílí na formování osobnosti každého z nás. Zejména aktuální bývají poznatky finanční povahy, jejichž absence u občanů způsobuje aktuální finanční problémy ekonomiky a společnosti. Východiskem ekonomického vzdělávání jsou na středních školách rámcové vzdělávací programy, resp. školní vzdělávací programy. V oblasti vysokého školství jde o akreditační materiály, v nichž je shrnuto kurikulum budoucího učitele ekonomických předmětů. Na fakultě Financí a účetnictví VŠE se ekonomické vzdělávání organizuje především v oblasti financí a účetnictví. Jejich důkladné zvládnutí, pochopitelně kromě jiných znalostí a předpokladů, je východiskem pro přípravu učitele ekonomických předmětů.

1 Profesní struktura společenské pracovní síly a ekonomické vzdělávání

Základním východiskem pro ekonomické vzdělávání je zejména změny v profesní struktuře společenské pracovní síly. Podmínkou plnění pracovních činností a aktivit je kvalifikace, protože je spjata s výkonem určité profese. Stupeň kvalifikace jednotlivce je závislý na jeho vzdělání a na odborné praxi. Kvalifikace je především výsledkem vzdělávání, zejména odborného, a spolu s praxí vytváří kvalitu pracovníků v různých profesích a oblastech národního hospodářství. Platí to pro všechny etapy společenského rozvoje. Ke značným změnám dochází v současné době, kdy se spolu s nástupem průmyslové revoluce 4.0 zjišťuje, že školství odpovídá spíše stavu 2.0 (zejména přednášky Kena Robinsona, veřejně dostupné na portálu Youtube). Na okraj jenom připomeňme, že průmyslové revoluce se odlišují podle zapojení hlavního zdroje síly či hybatele do průmyslu: pára (1.0), elektrická energie (2.0), automatizace a IT ve výrobě (3.0) a konečně digitalizace, robotizace a zapojení umělé inteligence (4.0).

Východiskem zvyšování kvalifikace prostřednictvím vzdělávání je od roku 1990 transformace celého spektra české ekonomiky. Její přebudování z ekonomiky plánovitého hospodářství (economic planning) na tržní ekonomiku zahrnují změny vlastnických vztahů, jejichž základnou je soukromé vlastnictví, což se nutně zpětně promítá do regulace ekonomiky. Místo centrálně plánovaného hospodářství, které bylo založeno na administrativním řízení, nastoupil trh jako nástroj ekonomického řízení. Změny se projeví nejen v odvětvové struktuře ekonomiky, ale i v potřebách, poptávce a nabídce zboží, v konkurenci, mezinárodních ekonomických vztazích a v dalších dynamicky se rozvíjejících atributech tržní ekonomiky. Systémové změny v ekonomice doprovázely zejména změny legislativní, upravující podnikání, zdaňování, pracovní vztahy a sociální podmínky. Ekonomická transformace ovlivňovala rovněž změny ve školské soustavě, jež se projeví ve struktuře školství i v obsahu vzdělání. Kvalitativní změny se dotkly zejména obsahu vzdělání, změny kvantitativní lze pozorovat v růstu počtu škol a žáků a studentů, konečně strukturální změny je možno vidět ve skladbě oborů vzdělání, typu škol, jejich stupních a ve skladbě žáků a studentů.

V podmínkách tržní ekonomiky zaměstnavatelé posuzují uchazeče o zaměstnání také z hlediska jeho osobnosti (spolupráce, kreativita, samostatnost při řešení problémů, flexibilita apod.). Takto se postupuje i u povolání, která představují ekonomické činnosti různého zaměření (manažer, marketingový pracovník, účetní, finanční referent apod.).

Účinnost vykonávání jednotlivých profesí vyžaduje odborné vzdělání u všech pracovníků určitou míru ekonomických znalostí. Profesní struktura je tudíž základním východiskem i pro ekonomické vzdělávání.

2 Odborné ekonomické vzdělávání

Odborné ekonomické vzdělání je základní podmínkou pro úspěšné zapojení do pracovního procesu. Uchazeč o pracovní místo musí mít odborné znalosti a dovednosti v určitém oboru své činnosti (strojírenství a kovovýroba, stavebnictví, zemědělství, chemický průmysl, finance, cestovní ruch, informatika aj.) a obecné dovednosti (počítačová způsobilost, numerické zpracování, jazykové předpoklady apod.). Ekonomické odborné vzdělání se liší podle skupin pracovních sil.

Střední ekonomické školství v ČR se vyvíjelo velmi intenzívně už od osmdesátých let 19. století. Bylo organizováno v různých systémech – v rámci monarchie i v rámci nově vzniklé republiky. Od vzniku republiky až do začátku padesátých let minulého století probíhalo ekonomické vzdělávání ve dvou stupních. K typu neúplného středního školství patřily obchodní školy, které v období dvou let poskytovaly neúplné ekonomické vzdělání. Absolventi škol vykonávali převážně jednodušší práce, zejména v podnikové administrativě. Úplné střední odborné vzdělání poskytovaly obchodní akademie, které trvaly čtyři roky. Absolventi škol měli dobrou pověst, podniky je přijímaly do pracovních poměrů s očekáváním kvalitní ekonomické činnosti.

Od druhé poloviny padesátých let 20. století se neúplné ekonomické vzdělávání organizovalo na dvouletých hospodářských školách, úplné střední vzdělání poskytovaly vyšší hospodářské

školy. Nové názvy škol odrážely změny politických poměrů a posloužily hlavně k odlišení od škol (buržoazních) prvorepublikových. V dalších letech dvouletými školami byly ekonomické školy, resp. střední ekonomické školy. Po listopadové revoluci v roce 1989 se tyto školy opět přejmenovaly na obchodní školy a obchodní akademie. Byly výsledkem porevolučních změn v oblasti politiky i ekonomiky. Tyto školy navazovaly na tradiční příbuzné školy, naznačující návrat k volnému tržnímu hospodářství.

Obsah i zaměření ekonomického školství v období první republiky bylo založeno na tržních ekonomických vztazích a na soukromém vlastnictví. Po druhé světové válce se obsah a zaměření středního ekonomického školství radikálně změnilo. Ekonomické poznatky té doby vyjadřovaly přechod tržní ekonomiky na ekonomiku administrativně regulující, založenou na státním a družstevním vlastnictví, které se stalo rovněž dobovým obsahem vzdělávání.

Vzdělávací instituce pro ekonomické vzdělávání měly tuto podobu:

- po vzniku ČR to byly obchodní akademie (čtyřleté studium s maturitou) a obchodní školy (neúplné střední vzdělání, zpravidla dvouleté) bez maturity. Toto označení škol poskytujících odborné ekonomické vzdělávání bylo zrušeno až v po změně politického a ekonomického režimu v roce 1948. Jejich názvy však nevyplývaly z toho, že se jedná o vzdělání pracovníků v obchodě, ale z pojetí činnosti firem, kdy ekonomické znamenalo obchodní, protože závěrečnou činností podnikatelů byl prodej zboží a služeb.

- po únorové změně politického, společenského a ekonomického systému v 1948 nastalo opět jiné institucionální označování škol poskytující střední ekonomické vzdělání. Úplné vzdělání poskytovaly školy čtyřleté s názvem vyšší hospodářská škola, neúplné střední ekonomické vzdělání poskytovaly hospodářské školy s dvouletým studiem. Obchodní školy byly určeny k vzdělávání pracovníků v obchodě a službách.

- v dalších letech se toto označení škol změnilo na střední ekonomické (čtyřleté) a ekonomické školy (dvouleté).

- v prvních letech po roce 1990 se školy poskytující střední ekonomické vzdělání opět vrátily k původnímu historickému názvu (obchodní akademie a obchodní školy). Obchodní akademie v té době byly paralelně čtyřleté i pětileté, obchodní školy tříleté a dvouleté. Bylo to výsledkem představ a zájmů různých názorových a zájmových skupin, které se dostaly do čela školských institucí, a prosazovaly návrat k minulosti s přihlédnutím k zahraničním zkušenostem, zejména podle vzoru Rakouska. V pozdější době však ekonomické vzdělávání bylo sjednoceno do čtyřletých obchodních akademií, obchodní školy byly zrušené.

- institucionální formy organizace odborného vzdělávání včetně vzdělávání ekonomického technických a výrobních oborů se historicky příliš neměnily (střední průmyslové školy, střední zemědělské a lesnické školy).

- institucionální učňovské vzdělávání pro výrobní obory se rovněž měnilo, ale v menší míře. Na něm se podílely aktivně rovněž firmy.

Předmětové zajištění ekonomického vzdělávání se na středních školách během historie Československa, resp. České republiky rovněž měnilo. Lze konstatovat tyto jeho vývojové etapy:

- k největším proměnám předmětové skladby docházelo na školách ekonomického zaměření. V prvních letech republiky se ekonomické vzdělávání realizovalo v předmětech obchodní nauka a účetnictví. Struktura obsahu učiva obchodní nauky obsahovala poznatky ekonomické teorie (její název byl odvozen od rakouské vědní ekonomické disciplíny). Druhá část učiva se zaměřila zejména na organizaci obchodního podnikání. Ekonomické vzdělávání té doby bylo koncipováno jako jednotu ekonomických a neekonomických předmětů praktického typu, jejichž zejména praktické poznatky navazovaly na poznatky ekonomické (psaní na stroji, těsnopis a stenotypistika).

- po roce 1948 se předmětová organizace ekonomické výuky dále vyvíjela. Ekonomické vzdělávání zejména probíhalo v předmětu nazvaném socialistické hospodářství, bylo doplňováno o předmět politická ekonomie, zařazovaný do posledního ročníku, a v účetnictví (podnikové účetnictví). Základní ekonomické předměty byly orientovány na odvětvové a funkční ekonomiky (finance a úvěr, ekonomika, podniková ekonomika, organizace a řízení aj.). K významným patřil předmět zaměřený na socialistické plánování. Výpočetní předměty měly v učebních programech rovněž své zastoupení. Tyto předměty byly doplňovány podle mezipředmětové koncepce o neekonomické předměty (těsnopis, psaní na stroji, technika administrativy a hospodářské počty). Ve studijních programech se poprvé objevovaly předměty, které byly zaměřeny na početní a evidenční techniku. V té době rovněž začínaly úvahy o počítačích.

- po roce 1990 došlo k radikální proměně předmětové skladby výuky zaměřené na ekonomické vzdělávání. Tyto předměty již obsahují poznatky, které vyjadřují procesy tržní ekonomiky. Osovnými ekonomickými předměty byla podniková ekonomika a účetnictví. Významné místo v učebních programech zaujala počítačová technika, která se týká využitím počítačů k výpočetním a účetním účelům. Někdy se vyskytoval i předmět hospodářská korespondence. Zařazení předmětu politická ekonomie nebývá samostatné, mnohdy býval spojen s předmětem podniková ekonomika. Velká změna v předmětové struktuře se však týká zrušení tzv. grafických předmětů (psaní na stroji a těsnopis) jako důsledek využívání počítačů.

Rámcové rozvržení obsahu ekonomického vzdělání je pro současné obchodní akademie následující:

Tabulka 1: Ekonomické vzdělání na obchodních akademiích

Oblast vzdělání	Týdenní počet hodin výuky	Celkový počet výukových hodin
Vzdělávání o informacích a komunikační technologii	6	192
Písemná a ústní komunikace	4	128
Podnik, podnikové činnosti, řízení podniku	16	512
Finance, daně, finanční trh	9	288
Tržní ekonomika, národní a světová	5	160
Celkem	40	1280

Vztah učitelské a školské obce k rámcovým vzdělávacím programům (RVP) je rozporuplný. Měl být sice významným dokumentem určujícím obsah vzdělávání na obchodních akademiích, ale někteří učitelé jej považovali jen za kvalitní slohovou práci, kterou se školy vážně nezabývají. Školní vzdělávací programy se na základě RVP tvoří komplikovaně. Tento dokument se však využívá už několik školních roků.

3 Proměny vzdělávání učitelů ekonomických předmětů

V průběhu vývoje Československa, resp. České republiky se podmínky postavení učitelů, kteří organizují ekonomické vzdělávání, podstatně změnily. Je to profese, která prostřednictvím ekonomického a psychologicko-pedagogického a didaktického vzdělání formuje žáky. Učitel ekonomických předmětů je pedagogickým pracovníkem, který dosahuje vysokoškolské vzdělání magisterského stupně.

Zpočátku naší státnosti bylo vzdělávání učitelů komercionalistů svěřeno nově vzniklé Vysoké škole obchodní v Praze. Ustavena *de iure* byla zákonem č. 461/1919 Sb. z. a n. Fakticky však nevznikla, ale byla součástí pražské techniky, jejíž součástí zůstala rovněž po vyhlášení zákona č. Samostatná obchodní, resp. ekonomická vysoká škola vznikla teprve v roce 1953. Na vysoké škole obchodní byly zavedeny dva studijní obory: *komerční inženýrství* (tříleté až pětileté studium) a *učitelský obor tzv. středoškolská profesura* (dvouleté až tříleté studium). V obou studijních oborech se vyžadovala jednoroční až dvouletá ekonomická praxe ve firmách. Součástí studia, podle tzv. učebné osnovy, byly rovněž následující předměty: matematika (pro kandidáty učitelství), kupecká aritmetika, seminář pro metodiku komerčního vyučování, filozofie, pedagogika a literatura.

Společenské postavení učitelů – profesorů – bylo ovlivněno mnoha politickými a ideologickými faktory. O učitelskou profesi na obchodních akademiích býval vždy veliký zájem. Toto povolání mělo totiž v té době velkou společenskou prestiž. Projevilo se to i v pestré struktuře učitelských sborů, v nichž bylo možné najít různé kategorie učitelů: smluvní profesor, zatímni profesor a suplující profesor. Do nejvyšší kategorie patřil definitivní profesor, který mohl na škole působit neomezeně až do penze.

Během okupace českých zemí Německem byly všechny vysoké školy zavřeny. Vzdělávání učitelů komerčních předmětů tudíž zaniklo. Teprve po osvobození Československa byly vysoké školy znovu otevřeny. Vysokoškolské ekonomické vzdělání bylo znovu obnoveno na Vysoké škole obchodní v Praze, která umožňovala opět přípravu učitelů ekonomických předmětů pro střední školy. Přišly však politické změny po únoru 1948, které znamenaly také změny ekonomické, jež se promítly do vzniku nových vysokých škol zaměřených na studium ekonomických oborů.

Zákonem č. 227/1949 Sb. zanikly některé vysoké školy starší (Vysoká škola politická a sociální v Praze, Vysoká škola obchodní a Vysoká škola sociální v Brně) a zřízena byla Vysoká škola politických a hospodářských věd (VŠPHV) se sídlem v Praze. Vysokoškolským ekonomickým vzděláváním se zabývala hospodářská fakulta jmenované vysoké školy; vedle fakulty hospodářské měla vysoká škola fakulty politicko-diplomatickou a společenských věd. Na VŠPHV se však příprava učitelů ekonomických předmětů neuskutečňovala.

Škola byla až příliš spjata s prvním (generálním) tajemníkem ústředního výboru komunistické strany Rudolfem Slánským. Po jeho zatčení a popravě zůstávala škola bezprizorní, a proto vládním nařízením z části VŠPHV, resp. z její hospodářské fakulty vznikla k 1. září 1953 samostatná Vysoká škola ekonomická (VŠE). Do studijních oborů byl začleněn také obor učitelství ekonomických předmětů; konkrétně v případě tohoto oboru se v roce 1953 začalo vyučovat od druhého ročníku. Hlavní složkou vzdělávání budoucích učitelů bylo vzdělání ekonomické, které bylo doplněno vzděláním psychologicko-pedagogickým a didaktickým. Kromě teoretické přípravy musel student učitelství absolvovat pedagogickou praxi na školách, náslechy i výstupy ve vyučování. Kandidát učitelství absolvoval rovněž tzv. výrobní praxi v podniku a následně i praxi ekonomickou.

Z počátku ekonomické vzdělávání v učitelském studiu představovalo 39 % hodin výuky, psychologicko-pedagogické přípravě bylo věnováno 22 %. Ty údaje jsou však nepřesné, protože – jak již bylo uvedeno – studium učitelství začalo na VŠE v roce 1953 od druhého ročníku. Proto chybí údaje za první ročník. Ekonomické vzdělávání v této době převažovalo, avšak v rozumné relaci k ostatním disciplínám.

Tabulka č. 2: Struktura obsahu vzdělávání učitelů

Pořadové číslo	Skupina předmětů	Počet týdenních výukových hodin			Podíl v %		
		padesátá léta	sedmdesátá léta	současnost	padesátá léta	sedmdesátá léta	současnost
1.	Společenskovědní	23	16	11	9,60	8,60	5,90
2.	Matematicko-statistické	16	32	14	6,70	17,20	7,50
3.	Jazykové	24	12	12	10,10	6,50	6,40
4.	Ekonomické	93	65	11	39,10	34,90	63,10
5.	Psychologické a pedagogické	52	45	20	21,90	24,20	10,70
6.	Ostatní	30	16	12	12,60	8,60	6,40
	Celkem	238	186	187	100	100	100

Zdroj: Indexy absolventů oboru

Ze srovnání údajů z tabulky vyplývá, že se v sedmdesátých letech 20. století změnila relace mezi ekonomickým a psychologicko-pedagogickým rozsahem výuky ve prospěch druhé skupiny předmětů. Bylo to výrazem dobové interpretace a pojetí učitelské profese.

Po celou dobu přípravy učitelů ekonomických předmětů bylo studium nedělené a pětileté. Pouze za tzv. první republiky, od vzniku Vysoké školy obchodní, bylo studium učitelů komerčních předmětů dvouleté, na rozdíl od studia komerčního inženýrství, které bylo z počátku tříleté, ale později bylo prodlouženo o jeden rok (rovněž pod vlivem délky studia na jiných ekonomických vysokých školách v Evropě).

Od roku 1990 na VŠE příprava učitelů ekonomických předmětů pokračuje v řádném studiu. Učitelem ekonomických předmětů na školách musí být absolvent s magisterským studiem, pro výuku praktických ekonomických předmětů však dostačuje bakalářské studium. Struktura obsahu vzdělání na učitelském oboru se v období ekonomické transformace značně změnila. Převažuje ekonomické vzdělávání (přes 63 %). Dáno je to rovněž výsledkem jiné koncepce vzdělávání na vysoké škole, na níž došlo k posílení ekonomického charakteru; naopak podíl hodin k psychologickému a pedagogickému studiu se velmi snížil, tvořil jen 10,7 %.

Studenti a absolventi ekonomických studijních oborů v obdobích po roce 1953 až dosud mohli v ČR získat pedagogickou aprobaci v tzv. doplňujícím pedagogickém studiu (ve zkratce DPS). Tohoto studia se mohou účastnit absolventi všech oborů ekonomického studia existujících na škole. Doplňující pedagogické studium plně odpovídá obsahu řádného denního studia. Je nyní realizováno v akreditovaném programu MŠMT a trvá dva semestry, absolventům je uznáváno Českou školskou inspekcí. Pro získání aprobace musí každý posluchač složit státní zkoušku z disciplín psychologicko-pedagogických a didaktických před státní komisí a obhájit závěrečnou práci.

O kvalitě přípravy učitelů ekonomických předmětů rozhoduje do značné míry kvalifikace učitelů katedry a školy. Od počátku vzniku VŠE působili při přípravě učitelů ekonomických předmětů vyučující, kteří se se zájmem věnovali určitým vědním disciplínám psychologickým, pedagogickým a didaktickým, jež bývaly vhodně doplňovány o další předměty (rétorika, hospodářská čeština, dějiny české kultury aj.). Svým postojem k pedagogické práci učitelé katedry kladně ovlivňovali studenty učitelství. Na katedru přicházeli učit převážně kvalitní středoškolsí učitelé ekonomických předmětů, učitelé jiných vysokých škol, popř. lidé z hospodářské praxe. Při založení oboru učitelství ekonomických předmětů hráli rozhodující úlohu prof. Hampl a prof. Bolze. V dalších letech se vystřídalo více učitelů různých disciplín, jejich jména i oblasti působení se najdou převážně v příležitostných tiscích (srov. Asztalos, 2013).

Koncepce a poslání katedry a změny při přípravě učitelů ekonomických předmětů se promítly do názvu katedry. Nově vzniklá katedra metodiky ekonomický předmětů v roce 1953 příliš zdůrazňovala metodické postupy výuky na základě postojů učitelů, kteří přicházeli ze středních škol. Byli zvyklí organizovat výuku na katedře podle svých pedagogických zkušeností. Nepřihlíželi k potřebě zobecňovat výukové postupy, a ani práce na katedře je k tomu příliš nemotivovala. V dalších letech se tento přístup učitelů katedry zásadně změnil. Ve výuce svých disciplín vycházeli ze zobecněných výukových postupů a zkušeností. V pedagogické práci zdokonalovali své vědomosti, které postupně získávali svou pedagogickou činností. Postupně se začali opírat o výsledky psychologických a pedagogických věd, které vhodně propojovali s vlastní oborovou předmětovostí (ekonomickými předměty a jejich vyučováním). Jejich kontakty s pedagogickými fakultami a zájem učitelů odborných kateder o jejich práci na VŠE přivedly katedru metodiky ekonomických předmětů k obecnějšímu názvu – katedra metodiky se změnila na katedru pedagogiky.

Po revolučním dění v roce 1989 byla katedra pedagogiky převedena na nově vzniklou fakultu financí a účetnictví. Přála tomu povaha nově vzniklých obchodních akademií, na nichž se hlavním vyučovacím ekonomickým předmětem stalo účetnictví. Pojetí VŠE směřovalo k pojetí školy jako instituce ekonomického charakteru – podle zahraničních vzorů. Název katedry pedagogiky už nebyl na škole přijímán, naopak byly znát tlaky se při vzdělávání učitelů opírat o pedagogické fakulty. Proto se v názvu katedry od té doby zdůraznila i ekonomická stránka – katedra se přejmenovala na katedru didaktiky ekonomických předmětů. Od roku 1990 katedra rozvíjela svou činnost v různých oblastech (monografie, učební pomůcky, účast na vědeckých projektech a grantech apod.).

Zvýšení úrovně pedagogických disciplín na katedře bylo výsledkem zapojení katedry do výzkumu a vědy. Katedra úspěšně řešila mnoho významných problémů spojených s přípravou učitelů ekonomických předmětů. Zapojila se do mezinárodní spolupráce především s katedrou pedagogiky Ekonomické univerzity v Bratislavě nejrůznějšími formami., zejména v publikování učebnic a monografií. Katedra je členem výzkumného týmu, který tvoří vzdělávací instituce v Rakousku a ve Velké Británii; byla členem světového společenství učitelů ekonomických předmětů. Významná publikace, která se týká metodiky ekonomických předmětů, vyšla v srbochorvatštině. Po celou dobu existence katedry měla katedra kontakty

studijní povahy s mnoha státy (Německo, Polsko, Maďarsko, Bulharsko aj). Katedra pořádala mnoho konferencí a workshopů, domácích a zahraničních.

Příprava učitelů ekonomických předmětů probíhala současně s přípravou učitelů tzv. předmětů grafických. Jejich názvy nebyly ustálené (psaní na stroji, technika administrativy, obchodní korespondence apod.). Příprava učitelů jmenovaných předmětů probíhala od vzniku českého obchodního školství až do současnosti. V souvislosti s těmito předměty se vyučovalo těsnopisu (stenografie) a stenotypistice, určené ke zrychlení mluveného slova. Bylo to období hospodářských styků v podmínkách knižní technické úrovně záznamů obchodních kontaktů mezi podniky a firmami. Písemné záznamy byly prováděny ručně (psacím strojem). Ke zrychlení při zachycování slovních projevů bylo používáno zvláštní písmo (těsnopis). Tato příprava učitelů souvisela s aplikací technických prostředků (psací stroje, účtovací stroje). Tuto situaci změnil vyšší stupeň uvedených technických prostředků, např. počítačů. Proto tyto předměty byly po roce 1990 zrušeny, příp. nahrazeny. Přitom obsahem grafických předmětů vlastně nebyly ekonomické poznatky, které jsou zahrnuty do předmětů ekonomických.

Příprava učitelů uvedených předmětů neprobíhala na vysoké škole, ale na speciální a za tím účelem zřízené speciální instituci – Státním ústavu těsnopisném. Po revoluci byla příprava učitelů převedena na katedru didaktiky ekonomických předmětů VŠE. Studia grafických předmětů se účastnili učitelé různých předmětů. Do něj byli zapojeni i studenti oboru učitelství ekonomických předmětů, kteří si svou budoucí aprobaci rozšiřovali o předměty grafické. V současné době jsou formy komunikace v oblasti ekonomických procesů založeny na vyspělé počítačové technice. Vzdělávání pro tuto ekonomickou komunikaci se organizuje prostřednictvím programu Písemná a elektronická komunikace na VŠE, jež má povahu celoživotního vzdělávání učitelů.

Studium učitelství ekonomických předmětů z počátku vycházelo ze zkušeností zakladatelů oboru. Obsah a zaměření tohoto studia vypracovávalo a schvalovalo vedení vysoké školy za souhlasu ministerstva školství. Později do toho vstupovaly různé instituce, které byly garantem kvality přípravy učitelů ekonomických předmětů, např. Výzkumný ústav odborného školství. V současné době mají rozhodující slovo instituce, které posuzují obsah a zejména kvalitu vysokoškolského vzdělávání na mezinárodní úrovni. To se vztahuje i na přípravu učitelů ekonomických předmětů. Kvalitu vzdělávání posuzují tzv. akreditační komise, které na základě posouzení vzdělávacích dokumentů a podmínek kvality studia udělují akreditaci opravňující k vysokoškolskému vzdělávání. Do roku 2016 byla akreditační komise součástí MŠMT, resp. poradním orgánem ministerstva, od roku 2016 vznikl po novelizaci vysokoškolského zákona samostatný a na ministerstvu nezávislý Národní akreditační úřad s výraznou pravomocí v dané oblasti. Jednotlivé obory byly rozčleněny do tzv. oblastí vzdělávání. Kvalitní vysoké školy mají možnost požádat úřad o tzv. institucionální akreditaci pro oblast vzdělávání, která má platnost po deset let. Učitelské obory podle vládního nařízení se staly regulovaným povoláním, a proto je před akreditací potřeba získat souhlas příslušného ministerstva; týká se to rovněž oboru učitelství ekonomických předmětů, který realizuje Katedra didaktiky ekonomických předmětů. Školy, které realizují učitelství odborných předmětů a nedisponují samostatnými katedrami pedagogiky, didaktiky a psychologie, jsou jistým způsobem handicapovány, neboť musejí ve svých řadách mít odborníky s příslušnou publikační činností. Je však těžko představitelné, že by odborné učitelství realizovaly

pedagogické fakulty, které sice disponují odborníky z oblasti pedagogicko-psychologické a didaktické, ale nemají kvalitní zázemí odborné z oblasti ekonomické. Akreditační proces by tak měl přihlížet k dobrým tradicím, tj. v případě VŠE k tomu, že od roku 1953 se zde nepřetržitě rozvíjí a realizuje obor učitelství ekonomických předmětů, jehož absolventi po léta úspěšně plní svoji misi na českých obchodních školách, ekonomických lyceích i gymnáziích.

Závěr

Ekonomické a pedagogické vzdělávání učitelů ekonomických předmětů je zajišťováno komplexně. Tento princip byl dodržen po celou dobu existence Československa. Platí to i v dnešní době v ČR. Obor učitelství ekonomických předmětů jako samostatný obor existuje u nás již málem sto let.

Rozvoj vzdělávání i trend učit se v průběhu celého života se v posledních desítkách let staly jednou z hlavních politických priorit Evropské unie. Realizaci priorit Evropská unie jde vstříc mnoha programy, které mají za cíl vytvořit vrstvu „unijní inteligence“ jak na úrovni studentů vysokých škol, tak na úrovni pedagogů a vědců. Cílem snah je dosáhnout kvalitního vzdělávání a kompetencí u většiny obyvatel Unie, což má významný dopad na ekonomiky jednotlivých členských států, a tím i na ekonomiku Evropské unie jako celku. Na jednu stranu jsou vzdělávací systémy Evropské unie velmi různorodé, dlouhodobě ovlivňované tradicemi, místními podmínkami a ekonomickou situací jednotlivých států (průměrně se na školství vynakládá unijními státy kolem 7 % hrubého domácího produktu), na druhou stranu můžeme najít shodné znaky, jež jsou ovlivněny podobnými trendy i snahami o rozvoj.

Literatura

1. Asztalos, O. a kol. (2013). *Almanach 60: 60. výročí založení katedry didaktiky ekonomických předmětů: 60 let VŠE*. Praha: Oeconomica.
2. Asztalos, O. (1996). *Ekonomické vzdělávání v systému středního a vyššího školství v České republice*. Praha: Vysoká škola ekonomická.
3. Berková, K., Novák, J., & Pasiar, L. (2015). *Modernizace ekonomického vzdělávání v kontextu taxonomií výukových cílů*. Praha: Computer Media.
4. Dostál, J. (2008). *Výchova k povolání: Trendy ve vzdělávání*. Olomouc: UP.
5. Kárníková, J., Asztalos, O., & Černá, V. (1991). *Pedagogika pro učitele ekonomických předmětů*. Praha: Aleko.
6. Králová, A., & Asztalos, O. (2007). *Didaktika ekonomiky*. Praha: Oeconomica.
7. Králová, A. a kol. (2018). *Vybrané kapitoly z pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy vysokoškolských učitelů*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.
8. Mokres, F., 1999. *Zákony o vysokých školách z let 1948–1989*. Pedagogika XLXX, 1999, s. 115–127.
9. *Postavení vyšších odborných škol ekonomického zaměření v terciárním vzdělávání: sborník z mezinárodní vědecké konference 2010*. (2010) Praha: Oeconomica.

10. Skřivan, A., & Tóth, A. (ed.) (2014). *Dějiny VŠE v Praze. I., Cesta ke vzniku VŠE v Praze: historie vyššího ekonomického školství v českých zemích v situačním kontextu ve vybraných státech střední Evropy*. Praha: Oeconomica.
11. Skřivan, A., & Tóth, A. (ed.) (2017). *Dějiny VŠE v Praze. II., VŠE v Praze na přelomu 50. a 60. let v kontextu dějin vysokoškolské výuky ekonomických oborů ve střední Evropě*. Vydání první. Praha: Oeconomica.
12. Veselá, Z. (1985). Učitelské vzdělávání mezi dvěma světovými válkami. SPFFBU, Studia minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis, I 20, 1985, s. 98–109.
13. *Vysoká škola ekonomická v Praze 1953-2003: minulost, přítomnost, budoucnost*. (2003). Praha: Oeconomica.
14. Studijní dokumentace kateder, fakult a celé školy.
15. Studijní výkazy studentů.
16. Dokumentace učitelů.
17. PS ČR. Digitální repozitář.

Poděkování

Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040, z Grantové agentury Akademické aliance „Faktor financí a podnikavosti z hlediska rozvoje lidského kapitálu“, reg. č. GA/2018/7 a Interní grantové agentury VŠE v Praze „Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR“, reg. č. IGS VŠE 7/2018.

Kontaktní údaje autorů

prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.,
prof. Ing. Ondřej Asztalos, CSc.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví
Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 1938/4
130 67 Praha 3 – Žižkov
E-mail: l.pavera@seznam.cz

Formativní hodnocení pro efektivní učení s aplikací na ekonomické vzdělávání

Formative Assessment for Effective Learning with Application to Economic Education

Kateřina Berková

Abstrakt

Formativní hodnocení představuje proces efektivního učení studentů. V českém vzdělávání není jeho využití tolik rozšířeno. Formativní hodnocení je proces hledání a interpretování dokladů, které studenti a jejich učitelé využívají k určování, kam v procesu učení došli, kam se potřebují dostat a kam chtějí směřovat dále. Jedná se o náročný proces, kterému je nutno věnovat pozornost také v ekonomickém vzdělávání, aby proces učení byl co nejvíce efektivní. Cílem příspěvku je proto definovat formativní hodnocení, porovnat jej se sumativním hodnocením založeným na standardní klasifikaci průměrem známek. Příspěvek demonstruje příklady dobré praxe z oblasti zpětné vazby studentům a technik formativního hodnocení, které jsou zdrojem učení.

Klíčová slova: formativní hodnocení, efektivní učení, ekonomické vzdělávání, klasifikace.

Abstract

Formative assessment is an effective learning process for students. Its use is not so much widespread in Czech education. Formative assessment is the process of searching for and interpreting documents that students and their teachers use to determine where they have reached the learning process, where they need to get and where they want to go. This is a sophisticated process, which also needs to be addressed in economic education, to make the learning process as effective as possible. The aim of the paper is to define formative assessment, compare it to the summative assessment based on the standard classification by mean marks. The paper demonstrates examples of good practice in student feedback and formative assessment techniques that are the source of learning.

Keywords: Formative assessment, effective learning, economic education, classification.

JEL klasifikace: A21, A29

Úvod

Ve vzdělávání zaujímá velice významné místo zpětná vazba a hodnocení procesu učení studentů. Učitelé používají různorodé hodnotící prostředky a postupy. Hodnocení studentů ve standardním pojetí odráží pouze fakt, jak student zvládl, resp. třída jako celek zvládla v daném okamžiku učivo, které bylo předmětem písemné či ústní diagnostické vyučovací jednotky. Studenti obvykle mají jasnou představu o obsahu učiva v izolovaném úseku, který slouží jen jako podklad k hodnocení a diagnostice jejich znalostí a dovedností. Stejně tak je se studenty procvičen rozsah a forma pro záznam řešení úloh. Zpětná vazba je studentům poskytována zejména prostřednictvím kvantifikovatelného výsledku – známku. Zamyslíme-li se nad vypovídací hodnotou současného způsobu hodnocení studentů ve vzdělávání pomocí průměru známek, dojdeme jednoduchou dedukcí k závěru, že tento způsob věrně nevypovídá o komplexních schopnostech studentů a jeho posunu. Hodnocení může být zkreslené tím, že je student srozuměn s jednotlivými aspekty z hlediska obsahu, rozsahu i formy, které budou předmětem zkoušení. Má šanci se na to důkladně připravit. Učitel hodnotí pouze postupy a výsledek, ke kterému student došel v reálném čase. Ve známce se tak neodráží komplexní kognitivní vývoj studenta. I studenti chtějí znát výsledky svého kognitivního vývoje, což současný způsob klasifikace prozatím neumožňuje. Steelová a kol. (2007, s. 24) zmiňuje, že „*tradiční formy hodnocení se sice v naší kultuře pevně udržují, ale učitelé cítí, že nestačí plnit funkce, které by hodnocení plnit mělo*“. Mnohé studie z prostředí primárního a sekundárního stupně vzdělávání v USA (Wiliam, 2011) dokazují, že klasifikace na úrovni procent, bodů a známek ve skutečnosti snižují výkony studentů.

Tyto základní myšlenky podnítily cíl příspěvku, který má přehledový charakter. Příspěvek podává základní přehled o dalším možném způsobu hodnocení studentů. Jedná se o formativní hodnocení, které není ještě v českém vzdělávání tolik rozšířené. Nicméně jeho hlavní přednost lze spatřit v poznávání globálního kognitivního vývoje studenta, a to zejména při využití metod aktivního učení a kritického myšlení. Příspěvek si klade za cíl definovat formativní hodnocení, porovnat jej se sumativním hodnocením založeným na standardní klasifikaci průměrem známek. Příspěvek demonstruje příklady dobré praxe z oblasti zpětné vazby studentům a technik formativního hodnocení, které jsou zdrojem učení.

1 Formativní hodnocení vs. sumativní hodnocení jako průměr známek

Formativní hodnocení nepatří mezi tradiční přístupy k hodnocení pokroku žáků na základě shromážděných a objektivně vyhodnocených důkazů. K vymezení formativního hodnocení lze přistoupit z různých hledisek. Je ale nutné jej chápat mnohem šířeji než jako tradiční formu hodnocení úspěchu žáků ve škole na bázi známek *od nejlepší po nejhorší*. Formativní hodnocení představuje proces hledání a interpretování dokladů, které žáci a jejich učitelé využívají při určování, kam žáci v učení v danou chvíli došli, kam potřebují jít dále a jak se tam mají nejlépe dostat (Gadsby, 2012; Wiliama, 2011, In Majerová, 2017). Formativní funkce umožňuje sledovat a především komplexně hodnotit vývoj žáka. Jak tento hodnotící proces uchopit, vykládá pět klíčových strategií, které vymezil Wiliam (2011, In Majerová, 2017). Wiliam (2011) ve svém pojetí chápe formativní funkci hodnocení jako sadu aktivit v následném logickém pořadí:

- Vyjasnit cíle učení a kritéria úspěchu, tak aby jim žáci porozuměli.
- Připravit otázky, úkoly a aktivity, efektivně řídit diskuse a aktivity tak, aby při nich vznikaly důkazy o učení.
- Poskytovat zpětnou vazbu, která žákům umožňuje posouvat se vpřed.
- Aktivovat žáky, aby se vzájemně stali zdrojem učení.
- Aktivovat žáky, aby se stali vlastníky svého učení.

Pro správné pochopení smyslu formativního hodnocení je velmi užitečné rozlišovat mezi činnostmi učitele (ang. *teaching*) a procesem učení, kterým procházejí žáci (angl. *learning*). V českém jazyce nemusí být rozdíly v těchto pojmech tolik zřejmé. Účelem formativního hodnocení v pojetí Wiliama (2011) je získat informace pro rozhodování o dalších krocích své výuky (*teaching*) vedoucích k lepšímu, dalšímu žakovu učení (*learning*). Učitel se musí zhostit poměrně složitého úkolu – průběžně vyhodnocovat úspěšnost své práce. Učitel tak identifikuje to, co se naučili žáci a následně na základě toho rozhoduje o svých dalších pedagogických krocích, které musí vést k plnění konstruktivního výchovně-vzdělávacího cíle.

Hlavní rozdíl mezi formativním hodnocením a tradiční formou sumativního hodnocení na základě kvantifikovatelného výsledku (bodů, procent a známek) je tedy to, že učitel nezjišťuje momentální žákův výkon pro to, aby jej ohodnotil známkou. Ale zjišťuje jej zejména pro to, aby získal z vyhodnoceného procesu učení – činnosti žáka (*learning*) zpětnou vazbu pro plánování výuky a rozhodnutí o jejím dalším vývoji (Majerová, 2017). Formativní hodnocení vede ke zkvalitňování výuky – činnosti učitele (*teaching*) s dopadem na kvalitu procesu učení žáka (*learning*).

Formativní hodnocení je využíváno zejména v zahraničí. Existují i výzkumné studie, které dokládají výsledky výzkumů na úrovni hodnocení učitelů, které poskytují důkazy o plnění cílů z hlediska jejich pedagogické činnosti směrem k naplňování cílů v procesu učení žáků (Herppich, Wittwer, 2018). Dále jsou publikovány studie založené na formativním hodnocení činnosti žáků v procesu učení v sekundárním stupni vzdělávání (Shelley et al., 2018).

V kvalitě procesu učení žáka se pak reflektuje celý jeho kognitivní postupný vývoj. Formativní hodnocení by mělo vést především k tomu, aby se žáci stali zodpovědnými za své učení. Stali se vlastníky svého učení. Žák si musí uvědomovat, kde se v plnění cíle nachází a *Co* a *Jak* má vykonat, aby se vzhledem k cíli zlepšil. V praxi to znamená, že žáci v součinnosti s učitelem si určují, jaký další krok je třeba učinit na cestě ke zlepšení (Majerová, 2017). Z toho důvodu zaujímá v procesu učení velmi významnou roli reflexe. Žáci si musí uvědomit, co se naučili či nenaučili. Žáci tedy provádějí metakognici, což znamená, že hodnotí sami sebe i spolužáky.

Sumativní hodnocení jako průměr známek představuje tradiční formu hodnocení úspěchu žáka ve škole. Takové hodnocení má za úkol k dohodnuté uzávěrce sumarizovat výsledek učení. Toto pojetí ve vzdělávání stále převládá, jelikož se hodnotí, jak žák zvládl izolované tematické úseky, které lze po ukončení uzavřít a přejít k úseku navazujícímu či zcela novému. Tato forma hodnocení nehodnotí posun žáka ani jeho výkon vzhledem k cílům, ale pouze vyhodnocuje jeho posun ve vztahu k výsledkům ostatních žáků ve skupině (Majerová, 2017; Čáp, Mareš, 2011). Tento typ sumativního hodnocení je orientovaný zejména na okamžik ukončení učení, kdy je žák hodnocen. Podle teorie pedagogického konstruktivismu (Steelová

a kol., 2007, s. 25) „*máme dát žákům otevřenou příležitost, aby mohli svoje poznání sami budovat a aby mohli před námi v různých úkolech otevřít svou mysl a dali nám nahlédnout do toho, jak jejich porozumívání probíhá*“. Učitel by měl neustále korigovat žákovo učení v čase a nikoliv v okamžiku, kdy je proces skončen.

2 Zpětná vazba studentům jako strategie formativního hodnocení

Zásadní strategií formativního hodnocení je zpětná vazba určená studentům. Zpětná vazba je v zásadě informace pro toho, kdo něco činil, o tom, jak se činnost dařila, resp. zdařila vzhledem k cílům, které sledovala. Týká se nejenom výsledku práce, ale také průběh práce (Steelová, 2007; Reitmayerová, Broumová, 2007). Případem zpětné vazby je hodnocení. Hodnocení porovnává něco s něčím. Při hodnocení školního úspěchu používáme škálu od nejlepšího po nejhorší. Hodnocení pouze srovnává naše něco s něčím jiným (Slavík, 1999). Čili nelze tím měřit posun žáka vzhledem k cílům. Na druhou stranu zpětná vazba bude funkčně zajištěna tehdy, když učící se jedinec bude využívat danou informaci s úmyslem zlepšit svůj výkon (Steelová, 2007).

Zpětná vazba tedy není pouze oznámení hodnocení – známky žákovi, ale učitel musí poskytnout informaci o tom, jak by se měl žák zlepšit. Výzkumné studie z USA na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání prokázaly (Wiliam, 2011, s. 122-124), že známky snižují výkony žáků. To je způsobeno tím, že jakmile žáci získají známku, učení končí. Znamky tedy zastavují proces učení. Sumativní hodnocení průměrem známek lze vylepšit, resp. zpřesnit tím, že bude učitel sledovat kognitivní vývoj žáků z hlediska kognitivních dimenzí vymezených revidovanou Bloomovou taxonomií (Anderson, Krathwohl, 2001). To dokládá výzkum uskutečněný v předmětu účetnictví na obchodních akademiích v ČR.

Tabulka 1: Klasifikace podle průměru známek versus reálný výkon v kognitivní dimenzi v předmětu účetnictví

<i>Studijní výsledek z daného předmětu</i>	<i>Výkon v dimenzi Zapamatovat</i>	<i>Výkon v dimenzi Porozumět</i>	<i>Výkon v dimenzi Aplikovat</i>	<i>Výkon za všechny dimenze</i>	<i>Studijní výsledek podle reálné schopnosti</i>
1 <1-0,9>	0,565	0,692	0,408	0,555	4
2 <0,89-0,75>	0,522	0,618	0,280	0,473	5
3 <0,74 – 0,6>	0,532	0,577	0,242	0,450	5
4 <0,59 – 0,5>	0,455	0,509	0,202	0,389	5
5 <0,49 – 0>	0,481	0,513	0,141	0,378	5

Zdroj: Berková, Krpálek (2017)

Z tabulky 1 vyplývá, že skutečný výkon v reálném čase u 284 žáků ve věku 17-18 let byl jiný než v okamžiku, kdy byli žáci hodnoceni známkou. Je to způsobené zejména tím, že byl proces učení již ukončen. Z výzkumu (Berková, Krpálek, 2017) také vyplynulo, že u žáků nebyly dostatečně rozvíjené zkoumané kognitivní úrovně.

V hodnocení schopností žáků lze pracovat i s taxonomií kognitivních dimenzí (Majerová, 2017). Na tomto principu si učitel pro jednotlivé písemné práce i pro celkové hodnocení za pololetí vybuduje základní pilíř, na kterém je klasifikace žáků založená, např. v této podobě:

- 40 % celkového hodnocení bude tvořit vaše schopnost zapamatovat si a uvést fakta.
- 30 % celkového hodnocení bude tvořit vaše dovednost porozumět souvislostem a orientovat se v tématu.
- 30 % celkového hodnocení bude tvořit vaše dovednost sdělit samostatně, souvisle a srozumitelně to, co jste se naučili.

Navzdory výsledkům tohoto výzkumu připustíme, že ani taxonomie kognitivních dimenzí nezaručuje informaci o momentálním vývoji žáka a nevylepšuje informační hodnotu poznatku o tom, co by měl žák učinit pro to, aby se zlepšil vzhledem k cíli. Čili bychom měli přejít na „chytřejší“ systém klasifikace. Takový systém by měl poskytovat jasné informace o tom, kde se žáci ve svém učení nacházejí.

3 Systém formativního hodnocení pro podporu učení

Systém formativního hodnocení nutí žáky i učitele přemýšlet v pojmech dlouhodobějšího učení. Tento systém monitoruje průběh procesu učení žáka. Je-li žák na začátku hodnotícího období excelentní, ale později v jeho průběhu selhává, jeho sumativní hodnocení se může zhoršit. V systému formativního hodnocení jsou žáci více motivováni a vtaženi do monitorování svého vlastního učení. Více se o něj zajímají, učitele vnímají jako mentora, toho, kdo je vede, než toho, kdo řídí jejich činnost. Tímto aspektem se jejich výsledky zlepšují (Wiliam, 2011, s. 125 In Majerová 2017).

Strukturovaný přehled dosažených výkonů žáků uvedený v tabulce 2 může mít podobu tzv. semaforu. Na základě nashromážděných důkazů učitel bodově skóruje v tabulce každou sledovanou oblast hodnocené kompetence u každého žáka například na úrovni jednoho tematického celku. Pro větší přehled učitel zvýrazňuje skóre barevně jako na semaforu s využitím této škály (Straková, 2013):

- 0 bodů – žádný důkaz mistrovského zvládní (červená),
- 1 bod – nějaké důkazy mistrovského zvládní (žlutá),
- 2 body – silné důkazy mistrovského zvládní (zelená).

Pro příklad systému formativního hodnocení v předmětu účetnictví byl využit tematický celek **Účetní uzávěrka a závěrka**, který je rozdělen do 10 hodnotících oblastí:

1. *Postupy na konci účetního období*
2. *Základ daně a daň z příjmů*
3. *Vymezení a třídění účetní závěrky*
4. *Kategorizace účetních jednotek, vykazování a zveřejňovací povinnost*

5. Sestavení rozvahy
6. Sestavení výsledovky
7. Použití rozvahy v praxi, interpretace informací
8. Použití výsledovky v praxi, interpretace informací
9. Komunikace (řešení problémů)
10. Argumentační dovednosti (řešení problémů)

Výsledný součet bodů každého žáka je vydělen dvaceti (tj. 2 body za každou oblast). Tím získáme procentuální výsledek, který poslouží jako vodítko pro klasifikaci na konci hodnotícího období.

Tabulka 2: Systém formativního hodnocení žáků v předmětu účetnictví podle modelu D. Wiliama

Hodnocená oblast	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	%	Stupeň
Výstupy	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.		
Klasifikační období	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.		
Žák												
Žák 1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	0	75 %	C
Žák 2	2	2	2	2	2	0	1	1	0	1	65 %	D
Žák 3	1	2	2	2	2	2	2	1	1	0	75 %	C
Žák 4	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	85 %	B
	88 %	100 %	88 %	88 %	100 %	75 %	88 %	63 %	38 %	25 %		

Zdroj: Straková (2013, In Majerová 2017)

V praxi lze pracovat s hodnocením a jeho interpretací následujícím způsobem. Chce-li **Žák 4** vědět, co musí udělat proto, aby dostal klasifikační stupeň A (nejvyšší), učitel mu sdělí, aby

dokázal, že jednu ze třech oblastí, která je zatím hodnocena jedním bodem, nyní zvládá na úrovni dvou bodů (Majerová, 2017).

Závěr

Příspěvek si kladl za cíl zpracovat přehled o formativním hodnocení jako zdroji efektivního učení v ekonomickém vzdělávání. Formativní hodnocení je propracovaný, komplexní a strukturovaný systém, v České republice prozatím málo využívaný. Předností tohoto hodnotícího systému je poskytování informace o momentálním vývoji žáka, o tom, co by měl žák učinit pro to, aby se zlepšil vzhledem k cíli. Nicméně tradiční forma klasifikace na bázi průměru známek odráží pouze okamžitý stav a výkon žáka ve srovnání s výkonem ostatních. Nezaručuje, aby žák vnímal vlastní posun, což snižuje výkony žáků ve škole. Příspěvek měl podobu základní informační injekce. Výhledově bude toto téma zkoumáno s cílem vytvořit funkční teoretický model systému formativního hodnocení pro ekonomické vzdělávání.

Literatura

1. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
2. Berková, K., & Krpálek, P. (2017). Approaches to the development of cognitive process dimensions in financial literacy: an empirical study. *Journal of International Studies*. 10 (3), 173–188. DOI: 10.14254/2071-8330.2017/10-3/13.
3. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
4. Gadsby, C. (2012). *Perfect Assessment for Learning*. Wales: Independent Thinking Press.
5. Herppich, S., & Wittwer, J. (2018). Preservice teachers' beliefs about students' mathematical knowledge structure as a foundation for formative assessments. *Teaching and Teacher Education*, 76 (Special Issue: SI), 267-282. DOI: 10.1016/j.tate.2018.06.001.
6. Majerová, J. (2017). *Formativní hodnocení v práci učitele – cesta k efektivnímu učení žáků*. Pracovní materiál k semináři.
7. Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál.
8. Shelley, J. et al. (2018). A formative study exploring perceptions of physical activity and physical activity monitoring among children and young people with cystic fibrosis and health care professional. *BMC Pediatrics*, 18 (335). DOI: 10.1186/s12887-018-1301-x.
9. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
10. Steelová a kol. (2007). *Plánování výuky a učení a hodnocení. Příručka VI*. Praha: Kritické myšlení.

11. Straková, J. (2013). *Příklad k systému hodnocení ve fyzice na základě modelu Dylana Wiliama*. Pracovní materiál projektu Pomáháme školám k úspěchu, o.p.s. Praha: The Kellner Family Foundation.
12. Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. USA: Solution Tree Press.

Poděkování

Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040, z Grantové agentury Akademické aliance *Faktor financí a podnikavosti z hlediska rozvoje lidského kapitálu*, reg. č. GA/2018/7 a Interní grantové agentury VŠE v Praze *Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR*, reg. č. IGS VŠE 7/2018.

Kontaktní údaje autora

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.
Vysoká škola ekonomická v Praze
Fakulta financí a účetnictví
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
nám. Winstona Churchilla 1938/4
130 67 Praha 3
E-mail: katerina.berkova@vse.cz

Podpora záujmu žiakov a ich spokojnosti s vyučovaním na stredných školách

Support Pupils' Interest and their Satisfaction with Secondary School Education

Alexander Bilčík

Abstrakt

Autor v príspevku opisuje správanie ľudí v súčasnej vyspelej spoločnosti. Poukazuje na význam práce učiteľov na teoretickom aj praktickom vyučovaní. Dôraz kladie na spokojnosť žiakov stredných škôl a ich uplatnenie v tejto spoločnosti.

Kľúčové slová: kvalita školy, žiaci, metódy a formy, sociálna klíma

Abstract

In this contribution the author describes a behavior of people in today's advanced society. It points out the importance of teachers' work on both theoretical and practical teaching. The focus is on the satisfaction of secondary school pupils and their application in this society.

Keywords: quality of school, pupils, methods and forms, social climate

JEL klasifikácia: I Health, Education, and Welfare

Úvod

V stredoeurópskom priestore platí, že ľudia trávajú v škole, ktorá ich vychováva a pripravuje na uplatnenie v spoločnosti, štvrtinu svojho života. Pritom množstvo detí nechodí do školy s radosťou a mnohí absolventi škôl majú na svoje školy aj negatívne spomienky. Podľa Lászla (2014) je zrejmé, že uvedené skúsenosti žiakov aj študentov sú spôsobené najmä uniformitou vzdelávania, neprihliadaním na ich záujmy a individualitu. Tiež pasivitou žiakov, prílišnou direktívnosťou (úlohou žiakov je počúvať učiteľa, vyvíjať činnosť iba na jeho pokyn, opakovať či napodobňovať činnosť učiteľa alebo majstra odbornej výchovy). Napriek v slovenskom školstve čoraz častejšiemu spomínaniu **kvality školy**, stále viacerí pedagogickí pracovníci vytvárajú málo miesta na samostatnosť, aktivitu, tvorivosť a pozitívne zážitky svojich žiakov. Ani po vyše 400 rokoch odkaz, aby škola bola príjemným a vzrušujúcim zážitkom, aby učitelia menej vyučovali, ale žiaci sa viacej naučili, aby na školách bolo menej

vzruchu, zhonu a márnej práce, ale zato viacej radosti a zaručeného úspechu J. A. Komenského o **škole hrou** zostáva nenaplnený.

1 Správanie sa ľudí v spoločnosti

A ako je to s nami? Máme spomienky na staré časy, keď sme boli v predškolskom veku, boli sme slobodným človekom, lebo sme robili presne to, čo sme chceli. Dieťa môže pôsobiť úplne nespútane, lebo zatiaľ nebolo obmedzované či pretvárané. Pri pozorovaní detí vidíme, že poväčšine majú na tvárach veľký úsmev a veľmi dobre sa bavia. Objavujú svet, neboja sa hrať, netrápi ich minulosť a nestarajú sa o budúcnosť. Žijú iba v prítomnosti. Veľmi malé deti sa neboja vyjadriť čo cítia. Sú také milé, že ak vnímajú lásku, doslova sa v nej kúpu. Vôbec sa neboja vyjadriť emóciu. Taký je opis správania sa normálnej ľudskej bytosti.

Ruiz (2012) vysvetľuje, že ako deti sa neobávame budúcnosti ani sa nehanbíme za minulosť. Naším normálnym ľudským prejavom je **radosť zo života**, hranie, objavovanie, sme šťastní a milujeme. Aj v ďalších vývinových obdobiach je naše skutočné ja stále malé dieťa, lebo dobre sa cítime, keď robíme to, čo nás baví, hráme na klavír, maľujeme, píšeme, alebo iným spôsobom vyjadrujeme sami seba. Sú to najšťastnejšie chvíle nášho života. Keď sa nestaráme o minulosť a netrápime sa pre budúcnosť.

Uvedené prejavy ľudí sa však vplyvom prostredia menia, máme zodpovednosť, musíme pracovať, chodiť do školy, zarábať na živobytie. Už sa neusmievame a zväzneli sme, dokonca robíme veci pre radosť druhých, aby nás prijímali a niežeby sme žili tak, aby sme robili radosť sebe. Sme pritom stále šťastní?

Máme právo byť sami sebou, hovoriť nie, keď chceme povedať nie a áno vtedy, keď chceme povedať áno. Vtedy sme sami sebou. Ak neustále konáme činy vždy najlepšie ako vieme, staneme sa odborníkmi. Všetky vedomosti sme sa naučili opakovaním. Opakovaním sme sa naučili čítať, písať, dokonca i chodiť. Sme majstrami v používaní rodného jazyka, lebo sme sa zdokonaľovali. Ďalej Ruiz (2012) objasňuje, že namiesto slobody s nevinnosťou, máme slobodu v múdrosti. Svoj názor môžeme slobodne zmeniť, nebáť sa požiadať o to, čo potrebujeme, povedať áno či nie na hocičo a pred hocikým. Mnoho ľudí chodí každý deň do práce kvôli výplate a peniazom za vykonanú prácu. Nevedia sa dočkať výplaty alebo piatka či soboty, kedy majú voľno, pracujú pre odmenu a výsledkom je, že sa práci bránia. Pokúšajú sa jej vyhnúť, čo je stále ťažšie a pritom ju nerobia najlepšie ako dokážu. Po celý týždeň ťažko pracujú, v práci trpia, lebo majú pocit, že musia. Musia pracovať preto, aby dostali peniaze a preto sú nešťastní. Cez víkend majú dva dni oddychu, aby si mohli robiť čo chcú. A čo urobia? Vybíjajú svoje napätie, nespokojnosť a stres a to aj bez ohľadu na pocity ľudí vo svojom okolí. Netešiť sa z toho, čo sa práve deje, znamená žiť v minulosti, čo vedie k sebaľútosti, trápeniu a slzám. Zdôrazňuje, že ak žijeme v minulosti, netešíme sa z prítomnosti, lebo si želáme, aby to bolo inak. Nepotrebujeme nič dokazovať, na čom záleží je radosť zo života. Môžu to aj **žiaci v našich školách**?

2 Práca so žiakmi na školách

Štúdiá PISA ukazuje, že **spokojní žiaci** sa aktívnejšie angažujú vo vzdelávacom procese a dosahujú aj lepšie výsledky. V gramotnosti sú slovenské deti pritom podpriemerné, v pocite šťastia sme v poslednom prieskume skončili tretí od konca. Podľa výskumu Krajčovej z Univerzity Komenského pociťuje väčšina našich školákov stres a psychickú nepohodu. Zvyšuje sa u nich výskyt neurotizmu a úzkosti. (Lauková, 2016).

Moderné školy majú pritom k svojim žiakom flexibilnejší prístup, voľnejšie osnovy aj systém známkovania a viac sa zameriavajú na všestranný rozvoj dieťaťa. Ako autor príspevku už v minulosti (Bilčík, 2016) uviedol, snahou práce dobrého učiteľa na vyučovacom procese má byť jeho taká organizácia, aby na ňom zúčastnení žiaci boli spokojní, uvedomelí, aktívni a tento proces prežívali s radosťou, pričom svoje vedomosti, zručnosti a pracovné návyky budú vedieť využiť aj v svojej budúcnosti.

Predpokladom úspešnej práce vyučujúcich je využívanie takých **metód a foriem práce** vo výučbe, ktoré sú pre žiakov zaujímavé a atraktívne. V tradičných školách vyučujúci zameriavajú svoju pozornosť viac na obsah učiva s cieľom naučiť svojich žiakov čo najviac. Učitelia aj majstri odbornej výchovy na stredných odborných školách majú pritom možnosť využívať aktivitu žiakov, ich tvorivosť a nápaditosť pri štúdiu. Ako zdroje informácií pritom okrem učebníc môžu využívať aj inú odbornú literatúru, elektronické zdroje, experimenty, samostatnú prácu žiakov, ktorí tak získavajú vedomosti a skúsenosti aj vlastnými silami a pritom ich to povzbudzuje k lepším výkonom. Učiteľ nie je prísnou autoritou, ale **partnerom žiakov**, organizátorom aj členom riešiteľského kolektívu. Jeho jasná a logicky zrozumiteľná komunikácia so žiakmi, vychádzajúca aj z ich predstáv a možností, je základom úspešnej spolupráce na vyučovaní. **Učitelia na teoretickom vyučovaní** mávajú zvyčajne k dispozícii jednu alebo dve za sebou idúce vyučovacie jednotky trvajúce 45 alebo 90 minút, pričom pracovný deň **majstra odbornej výchovy na odbornom výcviku** u prvých a druhých ročníkov trvá spravidla šesť vyučovacích jednotiek, spolu 315 minút, pri tretích a štvrtých ročníkoch štúdiá sedem vyučovacích jednotiek, spolu 375 minút s tou istou učebno-výrobnou skupinou s menším počtom žiakov ako na teoretickom vyučovaní. Tento rozdiel ovplyvňuje aj dĺžku jednotlivých fáz na vyučovaní a charakter činností jednotlivých aktérov vyučovacieho procesu.

1. 3 Vzťah vyučujúcich k žiakom

Vzťah učiteľa k žiakom v triede či **majstra odbornej výchovy** k učebno-výrobnej skupine žiakov je určujúcim momentom pre všetko ostatné. Kuchárová (2012) uvádza, že ak vyučujúci prejavuje malý záujem o dianie v triede, rovnako sa začnú správať aj jeho žiaci. Preto je pre vyučujúceho veľmi dôležité od prvej chvíle **prejaviť svoj záujem** o dobrú atmosféru na vyučovaní, ktorú dotvára poriadok a príjemné vyučovacie prostredie.

Ďalej vysvetľuje, že pre správne vedenie triedy je potrebné budovať dobré vzťahy medzi učiteľom a žiakmi ako aj medzi žiakmi navzájom. Stanoviť a dbať na dodržiavanie pravidiel, postupov a zásad. Aktívne zapájať žiakov do plánovania a diania v triede a prispôbovať **učebné osnovy** tak, aby dávali priestor na tvorivosť a citové prejavy žiakov.

Ak žiak vie, čo sa od neho očakáva, vtedy sa dokáže lepšie pripraviť a je si istejší.

Kuchárová (2012) tiež poukazuje na **životné zručnosti**, ktoré pomáhajú učiteľovi pri nedirektívnom riadení triedy a žiaci ich využívajú aj pri sebahodnotení a posudzovaní svojich výkonov. Ide o nacvičené schopnosti človeka, ktoré potrebuje pre kvalitný a úspešný život. Sú to:

- Integrita – celistvosť osobnosti, poctivosť, úprimnosť a morálne pravidlá.
- Flexibilita – schopnosť meniť plány v prípade potreby.
- Iniciatíva – schopnosť vykonať niečo, kde vidím, že je to potrebné.
- Vytrvalosť – pokračovať v začatom diele aj napriek ťažkostiam.
- Organizácia – vedieť poriadne plánovať, usporadúvať a realizovať.
- Zmysel pre humor – vedieť sa smiať a byť veselý a vtipný bez zraňovania iných.
- Riešenie problémov – hľadať riešenia v rôznych situáciách, naučiť sa prekonávať prekážky.
- Trpezlivosť – Schopnosť čakať na niečo alebo na niekoho, pracovať na niečom sústredene.
- Priateľstvo – vedieť si vybrať a udržať priateľa pomocou vzájomnej dôvery a starostlivosti.
- Zvedavosť – snaha dozvedieť sa alebo poznať veci v plnom rozsahu.
- Snaha – pokúšať sa o niečo s vynaložením najväčšieho úsilia.
- Spolupráca – spoločná práca na rovnakom ciele.
- Starostlivosť – všímať si, čo potrebujú iní ľudia, pomáhať im, starať sa o nich. (Kuchárová, 2012)

Vzťahy učiteľov so žiakmi sa podieľajú aj na **sociálnej klíme** v triede a sú považované za jeden z **indikátorov kvality výučby**.

Blaško (2007) ich vymenoval nasledovne:

- vytváranie priaznivých, neformálnych, partnerských vzťahov medzi vyučujúcim a žiakmi, snaha o hlbšie poznanie svojich žiakov,
- vedenie žiakov k vzájomnej pomoci a tolerancii, k nenásilnému riešeniu konfliktov, učiteľ ide svojim správaním príkladom,
- cielene predchádzanie prejavom zosmiešňovania spolužiakov v triede, vytvorenie dobrých vzťahov medzi žiakmi v triede,
- preferovanie otvorenej komunikácie so žiakmi, rady učiteľa pri študijných, prípadne aj osobných problémoch žiakov,
- skúmanie motivácie, všímanie si potrieb žiakov, reagovanie na ich podnety, zaisťovanie podmienok pre žiakov s rôznymi schopnosťami,
- žiaci vidia ako sa o nich učiteľ zaujíma, či mu na nich záleží a obracajú sa na učiteľa so svojimi problémami,
- autenticnosť učiteľa v snahe pomôcť v núdzi, včasné a citlivé odporúčanie žiakovi a jeho rodičom, pomoc špecialistu (psychológa, lekára, špeciálneho pedagóga),

- organizovanie aj mimotriednych a mimoškolských akcií učiteľom, pri ktorých sa tento spoznáva so žiakmi aj v iných sociálnych kontextoch ako je výučba,
- využívanie primeraného humoru pri zvyšovaní sebavedomia žiakov k ich uvoľneniu vtedy, keď sú títo napätí, nervózni či nepokojní.

Záver

Autor príspevku sa stotožňuje s názorom Tureka (2008), ktorý tvrdí, že je naliehavo potrebná mravná obroda ľudí **humanisticky orientovanou výchovou**, aby v ich hodnotovom rebríčku boli na prvých miestach láskavosť, mier, porozumenie, tolerancia, spolupráca, pomoc iným, rešpektovanie iných, nenásilné riešenie konfliktov a ďalšie.

Ak sa nám páči, čo robíme, vtedy robíme všetko najlepšie ako vieme, bavíme sa a nepocitujeme nudu či krivdu. Keď robíme najlepšie ako vieme, učíme sa akceptovať samých seba. Musíme si však byť vedomí svojich chýb a učiť sa z nich. Učiť sa z vlastných chýb znamená, že trénujeme, poctivo hľadáme na výsledky a neprestávame cvičiť. To sa očakáva aj od žiakov v škole. Ak budú robiť všetko najlepšie ako dokážu, činnosti sa im budú páčiť a budú mať z nich nielen úžitok pre svoje ďalšie uplatnenie v spoločnosti, ale aj radosť zo života. Vtedy budú žiaci spokojní, naša spoločnosť produktívna, práca pedagogických zamestnancov účinná a školy považované za kvalitné.

Príspevok je čiastkovým výsledkom riešenia grantovej úlohy podporovanej agentúrou KEGA č. 004DTI-4/2018 Model podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl.

Literatura

1. Bilčík, A. (2016). *Východiská vplývajúce na dosahovanú kvalitu vzdelávania*. Schola nova, quo vadis? Sborník recenzovaných príspevků mezinárodní vědecké konference. Str. 29. Praha : Extrasystem.
2. Blaško, M. (2007). Riadenie kvality výučby. In *Manažment školy v praxi*. Bratislava : IURA EDITION. 11/2007.
3. Kuchárová, A. (2012). *Integrované tematické vyučovanie v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na https://szsspbela.edupage.org/files/ITV_v_primarnom_vzdelavani.pdf.
4. László, K., & Osvaldová Z. (2014). *Didaktika*. 1.vydanie, UMB Banská Bystrica : Belianum.
5. Lauková, L. (2016). *Školy bez bifľovania a skúšania*. HN Slovensko. Dostupné na <https://slovensko.hnonline.sk/830554-skoly-bez-biflovania-a-skusania>.
6. Ruiz, M. (2012). *Štyri dohody*. Bratislava : Citadella. Partner Technic.
7. Turek, I. (2008). *Didaktika* 1.vydanie str.23-24. Bratislava : IURA EDITION.

Kontaktné údaje autora

Ing. Alexander Bilčík, PhD.

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Katedra didaktiky odborných predmetov

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: bilcik@dti.sk

Odborné vzdelávanie v SR v ostatných rokoch

Vocational Education in Slovakia in Recent Years

Eleonóra Černáková

Abstrakt

Členstvo SR v EU a jej inštitúciách určujú aj zmeny napredovania a orientácie ďalšieho rozvoja odborného vzdelávania a výchovy. Je potrebné zosúladiť národnú klasifikáciu odborov vzdelávania s medzinárodnou klasifikáciu odborov vzdelávania, zdokonaľiť a zefektívniť experimentálne overovanie novozavádzaných študijných odborov, vytvoriť systém zavádzania širokoprofilových odborov pre príslušné pozície trhu práce, tiež orientovať odborné vzdelávanie vo vzťahu k hospodárskej politike, politike zamestnanosti regionálnej rozvojovej politike. Je potrebné analyzovať súčasný stav a ďalšie možnosti spolupráce inštitúcií a organizácií trhu práce a školského systému.

Kľúčové slová: odborné vzdelávanie, študijný odbor, reforma v odbornom vzdelávaní

Abstract

The membership of Slovak Republic in European Union and its institutions has determining impact on changes and orientations in the development of our vocational education system. It is necessary to coordinate national classification of various fields of study with international classification of educational fields, to improve and increase effectiveness of experimental verification of newly introduced fields of study, to create system of introducing of broadband study fields for relevant positions at the labour market, as well, and to orient vocational education toward economic politics, employment politics and regional developmental politics. Also, it is necessary to analyze the contemporary status and further possibilities of co-operation among institutions and organizations at the labour market and the educational system.

Key words: vocational education, field of study, reform in educational systém

JEL klasifikace: I 21

Úvod

V súčasnom období prebehla komplexná obsahová a štrukturálna zmena v rôznom rozsahu a poňatí na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému. Vzdelávacie reformy sú podmienené

predovšetkým novými požiadavkami na vzdelávanie, resp. celoživotné vzdelávanie, ktoré vyplývajú z rozvoja vedy a techniky, informačných a komunikačných technológií a v neposlednom rade aj zo zmien na trhu práce. Vzdelávacie reformy majú dlhodobý charakter a predpokladom ich úspešnosti je vytvorenie priaznivej klímy v spoločnosti, tiež aj politická a finančná podpora. Snahou školskej politiky je pripraviť adekvátny obsah a systém vzdelávania tak, aby sa v ňom uplatnili strategické inovačné procesy. Vývoj vzdelávacích programov je otvoreným procesom plánovania, realizácie a hodnotenia inštitucionálneho vzdelávania a vyžaduje si rozhodovanie a praktické riešenie na úrovni štátu, školy a triedy. Je to dôležité, pretože vzťahy medzi študijnými a učebnými odbormi a svetom práce nie sú jednoznačné, prestáva byť určujúca väzba na konkrétne povolanie, dôraz sa kladie na rozvoj kľúčových kompetencií a tiež na celoživotné vzdelávanie. Stále je tu rozpor medzi špecificky zameranými požiadavkami trhu práce ako je preferencia konkrétnej prípravy na povolanie a získanie dôkladných zručností a návykov a všeobecnejšími potrebami spoločnosti a jednotlivca napr. preferencia adaptabilného a flexibilného absolventa.

1 Základné pojmy

Odborné vzdelávanie rozvíja vedomosti, zručnosti, návyky a ďalšie schopnosti edukantov, nadobudnuté v nižšom strednom vzdelávaní. Výsledkom tohto vzdelávania je odborné vzdelanie, ktoré je súčasťou odbornej kvalifikácie. Umožňuje žiakom zapojiť sa do pracovného procesu ako kvalifikovaná pracovná sila, alebo pokračovať v štúdiu. Odborné vzdelávanie môžeme rozlišovať z dvoch hľadísk:

1. podľa dosahovaných stupňov:
 - stredné odborné vzdelávanie, kde je certifikátom výučný list,
 - úplné stredné odborné vzdelávanie, kde je certifikátom maturitné vysvedčenie,
2. podľa smerov odborného vzdelávania, ktoré sa viažu na určité skupiny povolání, napr. smer chemický, ekonomický, strojársky, odevný a podobne.

Aby odborné vzdelávanie pripravovalo v súlade s cieľmi, ktoré má plniť, je potrebné klásť požiadavky na odborné učivo tak aby: umožňovalo rozvoj záujmov a aktivity žiakov, jednotlivé údaje, vzájomne vyvážené a podmienené, zodpovedali teoretickým a všeobecným poznatkom, vyučovanie vytváralo v žiakoch presvedčenie o objektívnosti a zákonitosti vývoja prírody a spoločnosti, schopnostiach človeka objavovať a poznávať tieto zákonitosti, uvedomele ich využívať vo svojej práci, učivo koncepciou zodpovedalo logickým a dialektickým zákonitostiam a postupom, aby žiaci chápali nielen jednotlivé javy a deje, ale aj ich podstatu, vzťahy, súvislosti a príčiny týchto javov, aby boli schopní podľa svojho veku a podmienok urobiť vhodnú analýzu a syntézu, vedeli využiť teoretické poznatky v praxi a dokázali zovšeobecňovať svoje praktické skúsenosti (Orbánová, <http://www.siov.sk/vseobecne-a-odborne-vzdelavanie/9511s>).

Stredné školy poskytujú žiakom stredné vzdelanie a pripravujú ich na výkon povolání a činností v národnom hospodárstve a v ostatných oblastiach života a pripravujú aj na štúdium na vysokých školách. Stredné školy sa zriaďujú a zrušujú podľa siete ustanovenej Ministerstvom školstva Slovenskej republiky. Stredné školy vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti zabezpečujú teoretické vyučovanie, praktické vyučovanie a výchovu mimo vyučovania diferencovane, podľa jednotlivých druhov stredných škôl, študijných odborov

a učebných odborov (Vyhláška č. 80/1991 Zb.). V SR tvoria sústavu stredných škôl gymnáziá a stredné odborné školy (Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, *školský zákon*).

Stredná odborná škola (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.231) poskytuje vyššie sekundárne vzdelanie, pripravuje pre výkon odborných činností, najmä technicko-hospodárskych, ekonomických, pedagogických, zdravotníckych, sociálnoprávných, umeleckých a kultúrnych, pripravuje aj na štúdium na vysokej škole. Medzi rôzne typy stredných odborných škôl patria aj stredná poľnohospodárska škola, stredná ovocinársko-vinárska škola, stredná lesnícka škola, stredná veterinárna škola a stredné priemyselné školy napr. potravinárska. Stredné priemyselné školy pripravujú žiakov pre výkon odborných činností v rôznych odvetviach národného hospodárstva - priemyslu. Vyučujú sa učebné odbory – nematuritné a maturitné študijné odbory. V ostatných rokoch vznikajú *združené stredné* školy splnutím stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť s rovnakým alebo podobným obsahom odborného vzdelávania s cieľom efektívne riadiť výchovno-vzdelávací proces, skvalitňovať využívanie personálneho a materiálneho zabezpečenia týchto škôl. (Zákon č. 29/1984 Zb.). *Spojené školy* predstavujú iný typ integrácie škôl a školských zariadení so súhlasom ich zriaďovateľov pod spoločnú správu, spojené školy majú jedného spoločného riaditeľa. Školy si zachovávajú svoje pôvodné poslanie a odborno-pedagogickú funkciu ako osobitné organizačné útvary pod vedením odborno-pedagogicky vedúceho – zástupcu. Hospodárska správa školy je spoločná. Spojená škola je právny subjekt.

Vyššia odborná škola poskytuje v jednotlivých študijných oboroch vyššie odborné vzdelanie. Štúdium je ukončené absolútoriom. *Podľa medzinárodnej klasifikácie stupňov vzdelania ISCED /International Standard Classification of Education/ je tento typ štúdia zaradený do stupňa vzdelania 5B.* Absolvent má právo používať za menom označenie absolventa vyššej odbornej školy (DiS). Denné štúdium trvá najmenej 2 a najviac 3,5 roka. Takéto štúdium prehĺbi a špecializuje stredoškolské úplné vzdelanie. V ostatných rokoch však nie je také navštevované z dôvodu zavedenia štruktúrovaného vysokoškolského štúdia a následne preferencie vysokoškolského bakalárskeho štúdia.

Odborné vzdelávanie poskytujú aj vysoké školy. *Vysoká škola* je vzdelávacia a vedecká inštitúcia na výchovu najvyššie kvalifikovaných odborníkov. Slovenský zákon o vysokých školách (Zákon č. 131/2002 Z. z.) ju definuje ako „vrcholnú vzdelávaciu, vedeckú a umeleckú ustanovizeň“. Špecifické odborné vzdelávanie môže realizovať *vzdelávacia agentúra* výučbou formou akreditovaných kurzov rôznej dĺžky v rôznych oblastiach vzdelávania. Pre účely certifikácie musí byť jasne špecifikovaný obsah výučby napr. učebným plánom a hodinové dotácie. Najkratší kurz nesmie mať menej ako päť vyučovacích hodín.

Základným východiskom koncepcie vzdelávania na odborných školách je cieľ konkrétneho odboru. Z množstva poznatkov sa vyberajú také, ktoré nepodliehajú rýchlym zmenám vedecko-technického pokroku a ktorých osvojenie je dôležité vo viacerých odboroch. Umožňujú osvojenie si širších a dlhodobejšie platných vedomostí, zručností, návykov, logické myslenie, uplatňovanie vhodných metód práce. Splnenie cieľov odbornej zložky stredoškolského odborného vzdelávania zabezpečujú špeciálne odborné predmety. (Michálek, 2000, s.32). V 50-tych rokoch minulého storočia sa predtým jednotná odborná príprava diferencovala podľa jednotlivých odvetví priemyslu. Prejavovali sa tendencie vymedzovať úzke profily početných odborov. V ďalšom vývine vymedzovaním širšej odbornej profilácie sa počet odborov znižoval (Pavlík, 1985, s.411).

Sústava študijných a učebných odborov (Obdržálek, Horváthová, 2004, s.314) je prehľadne a systematicky usporiadaný zoznam všetkých odborov utriedený do skupín s uvedením stupňa a dĺžky prípravy. Zoznam odborov vydáva MŠ SR po dohode s Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny a so zainteresovanými ústrednými orgánmi a sociálnymi partnermi. Sústava je živá, otvorená, počet a charakteristika odborov sa mení; zriaďujú sa nové odbory a iné, ktoré už nezodpovedajú novým potrebám a požiadavkám, zanikajú. Odbory sa vyhlasujú príslušnými právnymi normami. Táto sústava sa vyvíja a mení podľa spoločensko - hospodárskych potrieb i možností prípravy odborných pracovníkov na príslušných druhoch škôl (Pavlík, 1985, 411).

2. 2 Prehľad o súčasnom stave riešenej problematiky

V uplynulých rokoch sa trh práce iba formoval. Orientoval sa na evidenciu nezamestnanosti a voľných pracovných miest, bez dôkladnejšej analýzy o potrebe kvalifikovaných pracovníkov s dlhodobším výhľadom v rámci očakávaného rozvoja odvetví národného hospodárstva. Rýchle tempo inovácií v priemyselných technológiách podstatne zvýšilo produktivitu a kvalitu výroby. Súčasne redukuje požiadavky na nízko kvalifikované pracovné sily. Úzko špecializovaná príprava sa stáva neefektívnou – ťažšie sa odhaduje jadro nutných vedomostí a zručností potrebných o niekoľko rokov po skončení odborného štúdia. Pracovne produktívny čas trvá viac ako 30 rokov (produktívny vek sa zvyšuje) a za túto dobu technológie zastarávajú, niektoré pracovné miesta zanikajú, vznikajú ďalšie nové. Príprava na povolanie by sa mala orientovať na všeobecné zručnosti a nie špecifické. Zamestnávateľia v hospodársky vyspelých štátoch sveta prijímajú do zamestnania prednostne ľudí, ktorí majú vyššie vzdelanie, dobré základy jazykovej prípravy, prírodných vied, informatiky, ktorí rozumejú technologickým procesom a ktorí vedú tvorivo, samostatne riešiť problémy, pracovať v tímoch, orientovať sa v nových informáciách, majú ochotu vzdelávať sa a sú adaptabilní. (Turek, Rosa, Zelina, 2000, s.5) Zásadné spoločensko-politické a ekonomické zmeny postupne určujú požiadavky na potrebu obsahovej a formálnej reštrukturalizácie výchovno-vzdelávacej činnosti.

Stratégia rozvoja regiónov sa iba postupne rozvíja; sieť odborných škôl nie vždy zodpovedá potrebám rozvoja regiónov; počet škôl nie je úplne koordinovaný. Záujem rodičov a žiakov sa orientuje prevažne na maturitné odbory – tento záujem nie je vždy konfrontovaný s potrebami trhu práce v regióne. Jedným z dôsledkov transformácie odborného vzdelávania a prípravy je aj zníženie počtu odborov na stredných školách zhruba o 37 %. Zo systému sa vyradili najmä pasívne odbory, čiže také, o ktoré nebol záujem, alebo ich absolventi si nenachádzali uplatnenie v zamestnaní. Zaniklo 571 zo 1 032 odborov, ale vzniklo 189 nových, ostalo 650 odborov na všetkých typoch stredných škôl. (Počet odborov na stredných 2005). Zároveň sa musí inovovať a tvoriť nová pedagogická dokumentácia a je potrebné školiť pedagogických pracovníkov.

Trend optimalizácie siete stredných škôl je založený na snahe uviesť sieť škôl do súladu s demografickým vývojom a potrebami trhu práce. Pôvodne zriadené stredné odborné školy už nie vždy vyhovujú požiadavkám rýchlejšie sa meniaceho trhu práce a stále trvá úbytok žiakov v ročníkoch stredných škôl oproti predchádzajúcemu desaťročiu. Sieť škôl bola predimenzovaná, neefektívne sa využívali kapacity škôl a ich finančné potreby boli vysoké (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.147). Spolupráca v oblasti vzdelávania a odbornej

prípravy na Európskej úrovni zohráva významnú úlohu pri optimalizácii systému stredného odborného školstva aj v SR. Zároveň sa tým podieľa na formovaní európskej spoločnosti a k tomu je kľúčovým faktorom rozvoj európskych programov vzdelávania a odbornej prípravy. Zasadnutia Európskej rady v Lisabone v marci 2000 uznalo dôležitú úlohu rozvoja odborného vzdelávania ako rozhodujúcu súčasť ekonomickej a sociálnej politiky, hlavne v otázkach podpory sociálnej integrácie, súdržnosti, mobility, zamestnanosti a konkurencieschopnosti. Nové oblasti pre spoluprácu v na európskej úrovni určila správa „Konkrétne budúce ciele systémov vzdelávania a odbornej prípravy“ schválená na zasadnutí Európskej rady v Štokholme v marci 2001. Takisto je významná Deklarácia európskych ministrov vzdelávania a Európskej komisie z konferencie v Kodani v roku 2002 o rozšírenej európskej spolupráci v odbornom vzdelávaní a príprave (tzv. Kodanská deklarácia). Hlavnými prioritami budú európska dimenzia, transparentnosť, informácie a poradenstvo, uznávanie kvalifikácie, zabezpečenie kvality (Deklarácia európskych ministrov. 2003). Naše školstvo nadväzuje na spomínané trendy. Uplatní sa dvojúrovňový model vzdelávacích programov: rámcové vzdelávacie programy vymedzia základné rámce povinného vzdelávania, záväzný obsah definujú v podobe vzdelávacích oblastí nie v konkrétnych predmetoch. Školám tak ostáva priestor pri koncipovaní ich školských vzdelávacích programov. Jednotlivé školy tak môžu ponúknuť vlastné jedinečné vzdelávacie programy s vlastnou štruktúrou predmetov a učebným plánom (Humajová, 2006). V ostatnom období sa v našom vo vzdelávaní uplatňuje štandardizácia, ktorá zbližuje zámery a ciele odborného vzdelávania v jednotlivých európskych krajinách. Každý štát si vypracúva vlastný **národný štandard** orientujúci sa na európsky trh vzdelávania a práce; uplatňujú sa v ňom však špecifiká, tradície, kultúra vlastnej krajiny. Koncepcia tvorby vzdelávacích programov s uplatnením Štandardu odbornej výchovy a vzdelávania dáva priestor pre posilnenie autonómie. Škola ako samostatná organizačná jednotka s právnou subjektivitou má pri tvorbe vzdelávacích programov určitú voľnosť, preberá zaň aj zodpovednosť za jeho konkrétnu podobu a dosiahnutie výsledkov (Jakubová, Galan, Mikuláš, 2002, s.6). Pre optimalizáciu siete stredných škôl dôležitý Štandard stredoškolskej výchovy a vzdelávania. V ňom sú stanovené požiadavky štátu na vzdelávacie programy navrhované pre oblasť stredoškolského odborného vzdelávania a prípravy. Orientuje sa na stanovenie požiadaviek kľúčových kompetencií, základného odborného vzdelávania, cieľovej zložky všeobecného a odborného vzdelávania garantujúce široký základ vzdelania ako predpokladu mobility absolventov a celoživotného vzdelávania. Štandard odbornej výchovy a vzdelávania sa využíva aj na tvorbu nových vzdelávacích programov, aj na postupnú inováciu.

Jednou z kľúčových rezortných reforiem MŠ SR je reforma odborného vzdelávania a prípravy. Je tu návrat k duálnemu systému vzdelávania, resp. k čiastočne duálnemu systému vzdelávania, ktorý je zjednodušené o tom, že zamestnávateľia budú intenzívnejšie spolupracovať pri rozhodovaní, aké školy, študijné odbory a vzdelávacie programy budú vznikať, vzhľadom k potrebám trhu práce, a v ktorých zamestnávateľia budú aktívne participovať na príprave žiakov. Kľúčovou úlohou bola príprava nového zákona o odbornom vzdelávaní a príprave, ktorá začala za intenzívnej spolupráce so zamestnávateľmi najmä s väzbou na duálne odborné vzdelávanie (*Rozhovor ministra školstva Dušana Čaploviča pre A.Z Press, 2014*).

Zodpovednosť za rozvoj ľudských zdrojov v poľnohospodárskom sektore a aj v potravinárskom nesie rezort pôdohospodárstva, čo sa premieta v osnove koncepcie rozvoja lesníckej, vodohospodárskej, agrárnej a potravinovej politiky. Ministerstvo pôdohospodárstva SR a Agroinštitút sa spolupodieľajú na tvorbe pedagogických dokumentov pre SOŠ poľnohospodárske a potravinárske spolu s Ministerstvom školstva SR a inými profesnými inštitúciami v zmysle Zásad organizácie a činnosti odborných komisií, tiež Koordináčnej rady pre odborné vzdelávanie na stredných odborných školách. Realizuje sa niekoľko projektov v oblasti zmien stredoškolského odborného vzdelávania. Napr. projekt Kurikulárna transformácia všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce, ktorý realizuje Štátny pedagogický ústav v spolupráci s externými odborníkmi. Pokrýva všetky typy stredných škôl okrem 2-ročných učebných odborov. Cieľom je spojiť školské vzdelávanie s reálnym životom, zvýšiť pestrosť vyučovania a aktivitu žiakov v ňom (Reforma vzdelávania, 2005). Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV) poskytuje služby v oblasti stredoškolskej výchovy a vzdelávania pre 581 stredných odborných škôl s 580 odbormi a zameraniami, s 218 050 žiakmi, čo je 70 % stredoškolskej mládeže. Aktivita ŠIOV v ostatnom čase boli orientované na zosúladienie národnej klasifikácie vzdelávacích s medzinárodnou klasifikáciou odborov, na vytvorenie systému širokoprofilových odborov, na podporu spolupráce inštitúcií trhu práce a školského systému. Ďalej je to tvorba vzdelávacích programov, inovácia súčasných, tvorba nových pedagogických dokumentov, tvorba učebníc a učebných materiálov. V roku 2005 bola vykonaná inovácia základných pedagogických dokumentov pre 51 učebných a študijných odborov, transformácia dokumentov pri 11 odboroch, tvorba novej dokumentácie bola pre 14 novo zavádzaných odborov. Ústav informácií a prognóz školstva dodáva materiály, ktoré sú podkladom pre zmeny a úpravy v odbornom strednom školstve (napr. sieť stredných škôl, počty žiakov a učiteľov na nich, kvalifikovanosť učiteľov, sledovanie uplatnenia absolventov SOŠ v praxi, analýza vývoja počtu detí v SR...) (Výročná správa 2006, s. 24).

Duálne vzdelávanie, ako systém stredného odborného vzdelávania, je na Slovensku zavedené zväčša v technických odboroch. Niektoré školy spolupracujú s konkrétnymi podnikmi, a tak pokračujú v klasickom praktickom duálnom vzdelávaní. To znamená, že žiaci sa učia nielen počas vzdelávania v škole, ale najmä v podniku, priamo u zamestnávateľa. Pri duálnom vzdelávaní sa ponúka možnosť uzatvorenia učebnej zmluvy medzi zamestnávateľom a žiakom už od 1. ročníka, žiaci dostávajú za vykonanú prácu odmenu a môžu sa dostať aj na zahraničnú stáž (Špačková, 2016).

Kým pred niekoľkými rokmi sa očakávalo, že trajektórie školských populačných skupín budú mať v tomto desaťročí jednoznačne klesajúci trend, reálny vývoj od roku 2003 naznačuje, že je nutné tieto predstavy korigovať a aktualizovať prognózy. Ako naznačuje demografický vývoj školskej populácie, môžeme v najbližších rokoch očakávať výraznejšie kvantitatívne zmeny v štruktúre sústavy škôl a školských zariadení regionálneho školstva. Očakáva nás pokračujúci pokles žiakov stredných škôl. Naopak základné školy začínajú rásť a taktiež materské školy zaznamenávajú zvýšený populačný tlak. Referenčnou populáciou žiakov stredných škôl je mládež vo veku 15- až 18- rokov. Jej dlhodobý a výrazný 41 % -ný fázový pokles sa posúva až do roku 2019. V porovnaní s 354 tisícmi žiakov stredných škôl v roku 2000 sa zníži na 208,5 tisíc žiakov, t. j. o 145,5 tisíc. V ďalšom období bude ukazovateľ rásť priemerným tempom 1 %, v roku 2025 dosiahne úroveň približne 230 tisíc. Počet 19- ročných

rástol do roku 1998, od vtedy klesá. Klesajúca fáza s priemerným trojpercentným tempom bude trvať do roku 2021, keď by mala dosiahnuť hodnotu 51,4 tisíc. Od roku 2022 by mal ukazovateľ mierne vzrásť na približne 55 tisíc osôb. Stredné odborné školy dosiahli kvantitatívny zenit v polovici 90-tych rokov minulého storočia, od vtedy počet žiakov v nich klesá. Počet tried v SOŠ bol 8 587 v roku 2003 a v roku 2017 - 5 768 tried (Centrum vedecko-technických informácií MŠ SR. 2018). Vidieť, že sieť SOŠ sa tomu musí prispôbovať a zároveň reagovať aj na trendy rozvoja jednotlivých odvetví hospodárstva.

Záver

Základným cieľom snaženia je rast kvality života, aj v SR. Tento cieľ je formulovaný ako proces zmien, v ktorom sa využívanie zdrojov, výchova a vzdelávanie, orientácia investičného a technického rozvoja, ako aj vývoj inštitucionálnych štruktúr a vzájomné správanie inštitúcií i občanov bude uvádzať do súladu so súčasnými i budúcimi potrebami spoločnosti v SR. Predovšetkým so zameraním na zabezpečenie *inteligentného rastu*, opierajúceho sa o znalosti a inovácie a podporovaného zvyšovaním kvality vzdelávania, prístupom ku vzdelávaniu pre všetkých a napomáhaním premene nových myšlienok na inovatívne produkty a služby (Úrad pre normalizáciu, metrológiu a skúšobníctvo SR. 2013, str.5). Požiadavky na optimalizáciu systému výchovy a vzdelávania v SR vychádzajú z priorít strategickej orientácie stredného odborného vzdelávania a výchovy, ktoré súvisia s úlohou školy pripraviť absolventov na prácu v rýchlom sa meniacej spoločnosti s meniacimi sa požiadavkami trhu práce, s možnosťou uplatnenia sa na európskom trhu práce. Z uvedeného vyplývajú požiadavky na mnohé zmeny hlavne v odbornom vzdelávaní. Zmeny sú orientované na skvalitnenie výchovného pôsobenia vyučovania, na flexibilnú odbornú prípravu na prácu v SR aj v zahraničí, na celoživotné vzdelávanie a na pozitívne uplatnenie sa nielen v pracovnom, ale tiež v osobnom a spoločenskom živote. Je potrebné sledovanie trendov odborného vzdelávania a prípravy v zahraničí, hlavne v štátoch EÚ a tieto poznatky využívať pri tvorbe vzdelávacích programov a v ďalšom vzdelávaní pedagógov. Nutné je podporovať vytváranie a uplatňovanie lokálnej – regionálnej vzdelávacej politiky, kde môžu zasiahnuť zamestnávateľi, rodičia, orgány štátnej správy atď. Vhodné je pozmeniť všeobecné vzdelávanie a zamerať sa na rozvoj kľúčových kompetencií, na rozdiel od školy zameranej na iba zvládanie vedomostí. Je potrebné, aby školy, rodičia, žiaci mohli využiť väčšiu voľnosť v tom čo, ako a kedy vzdelávať. Preto je nutné podporovať samostatnosť, zodpovednosť, ale aj vytvárať systém kontroly kvality vzdelávania. Podporovať spájanie vzdelávania s reálnym životom. Prehodnocovať po piatich rokoch učebnú dokumentáciu, podporovať širokú profiláciu odborov. Prirodzeným vývojom sa postupne vyformuje konkurenčné prostredie medzi odbornými školami, ktoré povedie k úsiliu dosiahnuť čo najvyššiu kvalitu vzdelávacieho programu a tým aj vzdelávacej ponuky.

Školstvo je sektor, ktorý je pre každý štát veľmi dôležitý. Výchova budúcich občanov, ktorým by mal poskytnúť adekvátne vzdelanie, aby mohli plnohodnotne a kvalitne žiť. Zasluhoval by si preto primerané spracovanie a jeho fungovanie by nemalo byť podmienené len faktormi ako generovanie zisku, efektívnosť, či trhovú výchovu pracovníkov. Vzdelávanie je viac než nadobúdanie intelektuálnych či praktických zručností. V školách vychovávame človeka ako kultúrneho a mysliaceho tvora, ktorý dokáže racionálne a kriticky nahliadať na svet. Vzdelanie by malo podporovať kvalita každého jedného žiaka a rozvíjať ich (Siegel, 2018).

Literatúra

1. Albert, S. (2007). O potrebe reformy regionálneho školstva z hľadiska zmeny pohľadu na poslanie školy. In *Doplňujúce pedagogické štúdium učiteľov – inžinierov: súčasnosť a perspektívy*. Zborník príspevkov zo seminára pri príležitosti 15. výročia zriadenia KIP na TU v Košiciach . Košice: TU, 2007.
2. Centrum vedecko-technických informácií MŠ SR. (2018). *Trendy kvantitatívneho vývoja regionálneho školstva*. [on line] dostupné na internete http://www.cvtisr.sk/skolstvo/regionalne-skolstvo.html?page_id=10267
3. Deklarácia európskych ministrov odborného vzdelávania a prípravy a Európskej komisie z konferencie konanej v Kodani 29. a 30. novembra 2002 o rozšírení európskej spolupráci v odbornom vzdelávaní a príprave. In *Škola, manažment, ekonomika, legislatíva*. Roč. VIII, 2003, 2, 46-47.
4. Humajová, Z. (2006). Návrh zákona nahrádza jednotné učebné osnovy novým dvojúrovňovým modelom vzdelávacích programov. Bratislava. Dostupné na: <http://www.konzervativizmus.sk>
5. Jakubová, G., Galan, M., & Mikuláš, E. (2002). *Štandard stredoškolského odborného vzdelávania a výchovy v SR*. ŠIOV MŠ SR.
6. Michálek, M. (2000). *Didaktika poľnohospodárskych technických predmetov*. Nitra: SPU, 2000.
7. Obdržálek, Z., Horváthová, K. a kol. (2004). *Organizácia a manažment školstva*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN Mladé letá.
8. Orbánová, D. *Základné stránky vzdelávania*. [online] dostupné na internete <http://www.siov.sk/vseobecne-a-odborne-vzdelavanie/9511s>.
9. Pavlík, O. a kol. (1985). *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 2. zväzok P – Ž. Bratislava: VEDA vydavateľstvo SAV.
10. *Počet odborov na stredných školách sa zníži o tretinu*. (2005). Bratislava. 17.07.2005. [on line] Dostupné na: <http://www.vysokoskolaci.sk>
11. Průcha J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
12. Reforma vzdelávania. Na čom sa pracuje. (2005). [online] Dostupné na: <http://www.minedu.sk>
13. Rosa, V., Turek, I., & Zelina, M. (2000). Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR – projekt Milénium. In *Príloha učiteľských novín* č. 3/2000.
14. *Rozhovor ministra školstva Dušana Čaploviča pre A.Z Press*. (2014). In Informačný leták Asociácie zamestnávateľských zväzov a združení SR, č. 1/2014 . [online] dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/kym-v-nemecku-rakusku-a-svajciarsku-sa-dualne-vzdelavanie-podporovalo-u-nas-sa-zlikvidovalo/>.
15. Siegel, L. (2018). *Slabnúca kvalita vzdelávania na Slovensku ohrozuje formovanie budúcich občanov*. [online] Dostupné na: <http://ucmthecave.blogspot.com/201801/slabbnuca-kvalita-vzdelavania-na.html>
16. Špačková, Z. (2016). *Stredné odborné školy – vzdelanie aj prax súčasne*. [online]. Dostupné na: <https://www.rodinka.sk/predskolak/stredna-skola-ako-na-nu/stredne-odborne-skoly-vzdelanie-aj-prax-sucasne/>
17. Štátny inštitút odborného vzdelávania . *Zo školy do zamestnania*. 11 s. cit 5. 3. 2014. [online]. Dostupné na: www.minedu.sk/data/att/5857.pdf

18. Úrad pre normalizáciu, metrológiu a skúšobníctvo SR. (2013). *Národný program kvality v SR na obdobie 2013-16*, 2013, 31 s. [online]. Dostupné na: [http://www.unms.sk/?narodny-program-kvality SR -na-obdobie-rokov-2013-2016](http://www.unms.sk/?narodny-program-kvality-SR-na-obdobie-rokov-2013-2016)
19. Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní. [online]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

Kontakt na autora

Ing. Eleonóra Černáková
Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, FEM, SPU v Nitre
Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra
č. t.: 037/6414759; e-mail: eleonora.cernakova@fem.uniag.sk

Neželateľné situácie v triede, ktoré ovplyvňujú učenie sa žiakov

Undesirable Situations in the Classroom that Affect Pupils' Learning

Martin Droščák

Abstrakt

Štúdia poskytuje výskumné zistenia o činnostiach žiakov v triede pri ich učení sa, pričom sa zameriava iba na neželateľné prejavy žiakov, ktoré môžu negatívne ovplyvniť vyučovací proces. Učenie sa je aktívna, zámerná a cieľavedomá činnosť jedinca a rušivé prejavy v triede, najmä nevhodné správanie sa, vyrušovanie či nerešpektovanie nastavených pravidiel, môže tento proces negatívne ovplyvniť. Autor štúdie ponúka možné riešenie takýchto situácií v praxi.

Kľúčová slova: žiak, učiteľ, učenie sa, rušivé správanie sa žiaka, výchova

Abstract

The study provides research findings on pupil activities in class while learning, focusing only on unwanted pupils' manifestations that may negatively affect the teaching process. Learning is an active, deliberate and goal-directed activity of an individual and disruptive behavior in the classroom, particularly inappropriate behavior, disturbance or failure to observe set rules, may adversely affect the process. The author of the study offers a possible solution to such situations in practice.

Keywords: pupil, teacher, learning, pupil disturbing behavior, upbringing

JEL klasifikace: A2

Úvod

Vškolskej triede sa odohráva každý deň niekoľko rôznych situácií, ktoré môžu neželateľne ovplyvniť ďalšie učenie sa žiakov. V primárnom vzdelávaní učiteľ vedie do 25 žiakov (podľa 245/2008 Z. z.) a každý deň s nimi vykonáva veľa rôznych aktivít. Avšak bez účinných pravidiel a pracovných postupov by dochádzalo k obrovskému premrhávaniu času, ktorý je vyčlenený na učenie sa. Poznáme to z praxe, ako sa dookola opakuje: „Mám zlomenú

ceruzku“, „Ako môžem vyriešiť túto matematiku?“, „Už to mám hotové!“, „Čo mám robiť teraz?“, „Zabudol som si domácu úlohu doma.“

V sekundárnom vzdelávaní sa učiteľ stretáva denne s viac ako 100 žiakmi, ktorí používajú tucet učebného materiálu a ktorí sa často presúvajú do rôznych, najmä špecializovaných tried. Okrem už vyššie spomenutého, títo žiaci navyše skúšajú narúšať aj učiteľovu autoritu práve ich neželateľným správaním sa.

1 Výskumná štúdia – pozorovanie činností žiakov na vyučovaní

Obraz o činnostiach v školskej triede sme sa pokúsili získať aj prostredníctvom výskumnej metódy – pozorovaním. Konkrétne sa jednalo o priamu krátkodobú extraspekciu (Chráska, 2007, s. 151). Zhotovili sme si vlastný pozorovací protokol, do ktorého sme zaznamenávali pozorované údaje. Zisťovali výskyt a druh rôznych činností žiakov v triede. Pre zameranie tejto štúdie vyberáme iba činnosti súvisiace s rušivým, nevhodným či neželaným správaním sa žiaka na hodine.

Pri vyhodnocovaní sme zaznamenávali jednotlivé činnosti na vyučovaní a následne sme urobili prepis do tabuľky, čím sme získali celkový obraz výskytu týchto činností vo vyučovacom procese (bližšie viď Tabuľka 1).

Vo výskume sme sa orientovali na tradičné a typické štvorročné gymnázia, v ktorých neprebíhala alternatívna forma výučby. Výber reprezentatívnej vzorky bol zámerný. Triedy sa vyučovali podľa školského vzdelávacieho programu, ktorý vychádzal zo Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá (ISCED 3A – vyššie sekundárne vzdelávanie) a z Rámcového učebného plánu pre gymnáziá so štvorročným štúdiom s vyučovacím jazykom slovenským. Vo výskume sme sa orientovali na druhé ročníky v týchto gymnáziách.

Počet učiteľov bol v oboch skupinách skúmaných predmetov (SJL, DEJ, MAT, CHE) rovnaký, spolu sa do výskumu zapojilo 26 učiteľov a u každého učiteľa sme pozorovali po tri vyučovacie hodiny. V spoločenskovedne zameraných predmetoch bol učiteľ s najkratšou praxou 3 roky a s najdlhšou praxou 25 rokov, priemerný počet rokov praxe bol 11,62 rokov. V prírodovedne zameraných predmetoch bol učiteľ s najkratšou praxou 9 rokov a s najdlhšou praxou 38 rokov, priemerný počet rokov praxe bol 22,85 rokov.

Celú našu vzorku tvorili učitelia s priemernou dĺžkou praxe 17,24 rokov, ktorí učili priemerne v siedmych rôznych triedach v jednom vyučovacom týždni. Priemerný počet žiakov vyučovaných jedným učiteľom bol $N = 189$.

Tabulka 1: Záznam z pozorovania vyučovacích hodín

	Predmet	Počet učiteľov	Počet pozorovaní	Počet disciplinárnych riešení
Spoločenskovedné predmety	SJL	6	18	100
	DEJ	7	21	
Prírodovedné predmety	MAT	6	18	109
	CHE	7	21	
Σ	----	26	78	209

Zo všetkých disciplinárnych riešení bolo zaznamenaných niekoľko rôznych druhov prejavov, napr. žiak zaspal na hodine, žiak kladie opätovne otázky, ktoré už boli zodpovedané, žiak si nepíše poznámky a nie je schopný odpovedať na otázky, žiak sa pýta, či bude diskutovaná téma na teste, žiak si dokončuje domácu úlohu v škole pred hodinou, žiak odpisuje od ostatných, podvádza na teste, žiak prichádza neskoro na hodinu, žiak odhadzuje po triede odpadky, žiak ničí cudzí majetok, kritizuje názory ostatných spolužiakov/spolužiačok, žiak bije spolužiakov/spolužiačky, žiak háda sa so spolužiakmi/spolužiačkami, žiak chodí do školy nevhodne oblečený, žiak si nenosí učebnice alebo iné pomôcky, žiak vstáva zo svojho miesta a opúšťa ho počas učiteľovho rozprávania, žiak sa baví so spolužiakmi, keď učiteľ hovorí, žiak rozpráva bez prihlásenia, žiak žuje žuvačku, žiak si robí na hodine zadania na iný predmet, žiak používa nadávky a iné nevhodné slová, žiak kričí na učiteľa, žiak odmietne urobiť to, o čo ho učiteľ požiadal.

Woolfolk (2014) sa vo svojej práci zaoberá okrem iného aj vytváraním pozitívneho prostredia pre učenie sa. Uvádza jeden príklad, keď sa jedného dňa pozerala na kvízovú súťaž v televízii a na stopkách merala čas reklamných prerušení kvízu. Zistila, že polovica času celého kvízu bolo venované komerčnému programu. Následne to prirovnáva ku školskému prostrediu, v ktorom sú niektoré vyučovacie hodiny rovnako rušené rôznymi neželateľnými aktivitami ako vyrušovanie, neskoré príchody na hodinu, hádky medzi žiakmi a ďalšie vyššie spomenuté. Čas venovaný vyučovaniu sa týmto znižuje, čo v konečnom dôsledku môže viesť k horším vzdelávacím výsledkom. Je teda na učiteľovi, ako si nastaví jeho manažment v triede; teda ako si nastaví pravidlá, ktorých sa budú držať aj žiaci v triede.

Čonková (2017) sa vo svojej publikácii rovnako zaoberá najčastejšími výchovnými problémami, ktoré sa vyskytujú v školskom prostredí, ale aj mimo neho. Ďalej uvádza, že takéhoto žiaka možno označiť za problémového žiaka. Sú to žiaci, ktorí sa v škole prejavujú problémovým správaním, teda tí, ktorí sa odlišujú od normy a požiadaviek školy. Ovpływujú tým interakciu s učiteľom, ktorý ich vníma inak, ako tzv. bezproblémových žiakov. Je na učiteľovi, ako sa s takýmito žiakmi vyrovná.

Podľa medzinárodnej štúdie Talis (OECD, 2007; Krošňáková, Kováčová, 2010) trávia učitelia približne 11% vyučovacieho času riešením disciplinárnych problémov v triede. Z našich výskumných výsledkov vyplýva, že toto číslo môže kolísať; vždy to bude záležať aj od učiteľa a rovnako aj od zloženia žiakov v triede. Jedno sa však potvrdzuje, že takéto prejavy

sa vyskytujú a môžeme sa domnievať, že budú (ak už nie sú) dennou súčasťou vnarúšania vyučovacieho procesu.

Výskumy venované rozdielom vo vnímaní nevhodného správania medzi učiteľmi skúsenými a učiteľmi menej skúsenými vychádzajú z predpokladu, že dlhšia pedagogická prax vedie k tomu, že učitelia vedia posúdiť dianie v triede inak ako ich mladší kolegovia. Vyučujúci s dlhšou pedagogickou praxou, na rozdiel od začínajúcich učiteľov vnímajú správanie žiakov komplexnejšie, kým menej skúsení učitelia sú skôr povrchní; ďalej sú skúsení učitelia schopní selektovať podstatné informácie z diania v triede, robia rýchlejšie a presnejšie závery (Wolff, Jarodzka, van den Bogert, Boshuizen, 2016).

2 Pravidlá, ktoré môžu motivovať pri učení sa a podporovať učenie sa

Súbor opatrení pre dodržiavanie určených noriem správania sa je disciplína, pričom školská disciplína sa chápe ako správanie žiaka v škole, ktoré sa riadi dvoma normami. Prvou je písomná norma, ktorou je školský poriadok, a druhou normou sú slovné pokyny učiteľov, vedenia školy a pod. (Zahatňanská, 2015).

V súvislosti s disciplínou sa spája problémové správanie sa žiaka, ktoré nastáva pri úplnej znalosti spoločenských noriem a pri celkovom duševnom zdraví, teda za podmienok zachovania normality osobnosti. Navonok sa to prejavuje ako nedisciplinovanosť, ktorá môže smerovať voči učiteľom – drzosť, vulgárnosť, vandalizmus, šikanovanie, krádež, poškodzovanie vecí učiteľov, drogy, záškoláctvo, fyzické útoky, klamstvo, ohováranie atď., a voči spolužiakom – vulgárnosť, šikanovanie, bitky, krádeže, poškodzovanie osobných vecí, ohováranie, odmietanie pomoci spolužiakom, úmyslené bojkotovanie práce v skupine atď.

Emmer, Evertson (2009) navrhujú šesť príkladov pravidiel pre sekundárne vzdelávanie:

1. Priniesť všetky potrebné pomôcky do triedy. Učiteľ musí upresniť ty pera, ceruzky, zošita a ďalším pomôcok.
2. Byť na mieste a pripravený na hodinu ešte pred zvonením.
3. Rešpekt a slušnosť ku všetkým. Toto zahŕňa boje, verbálne narážky, všeobecné problémy v triede.
4. Počúvaj a sed', keď niekto iný hovorí.
5. Rešpektuj majetok iných. To znamená majetok školy, spolužiakov ale aj učiteľa.
6. Pridržaj sa všetkých školských pravidiel. Treba sa uistiť, že žiaci vedia pravidlá školy.

Vyššie uvedené treba chápať ako návrh pre prácu učiteľa. Existujú aj ďalšie faktory, ktoré výrazne pozitívne môžu ovplyvniť prácu žiakov v triede.

Záver

Výchovné pôsobenie z rodi

udí okolo nás.

, dodržiavanie

loveka. Toto správanie sa sa dostáva aj do školské prostredia; žiaci sú k sebe neprajní, zlí a nijako to neobchádza ani ku vzťahu k učiteľom. Ešte vždy však česť slušným, dobrým, vychovaným deťom.

Literatura

1. Čonková, A. (2017). *Školská pedagogika*. Bratislava: Ekonóm.
2. Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2009). *Classroom management for middle and high school teacher*. Boston. MA: Allyn and Bacon.
3. Chráška, M. (2008). *Metódy pedagogického výskumu*. Brno: Grada.
4. Koršňáková, P., & Kováčová, J. (2010). *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008*. Národná správa. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. 162 s.
5. Wolff, C. E., Jarodzka, H., Van Den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44, 243-265.
6. Woolfolk, A. (2014). *Educational Psychology*. Pearson education Limited.
7. Zahatňanská, M. (2015). Školská disciplína. s. 701 – 706. In: Švec, Š. *Slovenská encyklopédia edukológie*. 2015. Bratislava: UK.
8. Žilínek, M. (1997). *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris.
9. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Kontaktní údaje autora

Mgr. Martin Droščák, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta

Gondova 2, Katedra pedagogiky a andragogiky, 814 99 Bratislava

E-mail: martin.droscek@uniba.sk

Výchova k podnikavosti ve fiktivní firmě

Entrepreneurship Education in Student Practice Firms

Marie Fišerová

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na fiktivní firmy jako nástroj výchovy k podnikavosti žáků středních škol ekonomického zaměření. Zamýšlí se nad výhodami i nevýhodami tohoto specifického předmětu v komparaci s jinými odbornými ekonomickými předměty. Porovnává jej rovněž s další alternativou studentských podniků – JA firmami. Současně pojednává o požadavcích kladených na osobnost učitele i osobnost žáka.

Klíčová slova: Výchova k podnikavosti, fiktivní firma, JA firma, ekonomické předměty, osobnost učitele

Abstract

The paper focuses on practice firms (also known as virtual enterprises) as a tool for the entrepreneurship education of students of business secondary school. It contemplates the advantages and disadvantages of this specific subject compared to other professional economic subjects. It also compares it with another version of student companies – JA firms. Additionally, it deals with the demands placed on the personality of the teacher and of the student.

Keywords: Entrepreneurship education, practice firm, JA firm, economic subjects, teacher personality

JEL klasifikace: A210

1 Možnosti rozvoje podnikatelských kompetencí ve středoškolském ekonomickém vzdělávání

Kompetence k podnikání jsou považovány za nesmírně významné pro celkový společenský vývoj a jsou hojně zmiňovány jak v rámci Evropské unie, tak i v České republice. Podnikavost je často skloňovaným tématem a zcela přirozeně se výchova k podnikavosti stává součástí i středoškolského vzdělávání. Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006) řadí podnikavost mezi jednu z osmi těchto kompetencí. Dokument uvádí jejich výčet: „1. komunikace v mateřském jazyce, 2. komunikace v cizích jazycích, 3. matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti

vědy a technologií, 4. schopnost práce s digitálními technologiemi, 5. schopnost učit se, 6. sociální a občanské schopnosti, 7. smysl pro iniciativu a podnikavost, 8. kulturní povědomí a vyjádření“. Smysl pro iniciativu a podnikavost je zde charakterizován jako „schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů“. Za důležitou je považována mimo jiné schopnost rozpoznat příležitost k obchodním aktivitám a obecné porozumění ekonomickým mechanismům včetně povědomí etiky podnikání.

Výchova k podnikavosti v Evropě nyní vychází z dokumentu Strategie Evropa 2020 (Evropská komise, 2010), jehož snahou je v podstatě pozvednout evropské hospodářství, s čímž souvisí zvýšení zaměstnanosti a uplatnitelnosti každého člověka. Předpokladem toho je právě podpora iniciativy a podnikavosti, a tak se podnikatelská výchova dostala do kurikula škol ve státech EU.

Ani kurikulární dokumenty České republiky nejsou pochopitelně výjimkou. V souladu s cílem tohoto článku se zaměřím na Rámcový vzdělávací program pro obchodní akademie (MŠMT, 2007), který rovněž vymezuje osm klíčových kompetencí absolventů (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi).

Pro téma tohoto příspěvku je významná zejména kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, která je v dokumentu charakterizována takto: „*Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni optimálně využívat svých osobnostních a odborných předpokladů pro úspěšné uplatnění ve světě práce, pro budování a rozvoj své profesní kariéry a s tím související potřebu celoživotního učení...*“

K výchově k podnikavosti na středních odborných školách přispívají jednotlivé dílčí ekonomické předměty, zejména ekonomika, účetnictví, informační technologie, písemná a elektronická komunikace a další, v nichž žáci získávají řadu vědomostí a dovedností pro podnikání nezbytných. Ač jsou tyto znalosti poměrně obsáhlé, žáci je obvykle vnímají roztržtější a nedávají si je do souvislostí. Proto ve vyšších ročnících přicházejí ke slovu integrované odborné předměty, v nichž žáci využijí dosažené poznatky z uvedených dílčích předmětů při řešení komplexních příkladů, někdy i případových studií. Jmenujme například předmět ekonomická cvičení (řešení příkladů – propojení zejména znalostí z ekonomiky a účetnictví).

Větší možnosti připravit studující na podnikatelské aktivity však nabízejí další nástroje výchovy k podnikavosti: projektová výuka, cvičná kancelář, fiktivní firma, reálná studentská firma (Junior Achievement firma). Projektová výuka může být realizována projektovými pracemi v rámci jednoho předmětu, projektovými dny, dlouhodobými speciálními projekty nebo soutěžemi. Ve cvičné kanceláři učitel připraví úkoly a navodí situace, které simulují život podniku. Může tak velmi dobře a systematicky procvičit učivo z různých oblastí, plně určuje vše, na čem budou žáci pracovat. Cvičná kancelář pracuje izolovaně, nejsou žádné kontakty s jinými cvičnými kancelářemi, neexistuje centrála, která by hrála roli státních úřadů

nebo banky. V dalším textu se budu zabývat fiktivními firmami a jejich komparací s JA firmami. Z pojednání vyplynou i zásadní rozdíly v porovnání s cvičnou kanceláří.

20.

2 Pojetí fiktivních firem

Fiktivní firma se ukazuje být účinnou formu výuky, propojující teoretické poznatky žáků s praxí. Integruje znalosti z jednotlivých odborných ekonomických předmětů vyučovaných na středních školách, rozvíjí tvůrčí schopnosti žáků, podněcuje jejich iniciativu, zdokonaluje komunikativní dovednosti včetně schopnosti prezentovat výsledky své práce a umění pracovat v týmu. Značnou měrou tedy přispívá k rozvoji klíčových i odborných kompetencí v souladu s rámcovými vzdělávacími programy.

Podstatou fungování fiktivní firmy je simulování procesů v podnikatelském subjektu. Žáci se při své práci postupují podle platných právních předpisů, využívají skutečné formuláře pro styk s institucemi (tj. finančním úřadem, živnostenským úřadem, rejstříkovým soudem apod.) i s obchodními partnery. Každá firma má svého ředitele a je rozčleněna na oddělení – např. oddělení právní, účetní, obchodní, marketingu apod. (struktura může být různá). Prodávané zboží či služby jsou však pouze fiktivní, peníze rovněž. Velmi důležitým momentem činnosti fiktivní firmy je právě kontakt s jejím okolím – tedy s ostatními fiktivními obchodními partnery, bankami, úřady. Ten je umožněn existencí sítě fiktivních firem nejen v celé ČR, ale i v Evropě a ve světě vůbec. Platební styk zajišťují fiktivní banky. Rovněž je potřebná simulace činnosti živnostenského úřadu, finančního úřadu, rejstříkového soudu, správy sociálního zabezpečení atd., kterou zajišťují národní centrály fiktivních firem, u nás Centrum fiktivních firem (CEFIF) při Národním ústavu pro vzdělávání v Praze. *(Fiktivní firmy se začaly rozvíjet zejména v 70. letech 20. století v Německu, kde byly využívány k praktické rekvalifikaci nezaměstnaných. Rozvoj fiktivních firem v České republice byl inspirován zkušenostmi z obchodní akademie ve Vídni. První vznikaly v roce 1992, v listopadu téhož roku bylo založeno Centrum fiktivních firem při Vysoké škole ekonomické v Praze pod vedením doc. Ing. Miloslava Rotporta, CSc. Roku 2001 bylo Centrum převedeno na NÚOV (nyní NÚV) v Praze. Podrobněji viz: <http://www.nuv.cz/p/centrum-fiktivnich-firem/strucna-historie>)*

Završením kontaktů mezi jednotlivými fiktivními firmami jsou veletrhy, a to na úrovni regionální i mezinárodní. Zde mají žáci možnost prezentovat výsledky své práce a porovnávat je s výkony kolegů z jiných fiktivních firem – z jiných škol, dokonce i z jiných zemí (využití a rozvoj jazykových dovedností je nasnadě). Právě tato skutečnost je jedním z nejvýznamnějších charakteristických rysů práce ve fiktivní firmě.

Výhody a nevýhody tohoto způsobu výuky lze shrnout následovně (Rotport, 2008):

Výhody:

- žáci získávají zkušenosti kontaktu se státními úřady a dalšími institucemi (své chyby odhalí často až po upozornění příslušného fiktivního úřadu, nikoliv po zásahu svého učitele),

- při styku s ostatními fiktivními firmami, zejména na veletrzích, je umožněno srovnávání úrovně znalostí (pocit odpovědnosti za dobré jméno školy),
- žáci trénují práci v týmu,
- zdokonalení komunikačních dovedností žáků (včetně komunikace v cizích jazycích),
- rozvoj jejich prezentačních dovedností (tvorbou katalogů, webových stránek nebo prezentací), podporování kreativity,
- přiblížení praxi, avšak bez rizika reálných ztrát,
- není nutno vynakládat čas na vytváření skutečných produktů či služeb, o to více je možno se soustředit na ekonomické problémy,
- posílení mezipředmětových vazeb.

Nevýhody:

- jelikož zboží, služby i peníze jsou fiktivní, mají žáci omezenou možnost ověření skutečné životaschopnosti svého podnikatelského záměru,
- nelze systematicky procvičit všechny složky učiva (na rozdíl od ekonomických cvičení nebo cvičných kanceláří),
- jsou vykonávány činnosti, které vyplynuly z kontaktu s okolím, učitel má jen omezenou možnost ovlivnit jejich výběr,
- nutnost specifického způsobu hodnocení, problematická může být klasifikace jednotlivce jako součásti týmu (ve skupině je někdo velmi iniciativní, jiný naopak neaktivní, učitel by měl mít přitom stále přehled o práci všech, což bývá obtížné).

Z pohledu učitelů i žáků je nejcennější právě účast na regionálních, popř. mezinárodních veletrzích, kterou se otevírají možnosti získávání a vzájemné výměny zkušeností. Otvírají se možnosti navazovat nové kontakty a zažít společně jedinečné chvíle. Zásadní význam má též skutečnost, že žáci výsledky své činnosti prezentují navenek – vystavují svým obchodním partnerům faktury, vyplňují objednávky, fiktivnímu finančnímu úřadu posílají daňová přiznání, potřebné přehledy pak fiktivní správě sociálního zabezpečení, fiktivní zdravotní pojišťovně atd. Jejich práci tak hodnotí mnoho lidí zvenčí, nikoliv pouze jejich učitel, jak jsou tomu zvyklí v jiných předmětech. A to je opravdu velmi dobrá příprava do života.

3 Porovnání fiktivních firem s JA firmami z pohledu žáků

Na rozdíl od fiktivních firem studentské firmy Junior Achievement (*JA firmy - O principech fungování JA firem pod metodickým vedením Junior Achievement Czech lze podrobnější informace nalézt na: <http://www.jacr.cz/o-junior-achievement.aspx>*) obchodují s reálným zbožím a reálnými penězi. Žáci jsou tedy omezeni disponibilními peněžními prostředky a s ohledem na to nuceni zvolit i odpovídající předmět podnikání. Pro nabízené produkty nebo služby musejí hledat skutečný odbyt, což předpokládá nepodcenit průzkum trhu a celkovou přípravu podnikatelského záměru. V průběhu činnosti pak reagují na signály trhu apod. Z tohoto faktu vyplývají některé výhody oproti fiktivní firmě (žáci se ocitají v pozici opravdových podnikatelů), ale i nevýhody (některé podnikatelské nápady zapadnou, protože jsou s daným finančním omezením nereálné, žáci mnoho času věnují zajištění, popř. výrobě produktů atd.)

Je proto zajímavé poznat, jak uvedené formy výuky vnímají sami žáci, popř. zjistit, kterou z nich mají ve větší oblibě, která je pro ně přínosnější. Výsledky takto zaměřeného výzkumu popisuje Pindřáková (2018). Provedla výzkum krátkodobý, individuální a empirický, a to metodou dotazníkového šetření. Dotazník obsahoval celkem 11 otázek. U těch, které požadovaly vyjádření postoje a míry souhlasu či nesouhlasu s daným výrokem, byla využita tzv. Likertova škála. Počet možných odpovědí byl záměrně v sudém počtu bez možnosti odpovědi „nevím“, „tak napůl“ apod., „aby byli studenti donuceni nad odpovědí více přemýšlet a rozhodnout se v jaké míře souhlasí či nesouhlasí.“ Autorka se obávala, že respondenti by jinak nevyplnili dotazník zodpovědně a většinou by odpovídali neutrálně.

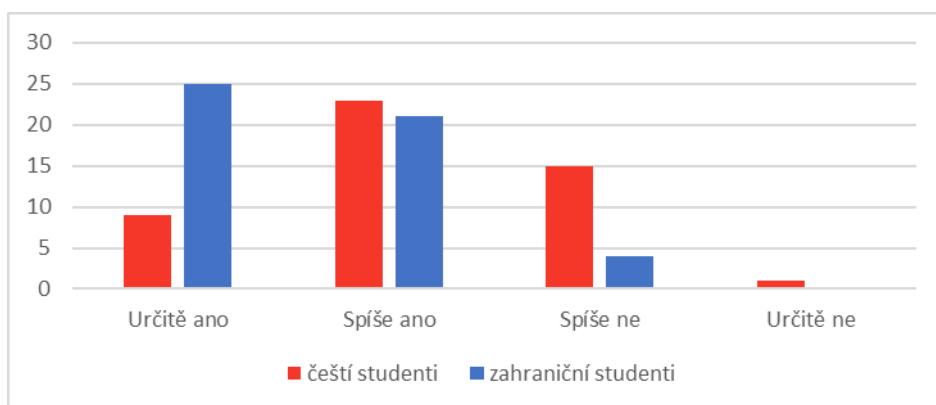
Kvantitativní výzkum byl realizován na třech veletrzích studentských firem. Prvním veletrhem byl 12. regionální veletrh fiktivních firem uskutečněný na Obchodní akademii Vinohradská v Praze. Veletrh se konal dne 24. ledna 2018 a zúčastnilo se ho celkem 27 fiktivních firem z 15 různých škol. Ze 70 rozdaných dotazníků bylo studenty vyplněno 48 (návratnost necelých 69 %). Druhým byl 24. ročník mezinárodního veletrhu fiktivních firem konaný ve dnech 21. – 23. března 2018 na Výstavišti v Praze (112 fiktivních firem ze 7 různých států Evropy). Ze 70 dotazníků jich bylo zpět odevzdáno 50 (něco málo přes 71 %). Odpovědi byly získány i od studentů fiktivních firem z Itálie, Rakouska, Belgie a Slovenska. Do třetice bylo dotazníkové šetření uskutečněno na 23. ročníku veletrhu JA Studentská firma roku 2018, který se konal 12. 4. 2018 v Galerii Harfa v Praze (39 JA Firem z ČR). Autorce se podařilo získat 81 dotazníků ze 100 rozdaných (81 %). Celkový počet respondentů je tedy 179. Odpověď na otázku, jak hodnotí žáci zajímavost předmětu fiktivní/JA firma, podává následující tabulka:

Tabulka 1: Hodnocení předmětu z hlediska zajímavosti

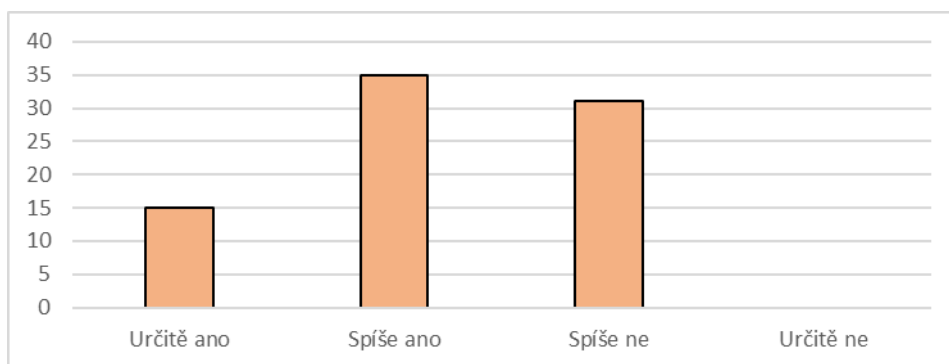
Hodnocení	Fiktivní firma	JA Firma
Velmi zajímavý	61	38
Spíše zajímavý	37	36
Méně zajímavý	-	5
Nezajímavý	-	2

Zdroj: Pindřáková (2018)

Klíčovou byla otázka, zda předmět motivuje žáky k vlastnímu podnikání. Odpovědi jsou znázorněny graficky:



Graf 1: Motivace k zakládání vlastního podnikání u studentů fiktivních firem. Zdroj: Pindáková (2018)



Graf 2: Motivace k zakládání vlastního podnikání u studentů JA firem. Zdroj: Pindáková (2018)

Bezpochyby pozitivní je zjištění, že 79 % žáků fiktivních firem otázku motivace k vlastnímu podnikání zodpovědělo kladně (určitě ano, spíše ano). Vidíme však bohužel významný rozdíl českých respondentů oproti zahraničním. U JA firem kladně (určitě ano, spíše ano) odpovědělo 61 % studentů (o 18 procentních bodů méně). Je zřejmé, že lepší výsledek fiktivních firem v tomto ohledu ovlivnily právě odpovědi ze zahraničních firem. U českých žáků je zde hodnocení fiktivních firem o něco horší, ale nikoliv výrazně. Můžeme říci, že fiktivní firmy i JA firmy přispívají k motivaci k podnikání přibližně stejnou měrou.

Je tedy patrné, že obě metody významně motivují žáky k založení vlastního podnikání. Umožňují získat mnoho potřebných kompetencí pro podnikatelskou činnost.

21.4 Nároky na učitele a žáky v předmětu fiktivní firma

Už od počátku výuky je vyžadována určitá úroveň teoretických znalostí žáků z ekonomiky (postačí základní znalost daňové evidence, popř. i účetnictví, pokud se jej žáci podle příslušného školního vzdělávacího programu učí), vhodné jsou též základní dovednosti z písemné a elektronické komunikace, v jisté míře jsou potřebné i jazykové dovednosti – ve

fiktivní firmě totiž nejde o získávání nových vědomostí. Je tedy potřeba zařadit tento předmět až ve dvou posledních ročnících, resp. posledním ročníku. Kromě těchto znalostních předpokladů jsou však nezbytné i určité osobnostní rysy. Práce v týmu může být problém pro individualisticky zaměřené žáky, kteří preferují svou samostatnou práci, za kterou také nesou sami odpovědnost. Vědomí odpovědnosti za výsledky celého týmu není bezesporu každému vlastní, pro zdárné fungování fiktivní firmy je přitom nezbytné. Velmi negativní roli mohou sehrát ti, kteří s oblibou spoléhají, že práci nakonec udělá někdo jiný.

Požadavky kladené na učitele tohoto předmětu jsou obrovské, a to jak po stránce znalostí (ekonomika, účetnictví, marketing, informační technologie, písemná a elektronická komunikace, cizí jazyky), ale i po stránce praktického využití pedagogické psychologie, organizačních schopností, důslednosti a spravedlivého hodnocení práce týmu i jednotlivců. Fiktivní firmu může úspěšně vést jen takový učitel, který má zájem o tuto práci a předpoklady k ní. Pedagog bez nadšení těžko může nadchnout pro fiktivní firmu žáky. Zaujetí je opravdu nejdůležitějším faktorem. Není vhodné, aby učitel vedl fiktivní firmu pouze z rozhodnutí vedení školy a bral tak tuto práci jen jako povinnost, zkrátka nutné zlo.

22. Závěr

Fiktivní firmy jsou velmi významným a účinným nástrojem motivace žáků k vlastnímu budoucímu podnikání. Umožňují získávat podnikatelské kompetence, které jsou považovány za klíčové pro celoživotní vzdělávání. Ve srovnání se studentskými firmami Junior Achievement sice mají některé nevýhody, např. reálnost podnikatelského záměru není pro žáky spolehlivě ověřitelná, ale na druhou stranu poskytují větší možnosti věnovat se ekonomické i účetní stránce podnikání, a tak přispívají k získání mnohých podnikatelských dovedností a zkušeností.

Literatura

1. Evropský parlament, Evropská rada. (2006). *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*. Brusel. Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>.
2. Evropská komise. (2010). *Sdělení Komise Evropa 2020: Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění*. Brusel. Dostupné např. na: <https://www.mmr.cz/getmedia/7c31b211-1a5a-46a8-b6bd-151b72dc94ec/EU2020-CJ.pdf>.
3. MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/02 Obchodní akademie*. Praha. Dostupné na: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M02%20Obchodni%20akademie.pdf>.
4. Krpálek, P., & Krpálková Krellová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Oeconomica.
5. Pindáková, E. (2018). *Výchova k podnikavosti žáků na středních školách*. Diplomová práce. Praha: VŠE.

6. Rotport, M. (2008). *Didaktika předmětu práce ve fiktivní firmě*. Učební pomůcka pro magisterské navazující studium oboru Učitelství ekonomických předmětů. Praha: Oeconomica.

Poděkování

Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040 a Interní grantové agentury VŠE v Praze „Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR“, reg. č. IGS VŠE 7/2018.

23.

24. Kontaktní údaje autora

Ing. Marie Fišerová, Ph.D.

KDEP, FFÚ VŠE v Praze

nám. W. Churchilla 4

130 67 Praha 3

Česká republika

E-mail: marie.fiserova@vse.cz

Výskumné ukotvenie kyberšikany v slovenskom a zahraničnom kontexte

Research Anchor of Cyberbullying in Slovak and Foreign Contexts

Vladimíra Hladíková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou kybernetického šikanovania a má charakter teoretickej štúdie. Hlavným cieľom príspevku je na základe teoretického skúmania a komparácie viacerých autorských prístupov predložiť vybrané dôležité výskumné projekty a štúdie, ktoré sa zaoberajú predkladanou témou. Autorka v príspevku reflektuje niekoľko medzinárodných, európskych i slovenských projektov zameraných na skúmanie aktuálneho stavu, faktorov, dôsledkov, prejavov, prevencie, dôvodov vzniku i výskytu kyberšikany najmä v kontexte detí a mládeže. V závere príspevku je zdôraznený význam realizácie takýchto výskumov a projektov, ktoré môžu slúžiť a pomôcť v boji proti elektronickému šikanovaniu a zároveň môžu byť dôležitým prevenčným faktorom a opatrením.

Kľúčové slová: kyberšikana, výskum, projekty, Európa, Slovensko

Abstract

The paper deals with the issue of cyberbullying and has the character of a theoretical study. The main objective of the paper is on the basis of the theoretical research and comparison of several authorial approaches to present selected important research projects and studies that deal with the presented topic. In the paper, the author reflects several international, European and Slovak projects aimed at examining the current state, factors, consequences, manifestations, prevention and reasons for origin and occurrence of cyberbullying, especially in the context of children and youth. At the end of the paper, emphasis is placed on the realization of such research and projects which can serve to help with the fight against electronic bullying and can be an important preventive factor and measure.

Key words: cyberbullying, research, projects, Europe, Slovakia

JEL klasifikácia: Y,Z

1 Kyberšikana a jej medzinárodné výskumné projekty

Od roku 2000 sa začali v médiách objavovať prvé správy a informácie týkajúce sa kyberšikany ako rizikového správania a formy komunikácie v kyberpriestore. Spočiatku išlo o nevhodné, urážlivé alebo výhražné textové správy posielané mobilnými telefónmi alebo e-mailami. V priebehu niekoľkých rokov sa kyberšikana rozšírila do chatovacích miestností, okamžitých správ (instant messagingu), webových stránok a i. V tomto kontexte možno uviesť, že za autora pojmu kyberšikana je považovaný Kanadčan Bill Belsey, podľa ktorého klasickej definície (2004, s.1) kyberšikana „*zahŕňa použitie informačných a komunikačných technológií na podporu úmyselného, opakovaného a nepriateľského správania jednotlivca alebo skupiny, ktorého cieľom je poškodiť ostatných*“. Hlavným cieľom príspevku je preto na základe teoretického skúmania a komparácie viacerých domácich i zahraničných zdrojov prezentovať vybrané významné medzinárodné i národné empirické štúdie a projekty zamerané na problematiku kyberšikany.

Prvé empirické štúdie zamerané na kybernetické šikanovanie vznikli v USA (Aftab, 2006, Hinduja, Patchin, 2007, 2009, Kowalski et al., 2008, Willard, 2007). V súčasnosti sa kyberšikana vyskytuje na celom svete, a preto tento globálny problém je medzinárodne skúmaný. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že prevalencia obetí kyberšikany sa pohybuje okolo 24 % a páchatel'ov kyberšikany od 16% do 18% (Patchin, Hinduja, 2012). Diverzná skupina krajín vykazuje najvyššiu mieru kyberšikany na čele s Čínou (70%), Singapurom (58 %), Indiou (53 %), Argentínou (52 %), Ruskom (49 %) a aj Tureckom (47%). Menej sa s týmto javom stretneme vo Francúzku, Taliansku, Katare či Nórsku. Štúdie o kyberšikane majú prierezový charakter a zameriavajú sa buď na rizikové faktory, účastníkov, výskyt, príčiny alebo dôsledky kyberšikany. V súčasnej dobe absentuje dostatok dlhodobých štúdií, ktoré by skúmali konkrétne parametre elektronického šikanovania (Hollá, 2015).

J. Šmahaj-M. Zielina (2015, s. 75) hovoria, že jednotlivé výskumy sa odlišujú v číslach, ktoré udávajú percentuálny výskyt kyberšikany medzi deťmi a mladistvými. Nezhody pramenia predovšetkým z rôznorodej metodológie. Významným faktorom je napríklad nedostatočná reprezentatívnosť vzorky respondentov (malá vzorka, špecifické typy škôl, obmedzenosť výsledkov len na určitú oblasť atď.). Ďalej sa mnohé výskumy rozchádzajú v základnej definícii kyberšikany, z čoho potom pramenia jednotlivé otázky a hodnotenie toho, čo ešte považujeme za kyberútok a čo k týmto atakom už nezaraďujeme. V rámci doterajších výskumov kyberšikany sa najčastejšie stretávame s normatívnym alebo ipsatívnym prístupom k jej meraniu:

- **normatívne meranie** poskytuje informácie o tom, čo si myslia ostatní o kyberšikane alebo šikanovaní. Ide teda o meranie určitého javu na základe postrehov ostatných. Často sa využíva hodnotenie vrstovníkov za použitia konkrétnych príkladov;
- **ipsatívne meranie** poskytuje osobný pohľad na šikanovanie na základe vlastných skúseností a osobného vnímania. Najčastejšie sa využívajú tzv. „self-report“ dotazníky (napr. Olweusov dotazník). Tieto dotazníky obsahujú komplexné kľúčové otázky zamerané na činnosti spojené s používaním IKT a rizikovým správaním.

Cieľom tohto príspevku nie je predostrieť absolútny výpočet realizovaných medzinárodných i národných projektov a empirických výskumov týkajúcich sa problematiky kyberšikanovania, ale skôr poukázať na niektoré z nich a v stručnosti ich predstaviť. Komparáciou viacerých domácich i zahraničných zdrojov (Hollá, Hulanová, Šmahaj, Hudecová-Kurčíková a i.) prinášame nasledujúce vybrané výskumné projekty:

1. Európsky projekt zameraný na šikanu a kyberšikanu. Projekt sa realizoval v rokoch 2004-2008 a jeho cieľom bolo podporiť všetky typy organizácií zameraných na výskum, prevenciu a ochranu obetí a skupín ohrozených týmito fenoménmi. V jednom z jeho čiastkových podprojektov (na Bolonskej univerzite) výskumníci zisťovali výskyt i dopad kyberšikan na sociálne stratégie, povahu a prediktory správania vedúceho k viktimizácii rovesníkov. Jedným z kľúčových zámerov celého projektu bola aj príprava špecifických vzdelávacích materiálov, ktoré by zvýšili povedomie o kyberšikane medzi rodičmi, učiteľmi a politikmi.

2. Projekt Kyber-tréning – ide o medzinárodný projekt Nemecka, Španielska, Írska, Anglicka, Portugalska, Nórska a Švajčiarska a bol realizovaný v rokoch 2008-2010. Hlavným výstupom bol tréningový manuál pre lektorov, ktorí pracujú s rodičmi, školami a mládežou – obeťami kyberšikan. Projekt zožal veľkú popularitu a úspech aj u širšej verejnosti a bol kladne hodnotený viacerými špecialistami na túto problematiku.

3. EU Kids Online (2006-2009) je projekt založený Programom Európskej komisie bezpečného internetu. Cieľom bolo vytvorenie tematicky rovnako zameranej siete zacielenej na identifikáciu, porovnanie a vytváranie záverov z existujúcich a prebiehajúcich výskumov v Európe, ktoré sa zaoberali témou „deti a technológie“. Sekundárnym cieľom bola tiež vzájomná podpora výskumných tímov a organizácií. Projekt na základe svojej rešeršnej činnosti odhalil určité špecifiká nebezpečného správania na internete.

4. EU Kids Online II (2009-2011) – nadviazal na predchádzajúci výskum, viedla ho prof. S. Livingstone. Zamerail sa na postupy a skúsenosti detí a rodičov s používaním IKT a online bezpečnosti. Snažil sa tiež odpovedať na otázky súvisiace s frekvenciou nebezpečných javov a ohrození v kyberpriestore, ich dopad, reakcie detí a znalosti rodičov o možnostiach ochrany svojich detí.

Od roku 2012 je Slovensko členom a súčasťou celoeurópskej siete **EU Kids Online III**. Projekt je tiež financovaný z programu Európskej komisie Safer Internet, združuje výskumníkov a odborníkov z celej Európy a realizuje porovnávací výskum so zameraním na deti, ich správanie a bezpečnosť na internete. Národný tím EU Kids Online III. zastrešuje Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Súčasťou tohto tímu je aj eSlovensko o.z., ktoré zabezpečuje šírenie výskumných zistení k odbornej verejnosti – učiteľom, psychológom a ostatným pracovníkom s deťmi a mládežou, ako aj komerčnému sektoru.

5. COST Action ISO801 a kyberšikana – projekt predstavuje medzinárodnú európsku sieť výskumných pracovísk európskych krajín a Austrálie. Výskum prebiehal v rokoch 2008-2012 a cieľom bolo zdieľať odborné informácie o kyberšikane v školskom prostredí a jej zvládaní,

ako i posilňovať pozitívne využívanie technológií v oblasti medziľudských vzťahov. Do projektu sa zapojilo Rakúsko, Belgicko, Bulharsko, Dánsko, Česká republika, Estónsko, Fínsko, Francúzsko, Nemecko, Grécko, Maďarsko, Island, Írsko, Lotyšsko, Taliansko, Litva, Luxemburgsko, Holandsko, Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Slovinsko, Španielsko, Švédsko, Švajčiarsko, Turecko, Veľká Británia a Austrália. Slovensko do tohto projektu zapojené nebolo. Výskumníci analyzovali existujúce odporúčania, ktoré sa týkali negatívneho dopadu kyberšikany na medziľudské vzťahy a pozitívne používanie nových technológií.

6. Svetový internetový projekt (World Internet Project) – bol zriadený v rokoch 2009-2010 Fakultou komunikačných štúdií univerzity v Singapore, Výskumným inštitútom monitorovania internetu Bocconi v Taliansku a univerzitou v Miláne. Cieľom projektu bolo vytvoriť medzinárodné výskumné siete zaoberajúce sa IKT. Počas prvých rokov sa do projektu zapojilo viac než 25 krajín. Zakladatelia veria, že internet významne zasahuje do nášho sociálneho, politického i ekonomického života, dokonca ho považujú za najvplyvnejší a najvýznamnejší kultúrny aspekt posledných 50 rokov. Výskumníci z projektu realizujú konferencie, publikujú manuály a odborné texty a tiež uskutočňujú viaceré výskumy v súvislosti s touto problematikou. Zaujímavosťou je, že Česká republika je vďaka Výskumnému inštitútu detí, mládeže a rodiny Masarykovej Univerzity v Brne jednou z členských krajín projektu.

Celosvetovo známi sú výskumníci S. Hinduja a J.W. Patchin (2016, <https://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data>), spomenúť môžeme jeden z ich najaktuálnejších výskumov z roku 2016, v ktorom skúmali 5700 študentov vo veku 12-17 rokov v Spojených štátoch. Výsledky výskumu ukazujú, že až 33,8% respondentov sa stalo minimálne raz za život obeťou kyberšikany, najčastejšie sa preukázali hlúpe, nevhodné, zraňujúce komentáre v komunikácii online. Takmer 12% žiakov uviedlo, že boli e-agresormi v elektronickej komunikácii aspoň raz. Za veľmi zaujímavé považujeme v kontexte kyberšikany aj empirické skúmanie českých výskumníkov z Univerzity Palackého v Olomouci pod vedením K. Kopeckého (2016, s. 5-8), ktorí sa venovali fenoménu kybernetického šikanovania učiteľov. Výskum prebiehal v roku 2016 a zúčastnilo sa ho 5136 respondentov z celej krajiny, priemerná dĺžka ich praxe bola 20,65 rokov. Výsledky preukázali, že necelých 22% respondentov sa stalo obeťami niektorej z foriem kyberšikany, najčastejšie dochádzalo k verbálnym útokom prostredníctvom mobilných telefónov a internetu (ponižovanie, urážanie, zosmiešňovanie, strápňovanie a podobne). K ďalším rozšírením formám útokov patrí prezváňanie, vyhrážanie, zastrašovanie i šírenie ponižujúcich fotografií. Čo sa týka dĺžky trvania útokov, prevažujú krátkodobé útoky, ktoré prebehli v priebehu jedného-dvoch týždňov. Dlhodobé útoky na pedagógov sú menej časté, napr. ataky trvajúce dlhšie ako pol roka potvrdilo 9 % zo všetkých učiteľov, ktorí kybernetické šikanovanie zažili osobne.

2 Vybrané empirické štúdie a projekty kybernetického šikanovania na Slovensku

Ak hovoríme o výskumoch kyberšikanovania na celonárodnej úrovni v rámci Slovenska, môžeme spomenúť napr. štúdiu K. Kopeckého (2016 in: Hollá, 2016, s. 38) z roku 2013-2014, ktorého sa zúčastnilo 1466 respondentov vo veku 11-17 rokov. Preukázalo sa, že najviac slovenských detí je vystavených slovným útokom (28%), zneužívaniu hesla (27%) a relatívne dosť rozšírené je aj zastrašovanie a vyhrážanie (17%). Na našom území bolo tiež realizovaných niekoľko výskumov lokálneho charakteru, napr. výskum kyberšikanovania na stredných školách (Ševčíková, Halachová, Žiaková, 2014), resp. na základných a stredných školách (Dulovics, 2011). Zaujímavým sú viaceré výskumy špecialistky K. Hollej. Napríklad experiment z roku 2015 bol realizovaný na vzorke 1619 žiakov (chlapci – 43,1 %, dievčatá – 56,9 %) vo veku 11–18 rokov z celej Slovenskej republiky. Štúdia si kladie za cieľ pomocou analýzy rozptylu hlavných efektov (vek, kraj, typ školy) posúdiť skóre kyberšikany u chlapcov a u dievčat. Najvyššie skóre kyberšikany sa prejavilo u chlapcov v Nitrianskom kraji. Z hľadiska typu škôl mali najvyššie skóre kyberšikany žiaci stredných odborných škôl. U dievčat najvyššie skóre kyberšikany dosahovali žiačky gymnázií. Z hľadiska kraja bolo kyberšikanovanie u dievčat vyvážené. Najčastejšími formami, ktoré používali chlapci – páchatelia kyberšikany bolo posielanie hrubých – osočujúcich urážok na internete (28,9 %), posielanie nepravdivých informácií (24,3 %) a zdieľanie kompromitujúcich fotografií na internete (19,6 %). S podobnými formami sa stretli aj obeť kyberšikany. U dievčat medzi najčastejšie formy kyberšikany patrilo zverejňovanie nepravdivých informácií (17,9 %), posielanie urážajúcich správ a komentárov (17,6 %) a zdieľanie kompromitujúcich fotografií na internete (11,1 %). Je potrebné dodať, že K. Hollá (individuálne alebo v kolektíve) realizovala aj niekoľko ďalších výskumov týkajúcich sa kyberšikanovania, sextingu a iných negatívnych javov v kontexte rôznych korelácií.

Za zmienku tiež stojí výskum *Príležitosti a riziká používania internetu – Facebook* deťmi realizovaný v období 2011-2015 Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie pod vedením J. Tomkovej (2015), ktorého sa zúčastnilo 1035 detí vo veku 11-18 rokov. Výsledky výskumu ukázali, že jedným z významným faktorov, ktorý prispieva k eliminácii rizík v kyberpriestore sú vedomosti a zručnosti v nastavovaní súkromia profilov na sociálnych sieťach a v tom, ako sa zachovať v prípade negatívneho zážitku. Podľa tohto výskumu má súkromie svojho profilu zabezpečené 84 % adolescentov a len 55 % detí. Viac než pätina detí má profil verejný, pretože si ho nevie zabezpečiť a 12% detí toto zabezpečenie ani nepovažuje za dôležité. Výskumníci tiež zistili, že tí, ktorí majú profil verejný, doň zámerne vpisujú omnoho viac osobných informácií. Zodpovednejšie online správanie sa tiež prejavilo v súvislosti so záujmami rodičov o správanie detí v kyberpriestore.

Portál zodpovedne.sk uvádza v súvislosti s kyberšikanovaním na Slovensku niekoľko ďalších všeobecných, ale zaujímavých faktov:

- najčastejšie sa mladí ľudia (49,8 %) stretávajú na internete s nadávaním a vysmievaním, na druhom mieste s ohováraním alebo šírením nepravdivých informácií (42,6 %);

- mladí ľudia sami priznávajú, že na internete si najčastejšie „robia srandu z iných“ (59 %), vysmieávajú sa alebo nadávajú niekomu (49,8 %) a fotografujú alebo natáčajú iných v trápnych situáciách, a potom to zverejnia (16,5 %);
- 65,4 % obetí kyberšikanovania vie, kto je agresorom. Najčastejšie je to niekto, koho poznajú osobne (buď zo školy alebo z okolia) alebo ich známy z internetu (18,5 %);
- ak sa dospievajúci stretnú s kyberšikanovaním, vo väčšine prípadov o tom nikomu nepovedia. Ak sa niekomu zveria, tak je to najčastejšie kamarát (v 21,1 % prípadov). Niekomu dospelému o incidente povedalo len 8,9 % mladých ľudí – a to 6,9 % z nich rodičovi a 2 % učiteľovi (<http://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/ohrozenia/kybersikanovanie>).

Záver

Kyberšikanovanie je nepochybne možné označiť za jeden z najaktuálnejších a veľmi závažných fenoménov dnešnej doby. Na základe viacerých autorských prístupov možno skonštatovať, že najrizikovejšou skupinou, ktorá je týmto javom ohrozená sú práve deti a mládež. V príspevku boli predstavené vybrané výskumné projekty zamerané na problematiku elektronického šikanovania, faktory jeho vzniku, konkrétne prejavy či dôsledky spôsobené obetiam.

Práve na základe týchto zistení zastávame názor, že je nesmierne dôležité neustále realizovať podobné empirické štúdie a súčasne ich výsledky spájať, komparovať a kreovať z nich konkrétne národné i medzinárodné koncepcie a projekty, ktoré by výsledky svojho skúmania i zverejňovali pre odbornú i laickú verejnosť. Pretože len ak budeme poznať medzery a limity, konkrétne problémy a najčastejšie odpovede súvisiace s predkladanou problematikou, bude možné pracovať na ich odstránení, resp. eliminácii vzniku a najmä negatívnych konzekvencií nielen na obete samotné, ale i na rodičov, vzdelávacie inštitúcie a spoločnosť vo všeobecnosti. Realizácia podobných výskumov a poznanie skutočného stavu preto jednoznačne považujeme za jeden z významných a nenahraditeľných spôsobov a možností prevencie výskytu a existencie kybernetického šikanovania najmä v kontexte detí a mládeže.

Literatúra

1. Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2016). *Cyberbullying data*. Retrieved from <https://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data>.
2. Hollá, K. (2013). *Kyberšikana*. Bratislava: Iris.
3. Hollá, K. (2015). *Cyberbullying in Slovak Republic: The analysis of variance of main effects*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/282123758_36_CYBERBULLYING_IN_SLOVAK_REPUBLIC_-_THE_ANALYSIS_OF_VARIANCE_OF_MAIN_EFFECTS_KYBERSIKANA_V_SLOVENSKEJ_REPUBLIKE_-_ANALYZA_ROZPTYLU_HLAVNYCH_EFEKTOV.
4. Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: Iris.

5. Hudecová, A., & Kurčíková, K. (2014). *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
6. Hulanová, L. (2012). *Internetová kriminalita páchaná na deťoch. Psychologie internetové oběti, pachatele a kriminality*. Praha: Triton.
7. Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2016). *Národní výskum kyberšikany učitelů. Výzkumná správa*. Olomouc: UP v Olomouci. Retrieved from <http://prevence.info.cz/sites/default/files/users/10/vyzkumnazprava.pdf>.
8. *Kyberšikanovanie*. Retrieved from <http://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/ohrozenia/kybersikanovanie>.
9. Šmahaj, J. (2014). *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
10. Šmahaj, J., Zeliena, M. et al. (2015). *Úvod do kyberpsychológie*. Olomouc: FF UP v Olomouci.
11. Tomková, J., Szamaranszká, I., Varholíková, J., & Belica, I. (2015). *Príležitosti a riziká používania internetu deťmi. Sociálna sieť Facebook*. Retrieved from <http://medialnavychova.sk/prilezitosti-a-rizika-pouzivania-internetu-detmi-facebook>.

Kontaktné údaje autora

PhDr. Vladimíra Hladíková, PhD.
 Fakulta masmediálnej komunikácie
 Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
 Nám. J. Herdu, 2, 917 01 Trnava
 SLOVENSKÁ REPUBLIKA
 E-mail: vladimira.hladikova@ucm.sk

Účinné zvládnutí prezentace v anglickém jazyce

How to Deal with a Presentation in English Effectively

Lenka Holečková

Abstrakt

Současná doba přináší velké množství výzev. Jednou z nich může být i zvládnutí prezentace v anglickém jazyce. V mnoha zaměstnáních je její absolvování každodenní samozřejmostí, s čímž je třeba počítat i při přípravě žáků a studentů - budoucích absolventů - na vstup na trh práce. Přitom pro velkou část z nich je představa, že stojí před plnou místností lidí a mají přednést projev, doslova noční můrou - a to i za předpokladu, že jejich prezentace má proběhnout v mateřském jazyce. O to větší stres logicky nastává při výzvě prezentovat určité téma v jazyce cizím. Jak se tedy s cizojazyčnou prezentací, konkrétně s prezentací v anglickém jazyce, vypořádat co nejlépe? Příspěvek přináší vybrané tipy a doporučení, která mohou být nápomocná všem, kteří úkolu přednést projev v cizím jazyce čelí. Krátce prezentovány jsou taktéž vybrané výsledky výzkumného šetření zaměřeného na zájem žáků a studentů o rozvoj prezentačních dovedností.

Klíčová slova: Prezentace, anglický jazyk, příprava, nervozita.

Abstract

Nowadays, we are facing a lot of challenges in our everyday lives. One of them could be to deal with a presentation in English language. This task is an everyday must in many jobs. It is necessary to consider this fact in the process of students' preparation for their entrance on a labour market. However, for many of them the idea to stand in front of the audience and have a speech is a nightmare - even in case that the speech should be performed in their native language. It is logical that the task to present a topic in a foreign language is even more stressful for them. How to manage a presentation in English effectively? This paper brings selected tips and recommendations that could be helpful not only to students but also to all the people that are facing the task to manage a presentation in a foreign language. It also presents in short selected research results focused on students' interest to develop their presentation skills.

Keywords: Presentation, English language, preparation, nervousness.

JEL klasifikace: A29

1 Presentace jako výzva

Dle DeVita (2008) lidé zažívají nervozitu při všech typech komunikace, ale tréma při veřejném projevu bývá nejčastější a nejsilnější. Obzvláště pro méně zkušeného řečníka je prezentace před publikem často značnou výzvou. Do této kategorie většinou spadají žáci středních i studenti vysokých škol, kteří zkušenosti s veřejným projevem teprve sbírají. Značný stres často cítí i ve chvíli, kdy mají vystoupit před svými spolužáky či kolegy, tedy před známým publikem. Je evidentní, že pokud je třeba navíc zvládnout prezentaci v jiném než mateřském jazyce, kdy je slovní zásoba přece jen omezenější, může se tento úkol jevit již jako nezvládnutelný.

Jak žáci a studenti své pocity při prezentování v cizím jazyce vnímají a v čem by se případně chtěli zlepšit? Odpovědi na tyto (a další) otázky pomohlo zjistit výzkumné šetření, které proběhlo v lednu 2017 na všeobecném gymnáziu na Praze 4, kde bylo dotazováno 44 žáků maturitních ročníků, a taktéž na soukromé vysoké škole ekonomického zaměření na Praze 5, kde bylo dotazováno přesně 50 studentů (školy si nepřály zveřejnit své názvy). Výzkumné šetření bylo cíleno na zjišťování zájmu o rozvoj prezentačních dovedností a taktéž na oblasti, na které je třeba se nejvíce zaměřit. Pro účely tohoto textu budou prezentovány pouze vybrané výsledky.

Jedna z otevřených otázek byla zaměřena na pojmenování hlavního aspektu, který by žáci a studenti v rámci svých prezentačních dovedností v cizím jazyce dle svého názoru potřebovali nejvíce rozvíjet. Ve zmiňovaných aspektech panovala často shoda, což umožnilo shrnout je do několika oblastí, jak je patrné z Tabulky 1 a 2. Tabulka 1 přitom poukazuje na výsledky žáků gymnázia, Tabulka 2 se týká studentů vysoké školy.

Tabulka 1: Zájem o zlepšování vybraných prezentačních dovedností – žáci gymnázia

Aspekt, který chci u sebe rozvíjet	Podíl dotazovaných
Odstranění trémy, zbavení se stresu, překonání nervozity	23 %
Udržení pozornosti publika, zaujetí posluchačů	16 %
Vhodná neverbální komunikace, zrakový kontakt s posluchači, přirozené pohyby při prezentaci	11 %

Zdroj: Vlastní šetření

Dotazovaní žáci gymnázia by dle vlastního hodnocení patrného z Tabulky 1 nejvíce potřebovali ovládnout svou trému (necelých 23 % dotázaných), dále zlepšit přesvědčivost projevu (16 %) a vhodně ovládnout svou neverbální komunikaci při projevu (11 %).

Podobné výsledky přineslo i šetření na vysoké škole, jak je vidět z Tabulky 2, kde rovněž panovala v některých zmíněných aspektech shoda.

Tabulka 2: Zájem o zlepšování vybraných prezentačních dovedností – studenti vysoké školy

Aspekt, který chci u sebe rozvíjet	Podíl dotazovaných
Odstranění trémy, třesoucího se hlasu, zapomínání textu kvůli stresu	58 %
Dovednost formulovat myšlenky, srozumitelně vyjádřit to podstatné	24 %
Zlepšení výslovnosti	10 %

Zdroj: Vlastní šetření

Dotazovaní studenti by dle vlastního hodnocení nejvíce potřebovali taktéž pracovat s trémou (58 % dotázaných), dále být schopni formulovat účinně své myšlenky (24 %) a zlepšit svou výslovnost (10 %). Jak je z Tabulky 2 patrné, tréma u dotazovaných vysokoškolských studentů hrála ještě větší roli a byla zmiňována častěji, nežli u žáků gymnázia.

V rámci šetření byla dotazovaným žákům a studentům položena taktéž otázka, která monitorovala jejich obvyklé pocity při prezentování obecně (nejen v jazyce anglickém). Žáci gymnázia jako svůj nejčastější pocit uváděli nejistotu (18 %), nervozitu (9 %), negativní pocity, když je spolužáci neposlouchají (7 %). Studenti vysoké školy zmiňovali nejčastěji nejistotu z nedostatku znalostí týkajících se prezentovaného tématu (20 %), ale zmínili i pozitivní pocity týkající se možnosti prezentovat téma, které může zaujmout i ostatní (18 %). Dalším častým pocitem byla nervozita a stres z většího množství lidí (16 %).

Jak je z výsledků patrné, překonávání strachu, nejistoty, obav a úzkosti z veřejného vystoupení jsou aspekty, které jak žáci vybrané střední školy, tak i studenti vysoké školy sami hodnotili jako ty, kterým potřebují věnovat největší pozornost. To je jistě opodstatněné, neboť stres a tréma sice řečníka mohou do jisté míry při jeho vystoupení podpořit, ale často jej ovlivňují negativně a znemožňují mu podat výkon, který jeho potenciál nabízí.

S negativními pocity při projevu je ale možné a účelné pracovat. Následující kapitola se zaměřuje právě na možnosti práce s trémou a stresem a taktéž představí některé další tipy, které mohou při prezentaci (nejen) v cizím jazyce pomoci.

2 Tipy pro zvládnutí prezentace v anglickém jazyce

Aby prezentace měla požadovaný dopad a byla úspěšná, je třeba si základní aspekty včas promyslet. Podle Business Spotlight (2007) jsou základem správné prezentace:

- Dobré plánování a příprava,
- jasná struktura,
- orientace na potřeby posluchačů.

Nejprve je tedy potřeba přemýšlet nad samotnou strukturou prezentace a připravit si potřebné materiály k jednotlivým bodům. Podle Grussendorfa (2007) má většina formálních, ale také mnoho neformálních prezentací tři základní části:

- Sdělení posluchačům, co jim bude řečeno - tedy úvod,
- samotné sdělení - tedy hlavní část projevu,
- shrnutí, co již bylo řečeno - tedy závěr.

Podle Hospodářové (2004) je třeba již při přípravě prezentace mít promyšlen zejména její cíl - tedy co a proč budeme sdělovat. Cílem prezentace přitom může být například posluchače informovat, přesvědčit či motivovat je k akci (například pro koupi určitého produktu), případně je pobavit.

Pokud prezentaci připravujeme v programu PowerPoint, je vhodné brát v úvahu některá doporučení, která jsou univerzální a využitelná nejen při prezentaci v anglickém jazyce (Holečková, Fialová, 2015):

- Není vhodné použití příliš velkého množství efektů, které působí rušivě,
- velikost písma by neměla být menší než 28 bodů, aby bylo zřetelné i pro posluchače ve vzdálenějších řadách,
- prezentaci je třeba považovat pouze za doprovodný nástroj. Posluchači by neměli být zahlceni informacemi, které jsou na jednotlivých snímcích uvedeny. Při čtení by potom navíc nebyli schopni pozorně poslouchat řečníka. Proto se doporučuje délku textu minimalizovat – postačuje pět či šest řádků na jednom snímku,
- text na jednotlivých snímcích by měl být naznačen pouze v bodech, nikoli sepsán v celých větách,
- při přípravě nelze opomenout fakt, že je to posluchač, kdo je klíčovým prvkem přípravy i vlastní prezentace (Plamínek, 2012, s. 142). Proto je vhodné mít představu o velikosti publika a jeho složení.

Co se týče samotného vystoupení, zde je vhodné se zaměřit zejména na tipy na překonání trémy, která zvláště u méně zkušenějších řečníků často vyvstává. Dle Plamínka (2012) existují obecně prospěšné rady, které pomáhají řečnickým výkonům univerzálně. Zvyšují soustředění, umožňují odstraňovat neobratnost a posilovat jistotu. Jedná se zejména o hluboké a důkladné dýchání, které uklidňuje mysl a usnadňuje koncentraci. Důležité je taktéž být při prezentaci ve stálém kontaktu s posluchači - nebát se shrnovat již řečené, ptát se, komentovat, opakovat.

Dle DeVita (2008) mohou být při přípravě prezentace nápomocné následující kroky:

- Získávat zkušenosti - nové a nezvyklé situace, k nimž bezesporu patří i projevy na veřejnosti, mohou vyvádět člověka z míry. Proto je vhodné se snažit, aby tyto situace nebyly nové a nezvyklé. Nejlepší způsob, jak toho dosáhnout, je získat co nejvíce zkušeností i s projevy v anglickém jazyce. S nabytými zkušenostmi počáteční obavy a úzkost ustoupí pocitu kontroly, klidu a radosti. Zkušenost řečníkovi ukáže, že dobrý

výkon při veřejném projevu přináší uspokojení, které převáží nad předchozími obavami,

- seznámit se dobře s prostředím, v němž se má projev konat - například zkoušet si jej přímo v konkrétní místnosti,
- pozitivní myšlení a dokonalá příprava - značná část strachu, který v souvislosti s veřejným projevem prožíváme, je strachem z neúspěchu. Pravděpodobnost nezdaru a taktéž strach z něj snížíme přiměřenou a případně i mimořádnou přípravou. Obavy bývají nejčastější na začátku projevu, a proto je vhodné se naučit prvních několik vět své řeči zpaměti. Pokud se v ní vyskytují složité údaje nebo čísla, je vhodné je mít napsané a počítat s tím, že je budeme předčítat. Zbavíme se tak strachu, že je zapomeneme,
- pohybovat se a zhluboka dýchat - fyzická aktivita pomůže obavy zmenšit.

Mikuláščík (2010) taktéž doporučuje soustředit se na přítomnost - právě na to, co děláme, nikoli na to, jak by to mohlo dopadnout. Své pocity nehodnotit, ale pouze je vnímat.

Plamínek (2012) zde opět zmiňuje význam kontaktu s posluchači, kterému může napomoci stavění minima překážek mezi posluchače a řečníka. Překážkou může být i užívaná technika, proto je vhodné ji používat pouze střídavě a projektor vypínat, pokud chce řečník získat pozornost.

Na závěr je účelné shrnout několik bodů pro vlastní prezentaci:

- Počátek projevu v anglickém jazyce můžeme mít doslova napsán, abychom neměli obavy, že nám první věty vypadnou. Lépe než pomuchlaný papír v ruce působí reprezentativní desky, na nichž je osnova položena (pomoci mohou desky s klipsem),
- je třeba udržovat oční kontakt s obecnstvem. Pozornost by měla být přitom věnována celému publiku,
- při projevu v cizím jazyce je obzvláště důležité mluvit pomalu a zřetelně, jasně artikulovat a mluvit dostatečně nahlas,
- vhodné je při přednesu intonovat, tzn. střídat výšku a sílu hlasu, aby nebyl projev monotónní. Intonace v angličtině má své zákonitosti, podle nichž je potřeba se řídit (tzv. intonation patterns),
- před vystoupením je vhodné se napít, vydýchat, projít se. Tím se částečně odstraní tréma,
- mluvit bez zkoušky si může dovolit jen velmi zkušený řečník. Je proto účelné si prezentaci vyzkoušet nanečisto,
- základním zdrojem sebejistoty je trénink, tedy nácvik prezentace v praxi – když řečník mluví před publikem opakovaně, postupně převádí koncentraci od svého výkonu k pocitům a stavům posluchačů (Plamínek, 2012),
- po projevu je vhodné provést jeho analýzu, při níž si řečník uvědomí své případné chyby, ale i to, co se povedlo.

Co je ale nejdůležitější, ani případnými chybami při prezentaci by se řečník neměl nechat odradit a vnímat je jako neúspěch. Chyby se při projevu v cizím jazyce mohou u méně zkušených řečníků vyskytnout, ale právě jejich uvědomění napomůže zlepšit projev do budoucna.

3 Přínosy prezentování

Příspěvek se zabýval prezentováním v anglickém jazyce s důrazem na možnou přípravu žáků a studentů na jeho účinné zvládnutí. Přinesl výsledky výzkumného šetření zobrazujícího obvyklé pocity žáků a studentů při prezentaci a taktéž aspekty, na jejichž rozvoj by se rádi do budoucna při přípravě cizojazyčné prezentace zaměřili. Protože na prvním místě byla zmiňována tréma a byl evidentní zájem s ní pracovat a naučit se ji překonávat, příspěvek se zaměřil zejména na vybrané tipy, které by pro zvládnutí trémy mohly být pro žáky a studenty přínosné.

Prezentacím obecně je určitě třeba věnovat v procesu vzdělávání pozornost. Již samotné prezentování určitého tématu napomáhá rozvoji komunikačních dovedností, schopnosti formulace myšlenek a argumentace. Žáci a studenti zlepšují své veřejné vystupování, kulturnost projevu, spisovné vyjadřování, techniku řeči včetně zřetelné artikulace. To platí o to více u prezentace v anglickém jazyce, k jejímuž zvládnutí je zapotřebí dostatečná slovní zásoba, znalost výslovnosti, intonace a dalších fonetických aspektů tohoto jazyka.

Žáci a studenti se díky prezentování učí přijímat zpětnou vazbu, a to včetně případné kritiky. A následná vlastní reflexe toho, co se při absolvované prezentaci podařilo a v čem je naopak potřeba se do budoucna zdokonalit, napomůže neustálému zlepšování jejich prezentačních dovedností.

Literatura

1. Business Spotlight. (2007). *Successful Presentations in English*. Praha: Economia.
2. DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing.
3. Grussendorf, M. (2007). *English for Presentations*. Oxford: Oxford University Press.
4. Holečková, L., & Fialová, J. (2015) Projektové práce jako prostředek týmové spolupráce žáků středních škol. *Media4u Magazine [online]*. 12 (1), 28–31. Retrieved from: <http://www.media4u.cz/mm012015.pdf>.
5. Hospodářová, I. (2004). *Prezentační dovednosti*. Praha: Alfa Publishing.
6. Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing.
7. Plamínek, J. (2012). *Komunikace a prezentace*. Praha: Grada Publishing.

Poděkování

Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů, FFÚ, VŠE v Praze

nám. Winstona Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3

lenka.holeckova@vse.cz

Rola učiteľa v projektovom vyučovaní

Role of the teacher in the project teaching

Zuzana Chmelárová, Andrea Čonková

Abstrakt

V príspevku uvádzame výsledky výskumu názorov učiteľov na Slovensku na rolu učiteľa a najdôležitejšie funkcie interakcie medzi učiteľom a žiakom v projektovom vyučovaní. V závere sú zhrnuté odporúčania pre vzbudenie motivácie a samostatnosti žiakov v projektovom vyučovaní, ktoré sú primárnym predpokladom pre ich úspešnú prácu.

Kľúčové slová: projektové vyučovanie, komplexná vyučovacia metóda, projekt, rola učiteľa, funkcie interakcie medzi učiteľom a žiakmi.

Abstract

In the article, we present the results of the research of opinion of some teachers in the Slovak republic on the role of a teacher and the most important functions of the interactions between a teacher and a pupil in the project teaching. In the conclusion are summed up some recommendations to generate the motivation and an autonomy of pupils in project teaching, which are the primary assumptions for their successful work.

Keywords: project teaching, comprehensive teaching method, role of the teacher, functions of interaction between a teacher and pupils.

JEL klasifikácia: 010, 020.

25.

Úvod

Jedným z cieľov reformy školstva je premeniť tradičné vyučovanie, v ktorom hrá hlavnú rolu učiteľ a dôraz sa kladie na pamäťové učenie, na školstvo moderné, tvorivé a aktivizujúce, v ktorom sa využije osobnostný potenciál každého žiaka v čo najväčšej miere. Jednou z možných ciest je využívanie projektového vyučovania, ktoré má začiatky v prácach amerického pragmatického pedagóga J. Deweya už zo začiatku 20. storočia. Podľa neho sa majú žiaci učiť prostredníctvom riešenia problémových situácií, vlastnou aktivitou a skúsenosťou. Tá má rozvíjať ich samostatnosť a súvisieť s každodenným životom. Mení sa tak rola učiteľa, ktorý prestáva byť tradičným sprostredkovateľom informácií, ale skôr je poradcom, usmerňovateľom vzdelávacích aktivít žiakov.

V príspevku analyzujeme jeho rolu v projektovom vyučovaní z pohľadu dnešných učiteľov na Slovensku.

1 Projektové vyučovanie - teoretické vymedzenie

K rozpracovaniu Deweyho myšlienok neskôr prispel W. H. Killpatrick, autor prvej štúdie o projektovom vyučovaní z roku 1918. Projektom označuje každú plánovitú a samostatnú činnosť, kedy sa rieši nejaká úloha za účelom jej vyriešenia. Hlavným cieľom teda nebolo osvojovanie si nových informácií, ale rozvíjanie schopností potrebných pre život, pre riešenie životných úloh, problémov. To zodpovedá cieľom v modernej didaktike aj u nás – učiť sa učiť namiesto osvojovania si veľkého množstva informácií.

Výraznejšie rozšírenie využívania projektového vyučovania nastalo po 2. svetovej vojne, predovšetkým v USA a štátoch západnej Európy, ale v posledných rokoch sa mu pozornosť venuje aj na Slovensku. Spomenúť môžeme napríklad prácu E. Petráškovej (2007) a príspevky B. Kosovej (1996), I. Tureka (2008), E. Petláka (2012), M. Daniša (2001) či E. Rosíkovej (2001).

Medzi americkým a európskym prístupom vo vzdelávaní je však nutné hľadať kompromis. Túto zásadu – učenie sa od konkrétnejšieho k vzdialenejšiemu – presadzoval v našich podmienkach didaktiky už J.A. Komenský. Môže byť preto prirodzenejšie nadviazať na našu históriu a skúsenosti ako hľadať podobné, no vychádzajúce z inej mentality ľudí.

Dodnes nachádzame v súvislosti s projektovým vyučovaním u nás terminologickú nejednotnosť. Na jednej strane je projektové vyučovanie chápané ako **koncepcia vyučovania**, na strane druhej ako **projektová metóda**, ktorá sa zaraďuje medzi metódy vyučovania, resp. sa pojmy projektové vyučovanie a projektová metóda zamieňajú a používajú ako synonymá. Súvisí to s nejednoznačnosťou prekladu z anglosaskej literatúry, resp. nesprávnym použitím správne preložených termínov v kontexte už existujúcich pojmov v slovenskej, resp. českej didaktickej terminológii.

Niektorí autori, napr. J. Maňák a V. Švec (2003) ho zaraďujú **medzi komplexné vyučovacie metódy**. „V našej koncepcii vyučovacích metód sa tzv. komplexné metódy odlišujú od tradičných a aktivizujúcich metód hlavne tým, že ide o zložité metodické útvary, ktoré predpokladajú rôznu, ale vždy ucelenú kombináciu a prepojenie niekoľkých základných prvkov didaktického systému ako sú metódy, organizačné formy výučby, didaktické prostriedky alebo životné situácie, ktorých účinnosť a životnosť potvrdila prax.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131). V zmysle uvedeného budeme **projektové vyučovanie chápať ako komplexnú vyučovaciu metódu**.

Zhrnúc viaceré definície a prístupy, projektové vyučovanie možno vymedziť ako „**systematický proces získavania a uplatňovania poznatkov, v priebehu ktorého učitelia sa predvída, plánuje a realizuje vo vymedzenom čase, sám alebo s ostatnými učiacimi sa, pod dohľadom vyučujúceho, pozorovateľnú aktivitu, ktorá v pedagogickom kontexte vyúsťuje do konkrétneho výsledku**“ (Proulx, 2004).

Pri definovaní projektového vyučovania vychádzame z definície samotného slova „**projekt**“ z 15. storočia – ide o predstavu stavu, ktorý chceme dosiahnuť a spôsob, akým chceme „*uchopiť*“ problém. Frey (1992, s. 14) projekt charakterizuje ako „*niečo, čo realizuje skupina, teda rozsiahle, plánované a konkrétne učivo*“. V našich podmienkach školy býva projekt vymedzovaný aj ako „**problém**“, „**plán, návrh**“ či „**učivo**“.

Stotožňujeme sa s prístupom K. Freya (1992, s. 18), ktorý projekty delí podľa času trvania:

- malé projekty (od 2 do 6 hodín),
- stredné projekty (od 1,2 dní do maximálne 1 týždňa),
- veľké projekty (od 1 týždňa do niekoľkých rokov).

V našich podmienkach škôl sa môžeme stretnúť s tým, že učitelia považujú za projekt aj prácu počas kratšieho časového intervalu. V tomto prípade však môžeme hovoriť len o aktivitách, ktoré sa vyznačujú istými prvkami projektového vyučovania a práca žiakov je často realizovaná samostatne v domácich podmienkach. Ide o projektovo orientované aktivity.

2 Rola učiteľa v projektovom vyučovaní

V nami realizovanom výskume, ktorý prebiehal v máji 2018 dotazníkovou metódou, sme zisťovali názory respondentov na rolu učiteľa, ktorý realizuje projektové vyučovanie a na funkciu jeho interakcie so žiakmi. Zúčastnilo sa ho 112 učiteľov stredných odborných škôl z celého Slovenska, vyučujúcich odborné technické predmety, z toho 66 žien (56,90 %) a 46 mužov (39,66 %) vo veku od 40 do 60 rokov.

Pýtali sme sa, **ktorá rola resp. roly sú v popredí u učiteľa pri projektovom vyučovaní**. Na prvom mieste je podľa názoru respondentov rola manažéra (50 %), nasleduje rola podporovateľa (41,38 %), rola pomocníka (37,93 %), rozhodcu (10,34 %) a na poslednej priečke je rola vodcu (8,62 %). Je to správne uvažovanie v súlade s názormi odborníkov z pedagogickej oblasti, pretože pri projektovom vyučovaní nemá byť učiteľ ten, kto udáva smer, tempo a náplň činnosti žiaka alebo skupiny žiakov, ale predovšetkým ten, kto podporuje a poskytuje pomoc v prípade, keď žiaci o ňu požiadajú.

V nasledujúcej položke dotazníka mali učitelia označiť tú **funkciu interakcie medzi učiteľom a žiakom, ktorá je podľa ich názoru pri projektovom vyučovaní najdôležitejšia**. Vyberali si z funkcií interakcie, ktoré sme uviedli podľa Helusa (1988). Išlo konkrétne o tieto funkcie: delegačná funkcia, funkcia odovzdávania výchovno-vzdelávacieho obsahu žiakom, funkcia rozvíjania psychickej výbavy žiakov, funkcia vytvárania priaznivých sociálno-psychologických podmienok výučby a dialogicko-socializačná funkcia.

Za najdôležitejšiu označili dialogicko-socializačnú funkciu (35 %). Jej podstatou je, aby sa žiaci naučili pozerieť na rozličné situácie, riešené problémy aj seba samých nielen zo svojho osobného hľadiska, ale aj hľadiska ostatných spolužiakov, a aby sa dokázali zainteresovať na spoločných veciach, aby dokázali komunikovať svoje názory, postoje, riešenia ostatným, ale aj naopak, aby dokázali akceptovať názory ostatných spoluriešiteľov.

Nasledovala funkcia odovzdávania výchovno-vzdelávacieho obsahu (učiva) žiakom (30 %). O tom, do akej miery je vhodné priamo sprostredkovať žiakom pri projektovom vyučovaní učivo, môžeme polemizovať. Veď predsa benefitom projektového vyučovania má byť práve samostatné nachádzanie informácií, ich analyzovanie, posúdenie a nachádzanie vlastných riešení. Ak žiakom poskytneme všetky informácie, ochudobníme projektové vyučovanie o bádateľský prvok, žiakov o vnútorné psychické napätie, zvedavosť, ktorá vzniká pri neúplnosti či viacznačnosti informácií. To však neznamená, že učiteľ nemôže žiakom poradiť pri výbere vhodnej metódy riešenia alebo ich usmerniť, ak zistí, že sa daným postupom riešenia nepribližujú k cieľu. Vďaka tomu môžu žiaci dokázať vyriešiť aj taký problém, na ktorého riešenie by sami nemali, ale s pomocou učiteľa už sú toho schopní, ako hovorí aj Vygotského teória zóny najbližšieho vývinu.

Na treťom mieste sa umiestnila funkcia vytvárania priaznivých sociálno-psychologických podmienok výučby (20 %). Pokojné podporujúce prostredie je predpokladom pre dosahovanie dobrých výkonov pri duševnej práci, naopak ak sú jehosúčasťou negatívne emócie - strach či napätie, tak sú kognitívne procesy žiakov blokované a výsledky riešenia sa zhoršujú. Učiteľ by mal preto v triede vytvárať demokratickú atmosféru, aby sa žiaci mohli plne a bez obáv venovať práci, nemali strach požiadať o radu alebo pomoc, ak nevedia postupovať v riešení projektu. Učiteľ by mal byť vždy pozorný a aktívny, aby zistil, či sa žiaci pri riešení projektu uberajú správnym smerom.

Posledné miesto patrí funkcii rozvíjania psychickej výbavy žiakov (10 %) a delegačnej funkcii (10 %) s rovnakým percentom. Umiestnenie delegačnej funkcie na poslednom mieste je neočakávané, pretože pri projektovom vyučovaní ide snád' o najväčšiu možnosť učiteľa preniesť zodpovednosť za výchovno-vzdelávací proces na samotných žiakov.

Všetci učitelia realizujúci projektové vyučovanie sa zhodli v odpovediach na otázku, či vyžaduje projektové vyučovanie intenzívnejšiu interakciu medzi učiteľom a žiakom ako iné spôsoby vyučovania. Všetci odpovedali kladne.

26.3 Diskusia a záver

Deweyho predpoklad roly učiteľa v projektovom vyučovaní, kedy je manažérom, poradcom, potvrdil aj náš výskum z pohľadu učiteľov. Nutná je preto aj zmena aktivity žiakov, kde sa vyžaduje ich samostatnosť v bádání. Rozvíjanie samostatnosti a zodpovednosti žiakov pri projektovom vyučovaní označujú aj napr. A. Tomková, J. Kašová, M. Dvořáková (2009).

Učiteľ nie je jediným zdrojom poznania, jeho úloha je však veľmi dôležitá. Musí vzbudiť záujem žiakov o dianie okolo nich. Pomôže, ak učiteľ nebude žiakom prezentovať ucelené pravdy, ale bude im poskytovať prvotné informácie a klásť otázky, ktoré súvisia s učivom. Hľadanie odpovedí je tak na samotných žiakoch. Učiteľ celý proces práce na projektoch kontroluje, aby si žiaci prácu na nich nezjednodušovali, zároveň poskytuje žiakom pri práci podporu.

Keďže projektové vyučovanie je zamerané na praktické skúsenosti a úlohy, ktoré vychádzajú z reálnych skúseností žiakov, rola a autorita učiteľa môže byť posilnená tým, že ho žiaci vnímajú ako sprostredkovateľa týchto praktických skúseností.

S cieľom vzbudiť u žiakov záujem o aktívne bádanie a samostatnosť pri práci, navrhuje, aby učiteľ:

- nechal žiakom voľnosť pri výbere témy projektového vyučovania,
- uvádzal prekvapivé informácie, ktoré súvisia s preberaným učivom,
- uvádzal príklady na možnosti využitia učiva v praxi,
- umožnil žiakom získať dobrú známku alebo plusové body počas hodiny,
- odbúraval strach žiakov, aby sa nebáli pýtať a prejavovať svoje myšlienky k preberanej téme,
- využíval názornosť – pomôcky, ukážky,
- chválil žiakov,
- využíval súťaživosť žiakov,
- využíval prácu v tímoch,
- priebežne kontroloval aktivity žiakov.

Projekt by mal vychádzať z vnútornej motivácie žiakov, záujmov, mali by ho robiť pre seba, spontánne. Samozrejme, učiteľ a škola by ich mali pri výbere usmerňovať, poskytovať im základy a prostriedky. Mala by žiakom umožniť orientovať sa v nových, autentických situáciách.

Niektoré zdroje (napr. Perrenoud, 2001) dokonca tento proces stotožňujú s tzv. vnútorným projektom, to znamená, že žiak má v škole nájsť svoje životné zameranie, to, čo ho naplňuje a zaujíma, aby touto cestou šiel počas svojho štúdia (napr. pri výbere projektov), ale aj neskôr v živote. Malo by ísť o osobný profesionálny projekt.

Úloha učiteľa je tak od počiatku veľmi dôležitá – jeho úlohou je vzbudiť záujem žiakov o dianie okolo nich. Pomôže, ak učiteľ nebude žiakom prezentovať ucelené pravdy, ale bude im poskytovať prvotné informácie a klásť otázky, ktoré súvisia s učivom. Hľadanie odpovedí je tak na samotných žiakoch.

Literatúra

1. Daniš, M. (2001). Projektové vyučovanie - cesta k aktívnemu učeniu. *Pedagogické rozhľady*, 9 (1), 25 – 28.
2. Frey, K. (1992). *Die Projektmethode*. 1. vyd. Basel : Beltz Verlag.
3. Kosová, B. (1996). Projektové vyučovanie. *Učiteľské noviny*, 46 (27), s. 3.
4. Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metódy*. 1. vyd. Brno : Paido.
5. Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech* 1.vyd. Praha : Portál.
6. Perrenoud, P. (2001). *Le projet personnel de l'élève, une fiction?* Genève : Université de Genève. 2001. [online]. [cit. 20. 09. 2018] Dostupné na internete: <http://www.unige.ch/fap...n/php_2001/2001_20.html>
6. Petlák, E. (2012). *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom.

7. Petrášková, E. (2007). *Projektové vyučovanie*. 1. vyd. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
8. Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2004. 218 s. [online]. [cit. 20. 09. 2017] Dostupné na internete: [http://www.puq.ca/catal ... age-par-projet-193.html](http://www.puq.ca/catal...age-par-projet-193.html).
9. Rosíková, E. (2001). O skúsenosti s projektovým vyučovaním. *Pedagogické rozhľady*, 10 (2), 13 – 19.
10. Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition.

Pod'akovanie

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu KEGA č. 022/EU-4/2016 Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch.

Kontaktné údaje

PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.
Ekonomická univerzita
Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
E-mail: zuzana.chmelarova@euba.sk

Mgr. Andrea Čonková, PhD.
Ekonomická univerzita
Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
E-mail: andrea.conkova@euba.sk

Výchova k podnikavosti a problematika společenské odpovědnosti firem

Entrepreneurship Education and the Issue of Corporate Social Responsibility

Alena Králová

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na nejnovější poznatky vztahující se k výchově k podnikavosti žáků středních a studentů vysokých škol v ekonomických předmětech. Mladá generace by měla být vedena k tomu, aby byla schopna uspokojovat své soudobé potřeby a zároveň neohrožovat budoucnost. Proto by měla být společensky odpovědná, přispět k ekonomickému růstu a udržitelnému rozvoji společnosti. Uvedený přístup ovlivňuje přípravu budoucích učitelů ekonomických předmětů, zvláště v předmětech jako je podnikové praktikum, cvičná kancelář, fiktivní firma nebo Junior Achievement firma.

Klíčová slova: podnikavost, integrované předměty, model výchovy k podnikavosti, společenská odpovědnost firem

Abstract

The paper focuses on the latest knowledge related to the education of students of secondary schools and universities in economic subjects. The young generation should be led to satisfy their contemporary needs and at the same time not threaten the future. Therefore it should be socially responsible and contribute to the economic growth and sustainable development of society. This approach influences the preparation of future teachers of economic subjects especially in subjects such as Enterprise workshop, Training firm, Fictive firm or Junior Achievement firm.

Keywords: entrepreneurship, integrated subjects, model of entrepreneurship education, corporate social responsibility

JEL klasifikace: A2

Úvod

V České republice se od roku 1992 začaly souběžně rozvíjet předměty, které významným způsobem přispěly ke zlepšení výchovy k podnikavosti žáků středních a studentů vysokých škol. Jedná se o předměty podnikové praktikum, cvičná kancelář, fiktivní a Junior Achievement firma. Vzorem pro zavedení podnikového praktika byla zkušenost s výukou ekonomických cvičení v České republice. Pro zavedení cvičných kanceláří to byla osvědčená forma výuky v Německu, pro výuku fiktivních firem výuka v Rakousku, pro výuku Junior Achievement firem výuka aplikované ekonomie v Americe. Uvedené předměty patří mezi tzv. integrované předměty, které spojují teoretické poznatky s podnikovou praxí. Kombinuje se zde propojení jednotlivých vyučovacích předmětů a spojení teoretických i praktických předmětů včetně podnikové praxe. Předměty patří mezi oblíbené a stále se úspěšně vyvíjejí na všech typech středních i vysokých škol.

1 Teoretická východiska

Proces realizace uvedených tzv. „integrovaných předmětů“ si klade vysoké nároky na vyučující. Musí teoreticky zvládnout jak širokou oblast ekonomické problematiky včetně podnikání a praxe (mikroekonomii, účetnictví, daně, marketing, management, finanční řízení, právo, makroekonomii, informační technologie a podnikovou praxi), tak musí mít chuť realizovat moderní trendy ve vývoji společnosti a vzdělávání (Králová a kol., 2018, s. 103-105).

Jedná se o realizaci znalostí založených na:

- a) teoretickém modelu vztahující se k rozvoji podnikání (obrázek 1),
- b) didaktickém trojúhelníku (učitelé, žáci, učivo),
- c) dosahování kognitivních znalostí podle taxonomie Blooma,
- d) kognitivně konstruktivním přístupem ve vzdělávání a učení,
- e) koncepci společenské odpovědnosti firem.

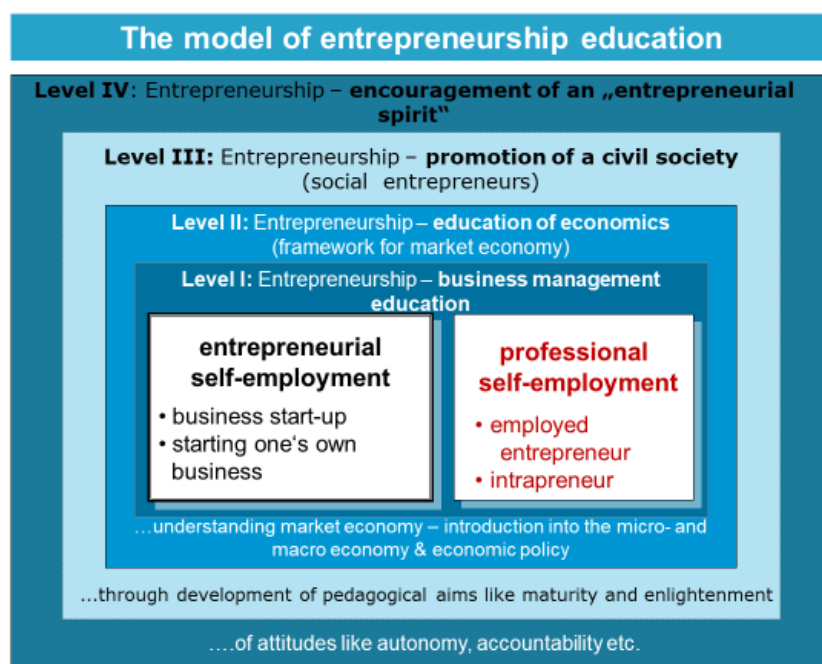
Ad a) V modelu podnikatelského vzdělávání je naznačeno, jakým způsobem a v jakém sledu má být výchova k podnikavosti na školách koncipována. Nejprve je třeba dosáhnout první úrovně, která je orientována na vzdělávání v oblasti řízení podnikání:

- založení a zahájení vlastního podniku – podnikání jako samostatné výdělečné činnosti,
- podnikání jako profesionální činnosti – menších i větších firem, kde se již integrují přístupy rizik a inovací.

Druhá úroveň uvedeného modelu obsahuje vzdělávání podnikatelů z celé ekonomické oblasti fungování tržní ekonomiky.

Třetí úroveň se zaměřuje na podnikání z širšího hlediska – z hlediska sociálního podnikání.

Čtvrtá úroveň se zaměřuje na přispění rozvoje podnikatelského ducha.



Obrázek 1: Model výchovy k podnikavosti. Zdroj: Aff, J. (2013)

Adb) Didaktický trojúhelník (Kansasen, 1999) tvoří základ vzdělávacího procesu. Na jeho vrcholu stojí učitel, který poskytuje něco nového, na druhém student, který přijímá a přetváří nové a učí se tomu, co je sdělováno a přijato. Třetí vrchol tvoří kurikulum, které se zaměřuje na dosažení určité úrovně podnikání (obrázek 1). Podle této úrovně se ekonomické předměty mezi sebou odlišují (např. v ekonomice na středních školách se vyučující zaměřují na dosažení první úrovně, v integrovaných předmětech spojené s praxí již na dosažení čtvrté úrovně).

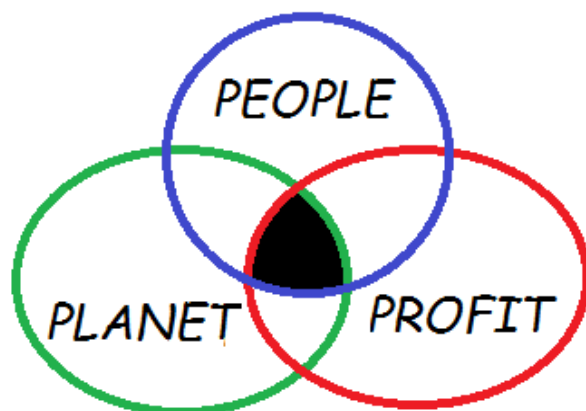
Adc) Bloomova taxonomie naznačuje, jak dosáhnout kognitivních cílů v ekonomickém vzdělávacím procesu. Postupuje se od nejnižší úrovně až po nejvyšší úroveň (od úrovně zapamatování, porozumění, aplikace, analýzy, hodnocení, tvořivosti). Tato znalost hierarchie kognitivních cílů představuje nezbytný předpoklad každého vyučujícího zajistit úspěšný pokrok ve výchově k podnikavosti (podrobněji Králová a kol., 2018, s. 43-46).

Add) Kognitivní přístup je zaměřen na aktivní znalost problémů studentů a žáků, která vychází z jejich zkušeností, vede je k samostatnému rozhodování, tvůrčímu přístupu, k řešení problémů, ke schopnosti přemýšlet o vlastních myšlenkových procesech (Sternberg, 2005).

Ade) Konstruktivistický přístup zdůrazňuje učení s porozuměním. Konstruktivismus tvrdí, že učení je aktivní a konstruktivní proces (Biggs, Tang, 2011). Prostřednictvím tohoto přístupu učitelé uplatňují jiný pohled na stanovení vzdělávacích cílů, plánování a přípravu uvedených hodin v porovnání s tradičními předměty (viz Adc). Uvedený přístup ovlivňuje používat moderní vyučovací metody (aktivizační), didaktickou techniku včetně e-learningu, jiný styl učitele, což má důsledky na změnu vztahu mezi vyučujícím a žákem či studentem (jedná se

spíše o rovnocenný – konzultativní vztah) i na jejich zpětnou vazbu ve třídě (hodnocení žáků a studentů).

Adf) Corporate Social Responsibility (CSR) - představuje realizaci 3. a 4. úrovně podnikání (obr. 1). Jedná se o takový způsob chování firem, který má pozitivní dopad na zlepšení kvality života zaměstnanců a jejich rodin, vytvoření jejich dobré pověsti. Problematika CSR je postavena na třech základních pilířích, které se vzájemně prolínají (obrázek 2). Zaměřuje se na celé prostředí ekonomické (profit), sociální (people) a environmentální (planet). Tento dobrovolný koncept zahrnuje širokou oblast aktivit (tabulka 1), který přispívá k ekonomickému růstu společnosti a k jeho udržitelnému rozvoji. V některých publikacích (Slack, 2013) lze nalézt vztahy se zúčastněnými stranami a dobrovolnost jako další samostatně sledované prvky v uvedeném prostředí.



Obrázek 2: Tři pilíře CSR Zdroj: vlastní

Tabulka 1: Prostředí a aktivity CSR

Ekonomické prostředí	Sociální prostředí	Environmentální prostředí
Sociálně-ekonomické nebo finanční aspekty včetně sociální odpovědnosti podniků z hlediska dopadu na obchodní činnost (zachování ziskovosti přispívá k hospodářskému rozvoji).	Rozvoj lidského kapitálu (<i>přispívá k lepší společnosti, k integraci sociálních zájmů do obchodních operací firem, podporuje vzdělávání a rozvoj zaměstnanců</i>).	Ochrana životního prostředí a zajištění udržitelnosti obchodních aktivit (<i>vede k lepšímu hospodaření s odpady - recyklace, vodou, energiemi a jinými zdroji, odstraňování emisí, dopravní zátěže...</i>).
Zainteresovanost	Outplacementová centra	

zúčastněných stran (zaměstnanců, zákazníků, dodavatelů) o problematiku firem.	(konzultační centra zaměstnavatelů pro zaměstnance...).	
Transparentní podnikání (zveřejňování a poskytování informací, které se dotýkají například finančního hospodaření).	Vyvážený pracovní a osobní život (efektivní kombinace pracovního a osobního života...).	
Etické chování (respektování lidských práv a hodnot, dobročinnosti, která není předepsána zákonem) a další.	Rotace práce (získávají úkoly napříč celé firmy...)	

Zdroj: Slack et al. (2013)

Uvedený koncept „moderního podnikání“ může pro mnohé firmy představovat obrovskou příležitost, jak si vybudovat silné postavení na trhu. Vzhledem ke skutečnosti, že se většinou s problematikou společenské odpovědnosti setkávají podnikatelské subjekty až v rámci svého působení, je stále více žádoucí, aby se objevovala ve výše zmiňovaných integrovaných předmětech. Podle současných zjištění (Horáková, 2018) je uvedená problematika na středních školách zařazována velmi málo (91 % žáků se s problematikou CSR nikdy nesetkali ve věkovém rozpětí mezi patnácti až devatenácti lety). Přesto je zřejmé, že v integrovaných předmětech nalézají stále větší a větší místo.

2 CSR ve výuce integrovaných ekonomických předmětů

Z níže uvedeného přehledu (Tabulka 2) je zřejmé, že problematika společenské odpovědnosti firem musí být do výuky středních i vysokých škol zařazována. Rozdíly se týkají praktické aplikace uvedené problematiky. V podnikovém praktiku je možné uvedené prvky začlenit do obchodní činnosti firmy, ve cvičné kanceláři do podnikatelského záměru, které žáci či studenti mohou prezentovat. Ve fiktivní firmě již mohou aplikovat uvedené prvky společenské odpovědnosti firem nejen při přípravě podnikatelského záměru, ale také v realizaci obchodní činnosti firmy. V předmětu JA je zřejmé, že uvedené aspekty CSR se začleňují do podnikatelského záměru, do realizace obchodní činnosti firmy, ale projevují se také při její likvidaci. Zde část svého zisku musí žáci či studenti věnovat na konkrétní její aktivity (většinou se jedná o dobročinné). Kromě toho se mohou také zapojit do různých projektů, soutěží, webinářů nebo účasti tuzemských a mezinárodních veletrhů, které též přispívají ke zlepšení znalostí problematiky CSR. V letošním roce se jedná především o projekt Social Innovation Relay (projekt motivující studenty k vymyšlení inovativního podnikatelského řešení konkrétního společenského nebo sociálního problému) a ESP – Entrepreneurial Skills Pass (získání certifikátu podnikatelských dovedností), zapojení do soutěže JA Innovation Camp (zaměřená na oblast aktuálních problémů v oblasti inovací,

technologií a vzdělávání), sledování webinářů (např. Sociální podnikání – trend současnosti, Nebojte se sociálních oblastí...) či přípravu na soutěžní veletrh Studentská firma roku (prezentace uplatnění CSR) národní a evropské finále (www.jacr.cz).

Tabulka 2: CSR ve výuce ekonomických předmětů

Junior Achievement Firma	Fiktivní Firma	Cvičná kancelář	Podnikové praktikum
Příprava podnikatelského záměru, realizace obchodní činnosti a ukončení firmy (<i>ekonomické, sociální a environmentální aspekty</i>)	Příprava podnikatelského záměru, realizace obchodní činnosti (<i>ekonomické, sociální a environmentální aspekty</i>)	Příprava podnikatelského záměru (<i>ekonomické, sociální i environmentální aspekty</i>)	<i>Realizace obchodní činnosti (ekonomické, sociální a environmentální aspekty)</i>

Zdroj: vlastní šetření

Závěr

Integrace ekonomických předmětů s praxí zlepšuje úroveň ekonomického vzdělávání, zvyšuje zájem o podnikání, o sociální podnikání a přispívá k rozvoji podnikatelského ducha. Jedná se o moderní formu ekonomického vzdělávání, která výrazným způsobem ovlivňuje dosažení čtyř úrovní modelu výchovy k podnikavosti (obr. 1).

Katedra didaktiky ekonomických předmětů uvedené aspekty začleňuje a bude stále více začleňovat do kurzů při přípravě učitelů ekonomických předmětů, zvláště do kurzů podnikového praktika, cvičných kancelářů, didaktiky fiktivních firem a didaktiky Junior Achievement firem. Vyučující musí být připraveni, že učení v těchto předmětech či kurzech probíhá při činnostech, které jsou poutavé a nezapomenutelné. Na budoucí učitele jsou kladeny další nároky, které se vztahují k otázkám:

- jak řešit problémy zábavnou cestou,
- jak konkretizovat problematiku,
- jak zařadit experiment, nejistotu při realizaci,
- jak umožnit žákům či studentům vcítit se do rolí a problematiky,
- okamžité zpětné vazby,
- jak integrovat teoretické poznatky s praxí,
- jak zlepšovat znalosti o společenské odpovědnosti firem.

Literatura

1. Aff, J., & Fortmüller, R. (2013). *Entrepreneurship-Erziehung im wissenschaftlichen diskurs*. Kollektive Monographie des EU TEMPUS projektes EINSEE. Wien, 13.

2. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill and Open University Press, Maidenhead.
3. Bloom, B. et. al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. The Classification of Educational Goals. Printed in the United States of America.
4. Geissler, G. (2018). *Entrepreneurship and Business Development*. Wien, s. 197-207.
5. Horáková, L. (2018). *Podnikání – návrh učebnicového zpracování SCR*. Diplomová práce. Praha: VŠE.
6. Junior Achievement. Dostupné z: www.jacr.cz.
7. Kansanen, P. (1999). Teaching as Teaching-Studying-Learning. Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (1), s. 81 - 89.
8. Králová, A., Berková, K., & Fišerová, M. (2018). *Podnikové praktikum. Materiály ke cvičení*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.
9. Králová, A. a kol. (2018). *Vybrané kapitoly z pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy začínajících vysokoškolských učitelů*. Praha: Nakladatelství Oeconomica.
10. Slack N., Alistar, B., & Robert, L. (2013). *Operations Management*. 7 th Edition. Pearson Education Press.
11. Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican. Journal of Psychology*, 39 (2), 189 - 202.

Poděkování

Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040, z Rady Grantové agentury Akademické aliance „Faktor financí a podnikavosti z hlediska rozvoje lidského kapitálu“, reg. č. GA/2018/7 a Interní grantové agentury VŠE v Praze „Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR“, reg. č. IGS VŠE 7/2018.

Kontaktní údaje autora

Ing. Alena Králová, Ph.D.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů, Vysoká škola ekonomická v Praze
Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3o
E-mail: kralova@vse.cz

Analýza klíčových komponent pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů středních škol

Analysis of Crucial Components of Educational Psychology in Preparation of Teachers for Secondary Schools

Kristýna Krejčová

Abstrakt

Předložený příspěvek se zabývá analýzou klíčových oblastí pedagogické psychologie, které by měly být součástí profesní přípravy učitelů středních škol. Opírá se o teoretické přístupy, ale také o komplexní výzkum Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který mapuje aktuální potřeby učitelů v oblasti praxe, resp. jejich pohled na připravenost absolventů učitelských oborů pro různé oblasti praxe. V závěru shrnuje a interpretuje aplikační poznatky, které z těchto potřeb vycházejí.

Klíčová slova: klíčové kompetence učitele, pedagogická psychologie, sociální dovednosti, vzdělávání učitelů

Abstract

The paper deals with analysis of crucial areas of educational psychology that should be incorporated into the education of secondary school teachers. The analysis is based on theoretical approaches as well as on a research of Ministry of Education, Youth and Sports ČR that identifies current needs of teacher in praxis and their view on a readiness of prospective teachers for various situations. In conclusion, the paper formulates recommendations growing from teachers' needs.

Keywords: crucial competencies of a teacher, educational psychology, social skills, teachers' education

JEL klasifikace: I 2

1 Kompetence potřebné k výkonu učitelské profese

Profesní příprava budoucích učitelů by měla představovat komplexní působení zacílené na vytváření předpokladů ke zvládání širokého spektra situací a požadavků, jimž je učitel (nejen)

ve škole vystaven. Konkrétní náplň tohoto působení se odvíjí od specifikace schopností a dovedností, které jsou pro výkon učitelské profese nezbytné.

Předpoklady pro výkon práce učitele jsou předmětem řady publikací. Jedním z tradičních je přístup Kyriacoua (1996), který hovoří o dovednostech spojených s plánováním a přípravou vyučovací hodiny (výběr obsahu a cílů vyuč. hodin, volba adekvátních metod), dále o její efektivní realizaci (vyžadující efektivní komunikace, adekvátní zapojení žáků apod.), o dovednostech spjatých s řízením vyučovací hodiny (time-management, související sociální dovednosti), zmiňuje rovněž rozvíjení příznivého klimatu třídy, vytváření a udržování pravidel a v neposlední řadě dovednosti diagnostické a autodiagnostické.

Gillernová (2012) člení předpoklady ke zdárnému výkonu učitelské profese do čtyř kategorií. Popisuje oblast dovedností odborných, utvářejících znalostní zázemí pro výuku konkrétních předmětů. Didaktické dovednosti pak umožňují efektivní zprostředkování učitelových vědomostí a znalostí žákům. Dovednosti diagnostické cílí jednak na hodnocení žakových dovedností a poznatků, ale také na neformální hodnocení jednotlivých žáků i celé třídy, které umožňuje flexibilně reagovat na jejich aktuální stav (např. zařadit více aktivizačních metod, pokud je třída „rozjařena“ z předcházející exkurze apod.) i na potřeby jednotlivce (např. u jedince s obtížemi v koncentraci pozornosti sezení v předních lavicích, častý oční kontakt, příp. pomoc se strukturací zadání).

Poslední, avšak neméně důležitou je oblast dovedností sociálních, mezi něž řadíme např. kompetence spjaté se sociální percepcí, tedy poznávání sociálních objektů, dále se sociální komunikací (empatie, akceptace, autenticita, efektivní aktivní naslouchání, sdělování zpětné vazby, asertivita), schopnost utvářet a vést skupinu, kooperovat a řešit konflikty. Z pohledu pedagogické psychologie lze říci, že dobře rozvinuté sociální dovednosti mohou výrazně napomoci zapojení dovedností z ostatních uvedených oblastí.

Jedním z pádných důvodů, proč by učitel měl dbát na rozvoj svých sociálních dovedností, je fakt, že slouží jako jeden z modelů pro utváření těchto dovedností u samotných žáků. Na středních školách je tato skutečnost někdy opomíjená, je však třeba si uvědomit, že u adolescentů dochází k oslabování rodičovského vlivu a tím pádem také k hledání dalších socializačních vzorů.

Na některých školách panuje představa, že rozvoj sociálních dovedností je zde plně zajištěn konáním adaptačních programů a dalších preventivních akcí (přednášek externistů apod.), není tedy věcí učitelů a výuky, která se má soustřeďovat čistě na zprostředkování odborných znalostí a dovedností. Je však třeba si uvědomit, že jedním z klíčových předpokladů efektivní výuky je příznivé sociální klima ve třídě, k jehož nastolení a udržování adaptační programy na počátku studia obvykle nestačí.

Vzhledem k představě, že výchovné působení učitele je stěžejní zejména u mladších dětí, se tendencí k podpoře tohoto typu dovedností v sekundárním vzdělávání nesetkáváme tak často, jak by bylo potřeba. Krejčová (2011) uvádí, že preventivní aktivity zacílené na rozvoj sociálních dovedností jsou uplatňovány především na prvních stupních základních škol, dále pak s menší intenzitou na druhých stupních těchto typů škol a na středních školách se s nimi

(s výjimkou již zmíněných adaptačních kurzů na počátku studia) obvykle již příliš nepočítá. „Mnozí učitelé argumentují, že problematice prevence či rozvoje sociálních dovedností by měla být věnována pozornost v době předchozího studia a střední škola má poskytnout především profesní přípravu. Předchozí kapitoly opakovaně ukázaly, že dospívání představuje specifické vývojové období, které stále vyžaduje pedagogické a výchovné vedení. (...) Důvodem je také rozvoj a zrání kognitivních procesů. Dospívající jsou již schopni metakognice a abstraktního uvažování na velmi kvalitní úrovni, mají zájem o různorodé informace, chtějí diskutovat a dozvídat se nová fakta i získávat nové zkušenosti. Principy mnohých výcvikových programů se pro ně teprve nyní stávají pochopitelné a srozumitelné a jsou schopni je přenést do každodenního života.“ (Krejčová, 2011, str. 158)

2 Vnímaná připravenost absolventů učitelských oborů

V předchozím textu jsme se zaměřovali na teoretické vymezení požadavků na výkon učitelské profese na úrovni schopností a dovedností. Dále se budeme zamýšlet nad tím, nakolik jsou tyto kompetence rozvíjeny v pregraduální přípravě učitelů. Vstupními daty pro tyto úvahy budou výsledky z průzkumu Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce, realizovaného agenturou Factum Invenio pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR, 2009).

Cílem výzkumu bylo zjištění postojů k učitelské profesi, motivačních faktorů vedoucích k jejímu výběru a vnímání učitelské identity, dále pak vnímání silných a slabých stránek stávající podoby učitelské přípravy na pedagogických fakultách; další cíle spočívaly v identifikaci výzev současného vzdělávacího systému z hlediska vnímání učitelů a analýza realizovaných změn ve výuce, identifikace aktuálních obtíží učitelské praxe a využívání nabídek dalšího vzdělávání učitelů. Výzkum formou osobních standardizovaných rozhovorů tazatelů s učiteli byl realizován u 1002 učitelů prvního a druhého stupně základních škol a u učitelů středních škol všech typů. Učitelé středních škol (gymnázií a středních odborných škol v maturitních i nematuritních oborech) činili 52% celého výzkumného vzorku.

Součástí uvedeného výzkumu bylo hodnocení rozvíjených kompetencí na fakultách vzdělávajících učitele (pedagogických i nepedagogických), přičemž oblasti začleněné do dotazníku korespondovaly s kategoriemi schopností uvedenými v předchozím textu – jednalo se o schopnosti oborové, didaktické diagnostické i sociální.

Dle 70% oslovených učitelů je oborová příprava učitelů na fakultách kvalitní, odborné kompetence jsou tedy dle většiny respondentů rozvíjeny dostatečně. Téměř dvě třetiny respondentů (65%) souhlasí s výrokem, že studenti fakult vzdělávajících učitele se v těchto institucích naučí, jak plánovat výuku, 50 % respondentů však nesouhlasí s tvrzením, že se absolventi těchto fakult naučí zvolit nejefektivnější způsob, jak látku podat. 49 % oslovených učitelů základních a středních škol pak vyjádřilo nesouhlas s tvrzením „Na fakultách vzdělávajících budoucí učitele se studenti naučí odhadnout rozsah a náročnost látky, která je vhodná pro různé skupiny žáků.“ Lze tedy shrnout, že v oblasti didaktických kompetencí považují učitelé výuku na fakultách za efektivní jen částečně.

K evaluaci rozvoje diagnostických kompetencí bylo do dotazování zařazeno tvrzení „Na fakultách vzdělávajících budoucí učitele se studenti naučí, jak hodnotit práci žáku“. S tímto tvrzením souhlasí polovina respondentů (51%), přičemž *„míra souhlasných odpovědí klesá s narůstající délkou praxe a s věkem učitele. Čím starší a zkušenější učitelé, tím méně souhlasí s tím, že se hodnocení žáku lze naučit na fakultě. Toto zjištění poukazuje na mínění učitelů, že hodnocení žáku se učitel učí praxí“ (MŠMT ČR, 2009)*. Zmíněný názor je ovšem v určitém rozporu se skutečností, že nutnosti formálního i neformálního hodnocení žáků a studentů jsou učitelé vystaveni takřka od prvního dne své praxe, je tudíž nezbytné, aby byli na tuto činnost kvalitně připraveni již během pregraduálního studia.

Oblast sociálních kompetencí postihují dvě tvrzení. Výrok „Na fakultách vzdělávajících budoucí učitele se studenti naučí, jak v praxi zvládnout žáky“ odmítlo 70% oslovených učitelů, přičemž intenzita nesouhlasu roste s délkou praxe. Dále bylo začleněno tvrzení „Na fakultách vzdělávajících budoucí učitele se studenti naučí, jak předcházet kázeňským problémům“ s nímž nesouhlasily téměř tři čtvrtiny dotázaných (73%). Míra nesouhlasu je opět vyšší u respondentů, kteří učí více než patnáct let. Na základě těchto tvrzení lze usuzovat, že sociální kompetence učitelů jsou na fakultách rozvíjeny nedostatečně. Vzhledem ke specifikaci výsledků dle délky praxe můžeme usuzovat, že se jedná o problém spíše „historický“, neboť jej nejožehavěji pociťují učitelé, kteří jsou v praxi nejdelší dobu. Tuto skutečnost však můžeme také interpretovat jako důsledek bohatších zkušeností, které tyto pedagogy konfrontovaly s větším množstvím výchovně obtížných situací.

Nedostatky v rozvoji formálního vzdělávání v rámci formální přípravy učitelů na VŠ reflektuje také následující otázka empirického šetření, zaměřená na návrh oblastí, v nichž jsou nedostatky absolventů nejvíce patrné. Dle respondentů se jedná především o zvládání kázeňských problémů (71%), jednání s rodiči (54%) a o práci ve třídě, v níž mají děti různé potřeby (43%). Za touto triádou dovedností převážně sociálního charakteru zůstává administrativa, didaktika, právní průprava, využívání informačních technologií ve výuce a hodnocení práce žáků.

3 Klíčové oblasti pedagogické psychologie pro učitele středních škol

Znalosti pedagogické psychologie jako vědní disciplíny zaměřené na psychologické aspekty výchovy a vzdělávání jsou pro budoucího učitele zcela nezbytné, samy o sobě však rozhodně nejsou dostačující. Jejich získávání musí jít ruku v ruce se rozvojem adekvátních dovedností i postoji k nejrozličnějším otázkám edukační praxe.

Pro učitele je nezbytné znát ontogenetické zákonitosti lidské psychiky, a to se specifikací vývojových stádií, v nichž se nacházejí jeho žáci – u středních škol se jedná především o stádium pozdní pubescence a adolescence. V rámci procesu učení jsou stěžejní poznatky z oblasti rozvoje myšlení a souvisejících kognitivních procesů, který významným způsobem determinuje schopnost pochopit předkládané učivo (viz např. Piaget, 1999). Klíčové jsou rovněž znalosti o interindividuálních odlišnostech v oblasti dispozic žáků a studentů a o možnostech rozvoje jejich intelektového potenciálu (Mertin, Krejčová, 2012).

Další oblastí pedagogické psychologie, s níž je třeba budoucí učitele seznámit, je teorie učení a její aplikace ve vzdělávacím procesu. Jedná se zejména o obecné zákonitosti procesu učení a související kognitivní funkce - zejména pozornost, paměť, ale také myšlení a metakognice (Čáp, Mareš, 2001; Sternberg, 2009). Pozoruhodnou oblastí jsou poznatky o individuálních preferencích ve způsobu přijímání a zpracování informací, tedy teorie kognitivních a učebních stylů a jejich aplikace ve výuce a domácí přípravě studentů (např. Krejčová, 2013).

Uvedené tematické oblasti jsou zaměřeny zejména na psychologické aspekty školní úspěšnosti v užším pojetí. Pro komplexní osobnostní rozvoj žáků a studentů, ale také pro kvalitní sociální klima ve třídě umožňující efektivní výuku je nezbytné, aby se učitel seznámil i s dalšími poznatky pedagogické psychologie. Jde zejména o oblast motivačně-volních vlastností, ale také o socio-emocionální aspekty výchovy a vzdělávání. Učitel by měl znát jednotlivé styly výchovného působení ve škole a dokázat v souvislosti s nimi zreflektovat svůj vlastní přístup, jeho výhody a omezení (viz např. Čáp, Mareš, 2001). S tím také těsně souvisí užívání motivačních prostředků ve výuce.

Aby však byly vztahy a celkové klima ve třídě skutečně podněcující a harmonické, je třeba cílené práce na rozvoji sociálních dovedností. Učitel by proto měl znát i řadu poznatků z oblasti sociální psychologie, zejména struktury a dynamiky malé, formálně vzniklé sociální skupiny, kterou je školní třída. V začátcích práce s konkrétní třídou stojí zejména sociální percepce, tedy vzájemné poznávání se žáky, utváření představ a očekávání o další společné existenci, které by mělo být provázeno formulováním jasných a srozumitelných pravidel pro fungování školní třídy (ideálně ve spolupráci se žáky). Tato pravidla by měla zahrnovat i opatření vztahující se k sociálním dovednostem, tedy např. dávání prostoru a naslouchání (mluví vždy jen jeden, ostatní mu věnují pozornost) apod. Těmito jednoduchými opatřeními zároveň přímo kultivujeme sociální dovednosti žáků, aniž bychom do výuky zařazovali nějaké speciální aktivity.

Podobně můžeme podněcovat schopnost práce ve skupině, a to metodami kooperativního vyučování (Kasíková, 1997), které je založeno na vytvoření pozitivní vzájemné závislosti mezi žáky, tedy situace, kdy výkon celé skupiny je závislý na výkonu každého jejího člena. Při spolupráci žáci zároveň cvičí své komunikační dovednosti, tedy schopnost prosadit svůj názor, argumentovat, přijmout názor druhého, dospět ke kompromisnímu řešení. Tento způsob práce je zároveň možností pro trénink řešení konfliktů, nezbytné součásti sociálního života, které lze využít pro další růst a rozvoj mezilidských vztahů. K tomu je ovšem zapotřebí, aby sám učitel znal postupy optimálního řešení konfliktů a dokázal je zprostředkovat žákům.

27.

Závěr

Jak už bylo konstatováno, období dospívání je z různých důvodů pro rozvoj sociálních dovedností velmi vhodnou etapou. Zároveň se však stává, že v učitelé v rámci sekundárního vzdělávání na svoji výchovnou funkci již z velké části rezignují, příp. ji omezí na řešení již vzniklých kázeňských obtíží (kterým by bylo výše uvedenými postupy třeba možné zcela

předejít), event. k výchově přistupují nesystematicky a intuitivně. Je si však třeba uvědomit, že aplikací tzv. intuitivních postupů ve výchově většinou spíše opakujeme vzorce chování, které jsme jako objekt výchovy sami zažívali, bez fáze jejich zvědomení, kritické reflexe a bez zapojení poznatků, které by mohly napomoci k efektivní a komplexní výchově a vzdělávání. Nelze si tedy než přát, aby jedním ze směrů, jimiž kráčí naše současné školství, byl cílený a systematický rozvoj sociálních dovedností nejen žáků, ale také samotných učitelů.

Literatura

1. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
2. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Krejčová, L. (2013). *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál.
3. Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
4. Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer.
5. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce*. Factum Invenio. Dostupné na URL:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>
6. Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
7. Sternberg, R. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Poděkování

Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040, z Grantové agentury Akademické aliance „Faktor financí a podnikavosti z hlediska rozvoje lidského kapitálu“, reg. č. GA/2018/7 a Interní grantové agentury VŠE v Praze „Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR“, reg. č. IGS VŠE 7/2018.

Kontaktní údaje autora

PhDr. Kristýna Krejčová, PhD.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 4
130 67 Praha
E-mail: kristyna.krejцова@vse.cz

Význam emocionálnej inteligencie pre uplatnenie sa žiakov stredných odborných škôl na trhu práce

The Importance of Emotional Intelligence for the Use of Pupils in Secondary Vocational Schools in the Labour Market

Lucia Krištofiaková, Roman Hrmo, Daniela Hilčíková, Daniel Kučerka

Abstrakt

Príspevok je zameraný na tému emocionálnej inteligencie a jej spojitosť s uplatnením sa žiakov stredných odborných škôl na trhu práce. Emocionálna inteligencia je o sebauvedomení, sebaovládání, motivácii k vyšším cieľom, empatii, obratnosti v spoločenskom styku. V príspevku poukazujeme na prínos emocionálnej inteligencie v súvislosti s profesijným úspechom a možnosť jej rozvíjania. Súčasťou príspevku je priblíženie nami realizovaného projektu KEGA č. 004DTI-4/2018 „Model podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl“ a prezentovanie výsledkov získaných v rámci predvýskumu. Uvádzame výsledky zisťovania určitých schopností a vlastností emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl.

Kľúčové slová: emocionálna inteligencia, stredné odborné školy, trh práce, výskum

Abstract

The paper focuses on the topic of emotional intelligence and its relation to the use of pupils of secondary vocational schools in the labour market. Emotional intelligence is about self-realization, self-control, motivation to higher goals, empathy, social skills. In the paper we point out the contribution of emotional intelligence in terms of professional success and the possibility of its development. The part of the paper is an approximation of KEGA project No. 004DTI-4/2018 „Model that will support the development of emotional intelligence of pupils at secondary vocational schools“ and the presentation of results obtained in the framework of pre-research. We present the results of detecting certain abilities and characteristics of the emotional intelligence of pupils of secondary vocational schools.

Keywords: emotional intelligence, secondary vocational schools, labour market, research

JEL klasifikace: I2

Úvod

Téma rozvíjania emocionálnej inteligencie je v súčasnosti aktuálnou témou predovšetkým v súvislosti s uplatnením sa v praxi. Ako uvádzajú Bradberry a Greaves (2013) emocionálna inteligencia je schopnosť rozpoznať a pochopiť svoje vlastné emócie a pocity ostatných ľudí. Je to umenie použiť tieto uvedomenia pre ovládanie svojho správania a vzťahov. Emocionálna inteligencia je „niečo“ v každom z nás, čo nie je jednoducho uchopiteľné. Ovplyvňuje, ako riadime naše správanie ako sa orientujeme v spoločenskom prostredí a ako dokážeme dosiahnuť pozitívne výsledky na základe osobných rozhodnutí. Podľa autoriek Gajdošovej a Herényiovej (2002) keď zhrnieme doterajšie poznatky o emocionálnej inteligencii, dospejeme k názoru, že tieto schopnosti sú súčasťou taktu, spoločenského úspechu, a dokonca i osobnej príťažlivosti. Tí, ktorí sú nadaní v oblasti interpersonálnej inteligencie, dokážu bez problémov nadväzovať vzťahy s druhými ľuďmi, rozoznávajú reakcie a pocity ľudí, patria k vodcovským typom a dobrým organizátorom, s prehľadom riešia konflikty a nedorozumenia neodmysliteľne patriace ku každej ľudskej činnosti.

1 Význam emocionálnej inteligencie

V súčasnej dobe sa stávame svedkami prevratných zmien v požiadavkách na osobné vlastnosti podmienajúce úspech na pracovisku. Všetci sme podrobovaní novému hodnoteniu podľa nových merítok, kedy prestáva zohrávať rozhodujúcu rolu miera inteligencie, vzdelania a skúseností, naproti tomu do popredia vystupuje poznanie a zvládnutie vlastných možností a schopností a úroveň komunikácie s okolím. Tieto nové merítka sa stále viac uplatňujú pri rozhodovaní predstaviteľov organizácií o tom, kto má byť do zamestnania prijatý a kto nie, kto má byť povýšený a kto preskočený, kto zachovaný a kto prepustený (Goleman, 2000).

V posledných rokoch sa v súvislosti so schopnosťami objavil nový pojem emocionálna inteligencia. Skúmanie emocionálnej inteligencie bolo podmienené skúsenosťou, že aj vysokointeligentní jednotlivci zlyhávajú v situáciách, keď majú riešiť menej obvyklé problémy vo vlastnom uplatnení sa. Ide najmä o také činnosti, ktorých podstatou je medziľudská komunikácia, práca s ľuďmi (učitelia, riadiaci pracovníci atď.). Zo skúseností vyplýva, že aj vysokointeligentní jednotlivci môžu mať problémy pri vzdelávaní, uplatňovaní zručností a v medziľudských vzťahoch vôbec, ak u nich absentuje schopnosť medziľudskej komunikácie (Kačáni, Bucková, 2001). Keď bola emocionálna inteligencia prvýkrát objavená, stala sa chýbajúcim článkom vysvetľujúcim podivuhodné zistenie: ľudia s mimoriadne vysokou inteligenciou (IQ) výkonnostne prekonávajú tých s priemerným IQ len v dvadsiatich percentách prípadov, zatiaľ čo ľudia s priemernou inteligenciou podávajú v sedemdesiatich percentách prípadov lepšie výkony než nadpriemerne inteligentní jedinci. Táto anomália od základov podkopala predpoklad, že IQ je determinujúcim faktorom pre to, aby bol človek úspešný. Vedci si uvedomili, že musí existovať i iná premenná, ktorá dokáže vysvetliť dôvod úspešnosti ľudí, od ktorých sa, aspoň podľa IQ parametrov, neočakávali výnimočné výsledky. Dlhodobý výskum a veľa štúdií na túto tému ukázali na emocionálnu inteligenciu ako na rozhodujúci faktor (Bradberry, Greaves, 2013).

Ako uvádza Boroš (2002) J. D. Mayer a P. Salovey (1993) navrhli medzi prvými model emočnej inteligencie, v ktorom určili viacero rozhodujúcich typov schopností, ktoré v emočnej inteligencii vystupujú ako ústredné. K najdôležitejším možno zaradiť: sebavedomie, sebaovládanie, motiváciu, empatiu a sociálnu kompetenciu. Zmiešaný model emocionálnej inteligencie, ktorý vytvoril Bar-On (1997), považuje emocionálnu inteligenciu za označenie rozmanitej skupiny osobnostných charakteristík, ktoré môžu predvídať úspech v pracovnom aj osobnom živote. Autor emocionálnu inteligenciu definuje ako celý rad nekognitívnych spôsobilostí, kompetencií a zručností, ktoré ovplyvňujú pripravenosť jedinca úspešne sa vyrovnávať s nárokmi a tlakom prostredia. Emocionálna inteligencia je podľa neho veľmi dôležitá, pretože odpovedá na otázku, prečo sú niektorí ľudia schopní uspieť v živote lepšie, ako druhí. Preskúmal osobnostné charakteristiky, ktoré determinujú úspech jedinca nad rámec kognitívnej inteligencie. Identifikoval 5 všeobecných dimenzií, ktoré sa delia na 15 subškál. Neubauer a Freudenthaler (2007) ich považujú za kľúčové faktory emocionálnej inteligencie: intrapersonálne schopnosti, interpersonálne schopnosti, adaptabilita, zvládanie stresu, všeobecná nálada (Gabrhelová, 2016). Goleman (2000) upravil model Saloveya a Mayera do verzie, kde viac vynikne rola emocionálnej inteligencie vo svete práce. Jeho adaptácia zahŕňa celkovo päť základných emocionálnych a sociálnych schopností: sebauvedomenie, sebaovládanie, motiváciu, empatiu a spoločenskú obratnosť.

Rozvoj emocionálnej inteligencie človeku umožní dosiahnuť väčšie uspokojenie v osobnom i profesionálnom živote. Vysoká emocionálna inteligencia nám dá sebadôveru, pocit šťastia a možnosť zvoliť si v živote taký smer, po ktorom najviac túžime, a venovať sa mu (Wilding, 2010). Bradberry a Greaves (2013) uvádzajú, že EQ má veľký prínos v súvislosti s profesijným úspechom. Pomocou EQ môže človek nájsť spôsoby, ako dosiahnuť ohromné výsledky, keď zameria svoju energiu konkrétnym smerom. EQ je základným atribútom pre veľa zásadných schopností, ovplyvňuje v podstate všetko, čo každý deň hovoríme a robíme. EQ má najväčší vplyv na kvalitu výkonu na pracovisku, je základom pre riadiace pozície a osobnostný rozvoj. EQ je možné zlepšovať, preto nezáleží na tom, či ho ľudia majú nízky alebo vysoký.

Považujeme za dôležité venovať sa na stredných odborných školách téme emocionálnej inteligencie a možnostiam jej rozvíjania u žiakov. V našich aktivitách venujeme pozornosť emocionálnej inteligencii a aktuálne sa problematikou zaoberáme v rámci riešenia projektu KEGA. Projekt bližšie predstavujeme v nasledujúcej časti príspevku.

2 Realizácia výskumu

Téma významu emocionálnej inteligencie pre uplatnenie sa žiakov stredných odborných škôl na trhu práce je pre nás zaujímavá a zaoberáme sa ňou aj v rámci grantovej úlohy podporovanej agentúrou KEGA č. 004DTI-4/2018 Model podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl.

Hlavným cieľom projektu je realizácia analýzy súčasného stavu na stredných odborných školách v SR v súvislosti s rozvíjaním emocionálnej inteligencie žiakov a vytvorenie návrhu modelu podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl.

Riešenie projektu je naplánované na roky 2018 a 2019. V súlade so stanovenými cieľmi a naplánovaným harmonogramom projektu riešiteľský kolektív v roku 2018 pripravil nástroje merania pre analýzu súčasného stavu na stredných odborných školách v SR v súvislosti s rozvíjaním emocionálnej inteligencie žiakov. Zároveň bola vytvorená databáza vybraných stredných odborných škôl v SR pre realizáciu výskumu. Pre analýzu súčasného stavu a zmapovanie situácie boli vybrané stredné odborné školy z viacerých krajov Slovenska (Trenčiansky kraj, Trnavský kraj, Nitriansky kraj, Košický kraj). Výskum a analýza výsledkov prebieha v tomto období.

Pred začatím výskumu sme realizovali predvýskum. U žiakov stredných odborných škôl sme zisťovali určité schopnosti a vlastnosti ich emocionálnej inteligencie (EI). Predvýskumu sa zúčastnilo 215 respondentov. Použili sme test EQ od W. Reichela (2011), ktorý obsahuje 70 položiek. Test zisťuje nasledovné schopnosti a vlastnosti: sebakritika, kontrola citov, schopnosť vcítiť sa, snaha dosiahnuť výkon, zaťažiteľnosť, schopnosť nadväzovať kontakty, schopnosť komunikovať. Na základe vyhodnocovacieho kľúča sme určili výsledné hodnoty, na akej úrovni sú schopnosti a vlastnosti emocionálnej inteligencie žiakov (na stupnici od 0 do 10, 0 – neexistuje, 10 – veľmi dobré). Prehľad zistení uvádza Tabuľka 1.

Tabuľka 1: Schopnosti a vlastnosti emocionálnej inteligencie žiakov

Schopnosti a vlastnosti EI žiakov	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sebakritika	0	0	0	2	1	11	32	55	72	25	17
Kontrola citov	0	0	0	0	2	49	33	53	68	7	3
Schopnosť vcítiť sa	0	0	0	0	7	51	68	89	0	0	0
Snaha dosiahnuť výkon	0	0	0	0	25	47	92	18	24	9	0
Zaťažiteľnosť	0	0	0	2	26	15	77	29	45	19	2
Schopnosť nadväzovať kontakty	0	0	0	0	12	28	15	111	22	12	15
Schopnosť komunikovať	0	0	0	4	32	14	105	33	15	9	3

(škála 0 – 10: 0 neexistuje, 10 veľmi dobré)

Pri samotnom výskume používame vytvorené a vybrané ďalšie nástroje: Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue-SF (K. V. Petrides, London Psychometric Laboratory, University College London; slovenský preklad: E. Nábělková, L. Kaliská, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko), Dotazník pre žiakov pre analýzu súčasného stavu v súvislosti s rozvíjaním emocionálnej inteligencie a zisťovaním požiadaviek na vyučovací proces na stredných odborných školách v SR, NEO päťfaktorový osobnostný inventár (podľa NEO Five-Factor Inventory P. T. Costu a R. R. McCraeho; prvé slovenské vydanie – Imrich Ruisel, Peter Halama) a Dotazník pre učiteľov pre analýzu súčasného stavu v súvislosti s rozvíjaním emocionálnej inteligencie a zisťovaním požiadaviek na vyučovací proces na stredných odborných školách v SR. Kompletne spracované výsledky výskumu očakávame v druhej polovici roka 2019.

Záver

Téma emocionálnej inteligencie a jej spojitosť v súvislosti s uplatnením sa žiakov na trhu práce je aktuálnou témou. Zaoberáme sa ňou aj v rámci riešenia grantovej úlohy podporovanej agentúrou KEGA č. 004DTI-4/2018 Model podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl. V príspevku sme prezentovali výsledky získané v rámci predvýskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie určitých schopností a vlastností emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl. V súčasnosti prebieha v rámci projektu hlavný výskum. Riešením projektu vypracujeme analýzu súčasného stavu na stredných odborných školách v SR v súvislosti s rozvíjaním emocionálnej inteligencie žiakov a vytvoríme návrh modelu podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl.

Literatúra

1. Boroš, J. (2002). *Úvod do psychológie*. Bratislava : IRIS.
2. Bradberry, T., & Greaves, J. (2013). *Emoční inteligencia*. Brno : BizBooks.
3. Gabrhelová, G. (2016). *Emotional intelligence managers in research*. Karlsruhe, Deutschland : Ste-Con, GmbH.
4. Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha : Portál.
5. Goleman, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus, spol. s r. o.
6. Kačáni, V., & Bucková, M. (2001). *Ako zvládať konflikty*. Bratislava : IRIS.
7. Lajčín, D. (2016). *Specifics of the manager in the sector of private education in the spectrum legislative conditions in Slovakia*. Karlsruhe, Deutschland : Ste-Con, GmbH.
8. Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2007). Modely emoční inteligence. In Schulze R., Roberts, R.D. (Eds). *Emoční inteligencia: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha : Portál.
9. Paľun, M., Hagara, V., Ružinská, E., & Jakúbek, P. (2015). *The importance of communication in lifelong learning*. Warsaw : Warsaw Management University.
10. Projekt KEGA č. 004DTI-4/2018 Model podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl.
11. Reichel, W. (2011). *IQ a EQ testy*. Bratislava : Vydavateľstvo Príroda, s. r. o.
12. Wilding, Ch. 2010. *Emoční inteligencia. Vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha : Grada Publishing, a.s.

PodĎakovanie

Príspevok je čiastkovým výsledkom riešenia grantovej úlohy podporovanej agentúrou KEGA č. 004DTI-4/2018 Model podpory rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov stredných odborných škôl.

Kontaktné údaje autorov

Ing. Lucia Krištofiaková, PhD., ING-PAED IGIP
Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: kristofiakova@dti.sk

doc. Mgr. Ing. Roman Hrmo, PhD., MBA, ING-PAED IGIP
Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: hrmo@dti.sk

Ing. Daniela Hilčíková
Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: hilcikova@dti.sk

Ing. Daniel Kučerka, PhD., ING-PAED IGIP, EUR ING
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Okružní 571/10, 370 01 České Budějovice

E-mail: dkucerka1@gmail.com

Podnikavost a finanční gramotnost ve vazbě na státní správu a lidské zdroje

Entrepreneurship and Financial Literacy in Relation to State Administration and Human Resources

Pavel Krpálek

Abstrakt

Autor v článku diseminuje vybrané výsledky výzkumu v rámci grantového projektu Grantové agentury Akademické aliance reg. č. GA/2018/7 „Faktor financí a podnikavosti z hlediska rozvoje lidského kapitálu“, východiskem je dlouhodobý empirický výzkum realizovaný ve vysokoškolském edukačním prostředí a pedagogické zkušenosti autora ve výuce podnikové ekonomiky a oborové didaktiky ekonomických předmětů. V prezentované výuce jsou uplatňovány principy sociálního konstruktivismu, holistický přístup a důsledná integrace učiva. Z hlediska rozvoje finanční gramotnosti dochází k synergickým efektům v propojení s vedením k podnikavosti, které se projevuje komplexnějšími poznatky a harmoničtější rozvíjenými odbornými a klíčovými kompetencemi vzdělávaných.

Klíčová slova: finance, podniková ekonomika, rozvoj lidských zdrojů, státní správa, výsledky vzdělávání, kompetenční model, didaktická efektivnost.

Abstract

The author disseminates some selected research results within the scientific project Grant Agency Academic Alliance no. GA/2018/7 with name "Factor of Finance and Entrepreneurship in Terms of Human Capital Development", based on long-term empirical research carried out in the university educational environment and pedagogical experience of the author in the teaching of Business Economics and the subject Didactics of the Economic Subjects. The principles of social constructivism, the holistic approach and the consistent integration of the curriculum are applied in the presented teaching. From the point of view of the development of financial literacy, there are synergic effects in linking with leadership to entrepreneurship, which is manifested by complex knowledge and more harmoniously developed professional competences and key competences of the educated students.

Keywords: finance, business economics, human resources development, state administration, educational results, competency model, didactic effectiveness.

JEL klasifikace: A12, A20, A21, A22, A23, B0

1 Integrace učiva podnikové ekonomiky, lidské zdroje a interese

Teorie vyučování ekonomických předmětů je komplexní vědou, předpokládající v soudobých podmínkách kreativně aplikovat prvky digitalizace (Průmysl 4.0), sdílené ekonomiky, finančního vzdělání, pracovního kapitálu a vazby na interese, státní správu, finanční úřady a instituce sociálního zabezpečení. Určitý problém je v tom, že současné pojetí finančního vzdělávání v podobě finanční gramotnosti je koncentrováno na úroveň primárního až sekundárního vzdělávání a týká se pouze racionality hospodaření domácnosti, jejích složek peněžní, cenové a rozpočtové gramotnosti. Tento model byl poměrně zdařile rozpracován, v roce 2017 následně oponován a precizován po podoby aktualizovaného standardu finanční gramotnosti. Došlo k významnému posílení témat, týkajících se bezhotovostních plateb, ochrany osobních údajů, kritického posuzování nabídky služeb a zboží, samostatného sestavení rozpočtu a porovnání majetku a závazků, úročení, porovnání finančních produktů, krátkodobého a dlouhodobého plánování a hodnocení rizik při vytyčování cílů, zabezpečení se na stáří, vzniku a rizik u půjček včetně uvědomění si důsledků nesplácení a způsobů řešení zadlužení a předlužení. Revidovaná finanční gramotnost je více než dříve vnímána jako souhrn znalostí, dovedností a postojů jedinců nezbytných k dosažení finanční prosperity prostřednictvím zodpovědného finančního rozhodování. Týká se však rodinných příjmů, rozpočtů, rozhodování ve sféře osobních financí. Není zahrnut rozměr korporátních a veřejných financí. Ten je rozvíjen až ve vysokoškolském vzdělávání. Důležité je rozvinout jej v celé šíři podniku a jeho okolí. K nejvýznamnějším interesentům patří finanční úřady a instituce sociálního zabezpečení (zdravotní pojišťovny a Česká správa sociálního zabezpečení). Problematiku zdanění příjmů a odvodů sociálního a zdravotního pojištění musí kvalifikovaný ekonom zvládnout z pozice zaměstnance (a mít nad nimi kontrolu) i z pozice podnikatele - zaměstnavatele (optimalizace daňového základu, eliminace chyb a sankcí). Ideálním prostředkem pro finanční vzdělávání jsou v tomto ohledu integrované formy výuky v podobě Cvičných firem, Případových studií, Podnikové praxe, zpracování a obhajoby Podnikatelských plánů, rozvíjejících významně podnikatelský potenciál. Základním cílem je vyprofilovat podnikohospodářské kompetence studentů, tak aby ovládali ekonomickou terminologii, porozuměli všem podstatným jevům a procesům v systémových souvislostech, ovládali principy majetkové a kapitálové výstavby podniku, porozuměli hierarchii cílů a funkcí podniku, jeho životního cyklu, orientovali se dokonale v právních formách podnikání a porozuměli podstatě podnikání, efektivnosti hospodaření, zjišťování výsledku hospodaření, řízení cash-flow, analýze bodu zvratu, finanční analýze a byli tak schopni využívat účetnictví pro podporu rozhodovací činnosti v podniku. Ve výuce podnikové ekonomiky je uplatňována systematická snaha o holistický přístup: horizontální integraci poznatků jednotlivých podnikových činností od zásobovací logistiky a provozní ekonomiky přes účetnictví a finance až po marketing a management, dále pak vertikální integraci učiva spočívající v propojování teorie s praxí reálné ekonomiky.

2 Výhodiska a cíle grantového projektu GA AA reg. č. GA/2018/7 Faktor financí a podnikavosti z hlediska rozvoje lidského kapitálu

Faktory optimálního pojetí a účinnosti finančního vzdělávání a vedení k podnikavosti patří k prioritám soudobé vzdělávací politiky Evropské unie i České republiky. Zároveň jsou tématem relevantním, uznávaným a významně diskutovaným ve vědecké komunitě. Svědčí o tom řešitelským týmem v úvodu řešení projektu provedená analýza dosavadní úrovně řešení problematiky, která byla úspěšně prezentována spolu s výsledky výzkumů na respektovaných mezinárodních vědeckých konferencích EMFSA 2018 a REEP 2018 se sborníkovými příspěvky indexovanými v databázích Web of Science/Scopus a diseminována ve vědeckých časopisech. Projekt GA/2018/7 si kladl za cíl analyzovat formování lidského kapitálu ve fázi formálního vzdělávání, konkrétně se zaměřil na vazbu finanční gramotnosti a podnikatelského potenciálu na vyšší struktury kognitivní domény vzdělávacích cílů podle Bloomovy taxonomie, kam patří zejména kreativita, kritické hodnocení, argumentace a analyticko-syntetické myšlení. Jádrem výzkumu byla efektivnost naplňování těchto cílů s podporou moderních koncepcí vzdělávání. Projekt byl meziuniverzitní, podílel se na něm autor jako hlavní řešitel spolu s týmem Vysoké školy obchodní v Praze ve spolupráci s týmem Vysoké školy ekonomické. Nejprve bylo analyzováno aktuální pojetí intelektuálního kapitálu, následně byl abstrahován lidský kapitál, výsledek situační analýzy byl následně jako teoreticko-metodologické východisko promítnut do cílových kompetencí absolventů ve studijních programech ekonomického vzdělávání s dekompozicí do vzdělávacích cílů podle revidované Bloomovy taxonomie. Vrcholové cíle byly zkoumány exaktními metodami z hlediska efektivnosti nasazení aktivizujících metod edukace ve vztahu k finanční gramotnosti a podnikatelskému potenciálu studentů, a to z hlediska jak formativního, tak i sumativního hodnocení, tedy ve vztahu k výsledkům učení, ale také z hlediska postojového, reprezentovaného úrovní dosažené motivace a spokojenosti klientů vzdělávání s úrovní výuky a s úrovní dosažených kompetencí. Projekt není chápán jako ukončený, jeho výsledky jsou východiskem podané přihlášky standardního grantového projektu Grantové agentury ČR s názvem „Paradigmatické změny jako výsledek posílení vyšších dimenzí kognitivních procesů v ekonomickém vzdělávání“.

3 Implementace výsledků řešení projektu na Vysoké škole obchodní včetně hodnocení dopadů na zefektivnění výuky

Rozvoj měkkých kompetencí a jejich postavení na trhu práce již dlouhodobě nabývá na významu a vyrovnává se důležitosti odborných kompetencí zaměstnanců, což dokazuje řada respektovaných zahraničních empirických studií (Borghans, Weel, Weinberg, 2006; Bacolod, Blum, 2010; Weinberger, 2014 ad.) Podle Krpálka a Krpálové Krelové (2012) lze cílové kompetence sledovat ze dvou pohledů: jako klíčové kompetence a odborné kompetence. Tento pojem vymezuje řada autorů, kteří se shodují v tom, že se jedná o získané postoje, znalosti a dovednosti jedince, které jsou nezbytné k pracovnímu výkonu (Kessler, 2006; Spencer, Spencer, 2008; European Commission, 2008, 2007). Empiricky je nepochybně prokázáno, že vyšší úroveň kompetencí, nejen pro jejich produktivitu, ale také pro jejich relativní vzácnost, vede k lepšímu postavení jedince na trhu práce. Efekt se odráží zejména ve

vyšší šanci jedince získat zaměstnání, v nižším riziku jeho propuštění a ve vyšší mzdě (Orazem, Vodopivec, 1997). Příčinou rostoucího významu měkkých kompetencí jsou preference zaměstnavatelů ve vztahu k vývoji pracovních pozic. Podle autorů Borghans, Weel, Weinberg (2006) došlo v období mezi léty 1970 a 2002 ke značnému nárůstu počtu osob vykonávajících pracovní pozice, pro jejichž výkon byly měkké kompetence významné. V období 1977 až 2010 byl růst zaměstnanosti koncentrován zvláště v povoláních, která kladla požadavky na odborné (finanční) i měkké kompetence. Uvedená zjištění jsou také ve shodě s výzkumy autorů Bacoloda a Bluma (2010), kteří prokázali signifikantní pozitivní korelaci mezi požadavky jednotlivých pracovních míst na odborné a měkké kompetence. Vedení k podnikavosti a důraz na klíčové kompetence je tedy více než oprávněný. Efektivnost výuky na Vysoké škole obchodní byla systematicky zvyšována kromě inovace vzdělávacího obsahu cestou integrace učiva také úspěšnou aktivizací studentů ve cvičeních nasazením projektového vyučování, samostatné práce studentů a týmové práce, využíváním kazuistik, příkladů dobré praxe a souvislých ekonomických příkladů, simulujících co možná nejvěrněji procesy reálné podnikové ekonomiky. Osvědčilo se také - jako součást sumativního hodnocení - využívat bodované výsledky hodnocení průběžné práce studentů v semestru, tvorby a obhajoby originálního podnikatelského plánu anebo bonifikace zdařilých prezentací seminárních prací na aktuální témata z podnikohospodářské praxe.

Dlouhodobě (již od roku 2011) se při prohlubování didaktické efektivnosti výuky podnikové ekonomiky a personalistiky věnujeme funkční implementaci metodiky vedení studentů k podnikavosti. Základem pro to je identifikace podnikatelského potenciálu, resp. kvocientu (Entrepreneurial Quotient: EQ na bázi osvědčeného a mezinárodně srovnatelného měření v rámci statistik Eurobarometru, přeloženého a aplikovaného prof. Ivanem Turkem) a na bázi lokalizované metodiky dr. Ivana Schulera z Ústavu experimentální psychologie Slovenské akademie věd (Turek, 2005). Během období let 2011 – 2018 jsme pracovali s cílovými skupinami o velikosti 80 – 150 studentů. Studenti po předběžné instruktáži vyplnili kvízy podnikatelských předpokladů a přidružený znalostní test na finanční gramotnost, následně na dalším cvičení byli seznámeni s výsledky a v řízených rozhovorech zodpověděli ad hoc doplňující otázky vyučujících. Prvním zajímavým zjištěním byly relace studentů, kteří se vyslovili pro podnikání jako vlastní preferovanou volbu pracovní kariéry po absolutoriu vysoké školy. Byla to pokaždé více než třetina studentů (2011: 34,2 % , 2012: 38,5%, 2013: 33,1%, 2014: 33,4%, 2015: 35,7%, 2016: 34,9%, 2017: 36,7%, 2018: 37,7%), zajímavé je, že zvláště v posledních měřených letech další více než třetina respondentů chtěla podnikat až po získání primárních pracovních zkušeností v závislé činnosti. Uvedené preference podnikání (v obou těchto dvou kohortách) převyšují dostupné údaje o preferencích respondentů ze zemí transformovaných ekonomik a blíží se údajům za vyspělé západní ekonomiky, kde je zpravidla uváděno, že téměř polovina respondentů preferuje samostatné podnikání před závislou činností. Nesouměřitelná s tím je nadále situace v USA, kde až dvě třetiny respondentů preferují podnikání před závislou činností. Významná část studentů (68,5 % v roce 2018) se nacházela v pásmu +15 až +34 bodů, kde jsou takto vyhodnoceným jedincům přisuzovány vysoké šance být úspěšným podnikatelem. Zajímavé je i opakované zjištění, že zdaleka ne všichni studenti, kteří dosáhli vysokého náměru bodů, a tedy by „teoreticky vzato“ měli mít lepší osobnostní předpoklady a motivaci k podnikání, by chtěli bezprostředně po studiu začít samostatně podnikat. Většina dotázaných by raději před zahájením podnikání

získala alespoň nějaké pracovní zkušenosti jako zaměstnanci. Dobrým signálem připravenosti hodnocených studentů jsou tradičně i výsledky testů finanční gramotnosti, prokazující schopnost racionálně podloženého finančního rozhodování a logického odhadu. Dobré výsledky jsou dosahovány i ve znalostních testech na administrativně správné souvislosti podnikání, daně a odvody nečiní studentům problémy, jak z pohledu zaměstnance, tak i zaměstnavatele. Výborné výsledky jsou dosahovány ve studijním předmětu Případové studie, kde některé podnikatelské záměry studentů byly navrženy k realizaci prostřednictvím podnikatelského inkubátoru Prague Startup Centre, se kterým Vysoká škola obchodní navázala kontakt na bázi uzavřeného memoranda o spolupráci.

4 Implementace cvičné firmy na Vysoké škole ekonomické v Praze

V podmínkách akademicky orientovaných studijních programů terciárního vzdělávání lze u studentů ekonomie velmi dobře rozvíjet podnikavost a finanční gramotnost prostřednictvím simulační a projektové metody, a to v jednosemestrálním studijním předmětu Cvičná firma. Podle konceptu Berkové (2016a) je předmět ideově vystavěn na půdorysu simulace podnikové činnosti, kdy studenti zpracovávají vlastní projekt (byznys plán), který následně prezentují v plénu. Takto prakticky orientovaný studijní předmět zajišťuje rozvoj schopností vykonávat dílčí podnikové činnosti zabezpečující chod firmy, jako jsou činnosti ekonomické, marketingové, obchodní a personální (řízení financí, účetnictví, zásobovací a prodejní činnost, péče o zákazníky), za které nesou studenti ve své cvičné firmě odpovědnost. Učitel do jejich činnosti zasahuje a mění vývoj trhu, na který cvičné firmy reagují. Celá jejich činnost je vedena v ekonomickém software. Marketingovou strategii se zaměřením na Public Relations a propagaci převládá většina studentů řeší za podpory grafických programů, které jim umožňují vytvářet firemní loga, propagační inzerce. Digitálně nejzdatnější studenti vytvářejí webové stránky své cvičné firmy. Ze sociálních sítí využívají nejvíce Facebook, určený ke sdílení dat a zpětné vazbě. Jejich projekt poté vyústí do finálního vyhodnocení finančních cílů a výsledků činnosti v horizontu jednoho roku. Jsou hodnoceni za dílčí výstupy, tj. zpracování a prezentování (včetně obhajoby) podnikatelského záměru, za aktivitu na jednotlivých cvičeních a za plnění úkolů v rámci jednotlivých činností cvičných firem. Ve snaze vést studenty k vzájemnému obchodování mezi cvičnými firmami je velice efektivně rozvíjena komunikační a personálně-sociální kompetence. Vyučující využívá metodu autoevaluace, kdy studenti v rámci sebereflexe hodnotí vlastní prezentaci projektu. Na hodnocení prezentace se dále podílí učitel a členové (studenti) z ostatních cvičných firem v dané skupině. Cvičná firma je hodnocena z hlediska techniky provedení prezentace a vystoupení, vymezení cílů a vize, marketingové strategie, finančního plánování a úplnosti zakladatelského rozpočtu a personální politiky a systému odměňování pracovníků cvičné firmy. Tyto výsledky jsou studentům zveřejněny. Podle dílčích výsledků výzkumu Berkové (2016a), který byl proveden na bázi evaluačního dotazníku a studijní ankety vyplývá, že většina studentů hodnotí tento studijní předmět jako zajímavý (76% respondentů). Studenti mohou být více motivováni, protože během celého semestru v postupných krocích vytváří vlastní projekt. Úsilí, které musí vynaložit a činnosti, které spravují a nesou za ně odpovědnost, se přibližují podmínkám ekonomické praxe. Mnohdy zažívají náročné stresové situace, které jsou především dány náročností v komunikaci (nutnost předání si informací v požadovaném termínu a čase). Toto spojení úkonů simulujících firemní chod je jistě pro studenty lákavé a zajímavé, což také

plyne z výsledků ankety. Hlavním faktorem determinujícím zajímavost předmětu je práce v ekonomickém software, s nímž studenti VŠE v Praze nemají téměř žádnou zkušenost. Značný vliv má styl vedení výuky projektovou metodou, kdy jsou studenti hodnoceni za skupinovou práci podle své odpovědnosti. Celkově je s kvalitou předmětu na úrovni výzkumného vzorku spokojeno 86% studentů. Může to být dáno například tím, že studentům je zajišťována zpětná vazba vystoupením konzultanta z praxe ve výuce, který na začátku semestru se studenty analyzuje návrhy jejich projektu a to především v oblasti Public Relations s přesahem do marketingu se zaměřením na reálné problémy s konkurencí (problémy typu „jak se odlišit od konkurence“, „jak dát o sobě vědět“). Atraktivita předmětu se zvyšuje také tím, že konzultant z praxe je přítomen na závěrečné prezentaci studentských projektů. Studenti kladně hodnotili praktičnost předmětu, simulování hlavních podnikových činností na bázi případových studií s prvky ekonomické praxe, včetně úkonů nutných pro založení firmy a také práci v ekonomickém software (Berková, 2016b). Výsledky projektu vyústí do podání návrhu výzkumného projektu aplikovaného výzkumu simulační ekonomické hry v rámci třetí výzvy Éta Technologické agentury ČR na jaře 2019.

Závěry a doporučení pro praxi

Při aplikaci shora uvedených přístupů ke konstrukci kurikula a realizace vzdělávací praxe bylo jednoznačně prokázáno, že integrací učiva a aktivizací výuky roste kvalita výuky, jsou dosahovány lepší výsledky učení a harmoničtěji jsou rozvíjeny odborné a klíčové kompetence studentů, zároveň se zvyšuje úroveň motivace studentů, jejich zájem o učivo a spokojenost s výukou, což je jasně doložitelné výsledky studentských anket ve studijním informačním systému InSIS Vysoké školy ekonomické a UIS Vysoké školy obchodní v Praze. Pro další zdárný rozvoj vedení k podnikavosti a implementace finanční gramotnosti lze doporučit následující systémová opatření: standardně do studijních plánů zařadit prakticky orientované integrované předměty (Cvičné firmy, Případové studie, Podnikatelské plány apod.), šířeji využívat konzultantů z praxe, zajistit více vyžádaných přednášek odborníků z praxe, významně posílit ve studijních plánech podíl praxe v podnicích, zadání kvalifikačních prací více orientovat na potřeby praxe, ideálně vycházet z přímého zadání podnikové sféry.

28. Literatura

1. Bacolod, M., Blum, B. S. (2010). Two sides of the same coin: U.S. „residual” inequality and the gender gap. *Journal of Human Resources*, 45(1), 197–242.
2. Berková, K. (2016a). *Předmět Cvičná firma jako prostředek podpory konkurenceschopnosti absolventů vysokých škol*. In: Rojík, S., Závodný Pospíšil, J. (eds.). Sborník z konference Konkurence, Jihlava: VŠPJ, 2016, s. 31 - 41. URL: <https://konference.vspj.cz/download?hash=c5e00844b78973fa2dcd8e8f8c9df32fbef5554a>.
3. Berková, K. (2016b). Úloha informačních technologií v cvičné firmě. In: Chromý, J. (ed.). *Media a vzdělávání 2016* [online]. Praha: Extrasystem Praha, 2016, s. 14 -17. ISBN 978–80–87570–35–7. URL: <http://extrasystem.com/9788087570357.pdf>
4. Borghans, L., Weel, B. T., Weinberg, B. A. (2006). People people: Social capital and the labor-market outcomes of underrepresented groups. *Working paper No. 11985*.

5. European Commission (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
6. Kessler, R. (2006). *Competency-Based Interviews*. Franklin Lakes: Career Press.
7. Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. 1. vydání, Praha: Oeconomica, 184 s. ISBN 978-80-245-1909-8.
8. Orazem, P. F., Vodopivec, M. (1997). Value of human capital in transitiv to market: Evidence from Slovenia. *European Economic Review*, 41, 893–903.
9. Spencer, L. M., Spencer, S. M. (2008). *Competence at Work – Models for Superior Performance*. New York: Wiley.
10. Turek, I. Formovanie podnikavosti žiakov a študentov – jeden z hlavných cieľov vzdelávacej politiky EÚ (2005) *Pedagogické rozhľady* č. 4/2005, príloha, časopis Metodicko pedagogických centier Slovenska, Banská Bystrica.
11. Weinberger, C. (2014). The increasing complementarity between cognitive and social skills. *The Review of Economics and Statistics*, 96(5), 849-861.

Poděkování

Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040, dále na základě podpory projektu Grantové agentury Akademické aliance reg. č. GA/2018/7 „Faktor financí a podnikavosti z hlediska rozvoje lidského kapitálu“ a na základě podpory projektu Interní grantové agentury VŠE v Praze reg. č. IGS VŠE 7/2018 „Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR“.

Kontaktní údaje autora

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.
 Vysoká škola ekonomická v Praze
 Fakulta financí a účetnictví
 Katedra didaktiky ekonomických předmětů
 nám. W. Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3 - Žižkov
 e-mail: krpp01@vse.cz

Profesijné kompetencie cvičných učiteľov

Professional Competencies of Training Teachers

Katarína Krpáľková Krelová, Martina Nýčová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá špecifickými profesijnými kompetenciami, ktorými by mal disponovať cvičný učiteľ, ktorý sa podieľa na príprave budúcich učiteľov ekonomických predmetov. Sú prezentované niektoré výsledky diagnostického výskumu, ktorého sa zúčastnilo 245 učiteľov ekonomických predmetov. Bolo zistené, že učitelia považujú za najdôležitejšie profesijné kompetencie cvičných učiteľov schopnosť realizovať rozborov vyučovacích hodín, podpora a motivácia študentov praxe a schopnosť efektívne komunikovať a poskytovať relevantné poradenstvo.

Kľúčová slova: kompetencie, profesijné kompetencie, fakultná škola, cvičný učiteľ

Abstract

The paper deals with specific professional competences that should be available to a training teacher who is involved in the preparation of future teachers of economic subjects. Some results of diagnostic research are presented, attended by 245 teachers of economic subjects. It has been found that teachers consider the ability of teachers to be able to carry out classroom lessons, support and motivation of students and the ability to communicate effectively and provide relevant advice as the most important professional competence of training teachers.

Keywords: competencies, professional competences, training faculty school, training teacher

JEL klasifikace: A20, A23, I23

1 Osobnosť učiteľa ekonomických predmetov a jeho kompetencie

V súčasnosti je možné sledovať určitú snahu o hľadanie toho, čo je prijateľné a všeobecne prijímané aj vo vyjadrení termínu učiteľ. Preto aj v medzinárodných súvislostiach sa za učiteľa považuje profesionál, ktorý vykonáva edukačnú prácu na niektorom stupni alebo type škôl, a spĺňa na to určené kvalifikačné predpoklady. Hoci možno jednoducho definovať pojem učiteľ, nemožno presne špecifikovať details, pretože v rámci učiteľskej profesie rozoznávame viac subprofesií. Medzinárodné prístupy sa preto venujú aj problematike učiteľov a učiteľskej profesie a príprave na prácu učiteľa podľa presne určených kritérií.

Každá profesijná činnosť je založená na špecifických požiadavkách, normách a je určitým spôsobom organizovaná. Vzhľadom k cieľu a obsahu činnosti vyžaduje každá profesia určité vedomosti, zručnosti, návyky. Kladie požiadavky na psychické procesy, pozornosť, vôľu, prekonávanie prekážok (Nelešovská, 2005).

V súvislosti s uvedeným sa dá položiť otázka: *kto je dobrý učiteľ?* Je to predovšetkým človek, ktorý miluje deti, nachádza radosť v styku s nimi, vie sa s deťmi priateľiť, berie si k srdcu detskú radosť a žiaľ, pozná detskú dušu a nikdy nezabúda, že on sám bol tiež dieťaťom. Verí, že sa každé dieťa môže stať dobrým človekom. Dobrým učiteľom je tiež ten, kto dobre pozná svoj odbor, ktorý vyučuje, miluje ho a je oboznámený s najnovšími pedagogickými trendmi a výskumami (Nelešovská, 2005). Ak má učiteľ efektívne vykonávať svoje úlohy – vzdelávať, vychovávať a rozvíjať osobnosti žiakov, musí ako sme už skôr uviedli, dôkladne:

- ovládať svoj odbor,
- mať dobrú pedagogickú prípravu,
- vhodné (požadované) osobnostné vlastnosti,
- vysokú všeobecnú kultúru.

Z osobnostných charakteristík sme vyzdvihli *tvorivosť*.

Záujem odborníkov o osobnostné charakteristiky učiteľov je vyvolávaný snahou zistiť, či tieto vlastnosti majú vplyv na kvalitu, efektívnosť a výsledky výchovno-vzdelávacích procesov. Tzn., ide o zisťovanie toho, či to, čo sa žiaci v škole naučia a akým spôsobom, je tiež závislé od určitých rysov učiteľovej osobnosti. Jedným z nich je D. M. Windham.

D. M. Windham (1988), ktorý vo svojej koncepcii indikátorov efektívnosti výchovno-vzdelávacích procesov považuje za relevantné osobnostné charakteristiky učiteľov tie, ktoré sú vlastnosťami determinujúcimi kvalitu učiteľa. Uvádza:

- stupeň učiteľovej kvalifikácie,
- rozsah výcviku,
- špecializácie,
- vek,
- profesijné skúsenosti,
- etnická príslušnosť,
- verbálne schopnosti,
- postoje.

Ak by sme sa pozreli na vek vs. profesijné skúsenosti, dochádza tu ku kontroverzii. Empirické výskumy však nepotvrdili, že vek učiteľa, či jeho dĺžka učiteľskej praxe, je jednoznačne vo významnej korelácii so vzdelávacími výsledkami žiakov. Z tohto je zrejmé, že nadobúdanie profesijnej skúsenosti postupuje u učiteľov iným tempom, než časová dĺžka „služby“ v profesii (Windham, 1988).

V novodobej histórii vývinu teórie učiteľskej profesie sa rôzni autori zaoberajú problematikou hľadania najvhodnejších a nevyhnutných kompetencií resp. spôsobilostí učiteľa, ktoré majú tvoriť jadro jeho profesionality, a čoraz naliehavejšie požadujú zmeny v požiadavkách na profesijnú prípravu a výkon učiteľa. Tento trend je v stredoeurópskom kontexte veľmi výrazný od 90 – tých rokov 20. storočia. Možno v ňom identifikovať niekoľko dominujúcich tendencií, od ktorých závisí štruktúra a priority vo formulácii učiteľských kompetencií:

- hľadisko pregraduálnej prípravy, jej obsahu a formulácie profilu absolventa,
- hľadisko konkrétneho kontextu edukačných situácií,
- hľadisko učiteľa ako autonómneho subjektu, resp. osobnostná orientácia v dynamickom ponímaní,
- hľadisko požiadaviek rozvíjajúcej sa spoločnosti zo strany regiónu, rodiny, štátu, Európy, vyjadrené prostredníctvom kľúčových kompetencií človeka.

Tieto aspekty sa v uvedenom poradí postupne presadzujú, vzájomne prelínajú a smerujú k súčasnému prevládaniu tretieho a štvrtého hľadiska.

Začiatky 90-tých rokov sú charakteristické aj tým, že problematiku učiteľských kompetencií a spôsobilostí riešia najmä pedautológovia teoretici, zväčša pedagógovia vysokých škôl pripravujúcich učiteľov. Obsah požadovaných zmien sa orientuje na zmeny v pregraduálnej príprave a na reformy učiteľského vzdelávania. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa sa vymedzujú v nadväznosti na obsah prípravy učiteľov, t. j. aké priority má príprava učiteľa zohľadňovať. V tomto trende sú známe najmä normatívne modely, ktoré určujú, čo v bode dovŕšenia prípravy má absolvent vedieť, resp. dokázať urobiť (a nie, aká má byť jeho profesionálna kompetencia).

Klasickým prípadom sú (aj doteraz prežívajúce) prístupy formulovať kompetencie, ktoré kopírujú prípravu učiteľa v zaužívanom rámci (Kolektív autorov, 2006):

- *odborno-predmetová zložka prípravy,*
- *pedagogicko-psychologická zložka prípravy,*
- *metodická, resp. predmetovo-didaktická zložka prípravy.*

Ch. Kyriacou (1996, s. 26) triedi oblasti pedagogických spôsobilostí podľa činnosti učiteľa, ktoré prispievajú k úspešnosti vyučovania. Jeho východiskom je dosahovanie didaktických cieľov a kritériom potrebných pedagogických spôsobilostí je efektívne vyučovanie. Akcentuje potrebu prehĺbovať spôsoby premýšľania a rozhodovania, no zároveň aj schopnosti na praktické vykonávanie zámerov a rozhodnutí. Ide o spôsobilosti:

- *Plánovanie a príprava* – spôsobilosti podieľajúce sa na výbere didaktických cieľov, na voľbe cieľových zručností, ktoré majú žiaci na konci hodiny zvládnuť a spôsobilosti zvoliť najlepšie prostriedky na dosiahnutie týchto cieľov.
- *Realizácia vyučovacej jednotky* – spôsobilosti potrebné na úspešné zapojenie žiakov do vyučovacej činnosti.

- *Riadenie vyučovacej jednotky* – spôsobilosti potrebné na riadenie a organizáciu učebných činností, ktoré udržia pozornosť žiakov, ich záujem a aktivitu.
- *Klíma triedy* – spôsobilosti potrebné na vytvorenie a udržanie kladných postojov žiakov voči vyučovaniu a ich dlhodobú motiváciu.
- *Disciplína* – spôsobilosti potrebné na udržanie poriadku a na riešenie všetkých prejavov nežiaduceho správania sa žiakov.
- *Hodnotenie prospechu žiakov* – spôsobilosti potrebné na hodnotenie výsledkov žiakov, aplikované pri formatívnom i sumatívnom hodnotení.
- *Reflexia vlastnej práce a evalvácia* – spôsobilosti potrebné na evalváciu vlastnej práce s cieľom zlepšiť ju.

Pre identifikáciu vnútorných predpokladov učiteľa k výkonu učiteľského povolania používa väčšina autorov termín spôsobilosť učiteľa. Podľa Koudely (1998) je spôsobilosť učiteľa ekonomických predmetov daná nasledujúcimi skupinami predpokladov:

- *osobnostné predpoklady fyzické a psychické* (dobrý zdravotný stav, vhodný vek, sociálna zrelosť, morálne a charakterové vlastnosti, úroveň rozumových schopností, psychická stabilita, empatia, komunikatívnosť, tvorivý prístup),
- *všeobecné vzdelanie a širší rozhľad* (všeobecná vzdelanosť a kultivovanosť, dobrá znalosť materského jazyka a solídna úroveň vystupovania, prehľad a hlbšia znalosť kultúry, všeobecný politický a ekonomický rozhľad, schopnosť ďalšieho vzdelávania),
- *odborné vzdelanie vrátane odbornej praxe* (odborné ekonomické vzdelanie a prax v odbore, komplexnosť odborného vzdelania s adekvátnym zameraním, podnikavosť, schopnosť viesť tím, organizovať prácu, analyzovať a hodnotiť výsledky činností),
- *pedagogické, psychologické a didaktické vzdelanie vrátane pedagogickej praxe* (záujem o pedagogickú teóriu a prax, pedagogický talent, rešpektovanie a využívanie zákonitostí vyučovacieho procesu a sociálnych vzťahov v triede, diagnostické schopnosti, schopnosť vytvárať a ďalej rozvíjať logické myslenie žiakov, schopnosť rešpektovať mezipredmetové vzťahy a súvislosti v učive, schopnosť rozvíjať samostatnosť, iniciatívu a tvorivosť žiakov).

Všeobecne teda možno konštatovať, že učiteľ musí byť odborne zdatný, osobnostne zrelý a psychicky zdravý. Len takáto osobnosť dokáže splniť požiadavky, ktoré sú na ňu z hľadiska profesie kladené, nakoľko učiteľ je každodenne vystavovaný riešeniu rôznych situácií súvisiacich s odbornou problematikou alebo sociálnou atmosférou v školskej triede. Riešenia sa síce realizujú vo vzájomnej interakcii s inými, ale v konečnom dôsledku je na ne sám.

2 Cvičný učiteľ a jeho profesijné kompetencie

Pedagogickú prax študentov učiteľstva vedie cvičný učiteľ. Cvičného učiteľa definuje L. Podlahová (2002, s. 42) ako učiteľa, ktorý „pracuje v trvalom pracovnom pomere na

základnej alebo strednej cvičnej škole a v období pedagogickej praxe sa stáva spolupracovníkom vysokej školy, ktorá študenta – praktikanta na jeho školu vyslala“.

Základné roly a funkcie cvičných učiteľov charakterizovala R. Perclová (1997, s. 60-61) na základe výsledkov medzinárodného výskumu cvičných učiteľov v šiestich krajinách EÚ, Ruska a Kanady. Ide o:

- poskytovanie informácií študentom (o žiakoch, triede, učebných materiáloch, spôsobov hodnotenia, vyučovacích štýlov a stratégiách) a vytváranie možností pre ich ďalší rozvoj,
- riadenie a kontrolu učebných podmienok študentov,
- asistovanie pri študentských činnostiach,
- hodnotenie študentov.

V Čechách ani na Slovensku neexistuje legislatívne nariadenie o vzniku a fungovaní cvičnej školy a cvičného učiteľa, vysoké školy, ktoré majú akreditované učiteľské študijné programy, sú preto nútené vytvárať si vlastné požiadavky na výber cvičnej školy a cvičných učiteľov. Cviční učitelia nemajú jasno v pravidlách kontaktu s fakultou, nie sú si vedomí svojich práv a povinností, obávajú sa praxujúcich študentov, majú deficit v didaktických informáciách, zastarávajú v pedagogickej, psychologickej, v odbornej teórii, nie sú s fakultami zjednotení v hodnotení študenta a pod (Filová, 2013). Z uvedeného dôvodu si stanovíme parametre kvality učiteľa, z ktorých odvodíme kľúčové kompetencie cvičného učiteľa. Rola cvičného učiteľa je zodpovedná a veľmi náročná a cviční učitelia v priebehu pedagogickej praxe **vystupujú ako:**

- *radcovia*, ktorí poskytujú „dobré rady“ týkajúce sa každodenného života v školskej triede, povzbudzujú študentov a pomáhajú im zvládať počiatočné ťažkosti,
- *vzory profesionálov*, ktorí študentom predvádzajú vzorový profesijný výkon v triede, rôzne prístupy k výučbe, rozmanité vyučovacie postupy, vzťah k žiakom a kolegom a pod.,
- *zdroj informácií* o školskom kurikule, dokumentácii, charakteristikách žiakov, vyučovacích stratégiách, a pod.,
- *tréneri*, ktorí zodpovedajú za výcvik študentov v príslušných pedagogických schopnostiach a spôsobilostiach,
- *pozorovatelia* študentov v triede,
- *poskytovatelia spätnej väzby* a podporovatelia schopností študentov, konštruktívnej kritiky priebehu a výsledkov vlastnej činnosti,
- *poverení zhromažďovatelia informácií* o priebehu praxe študentov a poskytovatelia konštruktívnej správy a hodnotenia o tom fakulte.

Aby cvičný učiteľ naplňal všetky požiadavky, je potrebná úzka spolupráca s fakultou, ktorá môže výrazne prispieť k rozvíjaniu komplexnej spôsobilosti cvičného učiteľa.

3 Diagnostický výskum kompetencií cvičných učiteľov

Na katedre didaktiky ekonomických predmetov VŠE v Prahe sa realizuje pregraduálna príprava učiteľov ekonomických predmetov. Členovia katedry sa už dlhobojšie zaoberajú problematikou pedagogických praxí. V akademickom roku 2017/2018 bol realizovaný diagnostický výskum zameraný na zefektívnenie pedagogickej praxe, t.j. spolupráce fakulty a cvičných učiteľov.

Cieľ diagnostického výskumu: Zistiť názory učiteľov ekonomických predmetov na profesijné kompetencie cvičných učiteľov

Metóda diagnostického výskumu: dotazníkové šetrenie (škálovacie položky)

Respondenti diagnostického výskumu: 245 učiteľov ekonomických predmetov

Ďalej uvádzame niektoré výsledky dotazníkového šetrenia (tabuľka 1 a 2).

Zisťovali sme akými kompetenciami by mal disponovať cvičný učiteľ. Výsledky sú uvedené v tab. č.1.

Tabuľka č. 1: Preferencia kompetencií cvičného učiteľa

KOMPETENCIE	Určite áno	Skôr áno	Nedokážem sa rozhodnúť	Skôr nie	Určite nie
Vysoká úroveň vyučovacích schopností	77	68	81	19	0
Vynikajúce výsledky učiteľa	43	93	91	18	0
Uplatnenie najnovších poznatkov	64	103	66	12	0
Tvorivosť a originalita	73	93	65	13	1
Presvedčenie o dôležitosti praxe	99	74	61	11	0
Záujem o spoluprácu s budúcimi učiteľmi	92	74	66	12	1
Osobnostné vlastnosti	93	76	69	7	0
Dĺžka pedagogickej praxi	47	78	82	36	2
Pravidelnosť spolupráce s fakultou	28	75	102	28	12
Spolu	28%	33%	31%	7%	1%

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky je zrejmé, že v priemere 76 respondentov (31%), t.j. tretina respondentov výskumu nedokázala posúdiť, či daná kompetencia je alebo nie je významná pre výkon kvalifikovanej činnosti cvičného učiteľa. Predpokladáme, že títo učitelia nemajú osobnú skúsenosť, t.j. nie sú cvičnými učiteľmi študentov, ktorí sa pripravujú na učiteľské povolanie. 28% respondentov jednoznačne súhlasí a považuje uvedené kompetencie významné pre prácu cvičného učiteľa, ďalej môžeme konštatovať, že pozitívny postoj k uvedeným kompetenciám vyjadriilo 61%

respondentov, naopak len 8% respondentov nepovažuje uvedené kompetencie za dôležité v súvislosti s výkonom práce cvičného učiteľa.

Ďalej sme zisťovali, ktoré profesionálne kompetencie cvičného učiteľa považujú učitelia ekonomických predmetov za najdôležitejšie. Výsledky uvádzame v tabuľke č. 2.

Tabuľka č. 2: Preferencia profesijných kompetencií cvičných učiteľov

Profesijné kompetencie cvičného učiteľa	% respondentov
hospitačná činnosť	5,2
hodnotenie výsledkov	8,8
rozbory vyučovacích hodín	16,2
kladenie otázok	4,7
kooperatívna komunikácia	10,4
podpora a motivácia študentov praxe	21,8
pedagogická diagnostika, stanovenie vzdelávacích potrieb	5,9
orientácia v aktuálnych pedagogických poznatkoch a v metódach výskumu	6,3
supervízia a pozorovanie študenta	8,2
individuálne poradenstvo	12,6

Zdroj: vlastné spracovanie

Z výsledkov, ktoré sme dotazníkovým šetrením získali je vidieť, že oslovení učitelia ekonomických predmetov považujú za najdôležitejšie profesijné kompetencie, ktorými majú byť cviční učitelia vybavení sú schopnosť realizovať rozbory vyučovacích hodín, podpora a motivácia študentov praxe a schopnosť efektívne komunikovať a poskytovať relevantné poradenstvo. Prvá pedagogická skúsenosť študentov určite významne ovplyvňuje ich postoj k učiteľskému povolaniu.

Záver

V závere môžeme konštatovať, že pedagogická prax je neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a je potrebné venovať patričnú pozornosť cvičným učiteľom, ktorí študentov sprevádzajú pri ich pedagogických začiatkoch. Prikláňame sa k názoru M. Píšovej (2001), že je potrebné:

- zaviesť a systemizovať prípravu cvičných učiteľov;
- vypracovať štandard prípravy cvičných učiteľov, nástroje overovania jeho dosiahnutia a formu certifikácie;
- v rámci systému kariérneho rastu učiteľa uznávať túto špecifickú kvalifikáciu;
- zvýšiť tým profesijný status cvičného učiteľa, jeho prestíž a umožniť adekvátne finančné ohodnotenie.

Literatura

1. Filová, H. (2013). *Příručka pro fakultní cvičné učitele, aneb, Jak vést pedagogické praxe studentů učitelství 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
2. Koudela, J. (1998). Vzdělávání učitelů odborných ekonomických předmětů v České republice. In Ekonomické vzdělávání na středních, vyšších a vysokých školách. 1998. VŠE v Praze, *Acta Oeconomica Pragensia*, 6 (6), 61–90.
3. Kyriacou, CH. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál.
4. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing.
5. Perclová, R. (1997). Role fakultních učitelů. *Pedagogická praxe – praxeologie*. Sborník příspěvků z konference o praxi na Pedagogické fakultě UK v Praze, Praha : UK.
6. Píšová. M. (2001). Fakultní učitel? Supervízor? Mentor? *Pedagogická orientace*, (2), 27-32. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/8625/7799>
7. Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem. Student – praktikant – začínající učitel*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého.
8. Windham, D. M. (1988). Effectiveness Indicators in the Economic Analysis of Educational Activities. In *International Journal of Educational Research*, 12 (6) (special issue).

Pod'akovanie

Príspevok vznikol za podpory vedeckého projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, ktorý je realizovaný v rámci inštitucionálnej podpory vedy VŠE IP100040, z Grantovej agentúry Akademické Alliance „Faktor financí a podnikavosti z hľadiska rozvoje lidského kapitálu“, reg. č. GA/2018/7 a Internej grantovej agentúry VŠE v Praze „Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR“, reg. č. IGS VŠE 7/2018.

Kontaktné údaje autory

Ing. Katarína Krpálková Krelová, PhD.

Ing. Martina Nýčová

Katedra didaktiky ekonomických předmětů, FFÚ VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3

E-mail: krpk00@vse.cz; MartinaNycova@seznam.cz

Modernizácia vzdelávania v oblasti účtovníctva na obchodných akadémiách prostredníctvom projektového vyučovania a prípadových štúdií

Modernization of Education in the Field of Accounting at Business Academies through Project Teaching and Case Studies

Jaromír Novák

Abstrakt

Článok sa zaoberá vybranými problémami modernizácie výučby účtovníctva na obchodných akadémiách. Zameriava sa na prípadové štúdie a projektové vyučovanie a na ich možné využitie v témach súvisiacich s účtovníctvom.

Kľúčové slová: projektové vyučovanie, prípadová štúdia, predmet účtovníctvo, obchodná akadémia

Abstract

The article deals with selected problems of modernization of teaching accounting at business academies. It focuses on case studies and project teaching and their possible use in the topics connected with accounting.

Keywords: project teaching, case study, accountancy lessons, business academy

JEL klasifikácia: A210

Úvod

Predmet účtovníctvo je jedným z tradičných profilových odborných ekonomických predmetov vyučovaných na obchodných akadémiách. S vývojom cieľov a foriem vedenia účtovníctva v hospodárskej praxi aj školy postupne reagujú a modernizujú obsah učiva v tomto predmete. Žiakom už dnes nestačí ovládať princípy a postupy účtovania v oboch účtovných sústavách, ale ako absolventi obchodnej akadémie by mali byť schopní samostatne viesť účtovníctvo v účtovných jednotkách pomocou moderných prostriedkov výpočtovej techniky a informačno-komunikačných technológií. Na to zvyčajne školy reagujú zaradovaním takto zameraného učiva do osobitných predmetov (napr. aplikovaná

informatika, ekonomické cvičenia, cvičenia z účtovníctva a pod.). Tradičný predmet účtovníctvo sa zameriava skôr na teoretické princípy vedenia účtovníctva a zvyčajne sa preto vyučuje tradičným, dlhoročne zaužívaným spôsobom. Keďže sa ale časť cieľov a obsahu tejto vzdelávacej oblasti deleguje na iné predmety, možno v tomto predmete ušetrný čas naplniť využitím časovo náročnejších metód či koncepcií výučby, ktoré sú však výrazne nápomocné pri dosahovaní iných ako vedomostných cieľov vyučovania – napr. pomáhajú lepšie rozvíjať účtovnícke aj širšie ekonomické myslenie žiakov a pod. Medzi takéto metódy práce na vyučovaní patria napríklad riešenie prípadových štúdií či projektové vyučovanie (príp. ich cielená kombinácia). Na možnosti ich využitia pri vzdelávaní žiakov obchodných akadémií v oblasti účtovníctva sa zameriavame v tomto príspevku.

1 Využitie prípadových štúdií a ich kombinácia s projektovým vyučovaním v predmete účtovníctvo

Obsah vzdelávacieho štandardu Účtovníctvo a dane podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre odborné vzdelávanie a prípravu: Skupina študijných a učebných odborov 62 Ekonomické vedy, 63 Ekonomika a organizácia, obchod a služby I a 64 Ekonomika a organizácia, obchod a služby II (2013) je koncipovaný tak, aby žiaka obchodnej akadémie viedol k zvládnutiu metodiky a postupov účtovania v sústave podvojného aj jednoduchého účtovníctva. Tento cieľ sa zvyčajne na školách dosahuje postupne vo viacerých vyučovacích predmetoch. Predmet účtovníctvo väčšina obchodných akadémií v SR poníma vo svojom školskom vzdelávacom programe tak, aby po jeho skončení žiaci v teoretickej rovine rozumeli všetkým bežným účtovným prípadom podnikateľských i nepodnikateľských účtovných jednotiek a vedeli vysvetliť správny postup ich účtovania v oboch účtovných sústavách. Potrebné praktické zručnosti na vedenie účtovníctva a súvisiacej účtovnej dokumentácie si potom žiaci zvyčajne rozvíjajú v ďalších nadväzujúcich predmetoch (napr. zručnosť pracovať s účtovným softvérom sa rozvíja v predmetoch aplikovaná informatika, ekonomické cvičenia, cvičenia z účtovníctva a i., zručnosť vyhotovovať účtovné záznamy ako súčasť súboru všetkých písomností účtovnej jednotky sa precvičuje v predmete administratíva a korešpondencia atď.).

Pri väčšine tém v predmete účtovníctvo je veľmi dôležité najmä porozumenie preberanej problematike a jej dôkladné precvičenie riešením príkladov na účtovanie účtovných prípadov zadaných učiteľom. Tie môžu mať pri súhrnnom opakovaní viacerých tém aj formu komplexných príkladov s charakterom problémových úloh, ale len málokedy je dostatočný časový priestor na ich rozvinutie až do podoby riešenia prípadovej štúdie či dokonca uceleného prakticky orientovaného projektu, resp. na využitie iných aktivizujúcich metód výučby.

Prípadová štúdia vo vyučovacom procese opisuje určitú situáciu alebo prípad, ktoré sa týkajú preberaného učiva. Jej súčasťou je zvyčajne niekoľko úloh, ktoré majú žiakov motivovať k riešeniu nastolených problémov. Tie sú koncipované prevažne tak, aby nemali jednoznačné riešenia a viedli žiakov skôr k rozvoju divergentného myslenia a vzájomnej diskusii. Tento aspekt zvyrazňujú tí autori, ktorí prípadové štúdie radia k tzv. participatívnym vyučovacím metódam (napr. Kalhous, Obst, 2003).

Dobrá prípadová štúdia by mala žiakom predostrieť zaujímavý a relatívne aktuálny príbeh, ktorý je relevantný vo vzťahu k cieľom vyučovacieho procesu. Mala by umožniť empatiu s hlavnými postavami príbehu a provokovať pre žiakov zrozumiteľný a z hľadiska možností jeho riešenia primeraný konflikt. Dôležité je, aby nebola príliš dlhá a aby umožňovala zovšeobecnenie vo vzťahu k cieľom a obsahu výučby. Z hľadiska práce učiteľa je preto dôležitá voľba témy prípadovej štúdie, ktorá je v súlade s vyučovacími cieľmi a je primeraná úrovni cieľovej skupiny žiakov (Novák, 2017).

Keď si žiaci na základe pokynov a usmernení učiteľa preštudujú zadané, príp. samostatne dodatočne získané materiály k prípadovej štúdii, malo by prísť k prezentovaniu ich názorov na nastolené otázky a diskusii o nich. Dôležité je, aby diskusiu učiteľ cielene usmerňoval tak, aby viedla k požadovaným zovšeobecneniam. Ako dodávajú Maňák, Švec (2003), žiaci môžu následne pokračovať v riešení prípadu metódou hrania rolí, príp. inými metódami. Tiež možno veľmi vhodne a jednoducho prípadovú štúdiu prepojiť s projektovým vyučovaním.

Jednou zo základných úloh učiteľa pri projektovom vyučovaní je hneď v úvode aktivizovať vzdelávacie potreby žiakov tak, aby sami iniciatívne chceli pracovať na zadaných úlohách a hľadať riešenia problémov, ktoré sú obsahom projektu. Na takýto účel je veľmi vhodná prípadová štúdia, ktorá má najmä vyvolať diskusiu žiakov a podnietiť ich k premýšľaniu o problémoch, ktoré sa v reálnom svete riešia. Jej výstupom zväčša nie sú jasné odpovede na nastolené otázky, ale len diskusia o možnostiach riešenia a ich spoločné zhodnotenie. Takáto diskusia môže pri správnom usmernení učiteľom viesť k tomu, aby si žiaci sami rozdelili úlohy v tematicky nadväzujúcom projekte a pustili sa iniciatívne do jeho riešenia.

Pri hľadaní možných tém a tematických celkov, kde by využitie týchto metód mohlo byť prínosom, sa opierame prvotne o výsledky dotazníkového prieskumu názorov stredoškolských učiteľov, ktorý sme uskutočnili v októbri 2016 so 135 stredoškolskými učiteľmi z celého Slovenska (bližšie pozri Novák, Pasiar, 2017). Jednou z oblastí, ktoré sme v prieskume skúmali, boli návrhy tém, pri ktorých títo učitelia odporúčajú využívať projektové vyučovanie. Získané námety sme sa snažili kriticky zhodnotiť a zamýšľali sme sa nad tým, pri ktorých z nich by bolo vhodné využiť na úvod projektového vyučovania práve prípadovú štúdiu. S výučbou účtovníctva spomedzi všetkých takýchto tém priamo súviseli najmä tieto:

- kolobeh majetku a hospodárske operácie,
- účtovná dokumentácia a obeh účtovných dokladov v podniku,
- oceňovanie v účtovníctve,
- obstarávanie a vyradovanie dlhodobého majetku,
- opotrebenie dlhodobého majetku a požiadavky na účtovné odpisy a ich výpočet,
- výpočet miezd zamestnancov,
- komplexný súvislý účtovný príklad nadväzujúci na prípadovú štúdiu s informáciami o danom podniku,
- účtovná závierka a výročná správa účtovnej jednotky,
- finančná analýza účtovnej závierky,
- kalkulácie nákladov a cien, rozpočtovníctvo atď.

Navrhované témy určite nie sú jedinými možnými oblasťami, kde by sa dalo skombinovať využitie prípadových štúdií s projektovým vyučovaním vo výučbe účtovníctva. Keďže ale východiskom boli najčastejšie návrhy skúsených stredoškolských učiteľov odborných ekonomických predmetov, považujeme tento zoznam síce len za ilustratívny, ale zároveň za dobrý indikátor toho, čo by malo byť pre všetky takéto témy spoločné – relatívne širší záber, prípadne až medzipredmetový charakter danej tematiky, možnosť formulovať problémové úlohy s potrebou hľadania nie vždy jednoznačných riešení, zrejmé prepojenie teórie s praxou a zaujímavá problematika z pohľadu žiakov strednej školy a pod.

2 Súvislý príklad z podvojného účtovníctva realizovaný formou projektu

Spomedzi viacerých možných tém sme si na bližšiu analýzu vybrali tematický celok Súvislý príklad, bezprostredne nadväzujúci na tematický celok Účtovná uzávierka a účtovná závierka v sústave podvojného účtovníctva. Predchádzajúcou témou o účtovnej závierke sa završuje problematika účtovania v sústave podvojného účtovníctva, a preto väčšina obchodných akadémií po jeho prebratí zaraďuje do svojich učebných osnov ešte tematický celok Súvislý príklad na záverečné zhrnutie a komplexné precvičenie učiva celého tretieho ročníka v predmete účtovníctvo. Cieľom tohto príkladu je vytvoriť ucelenú sústavu učiva a upevniť získané vedomosti a zručnosti žiakov spojené s vedením bežného účtovníctva, ako aj so zostavovaním účtovnej závierky podnikateľských subjektov v sústave podvojného účtovníctva.

Ak je hlavným vyučovacím cieľom predmetu účtovníctvo, aby žiaci po jeho absolvovaní vedeli samostatne účtovať a zostaviť účtovnú závierku v sústave podvojného účtovníctva, je možné zrealizovať takéto záverečné precvičenie získaných vedomostí, zručností a návykov aj využitím projektového vyučovania. Na rozdiel od tradičného súvislého príkladu, pri ktorom žiaci len prechádzajú cez účtovné prípady a iné úlohy podľa zadania pripraveného učiteľom, takáto forma zhrnutia prebratého učiva môže mať vyššiu mieru problémovosti a vyžadovať výrazne väčšiu samostatnosť a aktivitu žiakov. Zároveň by zadanie na projektové vyučovanie mohlo umožniť žiakom, aby si sami zvolili náplň riešeného súvislého príkladu podľa oblasti podnikateľskej činnosti, ktorá im je blízka, čo vedie k vyššej motivácii pri realizácii projektu.

Pri tvorbe zadania a usmerňovaní priebehu takéhoto projektového vyučovania sa učiteľ môže inšpirovať týmito východiskovými propozíciami (podrobnejšie o obsahu tohto typu projektu hovoríme v publikácii Šlosár, Novák, 2017):

Názov projektu: Účtujeme bez váhania od začiatku podnikania.

Ciele projektu: Riešením projektu by každý žiak mal preukázať, že vie aplikovať svoje vedomosti a zručnosti z oblasti účtovania a vykazovania účtovných prípadov v sústave podvojného účtovníctva na príklade účtovnej jednotky so zvoleným predmetom podnikania počas prvého účtovného obdobia po jej vzniku.

Každý žiak úspešným zvládnutím projektu preukáže, že:

- vie zostaviť otváraciu súvahu na základe rozhodnutia o predmete činnosti a právnej forme vznikajúcej účtovnej jednotky, o počte jej spoločníkov, výške, forme a spôsobe splatenia ich vkladov do podnikania,
- dokáže otvoriť účtovné knihy ku dňu vzniku účtovnej jednotky na základe zostavenej otváraciej súvahy,
- je schopný sformulovať a správne zaúčtovať všetky bežné účtovné prípady odzrkadľujúce kolobeh majetku účtovnej jednotky pri zvolenom predmete jej činnosti s osobitným zreteľom na jej špecifiká,
- má zručnosti samostatne vyhotovovať účtovné doklady potrebné na zaúčtovanie týchto bežných účtovných prípadov,
- vie vykonávať uzávierkové práce na konci účtovného obdobia vrátane správneho vyčíslenia a zaúčtovania výsledku hospodárenia a dane z príjmov účtovnej jednotky,
- je schopný zostaviť účtovnú závierku podľa údajov z bežného účtovníctva,
- prípadne tiež dokáže uvedené činnosti vykonávať pomocou vybraného účtovného softvéru (ak je to pre priemerného žiaka na danej škole primeraná úloha),
- vie prehľadne zosumarizovať, ako aj stručne a zrozumiteľne odprezentovať obsah jednotlivých výstupov svojho projektu a tiež vysvetliť prípadné nejasnosti.

Výstupy projektu:

- zvolený názov účtovnej jednotky a jasný opis predmetu jej činnosti,
- zdôvodnenie zvolenej právnej formy, počtu spoločníkov, výšky základného imania, výšky a formy ich vkladov do podnikania a spôsobu ich splácania, ako aj ďalšie informácie potrebné na zostavenie otváraciej súvahy ku dňu vzniku účtovnej jednotky,
- otváracia súvaha ku dňu vzniku účtovnej jednotky,
- sformulované typické účtovné prípady pre danú oblasť podnikania spolu s vyplnenými relevantnými účtovnými dokladmi vrátane vyčíslenia príslušných súm a určenia správnych účtovacích predpisov,
- účtovné prípady zaúčtované v písomnej forme na účtoch v tvare písmena T (príp. prostredníctvom zvoleného účtovného softvéru),
- účtovná závierka k poslednému dňu prvého účtovného obdobia po vzniku účtovnej jednotky.

Finálnym produktom takéhoto projektu môže byť prezentácia žiakov, ktorá stručne, no výstižne vysvetlí podstatu a obsah jednotlivých výstupov projektu. Jej neoddeliteľnou súčasťou, ktorá by mala byť k dispozícii pre hodnotiace publikum (napr. učiteľa, žiakov v hodnotiacej komisii a pod.), je okrem účtovnej závierky zostavenej k poslednému dňu účtovného obdobia aj hárok s formulovanými a predkontovanými účtovnými prípadmi s príslušnými sumami (môže ho nahradiť zostava vytlačená z účtovného softvéru) a priložené účtovné doklady aspoň k časti z nich podľa zadania projektu.

Metodický postup činností v jednotlivých fázach realizácie takéhoto projektu bližšie opisujeme v publikácii Pasiar et al. (2018). Na tomto mieste by sme preto chceli upozorniť len na dôležitý predpoklad úspešnosti takéhoto projektu, ktorým je určitá minimálna požadovaná úroveň vedomostí a schopností žiakov. Riešenie „súvislého príkladu“ formou projektu, kde si

žiaci na základe svojich vedomostí z účtovníctva, ako aj podnikovohospodárskych náuk sami sformulujú a zdôvodnia aj obsah účtovných prípadov, môže byť pre slabších žiakov nepríjemné. V takom prípade má učiteľ možnosť buď reagovať cieľovým vytváraním heterogénnych skupín na riešenie projektu (zaradením šikovnejších aj slabších žiakov do každej skupiny), alebo šikovnejším žiakom zadať opísaný projekt a so slabšími žiakmi namiesto toho na hodinách riešiť tradičný súvislý príklad, ktorý sám pripraví. Rešpektovanie individuálnych osobitostí žiakov je dôležitým predpokladom účinnosti zvolených vyučovacích metód.

Zadanie projektu možno prípadne rozvinúť až do celoročnickej súťaže o najlepší účtovnícky tím v duchu hesla „Účtujeme bez váhania od začiatku podnikania“. Takýmto spôsobom sa dá zvýšiť motivácia žiakov vymýšľať čo najvýstižnejšie a najreálnejšie účtovné prípady, resp. neostať pritom iba v rovine úplne bežných účtovných prípadov spoločných pre väčšinu účtovných jednotiek, ale pustiť sa aj do niektorých náročnejších a zriedkavejších účtovných prípadov, špecifických pre zvolený predmet činnosti atď.

Ak učiteľ zadá väčšinu úloh v riešenom projekte na domáce práce žiakov, dôležité je, aby vopred zvážil možnosti overenia a kontroly toho, že žiaci pracujú na danom projekte skutočne sami, resp. že prinajmenšom všetkým detailom, ku ktorým v projekte dospeli, napokon skutočne všetci členovia každej skupiny rozumejú. S týmto cieľom by sa nemal spoliehať len na záverečné hodnotenie pri prezentácii výstupov projektu jednotlivými skupinami, ale mal by si robiť aj poznámky o spôsobe práce a fundovanosti riešenia konzultovaných problémov v priebehu realizácie projektu jednotlivými skupinami. Zároveň na tento účel treba pri prezentácii výstupov projektu klásť žiakom otázky tak, aby bolo možné skutočne preveriť, že každý z nich rozumie nielen veciam, ktoré zaradili do pripravenej prezentácie, ale aj obsahu všetkých ostatných odovzdaných výstupov. Na tento účel je vhodné po každej prezentácii vyvolať diskusiu v celej triede o odprezentovaných výstupoch každého projektu a povzbudiť aj žiakov z ostatných skupín, aby sa pýtali na to, čo im z prezentácie nebolo úplne jasné atď.

Záver

Riešenie súvislých príkladov je vzhľadom na veľký rozsah na to potrebných vedomostí a zručností z viacerých tematických celkov aj pri štandardnom zadaní, kde sám učiteľ sformuluje väčšinu informácií o jednotlivých účtovných prípadoch (žiaci len miestami dopĺňajú chýbajúce sumy, účtovné doklady a i.), pre žiakov pomerne náročná úloha. Učiteľ by mal preto pozorne zvážiť, či v danej triede postačuje vzhľadom na schopnosti jednotlivých žiakov záverečné opakovanie v takejto podobe, alebo je možné využiť aj vyššiu mieru problémovosti zadaných úloh. Ak to schopnosti žiakov umožňujú, môže zvýšiť náročnosť príkladu napríklad už len tým, že ho sformuluje ako zadanie komplexného príkladu bez toho, aby jasne naformuloval všetky účtovné prípady, t. j. žiaci budú mať z celkového opisu situácie vydedukovať všetky účtovné prípady, ktoré by daná účtovná jednotka mala podľa nich zaúčtovať v zmysle informácií zo zadania. Ešte vyššiu náročnosť by malo zadanie v podobe prípadovej štúdie, ktorá by nie všetky informácie zadala jednoznačne, vyžadovala by určitú polemiku, riešenie sporných situácií, resp. rozhodnutia žiakov, ktoré ovplyvnia aj účtovné prípady, ktoré bude treba následne zaúčtovať.

Nahradenie akejkoľvek formy riešenia súvislého príkladu projektom predstavuje azda najvyšší stupeň náročnosti záverečného opakovania. Učiteľ by si mal byť vedomý toho, že riešenie projektu vyžaduje veľkú mieru samostatnosti žiakov, ktorá je možná len pri určitej úrovni ich vedomostí, zručností, resp. iných schopností potrebných na úspešné riešenie projektu. Preto môže zadanie projektu zjednodušiť tým, že žiakom aj časť vstupných informácií (napr. zameranie činnosti účtovnej jednotky a vybrané príklady typických účtovných prípadov) priamo sám zadá alebo pomôže s ich doplnením aspoň skupinám so slabšími žiakmi atď.

Literatúra

1. Kalhous, Z., & Obst, O. (2003). *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
2. Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
3. Novák, J. (2017). Prípadová štúdia ako východisko pre projektové vyučovanie v ekonomických predmetoch. *Autoevalvační kultura a kvalita vzdělávání: Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference*. Praha: Extrasystem, 96-100.
4. Novák, J., & Pasiar, L. (2017). Projektové vyučovanie – teoretické východiská verzus jeho vnímanie učiteľmi v pedagogickej praxi. *Media4u Magazine*, 14 (1), 12-18.
5. Pasiar, L. et al. (2018). *Modely projektov v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
6. Šlosár, R., & Novák, J. (2017). *Didaktika účtovníctva B*. Druhé, prepracované vydanie. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
7. *Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu: Skupina študijných a učebných odborov 62 Ekonomické vedy, 63 Ekonomika a organizácia, obchod a služby I a 64 Ekonomika a organizácia, obchod a služby II*. (2013). Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 7. februára 2013 pod číslom 2013-762/1889:23-925 s účinnosťou od 1. septembra 2013 začínajúc prvým ročníkom.

Pod'akovanie

Príspevok vznikol ako výstup výskumného projektu KEGA č. 022EU-4/2016 „Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch“.

Kontaktné údaje autora

Ing. Jaromír Novák, PhD.

Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: jaromir.novak@euba.sk

Sebareflexia študentov po absolvovaní pedagogickej praxe

Students' Self-reflection after Completion of the Pedagogical Practice

Darina Orbánová

Abstrakt

Pedagogická prax je dôležitou súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Je prirodzeným prostredím na integráciu poznatkov z disciplín, ktoré tvoria obsah štúdia. Odráža úroveň teoretickej výučby a výsledky poukazujú na jej klady a zápory. Príspevok sa zaoberá sebareflexiou študentov po absolvovaní pedagogickej praxe. Analyzujeme v ňom názory študentov na úroveň teoretickej prípravy, na hodnotenie vlastnej činnosti a postojov k pedagogickej práci. Napriek tomu, že výsledky sú založené na subjektívnych vyjadreniach, môžu byť využité na zlepšenie modulu praktickej prípravy učiteľov.

Kľúčové slová: pedagogická prax, učiteľ, sebareflexia

Abstract

Pedagogical practice is an important part of pre-graduate preparation of future teachers. It makes a natural environment to integrate knowledge from the field of teacher education. It reflects quality of teaching theory and the results show its pros and cons. This paper is dealing with student self-reflection after completion of the pedagogical practice. We are analyzing students' opinions on the quality of teaching theory, on their self-assessments and attitudes towards teachers work. Despite of the fact that the results are based on subjective opinions, they can be used to improve the module of teacher preparation program.

Keywords: pedagogical practice, teacher, self-reflection

JEL klasifikácia: A20, A22

1 Sebareflexia študentov ako nástroj zlepšovania pedagogickej činnosti

Snahou učiteľa je úspešne plniť ciele, ktoré si určil pre výchovno-vzdelávací proces. Tak ako pri každej činnosti, aj pri vzdelávaní je dôležité, aby učiteľ v záujme dosiahnutia vytýčených cieľov a zdokonalenia svojej práce venoval pozornosť plánovaniu, organizovaniu a hodnoteniu svojej pedagogickej činnosti. Z toho vyplýva nevyhnutnosť sebareflexie, ktorá je dôležitým predpokladom autoregulácie a vlastného úsilia o rozvoj. Je dôležitým impulzom k sebazdokonaľovaniu a rozvíjaniu rôznych pedagogických kompetencií.

1.1 Teoretické vymedzenie sebareflexie

V pedagogickej terminológii rozumieme sebareflexiou uvedenie si, analýzu, hodnotenie, usporiadanie a zovšeobecňovanie vlastných pedagogických skúseností a poznatkov (Turek, 2008). Sebareflexiu môžeme chápať aj ako zamýšľanie sa jednotlivca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, obhliadnutie sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, citmi, rekapituláciu určitého úseku vlastného života či vlastného správania a rozhodovanie sa v situáciách, ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť seba samého, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Ako uvádza Kantorková, „dovednosť sebareflexie vyžaduje analýzu vlastných skúseností s výchovou a vzdelávaním. Porozumenie procesov vzniku vnímania detí a pedagogických situácií, vzniku vlastných obrazov o deťoch. Pochopenie vplyvu vlastného zmýšľania, prežívania a rozhodovania na deti. Postupné preberanie zodpovednosti za profesijný sebarozvoj. Postupné preberanie zodpovednosti za dôsledky svojho rozhodovania a konania pre deti. Postupné získavanie odvahy k pedagogickej tvorivosti a zodpovednosť za permanentný proces inovácie školy“ (Kantorková, 2000).

V praxi sa stretávame s neuvedomelou a uvedomelou sebareflexiou. Charakterizovaná sebareflexia v kontexte práce učiteľa platí aj pre prácu študentov počas pedagogickej praxe, nakoľko sa stávajú súčasťou vyučovacieho procesu a preberajú úlohu učiteľa daného predmetu. Neuvedomelá, nezámerná sebareflexia je spontánna a mala by byť prirodzenou súčasťou práce každého učiteľa. Prispieva k jej zdokonaleniu, ale učiteľ sa nezamýšľal nad svojimi emóciami, postojmi, príčinami úspechu či neúspechu vo vlastnej činnosti, a preto nemôže viesť k jej dôkladnejšiemu poznaniu. Naopak, zámerná, cieľavedomá a plánovitá sebareflexia pomáha učiteľovi dôkladnejšie poznávať svoju vlastnú edukačnú činnosť. Učiteľ systematicky zameriava pozornosť na plánovanie, realizáciu a hodnotenie svojej činnosti, pričom využíva rôzne sebareflexívne metódy s cieľom odstrániť existujúce nedostatky a neustále skvalitňovať vlastnú činnosť a edukačný proces.

Význam cieľavedomej a systematickej sebareflexie spočíva najmä v tom, že:

- zabráňuje rutínérstvu v práci učiteľa, pretože učiteľ sa stále „hodnotí“ hľadá nové metódy, formy práce,
- umožňuje učiteľovi overovať si nové metódy, porovnáva predchádzajúce výsledky práce,
- učí učiteľa predvídať možné dôsledky jeho pôsobenia,
- prispieva k neformálnemu a systematickému sebavzdelávaniu učiteľa, ktorý hľadá v literatúre oporu, zdôvodnenie svojich metód a foriem práce,
- stimuluje osobnostný rast učiteľa a jeho profesijný rozvoj,
- smeruje k vytvoreniu celkového sebapoňatia (psychologického obrazu o sebe), pretože konfrontuje seba samého s poňatím ideálneho učiteľa,
- optimalizuje činnosť učiteľa na vyučovacej hodine,
- vedie k modernizácii a efektívnosti práce učiteľa, žiakov a i. (Hupková, Petlák, 2004).

Sebareflexia plní viaceré funkcie. Pri poznávacej funkcii si učiteľ uvedomuje, aký je učiteľ, aké má problémy, ako ich zvyčajne rieši, s akou úspešnosťou a i. Spätnoväzbová funkcia

spočíva v tom, že učiteľ si uvedomuje, ako na jeho zásahy v rôznych situáciách reagujú žiaci, kolegovia. Funkcia rozvíjajúca vedie k sebazdokonaľovaniu prostredníctvom sebareflexie. Podstatou preventívnej funkcie sebareflexie je viesť učiteľa k premýšľaniu nad svojím budúcim reagovaním v určitých situáciách, aby sa vyhol prípadným konfliktom. Relaxačná funkcia spočíva v tom, že spomínanie si na príjemné zážitky z pedagogických situácií prináša učiteľovi pocit uspokojenia a uvoľnenia (Kalhoust, Obst, 2002).

Existujú viaceré metódy a techniky sebareflexie, napríklad pozorovanie vlastnej činnosti prostredníctvom videozáznamu, zvukového záznamu, vzájomné hospitácie učiteľov, rozhovory so žiakmi, vedenie denníka učiteľa alebo odpovede na sebareflekujúce otázky. Poslednú z uvedených metód, t. j. odpovede na sebareflekujúce otázky, sme využili pri sebareflexii študentov dopĺňujúceho pedagogického štúdia na Katedre pedagogiky, Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave, po skončení pedagogickej praxe. Cieľom bolo zistiť, ako hodnotia študenti svoju vlastnú pedagogickú činnosť, a tiež pripravenosť na prax. Pomocou sebareflekujúcich otázok sme ich viedli k tomu, aby analyzovali, opisovali, hodnotili a zovšeobecňovali výsledky svojej práce dosiahnuté počas pedagogickej praxe.

Pri zostavovaní dotazníka sme vychádzali zo skutočnosti, že existuje viac kategorizácií sebareflekujúcich otázok. Napríklad Švec uvádza tieto základné typy:

- opisné otázky, ktorých úlohou je spätne si uvedomiť svoje prežívanie a správanie v konkrétnej pedagogickej situácii,
- kauzálne otázky, ktoré vedú k podrobnej analýze vlastného správania a jeho príčin v danej pedagogickej situácii,
- rozhodovacie otázky, ktoré nabádajú k hľadaniu iného správania v konkrétnej pedagogickej situácii a napomáhajú pri hľadaní možností ďalšieho profesionálneho rozvoja (Švec, 1998).

1. 2 Výsledky prieskumu zameraného na sebareflexiu študentov

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory študentov na úroveň ich prípravy na prax, na sebahodnotenie ich výstupov a získať informácie využiteľné na zlepšenie modelu praktickej prípravy budúcich učiteľov ekonomických predmetov. Nástrojom získavania odpovedí bol dotazník, ktorý obsahoval viac typov otázok, pri niektorých sa študenti vyjadrovali k viacerým problémom. Skúmania sa zúčastnilo 56 študentov, absolvujúcich hospitačnú výstupovú prax na konci dopĺňujúceho pedagogického štúdia v dennej i externej forme. V príspevku sa zameriavame na stručné vyhodnotenie výsledkov prieskumu, nakoľko podrobnejšia analýza si vyžaduje väčší priestor.

Mnohí študenti majú pred začiatkom pedagogickej praxe obavy, ako ju zvládnu. Zaujímalo nás preto, ako vnímajú náročnosť pedagogickej praxe po jej absolvovaní (vyberali si z možností veľmi náročná, náročná, mierne náročná a nenáročná). Najviac študentov sa priklonilo ku kategórii „mierne náročná“ (58,9 %) a „náročná“ (35,7 %). Za veľmi náročnú považoval prax len jeden študent (1,8 %) a za nenáročnú dvaja študenti (3,6 %). Vnímanie náročnosti pedagogickej praxe je určite ovplyvnené úrovňou prípravy študentov na prax, ktorú hodnotia tiež rozdielne. Úroveň didaktickej prípravy považuje za veľmi dobrú 62,5 %

študentov, za dobrú 21,4 % študentov, za výbornú 12,5 % študentov a len dvaja študenti (3,6 %) sa vyjadrili, že táto príprava je dostatočná. Za nedostatočnú ju neoznačil žiadny študent. Strach študentov často vyvoláva obava z nevládnutia obsahu vyučovania, preto sme zisťovali, ako vnímajú úroveň odbornej prípravy na prax. Za veľmi dobrú ju označilo 48,2 % študentov, za dobrú 26,8 % študentov, za výbornú 21,4 % študentov a za dostatočnú 3,6 % študentov. Z výsledkov vyplýva, že zvládnutie obsahu vyučovania ekonomických predmetov by nemalo robiť študentom problémy. Študent v pozícii učiteľa je postavený pred žiakov a mal by zvládnuť rôzne pedagogické situácie. Dôležité je zvládnuť „time manažment“ a naplánovať si rôzne činnosti, ktoré by sa mali počas vyučovania striedať. K tomu je potrebné, aby študent disponoval organizačnými a riadiacimi schopnosťami. Tieto schopnosti študenti ohodnotili nasledovne. Najviac študentov, 62,5 % si myslí, že má veľmi dobré organizačné a riadiace schopnosti, 21,4 % ich ohodnotilo ako dobré, 10,7 % ako výborné a len 5,4 % považuje tieto schopnosti za dostatočné. Ku kategórii „nedostatočné“ sa nepriklonil žiadny študent.

Počas pedagogickej praxe sa študenti dostávajú do pedagogických situácií, v ktorých by mali pohotovo reagovať. Zisťovali sme, v ktorých oblastiach mali počas praxe problémy, a naopak, ktoré zvládali bez problémov, a môžeme prezentovať tieto výsledky:

Tabuľka 1: Vyskytovanie problémov v daných oblastiach (údaje v %)

Otázka	Odpoveď		
	áno	čiastočne	nie
Príprava na vyučovanie	3,6	23,2	73,2
Naformulovanie cieľov vyučovacej hodiny	1,8	23,2	75,0
Výchovné pôsobenie počas vyučovania	1,8	39,3	58,9
Časové rozloženie vyučovacej hodiny	10,7	35,7	53,6
Udržanie disciplíny v triede	-	44,6	55,4
Motivácia na začiatku vyučovacej hodiny	8,9	33,9	57,2
Motivácia, aktívna účasť žiakov počas vyučovacej hodiny	10,7	32,1	57,2
Jednoduchšie preformulovanie otázky	-	17,9	82,1
Odpoveď na otázky žiakov, riešenie odborných problémov	-	42,9	57,1
Pohotové reagovanie na podnety žiakov	7,1	30,4	62,5
Hodnotenie výkonov žiakov známku (4 študenti nehodnotili)	8,9	17,9	66,1
Slovné zhodnotenie odpovede žiakov (3 študenti nehodnotili)	3,6	17,9	73,2

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Z údajov vyplýva, že väčšie problémy sa u väčšiny študentov neprejavili. Pri možnosti „áno“ bola najvyššia hodnota dosiahnutá pri časovom rozložení hodiny a motivovaní a aktívnej účasti žiakov počas vyučovania, s danými oblasťami mali problém 6 zo skúmaných študentov (10,7 %). Čiastočné problémy sa vyskytli vo všetkých sledovaných oblastiach, ale najväčšie problémy mali študenti s udrжанím disciplíny v triede (44,6 %), s odpoveďou na otázky žiakov a riešením odborných problémov (42,9 %) a s výchovným pôsobením počas vyučovania (39,3 %). Dokumentujú to aj poznámky, ktoré v dotazníku študenti uvádzali ako problémy, s ktorými sa stretli. Čo sa týka udržania disciplíny a výchovných problémov, najčastejšie uvádzali pasivitu žiakov, nezáujem o obsah, prácu na hodine, nepripravenosť z predchádzajúceho učiva, vyrušovanie na hodine, používanie mobilných telefónov,

neriešpektovanie študenta – učiteľa a i. Pri riešení výchovných problémov sa stretli aj so špecifickými situáciami, na ktoré, podľa ich vyjadrenia, nevedeli pohotovo reagovať (napríklad plač študentky počas hodiny, intímne prejavy náklonnosti, odmietnutie žiačky ísť k tabuli, podvádžanie pri písomnej práci a i.). S vyššie uvedenými problémami súvisia aj problémy týkajúce sa aktívnej účasti žiakov. Študenti vnímali aj problémy týkajúce sa vyučovaného obsahu. Problém videli najmä v tom, že učili v rôznych triedach a rôzne predmety. V návrhoch na riešenie tohto problému uvádzali zvýšiť počet mikrovýstupov na cvičeniach, učiť stále v tej istej triede, aby mohli nadväzovať na učivo, ktoré so žiakmi preberú a i. Čo sa týka časového rozloženia hodiny, vidíme problém v ich neskúsenosti a predpokladáme, že získaním praktických skúseností by sa problém odstránil. Vo všetkých skúmaných oblastiach sa študenti najviac priklonili k odpovedi, že nemali problém. Svedčí o tom aj celkové zhodnotenie vyučovacej hodiny. Až 83,9 % študentov odpovedalo, že nemalo problém, 16,1 % študentov sa vyjadrilo, že malo čiastočne problém a ani jeden študent sa nepriklonil k odpovedi, že by mal celkový problém s organizáciou vyučovacej hodiny.

Napriek týmto pozitívnym výsledkom sa u študentov prejavuje v súvislosti s pedagogickou praxou stres. Faktory, ktoré ho môžu ovplyvňovať, sú rôzne. Najväčší stres mali študenti z obavy, že nebudú vedieť odpovedať na otázky žiakov (26,8 %) a že nebudú vedieť správne vysvetliť učivo (25,0 %). Stres im spôsobovala aj obava, že nezvládnu disciplínu v triede (19,6 %). Za stresujúci faktor považujú aj účasť cvičného učiteľa na hodine (14,3 %), alebo zástupcu katedry pedagogiky na hodine počas výstupu (10,7 %). Len 2 študenti (3,6 %) sa vyjadrili, že nemali vôbec stres.

V ďalšej časti sme sa zamerali na to, ako hodnotia študenti uplatnenie viacerých didaktických aspektov na vyučovaní. Väčšina z nich (71,4 %) hodnotila svoj prístup k vyučovaniu ako demokratický štýl, pri ktorom kladli dôraz na diskusiu so žiakmi, uprednostňovanie metód založených na aktivite a riešení problémových úloh. To potvrdzujú aj odpovede, aké vyučovacie metódy používali v prevažnej miere. Až 46,4 % študentov uviedlo rovnomerné zastúpenie tradičných a aktivizujúcich metód a 32,1 % uviedlo prevažné využívanie aktivizujúcich metód. V poradí druhý, najčastejší vyučovací štýl bol nevyhranený, čo potvrdzuje, že začínajúci učitelia, a teda aj študenti na praxi, zatiaľ hľadajú vlastný spôsob vedenia vyučovania. V závislosti od situácie, najmä od postojov žiakov, sa snažia byť raz autoritou, inokedy liberálni alebo demokratickí, a tomu prispôbujú aj výber vyučovacích metód.

V príprave na pedagogickú prax na predmetových didaktikách sa využíva mikrovyučovanie (microteaching) ako významný prvok rozvíjania a nácviku základných didaktických zručností, a tiež podnetný prvok sebahodnotenia študentov. Pri ňom sa kladie veľký dôraz na formulovanie a plnenie vyučovacích cieľov, od ktorých sa odvíja voľba ostatných prvkov didaktického systému (obsahu vyučovania, vyučovacích metód, vyučovacích prostriedkov, didaktických zásad a i.). Väčšina študentov si myslí, že výchovno-vzdelávacie ciele splnila veľmi dobre (57,1 %) alebo dobre (35,7 %). O výbornom splnení boli presvedčení 3 študenti (5,4 %) a jeden študent (1,8 %) si myslí, že ciele splnil len dostatočne.

Pri mikrovýstupoch a následných metodických rozboroch vyučovacích hodín robí najväčší problém študentom analýza učiva z hľadiska vnútropredmetových a medzipredmetových

vzťahov. Tomu zodpovedajú aj výsledky, kde študenti hodnotili, ako sa im podarilo dodržiavať logickú štruktúru učiva vzhľadom na využívanie vnútropredmetových a medzipredmetových vzťahov. Väčšina študentov to ohodnotila stupňom dobre (46,4 %), veľmi dobre uviedlo 28,6 %, dostatočne 14,3 % a výborne 10,7 %. Z toho vyplýva, že v tejto oblasti majú študenti značné medzery a je treba zlepšiť ich orientáciu v obsahu učiva jednotlivých odborných predmetov na stredných školách.

Jedna skupina otázok smerovala k ohodnoteniu svojej osobnosti, pričom odpovede zaznamenávali študenti na hodnotiacej škále s piatimi stupňami (1 = najlepšie, 5 = najhoršie).

Tabuľka 2: Ohodnotenie osobnosti študenta

Hodnotená oblasť	Stupeň hodnotenia (v %)				
	1	2	3	4	5
Postoje a vzťah k pedagogickej práci	33,9	53,6	7,1	-	-
Postoje a vzťah k žiakom	62,5	33,9	3,6	-	-
Zmysel pre zodpovednosť a disciplína študenta	60,7	33,9	5,4	-	-
Podpora samostatnosti žiakov	25,0	55,3	17,9	1,8	-
Podpora aktivity a tvorivosti žiakov	28,6	48,2	23,2	-	-
Pedagogický takt	19,6	55,4	21,4	3,6	-

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Celkovo sa hodnotili študenti veľmi dobre. Najvyššie hodnotili svoje postoje a vzťah k žiakom a svoju zodpovednosť a disciplínu. V týchto oblastiach sa hodnotili najviac stupňom 1. Druhú skupinu predstavujú oblasti, v ktorých študenti nemajú dostatočnú prax, a preto pociťujú rezervy a potrebu zlepšenia sa v daných oblastiach. Týka sa to napríklad podpory samostatnosti žiakov, ich aktivity a tvorivosti a uplatňovania pedagogického taktu (tu mali najväčší problém). Ich postoje a vzťah k pedagogickej práci možno hodnotiť pozitívne, nakoľko až 33,9 % uviedlo stupeň 1 a 53,6 % stupeň 2.

Záver prieskumu majú pre katedru už dnes dôležitú informačnú hodnotu. Na základe výsledkov uvádzame niekoľko odporúčaní na zlepšenie prípravy a priebehu pedagogickej praxe:

- zvyšovať kvalitu prípravy študentov v rámci odborovej didaktiky ekonomických predmetov, špeciálnych didaktík, psychológie a pedagogiky,
- zamerať sa viac na vnútropredmetové a medzipredmetové vzťahy v predmetoch,
- využívať mikrovýstupy okrem prezentácie obsahu viac na rôzne spôsoby hodnotenia, sebahodnotenia, hodnotenia ostatnými študentmi podľa vopred určených kritérií,
- podporovať využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód,
- venovať viac pozornosti výchovnému pôsobeniu a riešeniu výnimočných a konfliktných situácií v triede,
- zlepšiť komunikáciu vo vzťahu učiteľ – žiak.

Analýzu sebareflexie študentov považujeme za dôležitý nástroj, ktorý môže obohatiť teóriu i prax vzdelávania budúcich učiteľov. Môže naviesť učiteľov (pedagógov, psychológov, didaktikov) k odpovediam na rôzne otázky týkajúce sa praxe, napr. čo je potrebné zmeniť na pedagogickej praxi, ktorých oblastí by sa mala týkať predpríprava na pedagogickú prax, čo v daných oblastiach inovovať, na čo klásť väčší dôraz a i. Takýmto analýzam sa chceme na Katedre pedagogiky venovať v budúcnosti a veríme, že ich výsledky prispedia ku skvalitneniu pedagogickej praxe, a tým aj pedagogickej činnosti ďalších študentov.

Literatúra

1. Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
2. Kalhost, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
3. Kantorková, H. (2000). *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Praha: Ostravská univerzita, Ostrava.
4. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
5. Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity.
6. Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: IuraEdition.

PodĎakovanie

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu VEGA č. 1/0001/16 Súčasnosť a perspektívy zmien zamestnanosti a súvisiacich procesov v kontexte naplňovania cieľov Európskej stratégie zamestnanosti

Kontaktné údaje autora

Ing. Darina Orbánová, PhD.
Katedra pedagogiky
Národohospodárska fakulta
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
E-mail: darina.orbanova@euba.sk

Využitie mobilného vzdelávania vo vyučovaní

Using of Mobile Learning in Education

Ladislav Pasiar

Abstrakt

Príspevok je zameraný na vybrané prvky mobilného vzdelávania vo vyučovaní. Po analýze názorov autorov na túto problematiku sa zameriavame na predstavenie vybraných konkrétnych webových a mobilných aplikácií vo vyučovacom procese. Mobilné vzdelávanie je v súčasnosti významným fenoménom v kontexte zavádzania IKT do vyučovania. Učiteľ odborných ekonomických predmetov má široké možnosti uplatnenia týchto prvkov vo svojej práci, no ich využívanie by malo rešpektovať predovšetkým didaktické princípy s osobnosť učiteľa a týchto predmetov.

Kľúčová slova: mobilné aplikácie, m-learning, e-learning, IKT

Abstract

The paper is focused on some aspects of mobile learning in education. After analyzing of opinions of authors in this area, we focused on introducing web and mobile applications in education. Today mobile learning is important phenomenon application of ICT into education. Teachers of vocational economical subjects have wide range of opportunities of using these tools in their work, but using of these tools should respect mainly didactic principles and personality of these teachers.

Keywords: mobile apps, m-learning, e-learning, ICT

JEL klasifikace: I200, I210

1 Mobilné vzdelávanie

Mobilné vzdelávanie (m-learning) je v súčasnosti jedným z kľúčových trendov aplikácie nových technológií do vzdelávania. Wu, W.H. et al. (2012, s. 818) definovali mobilné učenie ako učenie, ktoré sa odohráva, keď študent nie je fyzicky prítomný na vopred určenom mieste, alebo keď študent využíva príležitosti vzdelávať sa ponúkané mobilnými technológiami. V mobilnom učení sa študenti pripájajú do vzdelávacích aktivít prostredníctvom mobilných zariadení, pričom majú prístup k údajom a majú možnosť komunikovať s ostatnými účastníkmi vzdelávania prostredníctvom bezdrôtovej technológie.

V rámci e-learningu sú využívané čoraz sofistikovanejšie riešenia, ktoré uľahčujú prácu učiteľa a učiaceho sa. Jedným z týchto riešení je napr. e-learning založený na sémantickom webe. (Sémantický web je prístup k informáciám na webe, ktorý rozširuje súčasný web o presné definovanie informácií, napr. tagovaním, čo má význam pri počítačovom spracovávaní informácií.) Tiež môžeme stále častejšie vidieť narastajúce množstvo funkcionalít, či samotných nástrojov, ktoré vnášajú didaktické prvky do tejto formy vzdelávania. Často sa vyskytujúci problém bol práve vo využívaní technológií len na odovzdávanie hotových poznatkov. Súčasne vnímané trendy sú však založené na iných princípoch, konštruktivistických. Ide o učenie postavené na bežnej, každodennej praktickej skúsenosti jednotlivca (learning by doing, experiential learning), alebo o spolupráci a podpore viacerých účastníkov (collaborative learning), objavovaním vzdelávacieho obsahu učiacim sa v procese učenia sa riadeným objavovaním (guided discovery learning), resp. využívaním rôznych foriem problémového vyučovania. Foriem problémového vyučovania je pomerne veľké množstvo a v literatúre nachádzame stále nové pomenovania. Treba si však uvedomiť, či nejde iba o cudzojazyčné pomenovanie známych metód výučby.

1.1 Názory na mobilné technológie vo vzdelávaní

Napríklad Ravitz (2009) uvádza tieto možnosti problémového vyučovania:

- Case-based learning – prípadové štúdie,
- Challenge-based learning – vzdelávacie úlohy z praxe mimo povinných vzdelávacích úloh,
- Community-based learning – napr. teambuilding,
- Design-based learning – napr. tvorba webových stránok,
- Game-based learning – hry,
- Inquiry-based learning – bádateľsky orientované učenie,
- Land-based learning – výučba v exteriéri (vidiek), využívanie pôdy,
- Passion-based learning – zážitková výučba,
- Place-based learning – zážitky viazané na určité miesto,
- Proficiency-based learning – remeselné resp. laboratórne cvičenia,
- Service-based learning – napr. obslužné činnosti,
- Studio-based learning – tvorivé aktivity,
- Team-based learning – kooperácia,
- Work-based learning – rôzne pracovné úlohy.

Napriek tomu, že výhody používania mobilných zariadení v triedach sa zdajú byť nesporné, ich pozitívny vplyv na vyučovací proces v rámci formálneho vzdelávania v žiadnom prípade nie je ohromujúci. Viaceré štúdie ukazujú, že ich využívanie v školskom prostredí zlepšuje kvalitu vzdelania, na rozdiel od tradičných učebných metód, zatiaľ čo iné štúdie neponúkajú dostatočné empirické dôkazy na zdôvodnenie takýchto pozitívnych tvrdení.

Napríklad autori Nguyen, Barton, Nguyen (2015) uvádzajú, že hoci používanie tabletov vo vzdelávacom procese vedie k nadobúdaniu určitých zručností, nemusí nevyhnutne viesť k zlepšeniu výkonnosti.

Podobné štúdie sa zhodujú s dielami Leunga, Zhanga (2016) a Dhira, Gahwajiho, Nymana (2013), ktorí poukazujú na to, že zatiaľ čo používanie tabletov stimuluje motiváciu k učeniu, ich skutočný vplyv je diskutabilný.

Ciampová (2014) hovorí vo svojej práci o vnútornej a vonkajšej motivácii k učeniu a uvádza, že motivácia učiť sa, je založená na výzve, zvedavosti, spolupráci a konkurencieschopnosti, a nie v používaní rôznych zariadení v triede.

Podľa Marésovej (2012) je potrebné hovoriť viac o tom, či využívanie týchto nástrojov v školskom prostredí je dodatočne podmienené použitím klasických textových učebných pomôcok a spôsoboch ich využitia v školskom prostredí, ako o ich samotnej efektívnosti.

Kučírková (2014) hovorí, že akademická hodnota tabletu závisí od vlastností aplikácií a od toho, ako ich obsah môže ovplyvňovať dianie v triede. Rovnako Falloon (2013) vysvetľuje, ako je dizajn aplikácie a obsah rozhodujúci pre učenie sa v produktívnom a motivujúcom prostredí, čo demonštroval aj s efektívnym intervenčným programom založeným na starostlivom výbere aplikácií pre triedu. Falloon (2015) ale poukazuje na to, že používaniu tabletov vo vyučovacom procese by mala predchádzať dôslednosť pri organizovaní skupinového vyučovania, rozhovoroch, diskusiách a prikláňa sa tak k autorom (Flewitt, Messer, Kucirkova, 2015), ktorí vyzdvihujú pedagogické prvky nad technologickými.

Podľa Ciampovej (2014) by sa akademický výskum používania tabletov v triede mal sústrediť na pedagogické prínosy, potenciál zariadenia pre samoštúdium, personalizáciu zariadenia, tímovú prácu, zvyšovanie a zlepšovanie komunikácie medzi účastníkmi vzdelávania, posilnenie autonómneho učenia, angažovanosť a motiváciu študentov, resp. efektívnejšie vyučovanie pre ľudí so špeciálnymi potrebami ako aj vytváranie interaktívneho prostredia v triede. Všetky tieto prvky „pedagogickej kultúry“ by mali učitelia v triedach rozvíjať. (Freire, 2015).

Používanie technológií vo výučbe vo všeobecnosti a najmä tabletov by malo spĺňať predpoklad, že pedagogika zahŕňa technológiu, nie naopak (Hennessy, London, 2013). Bez alternatívneho pedagogického modelu založeného na osvedčených postupoch predstavujú mobilné zariadenia len jeden sofistikovaný zdroj v procese výučby a učenia, ďalší kus akademického nábytku (Suárez-Guerrero, 2014). Cieľom štúdie týchto autorov bolo pochopiť a charakterizovať pedagogický model určený na podporu vzdelávacieho používania tabletov v triede, a nie určiť, či existuje príčinná súvislosť medzi využívaním tabletov a lepším výkonom v škole.

Ketamo (2003, In Wu, W. H. et al. 2012, s. 818) hovorí vo svojom výskume, že mobilné technológie môžu vo všeobecnosti priniesť určitú pridanú hodnotu vzdelávaniu využívaním učenia sa založeného na prístupe k sieti, ale nemôžu nahradiť konvenčné počítače. Doolittle a Mariano (2008) skúmali akým spôsobom vedia študujúci využívať kapacitu svojej pracovnej pamäte pri používaní desktopového zariadenia v kontraste s mobilným zariadením. Výskum ukázal, že študenti v stacionárnom vzdelávacom prostredí dosahovali lepšie výsledky, a tiež, že študenti s nízkou kapacitou pracovnej pamäte mali najhoršie výsledky v mobilnom vzdelávacom prostredí.

V ďalšej časti opíšeme vybrané mobilné aplikácie využiteľné vo vyučovacom procese nielen na odborných ekonomických, ale aj na iných odborných či všeobecno-vzdelávacích predmetoch.

1.2 Webové a mobilné aplikácie vo vyučovacom procese

Spomedzi množstva nástrojov IKT využiteľných vo vyučovacom procese bude naša pozornosť teraz smerovaná k webovým a mobilným aplikáciám.

Webové aplikácie pracujúce na princípe klient-server majú množstvo výhod pre používateľa. Napríklad je to ich všadeprítomnosť (za predpokladu webového prehliadača) bez nutnosti ich inštalácie na zariadenie používateľa (vrátane aktualizácií). Webová aplikácia disponuje konkrétnou funkcionalitou, ktorú môže využívať ktokoľvek a kdekoľvek s pripojením na internet. Vo vyučovacom procese môžeme využívať širokú škálu webových aplikácií pre zefektívnenie práce učiteľa, ale aj žiaka a študenta. Okrem zaužívaných aplikácií ako napríklad nástroje kancelárskeho balíka, poštového klienta, rôzne fóra, galérie, grafické editory, ale aj nástroje na správu a organizáciu času, termínov či komplexné nástroje pre správu obsahu webu, môžeme využívať množstvo ďalších aplikácií.

Systémy pre riadenie výučby (LMS - Learning Management Systems), virtuálne výučbové prostredia (VLE - Virtual Learning Environment), systémy pre vedomostný manažment (KM - Knowledge Management), resp. v prostredí ekonomických predmetov aj systémy na správu podnikateľských procesov (BPM - Business Process Management), systémy pre podnikové plánovanie zdrojov (ERP - Enterprise Resource Planning), ako aj systémy pre správu vzťahov so zákazníkmi (CRM - Customer relationship management) sú webové aplikácie využiteľné vo vyučovacom procese ekonomických predmetov.

Webové a mobilné aplikácie môžu mať rôznu podobu a funkcie. Cieľom využívania týchto prvkov vo vyučovacom procese môže byť napr.:

- motivácia žiakov učiť sa,
- získavanie nových vedomostí a zručností,
- rozvíjanie tvorivosti u žiakov,
- podpora rozhodovania sa v rôznych situáciách,
- preberanie zodpovednosti žiakov za svoje rozhodnutia,
- stanoviť si individuálne tempo v učení sa
- zefektívnenie svojej práce,
- iné.

Autori z Metodického centra v Bratislave (2014) uvádzajú viaceré námety pre prácu s mobilnými aplikáciami. Ide napr. o aplikácie, ktoré:

- umožňujú objavovať svet okolo nás a pracovať s údajmi,
- pomáhajú pri samostatnom učení sa, skvalitňovaní svojej prípravy,
- pomáhajú pri priestorovej orientácii a časovej orientácii,
- umožňujú skvalitnenie jazykových schopností,
- umožňujú rozvíjanie čitateľskej gramotnosti,

- precvičujú zručnosti,
- umožňujú prácu s fotografiami,
- umožňujú prácu s videozáznamom,
- obsahujú rôzne zaujímavosti motivujúce žiakov,
- umožňujú realizovať virtuálne prehliadky,
- rozvíjajú tvorivosť a predstavivosť,
- umožňujú vytvárať rôzne testy a kvízy,
- umožňujú zapisovanie poznámok.

K uvedeným námetom by sme mohli zaradiť aj:

- vytváranie vlastných materiálov učiteľmi a žiakmi,
- pozorovanie určitých javov a procesov,
- dokazovanie a simulovanie rôznych javov, procesov a charakteristík,
- diagnostiku a overovanie vedomostí, zručností a návykov,
- nástroje pre spätnú väzbu, ako aj
- prezentáciu výsledkov vlastnej práce.

V nasledujúcej časti identifikujeme a opíšeme vybrané mobilné aplikácie vhodné pre vyučovací proces.

1.2 1 Nástroje pre spätnú väzbu

Socrative

Socrative je aplikácia, prostredníctvom ktorej môže učiteľ zadávať rôzne otázky vo svojej triede a žiaci resp. študenti v priebehu krátkeho času na tieto otázky odpovedajú. Táto aplikácia má svoje dve podoby - učiteľskú a študentskú. Študentská verzia slúži len na prihlásenie sa do určitej triedy (podľa zadaného kódu) a v učiteľskej je možné tieto otázky vytvárať. V rámci tejto aplikácie je možné vytvoriť viaceré typy otázok. Ide o otázky s možnosťami (a, b, c, d), otázky typu pravda/nepravda, ale aj krátke otvorené otázky. Tak isto je možné pracovať v tímoch a využiť tým prvky súťaživosti.

Na hlavnej stránke Socrative je možné využiť existujúce testy a vyskúšať si tak prostredie aplikácie. Okrem sprístupňovania testov môže učiteľ využiť aj možnosť rýchlej otázky, teda spustenie prázdnej otázky iba s možnosťami, pričom zadanie sprostredkuje učiteľ len verbálne.

Socrative umožňuje online iba jeden test a jeho spúšťanie a ukončenie je plne v kompetencii učiteľa.

Kahoot

Kahoot je mobilná aplikácia, ktorou je možné zaviesť princíp učenia sa hraním do vyučovacieho procesu. Táto aplikácia vznikla v roku 2013 v Nórsku.

V službe spadajúcej pod tzv. game-based classroom response systems si učiteľ vytvorí kvíz s ľubovoľnými otázkami. Každý kvíz má pridelené číslo, ktoré žiaci s mobilnými zariadeniami zadajú do nainštalovanej Kahoot aplikácie a všetci môžu súťažiť naraz. Respondenti sa do kvízu zapájajú prostredníctvom mobilných zariadení pripojených na internet, ktoré slúžia počas hry ako hlasovacie zariadenia. Po každej otázke majú okamžitú spätnú väzbu na svoju odpoveď a vidia ako v hre stoja v porovnaní so spolužiakmi. Využívanie tohto spôsobu zvyšuje interakciu medzi vyučujúcim a učiacimi sa, rovnako, ako zlepšuje ich motiváciu (Wang, 2015). Zhodne je riešené aj prepínanie otázok – učiteľ čaká, kým odpovie dostatok účastníkov a po vyhodnotení spúšťa ďalšiu otázku.

Okrem kvízov je možné v Kahoot vytvárať aj dotazníky a ankety, pomocou ktorých sú k dispozícii rýchle odpovede na otázky aj s ich kvantitatívnym vyhodnotením.

Okrem vytvárania kvízov zo strany učiteľa, je možné využiť aplikáciu aj na zadávanie úloh učiacim sa tým, že vytvárajú vlastné kvízy s otázkami.

Možnosti nastavení otázok, ktoré Kahoot obsahuje, sú napr. v podobe zadania otázky, časového limitu na zodpovedanie, pridelovanie bodov, nahrávanie multimediálnych súborov, možností odpovedí, ako aj uvedenia zdrojov.

Quizizz

Podobne ako pri aplikácii Kahoot aj Quizizz je vytvorený na báze tzv. game-based classroom response systems, kde si učiteľ vytvorí kvíz s ľubovoľnými otázkami. Pre učiteľa je nutná počítačová registrácia, kde je potrebné zvoliť si základné identifikačné údaje. Následne je možné začať vytvárať nový kvíz. Prvotné nastavenie obsahuje názov, výber jazyka (dostupná čeština), nastavenie zverejnenia a vloženie obrázku pre celý test. Po zadení základných nastavení môže používateľ prejsť k vytváraniu samotných testovacích otázok. Na ľavej strane obrazovky sú zobrazené textové polia pre vpisovanie zadania a možností, na pravej je náhľad vkladanej otázky. Povoľovaná je len jedna správna odpoveď. Prepínanie medzi otázkami je možné cez bočný panel. Okrem ručného vpisovania otázok je možné aj kopírovať ich z iných kvízov, ktoré Quizizz dokáže vyhľadávať na základe zadaných kľúčových slov. Zmenou oproti aplikácii Kahoot je, že v aplikácii Quizizz vidia respondenti na svojich mobilných zariadeniach aj znenie otázky a aj možnosti na zodpovedanie.

Ukladanie testu je spojené s ďalšou ponukou nastavení. Je možné vybrať náročnosť, oblasti, ktorých sa test týka a tagy. Pripravené testy je možné spustiť naživo alebo ich nechať na neskôr. V prípade ak plánuje učiteľ spustiť test priamo počas vyučovania, je potrebné nastaviť ešte ďalšie parametre. Respondenti sa prihlasujú pomocou kódu. Po prihlásení všetkých respondentov, spustí učiteľ testovanie. Počas testovania vidí učiteľ na svojom zariadení ako jednotliví respondenti odpovedajú a po zodpovedaní všetkých otázok všetkými respondentmi môže učiteľ vidieť celkovú úspešnosť v štatistike kvízu/testu. Výsledky je možné exportovať do tabuľky.

Edpuzzle

Ide o aplikáciu, pomocou ktorej môže používateľ vytvoriť videokvízy na rôzne témy. Edpuzzle má svoju verziu aj ako webová aj ako mobilná aplikácia.

Prvým krokom je registrácia na tejto platforme. Na začiatku je potrebné rozlíšiť, či ide o registráciu učiteľa, alebo žiaka. Po prihlásení sa zobrazia používateľovi vytvorené kvízy, ktoré môže modifikovať prípadne doplniť o ďalšie. Doplnenie nového kvízu začína nahratím videa buď z portálu Edpuzzle, alebo z ktorejkoľvek inej webovej lokality resp. z vlastného zariadenia používateľa. Je možné v tomto kroku aj vyhľadávať videozáznamy podľa kľúčových slov. Po nahratí, resp. po výbere videozáznamu sa dostávame do tzv. strihacieho módu, kde je z nahratého videa možné vytvoriť kvíz.

Strihací mód obsahuje 4 činnosti, ktoré môžeme s videozáznamom urobiť.

- Pre potreby kvízu je možné hneď v úvode zmenšiť dĺžku videa zostrihaním na požadovaný rozsah. Toto skrátenie je intuitívne a robí priamo na časovej osi nahratého záznamu.
- Nahratie sprievodného komentára tvorcom kvízu.
- Nahratie hudby do videozáznamu.
- Vytvorenie otázok v kvíze je tak isto veľmi intuitívne. Na časovej osi presunieme ukazovateľ na požadovaný čas, kedy bude otázka položená. Ukazovateľ na časovej osi je označený otáznikom. Po presunutí sa na požadované miesto na časovej osi, klikneme na otáznik na ukazovateli a vytvoríme otázku. Otázky môžu byť v troch tvaroch. Prvým je jednoduchá otázka, druhým je výber z viacerých možností (aj viac správnych) a tretím tvarom otázky je komentár.

Po ukončení vytvárania kvízu a jeho ukladaní, je možné nastaviť aj možnosť, že žiaci/študenti nebudú môcť pokračovať v pozeraní videa bez toho, aby zodpovedali na otázky v kvíze.

Edpuzzle umožňuje vytvárať aj vlastné triedy učiteľa s konkrétnymi účastníkmi a následné posielanie videokvízov je o to jednoduchšie. Účastník kurzu sa prihlasuje do konkrétnej miestnosti pomocou kódu poslaného učiteľom, resp. reakciou na pozvanie od učiteľa.

1.2.2 Výučbové systémy, online kurzy

Khan Academy

Khan Academy je nezisková organizácia zameraná na vzdelávanie, založená v roku 2006 Američanom Salmanom Khanom. Misiou tejto iniciatívy je poskytovať vysoko kvalitné vzdelanie komukoľvek, kdekkoľvek. Táto aplikácia (resp. webová stránka) ponúka niekoľko tisíc videozáznamov s lekciami využívajúc lokalitu YouTube. V rámci Khan Academy nájde používateľ oblasti ako napr.: matematika, fyzika, chémia, organická chémia, história, zdravotníctvo a medicína, finančníctvo, ekonómia, biológia, astronómia, kozmológia, atď.

Aj vďaka tomuto projektu sa zintenzívnili diskusie o tzv. prevrátenej triede, ktorá funguje na princípe, že žiak resp. študent si pozrie videozáznam pred vyučovaním a počas vyučovania prehlbuje svoje vedomosti robením rôznych cvičení. Vyučujúci využíva čas, ktorý by strávil s

výkladem učiva riešením praktických úloh, riešením nejasností, resp. individuálnou prácou so žiakmi resp. študentmi.

Určitou nevýhodou pre niektorých používateľov môžu byť videozáznamy v cudzom jazyku. V súčasnosti sú však po celom svete iniciatívy, ktoré jednotlivé videozáznamy prekladajú resp. dopĺňajú o titulky.

Okrem videozáznamov obsahuje táto platforma aj automatizované príklady na precvičovanie s priebežným hodnotením. Vyriešenie týchto úloh je podmienkou postupu v štúdiu na ďalšiu lekcii. Samotný videozáznam nie je iba o osobe hovorenej sprievodné slovo, resp. znázornení procesov, ale je v nich zobrazené aj postupné vytváranie rôznych schém, písanie po tabuli a pod.

Medzi výhody tejto platformy sú zaradované napr. aj:

- prispôbenie výučby individuálnemu tempu žiaka,
- neumožnenie pokračovať, pokiaľ nie je predchádzajúce učivo dostatočne pochopené,
- učenie premýšľať, nie memorovať,
- motivácia pre učiacich sa,
- prenášanie zodpovednosti za seba vzdelávanie na učiacich sa,
- štúdium v cudzích jazykoch,
- jediný systém pre všetky stupne vzdelávania,
- mobilita,
- zapojenie verejnosti do celoživotného vzdelávania,
- sledovanie postupu výučby učiteľom a pod.

Medzi nedostatkami tohto systému je zaradovaný hlavne proces expozičnej časti výučby, ktorý je tradičný, no zmena je iba vo forme akou je zabezpečený prenos poznatkov od učiteľa k žiakovi a študentovi. Tak isto obsah učiva je väčšinou faktografický, zameraný na nižšie vrstvy hierarchie cieľov výučby (zapamätanie a pochopenie). Medzi nedostatkami nájdeme aj nutnosť účasti učiteľa resp. rodiča pri výučbovom procese. Tiež odporúčanie aby učiteľ využil skôr vlastné inštruktážne video vo výučbe ako materiál niekoho iného.

EdX - Online Courses

Ďalšou z možností využitia MOOC je projekt EdX, ktorý vznikol ako spoločné úsilie Harvardskej univerzity a MIT. Neskôr sa pridali aj ďalšie svetové univerzity. Jeho výhodou oproti ostatným MOOC je jeho bezplatnosť, čiže participácia v kurzoch je zdarma.

Široké spektrum oblastí jednotlivých kurzov ponúka používateľovi veľa možností na vzdelávanie. Ide napr. o architektúru, umenie, biológiu, chémiu, fyziku, literatúru, matematiku či medicínu. Ekonomika a financie majú svoju vlastnú oblasť.

Výučba prebieha formou kurzov, na ktoré sa musí záujemca zapísať. Ich trvanie je spravidla mesiac a počas týždňa je možné vidieť cca 15 prednášok. Každý kurz obsahuje podrobné

informácie v priložených sylaboch, informáciách o účastníkoch, no uchádzač si môže overiť aj svoje predpoklady pred tým ako sa pustí do štúdia.

Po absolvovaní kurzu dostáva účastník certifikát.

Coursera: Online courses

Coursera je klasickým príkladom MOOC - massive open online courses, čiže online kurzy otvorené masám. Na tejto platforme nájde učiaci sa množstvo kurzov svetových univerzít ako Stanford, Princeton, Columbia či Yale. Učiaci sa si vyberie kurz a systémom podobným tomu univerzitnému môže bezplatne študovať.

Po absolvovaní kurzu je možné získať certifikát o absolvovaní. Jednotlivé prednášky sú v anglickom jazyku resp. v minimálnej miere aj v španielskom, ruskom, čínskom, či iných svetových jazykoch. Spolu je to viac ako 2000 kurzov. Kategórie kurzov z hľadiska obsahu sú napr. biznis, počítačové, sociálne, humanitné, či fyzikálne vedy, ale aj výučba jazykov, matematiky a pod.

Výučba v kurzoch prebieha tak, že účastník sa musí najprv na požadovaný kurz zapísať. To môže urobiť kedykoľvek počas semestra s podmienkou otvorenia kurzu. Používateľ môže sledovať všetky kurzy, ktoré sú dostupné, teda otvorené. Na zapísanie je potrebné zaregistrovať sa jednoduchým spôsobom a potvrdiť svoju registráciu v notifikačnej správe.

Výučba prebieha tak, že jednotlivé témy sa zverejňujú postupne spravidla v týždňových intervaloch. Je potrebné sledovať výučbu a aktívne sa zúčastňovať aj na cvičeniach a úlohách vyplývajúcich z kurzu. Testovanie nie je síce povinné, no slúži na prehĺbenie vedomostí. K predchádzajúcim prednáškam je možné sa kedykoľvek vrátiť. Jednotlivé prednášky sú rozdelené do určitých lekcií, ktoré trvajú od päť do dvadsať minút. Počas prednášky sa videozáznam preruší a účastník musí odpovedať na kontrolné otázky, čo udržuje pozornosť a zabezpečuje interakciu s účastníkmi kurzu. V prípade ak nevie účastník odpovedať, môže sa vrátiť v prednáške o niekoľko minút späť a obsah si doštudovať.

Dĺžka kurzov je rôzna, no spravidla to je od 4 do 12 týždňov. Okrem prednášok má účastník k dispozícii aj ďalšie materiály na čítanie či prezeranie. Jednotlivé prednášky sú dopĺňané o rôzne schémy, obrázky, grafy a ilustrácie, teda nejde len o záznam prednášajúceho na prednáške. Účastník sa môže zúčastniť aj diskusie s prednášajúcim. V rámci kurzu je možné prispievať aj do diskusného fóra a diskutovať tak aj s ostatnými účastníkmi kurzu. Po výučbe v každom týždni má účastník k dispozícii zhrnutie a test. Na konci kurzu absolvujú účastníci skúšku s možnosťou získania certifikátu o absolvovaní kurzu. Kurz je možné sledovať aj bez absolvovania testov, či robenia cvičení a v prípade nevyhovujúceho kurzu je možné kedykoľvek ho opustiť a odhlásiť sa.

Literatura

1. Ciampa, K. (2014). Learning in a Mobile Age: An Investigation of Student Motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30 (1), 82 – 96.
2. Dhir, A., Gahwaji, N.M., Nyman, G. (2013). The Role of the iPad in the Hands of the Learner. *Journal of Universal Computer Science*, (19), 706 – 727.

3. Falloon, G. (2013). Young students using iPads: App design and content influences on their learning pathways. *Computers and Education*. Elsevier, (68), 505 – 521.
4. He, H. et al. (2013). Developing critical thinking skills and effective co-operative international accounting degree programs in China. *Asian Review of Accounting*, 21 (2).
5. Kánová, K. (2014). *Aktivizujúce metódy a možnosti ich uplatnenia v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: MPC.
6. Leung, L., & Zhang, R. (2016). Predicting Tablet Use: A Study of Gratifications-sought. *Leisure Boredom, and Multitasking. Telematics and Informatics*, 33 (2), 331 – 341.
7. Nguyen, L., Barton, S. M., Nguyen, L. T. (2015). iPads in Higher Education – Hype and Hope. *British Journal of Educational Technology*, 46 (1), 190 – 203.
8. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál.
9. Ravitz, J. (2009). Summarizing findings and looking ahead to a new generation of PBL research.(online) *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3 (1). <<https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1088&context=ijpbl>>.
10. Suarez-Guerrero, C., Lloret-Catala, C., & Mengual-Andres, S. (2016). Teacher's Perceptions of the Digital Transformation of the Classroom through the Use of Tablets: A Study in Spain. *Comunicar*, 49, (XXIV), 81 – 89.
11. Wang, A. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, (82), 217 – 227.
12. Wu, W.H. et al. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education*, (59), 817 – 827.

Poděkování

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA č. 022EU-4/2016 - Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch.

Kontaktní údaje autora

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.
 Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave
 Dolnozemska cesta 1
 852 35 Bratislava
ladislav.pasiar@euba.sk

Poznámky k projektu o komplexním výzkumu učitelů ekonomických předmětů v České republice

Project Notes on a Complex Research of Teachers of Economic Subjects in the Czech Republic

Libor Pavera

Abstrakt

Cílem příspěvku je shrnout v základních myšlenkách obsah projektu, na němž se v současnosti podílejí pedagogové, doktorandi i studenti studijního programu učitelství ekonomických předmětů. Jde o oblast, která má v českých zemích starou tradici: střední školství ekonomického zaměření u nás existuje od osmdesátých let 19. století, školství vysoké, připravující učitele ekonomických předmětů, bylo ustaveno v roce 1919 na Vysoké škole obchodní, ale již předtím fungovalo v rámci jiných oborů (jako kurzy v rámci české techniky). Projekt má nicméně ukázat spíše na současný stav a z faktů dovodit, kudy by se měl daný studijní program ubírat v dalších desetiletích 21. století v souvislosti se změnami školských soustav i mezinárodním děním (průmyslová revoluce 4.0 apod.).

Klíčová slova: škola, učitel, ekonomika, vzdělávání, tradice.

Abstract

The aim of the paper is in basic ideas to summarize the content of the project, which is currently being dealt with by teachers, PhD students and students in the field of teaching economic subjects. It is an area that has an old tradition in the Czech lands: the education of secondary economic orientation in our country has existed since the 1880s, tertiary education, preparing teachers of economic subjects, was established in 1919 at the University of Business in Prague, but it had previously existed within other fields. The project should show more about the current situation and based on facts it shows the way how this type of education should develop in the next decades of the 21st century in the context of changes in school systems, the Industrial Revolution 4.0 and international affairs.

Keywords: school, teacher, economic, education, tradition.

JEL klasifikace: A22, A23, I23

Úvod

Studijní program učitelství ekonomických předmětů bude v příštím roce, v roce 1919, slavit sté výročí své existence v rámci českých vysokých škol. Na Vysoké škole obchodní, která *de iure* vznikla v roce 1919 zákonem č. 461/1919 Sbírky zákonů a nařízení, byl již obor úspěšně zaveden; díky „učebné osnově“ známe rovněž předměty, kterými adepti učitelství prošli. K vynucenému přerušení souvislé tradice ve vzdělávání učitelů ekonomických předmětů došlo za okupace, kdy všechny české vysoké školy byly zavřeny, a krátce na přelomu let čtyřicátých a padesátých 20. století. Od roku 1953, kdy z hospodářské fakulty někdejší Vysoké školy politických a hospodářských věd vznikla samostatná Vysoká škola ekonomická, bylo už učitelství ekonomických předmětů trvale pěstováno právě na jmenované vysoké škole. Jde o úctyhodnou tradici, která je nesporně delší nežli tradice jiných učitelských oborů uskutečňovaných např. pedagogickými fakultami u nás (ta první – pražská –, která je ve svazku fakult Univerzity Karlovy, byla ustavena teprve v roce 1946).

Od roku 1919 opustily tisíce učitelů ekonomických předmětů brány vysokých škol, které v průběhu 20. století studijní program uskutečňovaly. Poslední generace učí různým ekonomickým předmětům (ekonomice, účetnictví, elektronické písemné komunikace, finanční gramotnosti apod.) nejenom na obchodních akademiích, ekonomických lyceích nebo jiných odborných školách, ale i na gymnáziích a na jiných středních nebo základních školách, na nichž již svítá na lepší časy a uplatňují se na nich (zatím alespoň nepovinné) předměty ekonomického charakteru (např. již uváděná finanční gramotnost). Tyto předměty a vůbec orientaci mladého člověka na věci spjaté s finanční gramotností a jinými kompetencemi podporuje rovněž Evropská unie. Konkrétním příkladem budiž portál Consumer Classroom, který má i svoji českou mutaci (<https://www.consumerclassroom.eu/cs>).

Dokážeme spočítat, kolik učitelů ekonomických předmětů opustilo brány vysoké školy, dokážeme zřejmě s pomocí zřizovatelů škol zjistit, kolik jich dnes působí na nejrůznějších typech škol v naší zemi. Ale nevíme, kdo všechno ekonomickým předmětům dnes vyučuje v praxi, jaká je věková skladba učitelstva, zda je o muže či ženy, jakého nabyli vzdělání odborného a pedagogicko-psychologického, jaké preferují didaktické metody apod. Jde o mnoho neznámých, které si za cíl dal objasnit tým pedagogů, doktorandů i učitelů spjatý s Katedrou didaktiky ekonomických předmětů Fakulty financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze.

1 Cíle projektu

Projekt se zabývá komplexním výzkumem osobnosti učitele ekonomických předmětů působících na středních školách (tj. zejména na obchodních akademiích, v ekonomických lyceích, gymnáziích s ekonomickou větví, i na jiných typech středních škol) v rámci České republiky. Jeho cílem je přinést ucelenou sumu poznání o osobnosti učitele v sekundárním vzdělávání, jeho roli, funkci, odpovědnosti i kompetencích, jimiž je vybaven v konkrétní situaci v konkrétní střední škole.

Dosavadní výzkumy se zaměřují zpravidla na žáka nebo na studenta. Na opačné straně základního komunikačního řetězce při předávání ekonomického vzdělávání tu stojí osobnost

učitele ekonomických předmětů, kterou je potřeba poznat – v našem konkrétním případě z hledisek pedagogického, psychologického, didaktického, předmětového i obecně společenského. Kolem osobnosti učitele panují v odborné literatuře spíše stereotypy, dohady a mýty, které mají výsledky projektu vyvrátit, konkrétním šetřením dát na pravou míru, příp. do vědeckého bádání vnést poznatky zcela nové, čerstvé, neotřelé, umožňující zefektivnit práci Katedry didaktiky ekonomických předmětů při přípravě učitelů ekonomických předmětů v KDEP i v kontextu celé univerzity (VŠE v Praze). Pokud je známo, v rámci ČR žádná jiná vysoká škola nepřipravuje učitele ekonomických předmětů; v této oblasti je činnost KDEP jedinečná.

Kvalitní poznání osobnosti učitele ekonomických předmětů v sekundárním vzdělávacím stupni napomůže rovněž světu poskytujícímu terciální vzdělávání: právě vysokoškolské prostředí může sumu ekonomického středoškolského učiva adaptovat pro potřeby současné střední školy a zejména pak směrem k nositelům kvalitních, ověřených a myšlenkově nosných poznatků – směrem k učitelům působícím v sekundárním vzdělávání ekonomického charakteru. Výsledky projektu nepochybně povedou k optimalizaci kurikula učitele ekonomických předmětů v rámci KDEP. Lze však právem očekávat, že výsledky budou šířeji uplatnitelné a jejich transfer bude probíhat také směrem k jiným vysokým školám, akademickým ústavům a všem, kdo se zabývají sekundárním a terciárním ekonomickým vzděláváním v České republice.

Hlavním cílem je získat sumu komplexních informací o profilu učitele ekonomických předmětů, který poskytne zpětnovazební informace pro profesní i osobnostní rozvoj studentů KDEP. Výsledky v podobě systému demografických, osobnostních, motivačních, schopnostních a kompetenčních charakteristik učitelů ekonomických předmětů budou využitelné v práci KDEP, FFÚ i celé univerzity, poslouží rovněž jako zdroj dat a ucelených argumentů pro různá kvalifikační nebo akreditační řízení.

2 Řešitelský tým, metody a předpokládané výstupy

Zaměření projektu, na jehož řešení se podílejí doktorandi a studenti učitelství ekonomických předmětů spolu s vyučujícími katedry, na sekundární školství není náhodné ani nahodilé: jednak odtud, ze středoškolského prostředí, přichází každoročně většina nových posluchačů VŠE, jednak studenti magisterského studijního programu z KDEP praktikují na některých pražských obchodních akademiích a konečně absolventi KDEP pak zpravidla odcházejí vyučovat právě na obchodní akademie, ekonomická lycea, odborné střední školy a na gymnázia po celé ČR. Projekt není parciální, naopak je postaven na komplexnosti a mezipředmětovosti. Zejména na mezipředmětovost se pohříchu zapomíná na všech typech škol. Přitom jde o jeden z trendů, po nichž volají příslušná grémia zabývajícími se školstvím a školskými soustavami v rámci celé Evropské unie.

Nebude od věci připomenout, že tým pracuje s prioritami, které bývají kladeny na současné školství v evropském prostoru. Na jedné straně se vzdělání v Evropské unii globalizuje, sbližují se jednotlivé školské soustavy, neboť se předpokládá jejich prostupnost, na straně druhé se vzdělávání diferencuje, neboť jednotlivé státy usilují zachovat specifika lokální i tradice. V českém školství jde především o zachování duálního typu školství (základní školy a

zároveň víceletá gymnázia), které v českém prostředí má tradici sahající k polovině 19. století. Ač je výchově a vzdělávání u nás přisuzována důležitá úloha a místo má v dokumentech od Ústavy přes školské zákony až po nejrůznější vyhlášky, není financování českého školství odpovídající jeho významu (zatímco v průměru země Evropské unie vynakládají více nežli 6% hrubého domácího produktu, u nás dlouhodobě je to jen kolem 5%). Výhodou vstupu naší země do Evropské unie bylo v oblasti vzdělávání nepochybně sjednocení diplomů a jiných dokumentů týkajících se získaného vzdělání. Sjednoceno bylo rovněž kurikulum, uplatňování demokratických principů nebo požadavek celoživotního vzdělávání; to se kupř. projevuje ve vzdělávání učitelů ekonomických předmětů prostřednictvím DPS (doplňujícího pedagogického studia). Vedle finančního podcenění školství u nás patří k negativům české soustavy rovněž neschopnost prodloužit povinnou školní docházku nebo více zainteresovat veřejnost při aktivnější účasti na záležitostech vzdělávání a chodu škol. Nedaří se příliš ani inovovat naše vzdělávání v oblasti mezipředmětovosti a využívání nových, moderních metod výuky. Přitom se již mluví a v některých soustavách zkoušejí výtobytky průmyslové revoluce 4.0 (konkrétně v oblasti školství jde o roboty a umělou inteligenci), u nás však úroveň odpovídá spíše průmyslové revoluci 2.0...

Řešitelský tým předpokládá v průběhu řešení projektu publikovat průběžně několik výsledků povahy obecného i výsledky kvantitativního a kvalitativního výzkumu, které bude možno uplatnit v budoucnu rovněž při výzkumu aplikovaném a vyhledávacím. I když relevantní literatura k některým otázkám výzkumu existuje, je jednak zřejmé, že v měnícím se prostředí globalizovaného světa rychle zastarává, jednak přináší informace často z geograficky jiného prostředí, nemusí vycházet z konkrétních šetření a může tradovat stereotypy a dohady spjaté s tradicí.

Projekt sází na interdisciplinaritu, otevřenost poznávání sekundární sféry českého vzdělávacího systému ekonomického charakteru, na výzkumné metody kvantitativního i kvalitativního charakteru, na zapojení posluchačů i doktorandů do šetření, neboť dílčích výsledků projektu budou moci využít při zpracování svých disertačních / diplomových prací, jejichž témata zčásti korespondují s výzkumným záměrem, jenž je nyní v první fázi řešení.

3 Jednotlivé oblasti výzkumu – cílová skupina, cesta mezioborového výzkumu, zvolené metody, možná rizika

Cílovou skupinou navrhovaného projektu jsou střední školy v České republice, resp. učitelé ekonomických předmětů působících na různých typech středních škol v ČR.

V oblasti pedagogické oblasti výzkumu jde o zjištění, nakolik je v praxi uplatňován školský zákon (z roku 2004), resp. jeho novelizovaná znění ve vztahu k ekonomickému vzdělávání, implementace nových trendů doporučených našemu vzdělávacímu systému evropskými grémii, např. inkluze nebo současná podoba duálního systému, jenž bývá předmětem kritiky (institucí Evropské unie nebo OECD), problematika koedukace ve školách a jiné závažné problémy pedagogické.

Nicméně v popředí stojí úsilí zjistit názory na učitelskou profesi u učitelů středních škol, motivační faktory, individuální přesvědčení a důvody, proč si učitelé volí právě tuto profesi, jak se identifikují se svým zaměstnáním a pozicí ve společnosti, jaké přednosti a nedostatky shledávají v přípravě na učitelské povolání z pozic praktikujícího učitele, jak učitelé vnímají nyní uplatňovaný vzdělávací systém, zda mu rozumějí, resp. mají připravené návrhy jeho korekce a jak jej realizují v praktických podmínkách té které střední školy, zda sami zvažují nebo přímo realizují některé kroky k nápravě, pokud je jí potřeba atd. atd. (srov. Spilková 2002).

Z hlediska psychologického poznání osobnosti učitele ekonomických předmětů na současné střední škole se projekt zabývá zejména sebezposouzením v oblasti sociálních kompetencí (podle členění profesních kompetencí navržených I. Gillernovou je lze rozdělit na 4 skupiny: dovednosti odborné, didaktické, diagnostické a sociální kompetence, srov. Gillernová 2003).

Za jednu z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání je zde považováno vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů. Jedním z cílů je rovněž pokus vytvořit a ověřit kompetenční model učitele ekonomických předmětů, s důrazem položeným na činnosti, v kterých se projevují profesní kompetence učitele, chápáné jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. Tyto jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality v osmi oblastech: plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele. Zjištěné výsledky lze potom implementovat do přípravy budoucích učitelů ekonomických předmětů na VŠE v Praze.

Světová pedagogika posledních let (ukazuje na to příkladově vybraná recentní literatura předmětu) se již odklání od chápání učitelství jako technologického procesu, který je možno přesně naplánovat a realizovat v jednotlivých krocích, nýbrž naopak považuje učitelství za složitý, vnitřně proměnlivý a především tvořivý proces osobnostního setkávání se učitele a žáka prostřednictvím obsahu vzdělávání.

Učitel bývá chápán za experta v procesu popisovaného setkávání, jenž pomáhá usnadňovat proces „učení se“ i při řešení školních edukačních (tedy vzdělávacích i výchovných) situací, které ve školním prostředí nastávají. Učitel má být schopen ovládat expertní diagnostikované situace a subjekty, procesy rozhodování a intervence s přihlédnutím a s bezpečnou znalostí kauzality, interpersonálních strategií, sebereflexí na odborné bázi postaveného vyučování (srov. Loughran 2010).

Ch. Kyriacou (Kyriacou 1996) třídí oblasti pedagogických způsobilostí podle činnosti učitele a právě způsobilosti podle něho přispívají k úspěšnosti vyučovacího procesu. Východiskem jeho předpokladů je dosahování potřebných pedagogických cílů a kritériem potřebných pedagogických způsobilostí je potom efektivní vyučování. Akcentuje potřebu prohlubovat přemýšlení a rozhodování, ale zároveň nepodceňuje schopnosti praktické při realizaci záměrů a rozhodnutí. Jde o tyto způsobilosti: plánování a příprava, realizace vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, disciplína, hodnocení prospěchu žáků, reflexe vlastní práce a evaluace. D. M. Windham (srov. Windham 1988) v navržené koncepci indikátorů efektivnosti výchovně-vzdělávacího procesu považuje za relevantní osobnostní

charakteristiky učitelů ty, které determinují přímo kvalitu učitele. Patří sem podle citovaného autora: stupeň učitelovy kvalifikace, rozsah výcviku, specializace, věk, profesní zkušenosti, etnická příslušnost, verbální schopnosti a postoje. Právě uvedenými charakteristikami se zabývá první ze sady šetřících dotazníků, které byly v prvním roce řešení projektu připraveny (věk, pohlaví, specializace, profesní vzdělávání apod.).

Samozřejmě dochází k nečekaným rozdílům v předpokladech; ty nepochybně ukáže i připravovaný výzkum. Např. podíváme-li se na věk versus profesní zkušenosti učitele, dochází k diskrepancím a jisté kontroverzi: dosavadní empirické výzkumy nepotvrdily, že věk učitele nebo délka jeho učitelské praxe stojí jednoznačně ve významné korelaci se vzdělávacími výsledky žáků a studentů. Z toho může být patrné, že k získávání profesní zkušenosti dochází u učitelů jiným tempem, nežli ji představuje časová délka „služby“ (praxe) v daném oboru.

Mezi nejčastěji dosud využívané metody při přípravě instrumentů poznávání osobnosti učitele a školské praxe patřila dotazníková šetření, pozorování, řízené rozhovory a statistické zpracování dat (v letošním roce prostřednictvím placené verze serveru www.surveymonkey.com). Největším rizikem se přitom ukázala nekázeň při vyplňování dotazníkových šetření ze strany učitelů a někdy až naprostý nezájem středních škol o řešení problematiku (není výjimkou, že z některých krajů byla návratnost dotazníkových šetření bohužel nulová).

Literatura

1. Belz, H., Siegrist, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
2. Gillernová, I. (2003) Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* 2, s. 83–94.
3. Goleman, D. (1997) *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
4. Kyriacou, Ch. (1996) *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál.
5. Spilková, V. (2002) Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace* 2, s. 44–54.
6. Windham, D. M. (1988) Effectiveness Indicators in the Economic Analysis of Educational Activities. *International Journal of Educational Research*, 12(6).

Poděkování

Článek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040 a Interní grantové agentury VŠE v Praze „Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR“, reg. č. IGS VŠE 7/2018.

Kontaktní údaje autora/autorů

Prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví

Vysoká škola ekonomická
nám. W. Churchilla 1938/4
130 67 Praha 3 – Žižkov
E-mail: l.pavera@seznam.cz

Rozvoj emocionálnej inteligencie v súčasných podmienkach školy

Development of Emotional Intelligence in the Current School Conditions

Henrieta Roľková

Abstrakt

V príspevku sa venujeme téme emocionálnej inteligencie detí a možnostiam jej rozvoja v reálnych podmienkach školy. Emocionálna inteligencia sa výrazne podieľa na úspešnom fungovaní dieťaťa v rodinnom aj v školskom prostredí. Je nevyhnutná na zvládanie každodenných sociálnych situácií. Vďaka nej dokážeme žiť šťastný a plnohodnotný život.

Kľúčové slová: emocionálna inteligencia, súčasná škola, rozvoj emocionálnej inteligencie.

Abstract

In the contribution we deal with emotional intelligence of children and the possibilities of its development in real school conditions. Emotional Intelligence significantly contributes to the successful functioning of the child in both the family and the school environment. It is necessary to manage everyday social situations. Thanks to it we can live a happy and fulfilling life.

Keywords: Emotional intelligence, Contemporary school, Development of emotional intelligence

JEL klasifikace: Z000 Other Special Topics: General

1 Súčasná škola a rozvoj emocionálnej inteligencie

V praxi sa stále častejšie stretávame so skúsenosťou, že školská úspešnosť, či nadpriemerná inteligencia ešte nie sú zárukou pre úspechy v sociálnom, spoločenskom, rodinnom a pracovnom živote. Moderná škola si už nevystačí s apelovaním na rozvoj kognitívnej stránky osobnosti žiakov bez riadenej stimulácie rozvoja kľúčových a sociálnych kompetencií. Tieto sa pre úspešný život ukazujú ako nevyhnutné, hoci nenahrádzajú poznatky a vedomosti v danom odbore, ale vedú k ich efektívnejšiemu využívaniu. Problematiku rozvoja emocionálnej inteligencie detí považujeme za veľmi aktuálnu a naliehavú. V dnešnej konzumnej spoločnosti orientovanej na výkon, sa jedinec vďaka veľmi rýchlemu rozvoju

informačných technológií dostane za veľmi krátky čas k množstvu informácií, dokáže v danom okamihu komunikovať s ľuďmi z iných krajín, dokonca kontinentov, môže meniť svoju virtuálnu identitu. Dokáže však všetky tieto podnety adekvátne spracovať? Dokáže predvídať a zhodnotiť možné riziká? Vie posúdiť adekvátnosť predkladaných obsahov a informácií? Moderná doba prináša množstvo výhod v podobe špičkových technologických výtvarných, nevynímajúc moderné komunikačné prostriedky. Mnoho detí sa stáva len ich nekritickými konzumentami. V čom sú však menej úspešní, sú vzájomné kontakty, komunikácia a spolupráca s rovesníkmi, riešenie každodenných sociálnych situácií, konfliktov a efektívne fungovanie v ich prirodzenom prostredí, predovšetkým v rodine a v škole. Pribúda detí, ktoré nevedia adekvátnym spôsobom nadväzovať kontakty s inými deťmi, prispôbiť sa kolektívu, primerane komunikovať s rovesníkmi a aj dospelými. Mnohé z nich nedokážu akceptovať sociálne normy, pravidlá a rešpektovať autority, byť tolerantní. Akým spôsobom môžeme tieto skutočnosti ovplyvniť? Čo možno robiť preto, aby boli deti v sociálnych situáciách úspešnejšie, zručnejšie, aby sa rozvíjala nielen ich kognitívna stránka osobnosti ale aj kľúčové a sociálne kompetencie, sociálne zručnosti, životné zručnosti? Chceme, aby informácie a poznatky deti len prijímali a osvojovali si ich alebo nám záleží aj na tom, aby ich vedeli zanalyzovať, kriticky zhodnotiť a aplikovať do života?

Na základných školách sa vyučuje predmet etická výchova, ale jej dotácia jedna hodina týždenne je nepostačujúca. Prioritou predmetu je hodnotová orientácia, budovanie vlastnej identity. Môžeme stimulovať formovanie identity a hodnôt bez sebaznania, schopnosti sebaregulácie a empatie? Z tohto hľadiska predmet etickej výchovy nie je svojim obsahom aj rozsahom podľa nášho názoru dostačujúci na to, aby stimuloval emocionálny rozvoj a pozitívne formoval osobnosť dieťaťa.

Úlohou školy ako vzdelávacej inštitúcie je aj posilňovanie sociálnych a kľúčových kompetencií žiakov. Univerzálna metóda ako to dosiahnuť v konečnom dôsledku neexistuje.

Gajdošová a Herényiová (2006) odporúčajú implementovať programy rozvoja emocionálnej inteligencie spôsobom redukcie učiva na základného a jadrové. Takýmto spôsobom by sa dal vyhradiť priestor na rozvoj emocionálnych kompetencií aj na iných predmetoch, nie len v rámci etickej výchovy.

Hlavnú úlohu pri rozvoji osobnosti dieťaťa v škole má učiteľ. Jeho štýl výchovy, prístup k žiakom a najmä jeho kompetencie potrebné na vytváranie bezpečného prostredia pre rozvoj schopností emocionálneho prežívania v skupine. Každý učiteľ by mal poznať štruktúru triedy, postavenie žiakov v skupine a vedieť diagnostikovať vzťahy medzi nimi, aby mohol riešiť výchovné a vzdelávacie problémy adekvátne. Aby to všetko zvládol, musí byť dôsledný a dôkladne pripravený, trpezlivý, flexibilný v používaní metód zvládania záťažových a konfliktných situácií, schopný primerane reagovať na prejavy žiakov a v závere im poskytnúť adekvátnu spätnú väzbu. Primárne kompetencie zrelého učiteľa podľa Gajdošovej, Herényiovej (2006) predstavujú: osobná zrelosť, sociálne kompetencie, citlivosť a vnímavosť, schopnosť akceptovať individuálne rozdiely žiakov, autentický prejav, vyjadrovanie, prežívanie a regulovanie vlastných emócií.

Rozvoj emocionálnej spôsobilosti je potrebné prispôbiť vývinovému obdobiu dieťaťa, v ktorom sa práve nachádza. Dargová, Čonková (2002) tvrdia, že je potrebné zabezpečiť nasledovné, aby bol emocionálny rozvoj zmysluplný: vhodné prostredie pre akceptáciu

a empatiu, zážitkové učenie, zvýšenie záujmu o svoj vnútorný svet, rozvoj komunikácie na emocionálnej úrovni (Dargová, Čonková, 2002).

Implementáciou emocionálnej výchovy súbežne s inými výchovnými zložkami možno doceliť lepšie výkony žiakov v škole a ich školské výsledky. Facilitujúce vzdelávanie podporujúce rozvoj emocionálnej inteligencie by sa malo riadiť nasledujúcimi prvkami: 1. definovať emócie, ktoré sú v interakcii s učením a dosahovaním dobrých výsledkov, 2. rozširovať emocionálny slovník, 3. formovať znalosť taxonómie emócií, 4. uvedomovať si vplyv emócií na globálny proces učenia a nadobúdania vedomostí (Schulze, Roberts, 2007).

Pre stimuláciu adekvátneho a primeraného rozvoja osobnosti žiaka je nevyhnutné zabezpečiť vhodné materiálne a priestorové prostredie, bohaté na podnety, nastoliť priaznivú atmosféru psychologického bezpečia v triede aj v škole a to nie len medzi žiakmi navzájom, ale aj medzi učiteľmi a žiakmi. Pozitívna, priaznivá školská klíma prispieva k rozvoju a upevňovaniu rovesníckych vzťahov, spoločnému riešeniu konfliktov, nadobúdaniu hodnôt, noriem potrebných pre priaznivý rozvoj osobnosti každého žiaka.

2 Emocionálna inteligencia

Môžeme konštatovať, že konštrukt emocionálnej inteligencie je relatívne mladý. Vzdialené korene emocionálnej inteligencie sa po prvý raz objavili v spojitosti s Thorndikovou sociálnou inteligenciou, ako schopnosťou vychádzať s ľuďmi a mnoho z týchto štúdií neskôr ovplyvnilo spôsob konceptualizácie emocionálnej inteligencie (Kaliská, Salbot, 2011). V roku 1990 Salovey a Mayer ako prví predstavili koncept emocionálnej inteligencie a definovali ju ako „súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné a cudzie city a emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a správaní“ (Shapiro, 1998, s. 17). Pojem emocionálna inteligencia sa spopularizoval aj vďaka publikáciám Golemana z roku 1995, kde ju opisuje ako schopnosť dokázať sám seba motivovať, aj napriek prekážkam sa nevzdať a nestratiť nádej. Hovorí o schopnosti ovládať svoje pohnútky či náladu a zabrániť tak úzkosti, ovplyvniť kvalitu svojho myslenia a vcítiť sa do situácie iného človeka (Nábělková, 2012). Z uvedeného vyplýva, že emocionálna inteligencia je spôsob chápania vlastných emócií ako aj emócií druhých ľudí. Zahŕňa v sebe schopnosť ovládať, či usmerňovať tieto emócie tak, že slová a činy vyberáme vedomie, aby sme dosiahli požadovaný výsledok a zlepšili kvalitu života. Závisí práve od emocionálnej inteligencie, do akej miery sa človek svojimi schopnosťami a zručnosťami presadí v sociálnom prostredí (Wilding, 2010). Emocionálnu inteligenciu možno rozvíjať po celý život. Podľa Wharamovej (2013), človek s vysokou emocionálnou inteligenciou: má lepšie vyvinuté vedomie seba samého, vie, čo ho motivuje a čo spúšťa emócie, je optimisticky naladený, je prispôsobivejší a flexibilnejší, menej potláča svoju prirodzenosť, má menej emocionálnych výlevov, je priateľský, má väčšiu sebadôveru. V dnešnej dobe existuje množstvo poznatkov a pohľadov na túto problematiku. Niektorí autori uvádzajú, že emocionálna inteligencia má na náš život niekoľko násobne väčší vplyv ako IQ (Goleman, 1995). Na bežné ale aj špecifické fungovanie osobnosti nám nestačia len rozvinuté kognitívne schopnosti, rozhodovanie sa na základe logiky. Potrebujeme aj také schopnosti a zručnosti, ktoré spadajú pod emocionálnu inteligenciu, čiže bleskové, spontánne rozhodnutia, ktoré v danej chvíli pokladáme za správne (Kaliská, Salbot, 2011). Charakter osobnosti spolu s emocionálnou inteligenciou a IQ tvoria tri rozdielne vlastnosti, ktorými disponuje každý jedinec. Nemožno na základe kognitívnej inteligencie človeka predikovať

jeho emocionálnu a naopak. Inými slovami, ak má človek nízku emocionálnu inteligenciu nemusí dosahovať aj nízke IQ a naopak. Ďalším tvrdením, ktoré spochybňuje vedeckú zmyslupnosť emocionálnej inteligencie je, že samotný pojem inteligencia je výlučne vyhradený pre oblasť kognitívnych schopností (Goleman, 1995). Na základe rôznych polemík sa preto sformovali dva základné prístupy k skúmaniu emocionálnej inteligencie. Prvý z nich predstavuje emocionálnu inteligenciu ako model schopností a možno ju merať testami maximálneho výkonu v daných oblastiach rovnako ako inteligenciu. Druhý prístup spája emocionálnu inteligenciu s osobnosťou a opisuje ju ako osobnostnú črtu. Nástroje na meranie majú charakter sebakýpaných či sebakýpaných dotazníkov (Kaliská, Nábělková, Salbot, 2015).

2.1 Emocionálna inteligencia ako schopnosť

Mayer a Salovey, ako prví, predstavili koncept emocionálnej inteligencie. Špecifikujú ju ako duševnú schopnosť odlišnú od klasických sociálno – emocionálnych osobnostných vlastností. Predstavuje aktuálnu schopnosť chápať, zatriedovať a spracovávať emocionálne sýtené informácie. Rozdelili ju do štyroch vetiev: **1.Percepcia emócií – Zahŕňa** základné zručnosti vo vzťahu k emóciám. Ide o ich vnímanie, identifikovanie u seba, vo vlastných myšlienkach, ale aj u druhých či už vo výraze tváre, hlase alebo tóne. Taktiež predstavuje schopnosť adekvátne vyjadriť emócie a rozlíšiť, či je toto vyjadrovanie správne, nesprávne alebo pravdivé či nepravdivé. **2.Facilitovanie prostredníctvom emócií** – Popisuje používanie emócií ako prostriedkov, ktoré nám uľahčujú myslenie tým, že zaciľujú pozornosť na dôležité informácie. Podporuje schopnosť vidieť veci z rôznych uhlov pohľadu a využívať emócie k lepšiemu usudzovaniu. **3.Emocionálne porozumenie** – Zameriava sa na porozumenie emóciám a ich následnej analýze. Týka sa kognitívneho spracovania emócií, predstavuje schopnosť rozpoznať rozdiel medzi emóciami a slovami, interpretovať ich význam v medziľudských vzťahoch a porozumieť zložitosti citov. **4.Manažment emócií** – Táto zložka predstavuje reguláciu emócií s cieľom dosiahnuť emocionálny a intelektový rast. Patrí sem schopnosť zostať otvorený príjemným aj nepríjemným pocitom, schopnosť vedieť posúdiť, kedy sa emóciám poddať a naopak kedy si od nich udržiavať odstup. Taktiež zahŕňa aj schopnosť posilňovať pozitívne emócie a zmierňovať negatívne bez toho, aby došlo k vytesneniu informácií. (Mayer, Salovey, 1997) Tieto štyri vetvy sú usporiadané hierarchicky. Za základné psychické procesy považujeme percepciu emócií, čiže schopnosť vnímať a interpretovať. Najvyšším štádiom je ich manažovanie. Autori predpokladajú, že jednotlivé schopnosti, v rámci každej vetvy modelu, sa budujú jedna na druhej, postupne v závislosti od vývinového procesu (Kaliská, Nábělková, Salbot, 2015).

2.2 Emocionálna inteligencia ako osobnostná črta

Je známy a používaný model črtovej emocionálnej inteligencie Petridesa, ktorý spolu s Furnhamom ako prví popísali jej vzorovú oblasť. Autori zdôrazňujú dôležitosť porozumenia tomu, že emocionálna inteligencia ako schopnosť a črtová EI sú dva rozdielne konštrukty. Odlišuje ich operacionalizácia samotného pojmu a rozličné spôsoby merania. Črtovú emocionálnu inteligenciu definujú ako konšteláciu sebakýpaní (akým spôsobom vnímame vlastné emocionálne schopnosti) a emocionálnych dispozícií osobnosti, ktorá sa nachádza na nižšej úrovni osobnostnej hierarchie. Meraná je prostredníctvom dotazníka emocionálnej inteligencie (Kaliská, Salbot, 2011).

Na základe obsahovej analýzy už existujúcich modelov emocionálnej inteligencie vybral kľúčové prvky a integroval ich do jedného komplexného modelu. Petridesov model (2009) pozostáva z 15 komponentov, pričom 13 z nich vytvára štyri všeobecnejšie faktory a 2 (adaptabilita, sebamotivácia) stoja samostatne: **1. Emocionalita** – Jedinci, ktorí vysoko skórujú v tomto faktore sú v kontakte s ich vlastnými pocitmi ale aj s pocitmi iných ľudí. Vedia vnímať a vyjadrovať emócie a používať tieto kvality na rozvoj a udržiavanie blízkych vzťahov s osobne dôležitými inými ľuďmi. Faktor emocionalita sýtia komponenty: črtová empatia, emočná percepcia, emočná expresia, vzťahová kompetencia. *Črtová empatia* meria, jednoducho povedané, či sa vie človek pozeráť na svet očami druhého. Ľudia skórujúci v tejto škále sú zruční v konverzáciách či vyjednávaniach. *Emočná percepcia* meria vnímanie emócií u seba ale aj u druhých. Jedinci s vysokým skóre majú jasno vo svojich pocitoch a vedia ich dekódovať aj u iných ľudí. Osoby s vysokým skóre v *emočnej expresii* vedia presne a jednoznačne slovami opísať svoje pocity. *Vzťahová kompetencia* sa týka predovšetkým vytvárania a udržiavania osobných vzťahov a emocionálnych pút. (Kaliská, Salbot, 2011) **2. Sociabilita** – Zdôrazňuje sociálne vzťahy a sociálny vplyv človeka. Zameriava sa skôr na jednotlivca ako činiteľa v sociálnych kontextoch, než na osobné vzťahy s rodinou a blízkymi. Jednotlivci s vysokým skóre sú lepší v sociálnej interakcii, sú dobrí poslucháči a vedia jasne a dôverne komunikovať s ľuďmi z rôzneho prostredia. (Petrides, 2009) Faktor sociabilita sýtia komponenty: manažment emócií (druhých), asertivita, sociálne uvedomenie. Ľudia skórujúci v *manažmente emócií*, vedia ovplyvniť emócie iných tak aby sa cítili lepšie, keď to potrebujú (utešiť ich, ukludniť atď.) Vysoké skóre v komponente *asertívnosť* dosahujú jedinci, ktorí sú úprimní, priami, vedia dávať aj prijímať komplimenty a vedia o niečo požiadať. Ľudia, ktorí vysoko skórujú v komponente *sociálneho uvedomenia* sú presvedčení, že sú dobrí vyjednávači, majú výborné sociálne zručnosti a sú vnímaví, adaptabilní. Majú kontrolu nad svojimi emóciami a aj nad spôsobom ich vyjadrovania. (Kaliská, Salbot, 2011) **3. Well – being** - Odráža všeobecný pocit blahobytu, ktorý sa odvíja od minulých úspechov až po budúce očakávania. Celkovo ľudia s vysokým skóre sa cítia pozitívni, šťastní a naplnení. Je v pozitívnom vzťahu s extravertiou, pracovnou spokojnosťou, pozitívnym ladením a s dôverou v intuíciu. V negatívnom vzťahu je s depresivitou, anxietou a somatickými ťažkosťami (Petrides, 2009). Faktor well – being sýtia komponenty: optimizmus, črtové šťastie, sebaúcta. *Optimizmus* odzrkadľuje všeobecný psychologický stav v danom momente. Vysoké skóre sa spája s očakávaním pozitívnych udalostí v živote a so všímaním si svetlých stránok vecí. *Črtové šťastie* zahŕňa príjemné emocionálne stavy, ktoré sú smerované skôr k prítomnosti. Ľudia skórujúci vyššie sú veselí a majú zo seba dobrý pocit. *Sebaúcta* meria celkové hodnotenie seba samého. Vysoko skórujú jedinci s pozitívnou mienkou o sebe samom, spokojní či sebaistí zatiaľ čo nízko skórujúci majú tendenciu mať málo sebaúcty a skôr sa cítia, byť neúspešní (Kaliská, Salbot, 2011). **4. Sebakontrola**– Znamená zdravý stupeň kontroly nad svojimi nutkaniami a túžbami, optimálna regulácia vonkajších tlakov a stresu. Tento faktor je v pozitívnom vzťahu so svedomitosťou a v negatívnom s neurotizmom, psychotizmom (Petrides, 2009). Faktor sebakontrola sýtia komponenty: emočná regulácia, nízka impulzivita, zvládanie stresu. *Emočná regulácia* meria kontrolu vlastných citov a emocionálnych stavov. To znamená, že ľudia, ktorí skórujú vysoko v tomto komponente sú psychologicky stabilní a po zhoršených emocionálnych stavoch vedia, ako sa dať dokopy. *Nízka impulzivita* ako tendencia zamýšľať sa pred tým, ako niečo vykonám. Vysoké skóre v sebe zahŕňa zvažovanie všetkých informácií skôr, ako sa dotyčný rozhodne, ale bez toho, aby

bol nadmerne opatrný. Ľudia, ktorí skórujú v komponente *zvládanie stresu* majú dobre rozvinuté copingové stratégie. Vedia regulovať svoje emócie a vyrovnávať sa so stresom. (Kaliská, Salbot, 2011)

3 Rozvíjanie emocionálnej inteligencie v školskom prostredí

Podľa Gajdošovej, Herényiovej (2006) sa sociálne zručnosti podieľajú na celkovom dobrom fungovaní žiakov v škole a odrážajú sa aj v ich školskej úspešnosti a výkonnosti. Skúsenosti potvrdzujú, že žiaci, ktorí disponujú nízkou mierou sociálnych zručností, majú v škole častejšie problémy v správaní, čo sa negatívne odráža na ich postoji k škole, učeniu, učiteľom, prejavuje sa u nich agresia, úzkosť a prenášajú si to aj do dospelosti.

Základom emocionálnej inteligencie je schopnosť poznať a ovládať vlastné emócie a poznať emócie ostatných ľudí. Od týchto schopností závisí, do akej miery sa jedinec presadí v určitom sociálnom prostredí, ako bude úspešný, spokojný v svojom živote, ako bude prijímaný inými ľuďmi. Rozvíjanie sociálnych a emocionálnych kompetencií žiakov zvyšuje ich emocionálnu inteligenciu a teda vedie u nich k zlepšeniu pohody, sebaúcty, prosociálneho správania a vyššiemu výkonu. Výskumné zistenia poskytujú množstvo dôkazov o tom, že emocionálna inteligencia žiakov hrá kľúčovú úlohu v ich správaní a aj v ich akademickom výkone. Investícia do zvyšovania úrovne emocionálnej gramotnosti u žiakov v škole sa oplatí – nielen preto, že významne pozitívne ovplyvňuje školskú klímu, ale aj preto, že žiaci vďaka nej majú väčší predpoklad stať sa šťastnými a úspešnými dospelými ľuďmi, ktorí zvládnu svoje životné role v profesijnom, v súkromnom, v spoločenskom živote. Osvojovanie si a rozvíjanie sociálnych zručností je dlhodobým a nikdy nekončiacim celoživotným procesom. Nedá sa však rozvíjať len tradičnými formami vzdelávania. Najvhodnejšou formou ich rozvoja sú zážitkové metódy, tréningy využívajúce aktívne sociálne učenie. Práve tu vzniká priestor a atmosféra psychologického bezpečia, aby sa účastníkom vyjadřila podpora, pochvala, aby zažívali pozitívne pocity z toho, že sa niekto o nich zaujíma. Majú možnosť rozvíjať sebareflexiu aj vnímanie druhých ľudí, vyjadrovanie svojich potrieb, pocitov, postojov a názorov, spoznávanie vlastnej hodnoty aj hodnoty ostatných ľudí. Programy na rozvíjanie sociálnych kompetencií a zručností žiakov základných škôl smerujú k tomu, aby lepšie porozumeli sebe a iným, získali pozitívny postoj k vlastnej osobe i svojmu okoliu, vedeli ovládať svoje správanie, nadviazať a udržať si dobré sociálne vzťahy v triede i mimo nej. Ide o rozvíjanie základných zručností komunikácie a vzájomnej spolupráce, tolerancii k druhým. Na Slovensku jestvuje množstvo programov na rozvoj sociálno – emocionálnej sféry života detí v prostredí školy, ktoré môžu realizovať psychológovia, školskí psychológovia aj učitelia.

V projekte Milénium sa uvádza potreba vyučovania nových kompetencií, konkrétne intrapersonálnych a interpersonálnych zručností, ktoré sú neodmysliteľnou súčasťou emocionálnej inteligencie. Podľa Roľkovej (2016) realizácia intervenčných a rozvíjajúcich programov v podmienkach školy pomáha žiakom rozvinúť konkrétne sociálne zručnosti, sociálne kompetencie, navodiť pozitívnu sociálnu atmosféru v triede. Realizáciou programov

sa môže u žiakov podporiť aj rozvoj tvorivosti, samostatnosti, zodpovednosti, sebakontroly a vytvoriť pozitívnu sociálnu atmosféru, partnerské medziľudské vzťahy, priateľské a podporujúce sociálne prostredie. Je tu možnosť primeranej sebareprezentácie v skupine, prežívanie vzájomnej ľudskej blízkosti, nachádzanie podobností a rozdielov. Zároveň sa týmto zlepšia aj podmienky pre učiteľov a vychovávateľov v samotnom výchovno-vzdelávacom procese v konkrétnej triede alebo škole.

Na záver by sme chceli vysloviť názor, že dobrá škola a dobrí učelia už upustili od jednoznačnej preferencie rozvoja kognitívnej stránky osobnosti žiaka a využívajú také stratégie na úrovni školy ale aj na úrovni predmetov, aby podporili a systematicky rozvíjali kľúčové kompetencie.

Literatúra:

1. Dargová, J., & Čonková, I. (2002). *Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba*. Prešov: Privatpress.
2. Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál.
3. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantan Books
4. Kaliská, L., & Salbot, V. (2011). *Teoretické východiská k problematike emocionálnej inteligencie a projekt výskumu*. In Salbot a kol. 7-22. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela
5. Kaliská, L., Nábělková, E., & Salbot, V. (2015). *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue-SF/TEIQue-CSF manuál k skráteným formám*. Banská Bystrica: Belianum
6. Nábělková, E. (2012). Psychometrické vlastnosti Dotazníka črtovej „emocionálnej inteligencie“ pre dospelých (TEIQue-ue). *Psychologica XLI*
7. Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer.
8. Salovey, P., & Mayer, J. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & J. Mayer, *Emotional Development and Emotional Intelligence* (s. 1-30). New York: BasicBooks.
9. Roľková, H. (2016). Nevyhnutnosť a možnosti rozvoja kľúčových kompetencií detí a mládeže. *Psychologica XLV*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava: Stimul. s.176-182.
10. Shapiro, L. E. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha : Portál.
11. Schulze, R., & Roberts, R. (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
12. Wharamová, J. (2013). *Emocionálna inteligencia*, Bratislava: Príroda
13. Wilding, C. (2010). Emoční inteligence úvodem. In C. Wilding, *Emoční inteligence - Vliv emocí na osobní a profesijní úspěch* (s. 14-34). Praha: Grada Publishing, a.s.

Kontaktní údaje autora

PhDr. Henrieta Rolková, PhD.

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

Tomášikova 20, Bratislava 821 02

email: henrieta.rolkova@paneurouni.com

Jsou studenti finančně gramotní? Srovnání výsledků ze třech kontinentů.

Are University Students Financial Literate? Comparing Results from Three Continents

Lenka Silberhornová

Abstrakt

Předmětem mého sdělení je analýza finanční gramotnosti vysokoškolských studentů v rámci České republiky, Spojených států amerických a Taiwanu. Zaměřuji se především na vyhodnocení získaných dat z vlastního šetření. Šetření je v souladu se studiemi OECD, které se zabývají mezinárodním srovnáváním finanční gramotnosti. V závěrečné části podávám celkové srovnání výsledků vybraných států.

Klíčová slova: finanční gramotnost, mezinárodní srovnání, OECD

Abstract

This paper analyses financial literacy of university students within the Czech Republic, the United States of America and Taiwan. I focus mainly on the evaluation of the data obtained from my own research. The survey is in line with OECD studies that deal with the international comparison of financial literacy. In the final part, I present an overall comparison of the results of selected countries.

Keywords: financial literacy, survey, international comparison, OECD

JEL klasifikace: D8 I22 O15

29.

Úvod

Politiky jednotlivých států se stále snaží dosahovat lepších ekonomických výsledků. Snahou je zjistit, proč jedna země dosahuje vyššího růstu než ostatní. Jedním z faktorů může být i finanční gramotnost obyvatel. Historie ukazuje, že podcenění úrovně finanční gramotnosti může vést k finančním krizím, které mají negativní vliv i na celkový blahobyt. Měření a následné srovnání úrovně finanční gramotnosti je klíčové pro další rozvoj ekonomiky. Velký krok v tomto směru udělala Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD). Šetření, která provádí napříč státy, jsou ucelenou studií o úrovni finanční gramotnosti. Nevýhodou jsou zatím pouze dvě provedené studie – i to ukazuje, jak je tato oblast zatím málo prozkoumaná. Rozhodla jsem se

porovnat gramotnost ve třech vybraných státech mezi studenty a absolventy vysokých škol ve věku 20-30 let. Vybrané státy jsou Česká republika (ČR), Spojené státy americké (USA) a Taiwan. Důvodů pro výběr těchto států bylo několik. V první řadě se jedná o tři státy se zcela odlišnou geografickou polohou a odlišnou kulturou. Rozdílnost je také v historickém a ekonomickém vývoji. Dnes USA patří mezi nejvyspělejší ekonomiky světa a Taiwan patří mezi rychle se rozvíjející ekonomiky (řadí se mezi „asijské tygry“). Společným rysem je velmi vysoká úroveň vzdělávacího systému.

1 Studie OECD

Finanční gramotnost je velmi nejednotně definována. Ve svém šetření jsem vycházela z definice OECD. Ve správě Atkinson definuje gramotnost takto: „*Financial literacy is rapidly being recognised as a core skill, essential for consumers operating in an increasingly complex financial landscape. Financial literacy is a combination of awareness, knowledge, skill, attitude and behaviour necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial wellbeing.*“ (Atkinson, 2012, p. 13)

Komplikovanost a nejednotnost definice sťažuje i další měření a srovnávání. Zatím nejucelenější dotazníkové šetření provedla OECD ve 14 zemích světa v roce 2012. Na tento pilotní projekt navázala další studie z roku 2016. Šetření se již zúčastnilo 30 zemí světa. (*Třicet zemí a ekonomik, včetně 17 zemí OECD, se podílelo na průzkumu finanční gramotnosti. Celkem 51.650 dospělých ve věku od 18 do 79 let bylo dotazováno pomocí stejných klíčových otázek v celkovém počtu 30 jazyků*). (Atkinson, 2016) Tato studie rozděluje finanční gramotnost na tři části: Finanční vzdělání, Finanční chování a Postoje k finančnímu plánování. Ve všech státech korelují výsledky v oblastech finančního vzdělání a chování. Oproti pilotnímu průzkumu byly provedeny některé změny, zejména snížení požadavků na část finanční vzdělání (pro uspokojivé skóre stačí 70 % správných odpovědí místo 75 %) a úprava formátu celkového skóre finanční gramotnosti. Vlastním šetřením, které jsem vytvořila na základě dotazníku OECD, se budu nyní podrobněji zabývat. Výsledky jednoznačně ukazují, že finanční gramotnost napříč státy není dostatečná. Bohužel v porovnání čtyř let není pozitivní posun. V některých případech dochází dokonce k poklesu úspěšnosti respondentů.

2 Vlastní měření a vyhodnocení získaných dat

V rámci vlastního šetření ve třech vybraných státech (Česká republika, USA a Taiwan) jsem vytvořila na platformě LimeSurvey (<https://www.limesurvey.org>) na vlastní webové stránce interaktivní dotazník. (*Webová stránka byla dostupná na <http://www.financial-literacy-thesis.com/>*). Při získávání dat jsem využila kontakty v zahraničí a sociální sítě. Respondentů bylo celkem přes 200 (unikátních IP adres), ale ne všechny výsledky byly použitelné. Dále jsem v rámci své pracovní stáže v pojišťovně AIG v New Yorku (*V rámci této stáže jsem se setkala s 350 absolventy z celého světa v rámci tzv. Analyst Program pro „juniors talents“*). provedla osobní pohovory. Respondenti jsou z věkové kategorie 20-30 let a jedná se o vysokoškolsky vzdělané osoby. V každé zemi jsem vyhodnocovala 40 dotazníků, každý

z nich se skládal z 29 otázek. Vyhodnocení je v souladu s šetřením OECD rozděleno do třech kategorií tak, aby bylo možné výsledky porovnávat.

2.1 Česká republika

Finanční vzdělání je na vysoké úrovni, 82,2 % dotazovaných odpovědělo na více jak 6 správných odpovědí, což je považováno za vysoké skóre. Musíme si však uvědomit, že šlo o skupinu vysokoškoláků. Všechny správně odpovědi mělo 40 % z nich. V rámci srovnání s výsledky OECD je toto nadprůměrný výsledek, vysokého skóre nad 80 % dosáhl pouze Hong Kong (China). (*Výsledky jsou ze studie z roku 2016, kdy byla snížena úroveň pro hodnocení dobrého výsledku – pouze 5 správných odpovědí*). Lichotivé je, že více jak 2/3 odpověděly správně na otázku týkající se hodnoty peněz v čase, méně už, že 9 % dotazovaných považuje jednoduché a složené úročení za ekvivalentní. Problematická byla také část týkající se posouzení rizika investice. Téměř 20 % projevilo nejistotu, zda výroky ohledně rizikovosti jsou pravdivé.

Část **finanční chování** zkoumá rozhodování v oblasti financí, zejména v oblasti vybírání finančních produktů a finančního plánování. Zde je velmi důležitá otázka, zda si lidé vytváří rezervy a sestavují rozpočet. Za pozitivní finanční chování je považováno skóre 6 a více (maximum je 9 bodů). Výsledky v této části jsou velmi tristní, pouze 5 % dosáhlo na skóre 6 a více. Zkreslením mohly být otázky týkající se uzavření nového finančního produktu v posledních dvou letech. Velká část respondentů neřešila výběr nových produktů. Paradoxem je vysoká znalost o dané problematice, ale nízká míra využití znalostí v běžném životě.

Finanční postoje a preference mají respondenti vyjádřit souhlasem s následujícími výroky: (*Volný překlad z dotazníku OECD, použito poprvé v diplomové práci obhájené v roce 2016.*)

- „Zjistil jsem, že je více uspokojující utrácení peněz, než jejich dlouhodobé spoření“.
- „Mám tendenci žít pro dnešek a zítřek se postará sám o sebe“.
- „Peníze jsou od toho, aby se utrácely“.

Výroky jsou v nesouladu se správným vztahem k financím. Nesouhlas byl vyjádřen na stupnici od 1 souhlas do 5 nesouhlas. Většina vyjádřila neutrální postoj k daným výroky, což je trochu v rozporu s jinak relativně nadprůměrnými celkovými výsledky.

2.2 Spojené státy americké

USA se řadí mezi nejvyspělejší a ekonomicky prosperující státy světa. Americká ekonomika se značně odvíjí od útrat spotřebitelů a to je jeden z důvodů, proč je finanční gramotnost obyvatelstva velmi důležitá. Krize z roku 2008 je ukázkou, jak nedostatečná finanční gramotnost může přispět k celosvětové globální krizi. Nadpis jednoho z článků, je nadmíru výstižný: „*The U.S. May Be the World's Richest Country, But It Ranks 14th in Financial Literacy*“ (*Volný překlad: USA je možná nejbohatší stát světa, ale řadí se na 14. místo ve finanční gramotnosti*) (The Wall Street Journal, 2015). Zadluženost domácností má narůstající tendenci, naspořené finance nestačí na udržení stejného životního standardu během penze (*Rozdíl mezi reálnými úsporami a potřebnými úsporami je odhadován na \$6.6 bilionů.* (National Financial Educators Council, 2014) a studentské půjčky překračují \$1.1 bilionu.

Všechny tyto nepříznivé statistiky se bez zvýšení finanční gramotnosti nezmění. Snaha zlepšit finanční povědomí obyvatelstva je silná, ale bohužel výzkumy neukazují žádný velký pozitivní vývoj.

Finanční vzdělání odráží styl života v USA. Znalosti z oblasti půjček jsou nadprůměrné, v dalších otázkách je úspěšnost výrazně nižší. Respondenti také špatně vyhodnocovali riziko. Rozložení celkového skóre je příznivé. Více jak 50 % dotazovaných mělo pouze jednu špatnou odpověď, tři čtvrtiny respondentů zaznamenaly vysoké skóre.

Finanční chování dotazovaných je lepší než v případě ČR a Taiwanu, celých 10 % respondentů dosáhlo na vysoké skóre. Toto zjištění je příjemným překvapením.

Finanční postoje a preference, neboli vyjádření souhlasu/nesouhlasu s danými výroky je trochu překvapivé vzhledem k vysoké zadluženosti domácností v USA. Většinou byl vyjádřen neutrální nebo negativní postoj. Žádný z respondentů nevyjádřil souhlas.

2.3 Taiwan (Oficiálně Čínská republika je ostrov ležící v Západním tichém oceánu.)

Taiwanská finanční krize spojená s kreditními kartami otevřela otázku úrovně finanční gramotnosti. Její počátky lze vyčítat vládě, která velmi benevolentně schvalovala vznik nových bank v devadesátých letech. Banky nabízely kreditní karty i nebonitním klientům, kteří následně měli problém se splácením dluhů. Vrchol nastává v roce 2006, kdy je dluh z kreditních karet 268 bilionů \$ a více jak půl milionu osob není schopno dluhy splácet. Krize se nepodepisuje pouze na ekonomických ukazatelích, ale i na počtu sebevražd (*Taiwan má druhé nejvyšší procento sebevražd na světě*). Vláda jako jedno z opatření zavádí povinnou výuku finanční gramotnosti do škol. Posun v zlepšení celkové situace dokládá několik výzkumů. Po finanční krizi se nově více než 25 % obyvatelstva považuje za „šetřílka“, jak uvádí jeden z výzkumů. (Ovid, 2013)

Finanční vzdělání je na nižší úrovni než v ostatních státech. Zarážející je více jak 20 % špatných výsledků u otázek s dělením. Kladně hodnotím schopnost rozpoznat riziko; vysvětlením je pravděpodobně velký vliv osvěty po kreditní krizi. Přesto je v otázce znalostí velký prostor pro zlepšení. Pouze 55,6 % dotazovaných získalo vysoké skóre 6 a více. Téměř jedna polovina tázaných nedosáhla uspokojivého výsledku, pouze polovinu správných odpovědí a 4 body získalo jen 22 %.

Finanční chování a jeho výsledky jsou opět dost špatné. Žádný z respondentů nedosáhl na vysoké skóre (6 a více). Výsledky ukazují zejména nedostatečný zájem o získání informací o finančních produktech z několika nezávislých zdrojů.

Finanční postoje a preference k financím obecně jsou velmi kladné. S danými výroky zcela nesouhlasilo 11 % dotazovaných a kladného postoje dosáhlo téměř 60 %.

3 Srovnání vybraných států

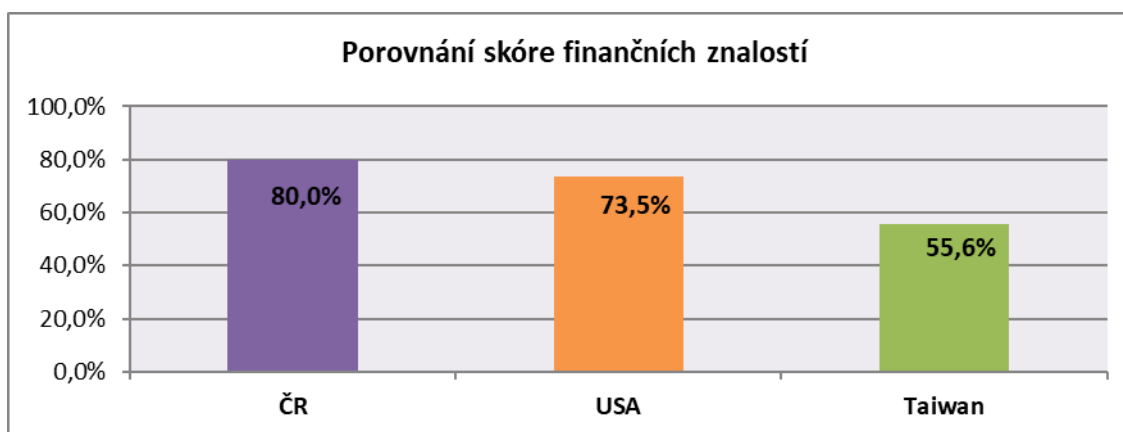
Výsledky vlastního šetření pro každý stát jsem následně analyzovala v mezinárodním srovnání. Opět jsem srovnávala záznamy v rámci jednotlivých kategorií.

3.1 Finanční vzdělání

Výsledky této skupiny otázek vykazují dvě největší odlišnosti. První jsou rozdíly v jednotlivých otázkách. Přirozená je snižující se úspěšnost s narůstající obtížností otázek. V případě Taiwanu je zde kontrast, identifikace rizika je výrazně úspěšnější než výpočet úroku. Výsledky z USA ukazují na nadprůměrné znalosti v oblasti půjček (*Vysvětlením jsou studentské půjčky, které jsou v USA běžnou součástí velké části studentů*), ale opět je zde nekonzistentnost v úrovni jejich znalostí napříč danými otázkami.

Celkové porovnání je na základě procentuálního vyjádření počtu respondentů, kteří dosáhli vysokého skóre (v tomto případě 6 a více). ČR a USA mají lepší výsledky než Taiwan, přes dvě třetiny z nich dosáhlo dokonce skóre 7 a více.

Graf 1 Celkové výsledky šetření finančního vzdělání - srovnání ČR, USA a Taiwan

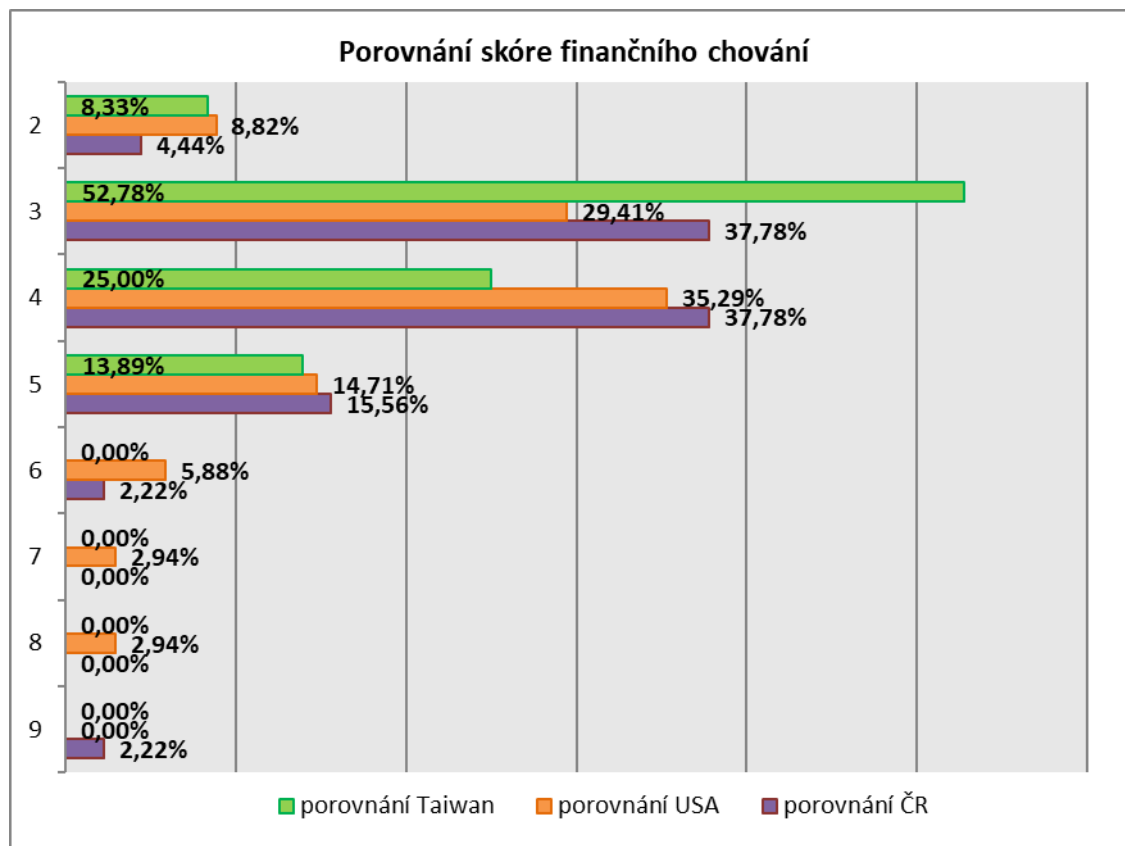


Zdroj: vlastní tvorba i data (*Poprvé bylo použito v diplomové práci obhájené v roce 2016 uvedené v seznamu literatury #13*)

3.2 Finanční chování

Znalosti nejsou užitečné, pokud nejsou používány v běžném životě, proto považují finanční chování za klíčovou složku finanční gramotnosti. Zkoumaný vzorek respondentů bohužel vykazuje velkou mezeru mezi vzděláním a praxí. Finanční plány a další možnosti, které finanční trhy nabízejí, využívá jen malé procento z nich. Tento trend potvrzují i výsledky šetření OECD.

Graf 2 Finanční chování - srovnání ČR, USA a Taiwan

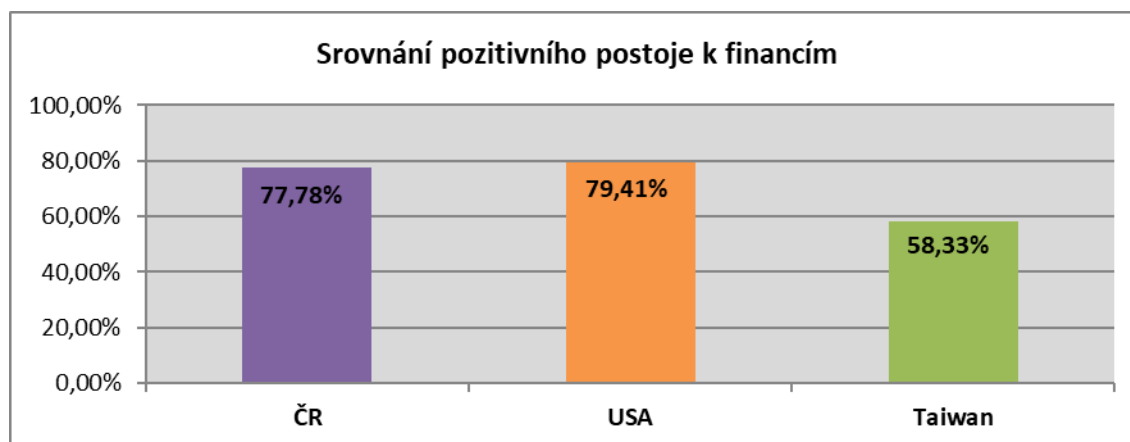


Zdroj: vlastní tvorba i data

3.3 Finanční postoje a preference

V části, kde má respondent projevit souhlas či nesouhlas s výroky, vidím rozpor mezi životními postoji a běžným chováním. Souhlas s uvedenými výroky nemusí znamenat špatný postoj k financím. Výzkum OECD ukazuje na pozitivní korelaci mezi postoji a chováním. Pokud respondenti mají pozitivní vztah k dlouhodobému plánování a vyhýbají se krátkodobé spotřebě, pak většinou vykazují i lepší finanční chování. Srovnání ukazuje opět podobné výsledky v ČR a USA, na Taiwanu je větší procento těch, kdo mají sklon ke krátkodobé spotřebě.

Graf 3 Postoj a preference v oblasti financí- srovnání ČR, USA a Taiwan



Zdroj: vlastní tvorba i data

Závěr

Finanční gramotnost je důležitou součástí komplexního vzdělání každého z nás. Jak se ukazuje, její nedostatečná úroveň může mít neblahý vliv na ekonomický blahobyt. Výzkumy potvrzují, že současná úroveň vzdělání v této oblasti je nedostatečná. Vlastní šetření na vybrané skupině vysokoškoláků ukazuje, že s vyšším dosaženým vzděláním stoupá úroveň finanční gramotnosti. Přesto je nutné dodat, že získané informace a vzdělání se ne zcela projevují v chování v souvislosti s financemi. Dokud se získané vědomosti neaplikují v každodenním životě, jsou téměř bezvýznamné. Tento trend platí i napříč celou společností. Další rozvoj ve vzdělávání v oblasti finanční gramotnosti by se měl zaměřit zejména na praktické aspekty každodenního života.

Literatura

1. Allgood, S., & Walstad, W.B. (2016). The Effects of Perceived and Actual Financial Literacy on Financial Behaviors. *Economic Inquiry* [online], 54 (1), 675-697 [cit. 2018-11-15].
2. Atkinson, A., & Messy, F. (2012). Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study", *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 15, OECD Publishing. [online] [cit. 2018-05-29]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
3. Atkinson, A., Monticone, Ch., & Messy, F. (2016). OECD/INFE International survey of adult financial literacy competencies", *OECD the Financial Affairs Division of the OECD Directorate for Financial and Enterprise Affairs*, OECD Publishing. [online] [cit. 2018-05-29]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf>

4. Dvořáková, Z., & Smrčka, L. (2011). *Finanční vzdělávání pro střední školy: se sbírkou řešených příkladů na CD*. Praha: C.H. Beck.
5. Filip, M. (2016). *Osobní a rodinné bohatství: kam s penězi*. Praha: C. H. Beck.
6. Kolektiv autorů (2011). *Slabikář finanční gramotnosti*. Praha: COFET.
7. Lusardi, A., & Mitchell, O.S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature* [online]. 2014, 52 (1), 5-44 [cit. 2018-11-15]. DOI: <http://dx.doi.org/10.1257/jel.52.1.5>.
8. Noveský, I., & Tyl T. (2009). *Slabikář finanční gramotnosti: učebnice základních 7 modulů finanční gramotnosti*. Praha: Cofet.
9. Ovid, J.L. Tzeng PH.D. (2007). *Establishing the basic early: Financial Literacy Education Financial Literacy Education in Taiwan in Taiwan* [online]. [cit. 2016-05-29]. Dostupné z: http://financialeducationsummit.org/2007/presentations/Ovid_Tzeng.pdf
10. Ovid, J.L. Tzeng PH.D. (2013). *MoneyMinded in Taiwan Impact Report 2013: MoneyMinded in Taiwan Impact Report 2013* [online]. [cit. 2018-05-29]. Dostupné z: https://www.anz.com/resources/6/d/6da269fa-1c89-4d50-aeb2-229c74853c3f/MoneyMinded_Taiwan_2013.pdf?MOD=AJPERES
11. Pavelková, J., Knaif, O., & Preuss, K. (2012). Funkční a finanční gramotnost. *Speciální pedagogika*, (2), 108 – 120.
12. Rigger, S. (2011). *Why Taiwan matters: small island, global powerhouse*. Lanham: Rowman & Littlefield.
13. Silberhornová, L. (2016). *Analýza finanční gramotnosti studentů ve vybraných státech světa* [online]. Praha, [cit. 2018-05-29]. Vysoká škola ekonomická v Praze.
14. Smrčka, L. (2008). *Rodinný rozpočet a společnost spotřeby: (staronový pohled na osobní finance a bohatství)*. Praha: Professional Publishing.
15. Syrový, P., & Tyl, T. *Osobní finance: řízení financí pro každého*. Praha: Grada.
16. Xiao, J.J., Ahn, S.Y., Serido, J., & Shim, S. (2014). Earlier financial literacy and later financial behaviour of college students. *International Journal of Consumer Studies* [online], 38 (6), 593-601 [cit. 2018-11-15]. DOI: 10.1111/ijcs.12122.
17. Zhou, Z., & Ching, G.S. (2012). *Taiwan education at the crossroad: when globalization meets localization*. New York: Palgrave Macmillan.
18. OECD. *Improving financial literacy: analysis of issues and policies*. (2005) Paris: OECD, 177 s.
19. Annual Report to the President.(2008) *President's Advisory Council on Financial Literacy*[online]. s. 71 [cit. 2018-05-29]. Dostupné z: https://web.archive.org/web/20100602010158/http://www.ustreas.gov/offices/domestic-finance/financial-institution/fin-education/docs/PACFL_ANNUAL_REPORT_1-16-09.pdf

20. Economic and Person Finance Education in our Nation's Schools (2016) [online]. In: *Council for Economic Education*, s. 10 [cit. 2018-05-29]. Dostupné z: <http://councilforeconed.org/wp/wp-content/uploads/2016/02/sos-16-final.pdf>
21. Financial Literacy Statistics, Data and Results.(2013). *National Financial Educators Council* . [online].[cit. 2018-05-28]. Dostupné z: <https://www.financialeducatorsCouncil.org/financial-literacy-statistics/>
22. Taiwan's Credit Card Crisis. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky*. [online]. [cit. 2018-05-28]. Dostupné z: <http://sevenpillarsinstitute.org/case-studies/taiwans-credit-card-crisis>
23. The U.S. May Be the World's Richest Country, But It Ranks 14th in Financial Literacy. (2015) *The Wall Street Journal* [online]. Copyright ©2015 Dow Jones & Company, Inc., 2015 [cit. 2018-05-29]. Dostupné z: <http://blogs.wsj.com/economics/2015/11/18/the-u-s-may-be-the-worlds-richest-country-but-it-ranks-14th-in-financial-literacy/>

Kontaktní údaje autora:

Ing. Lenka Silberhornová

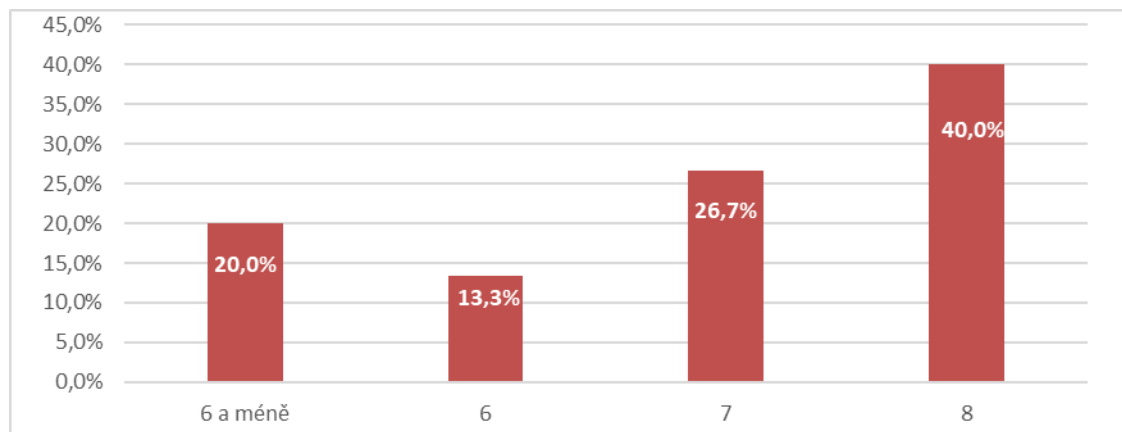
Katedra Bankovníctví a pojišťovnictví, Vysoká škola ekonomická v Praze

Adresa: nám. Winstona Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3

E-mail: xsill06@vse.cz

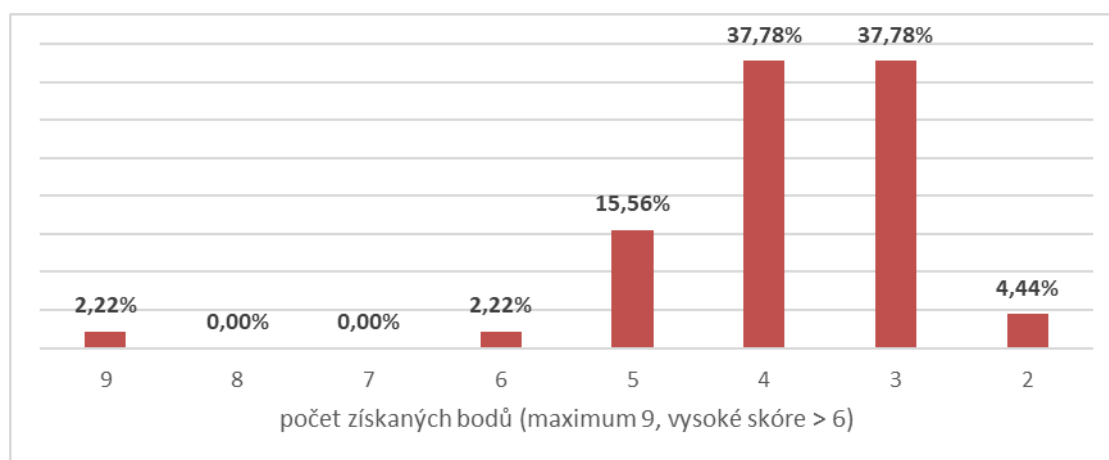
Příloha

Graf 4 Procentuální vyjádření získaného skóre v ČR



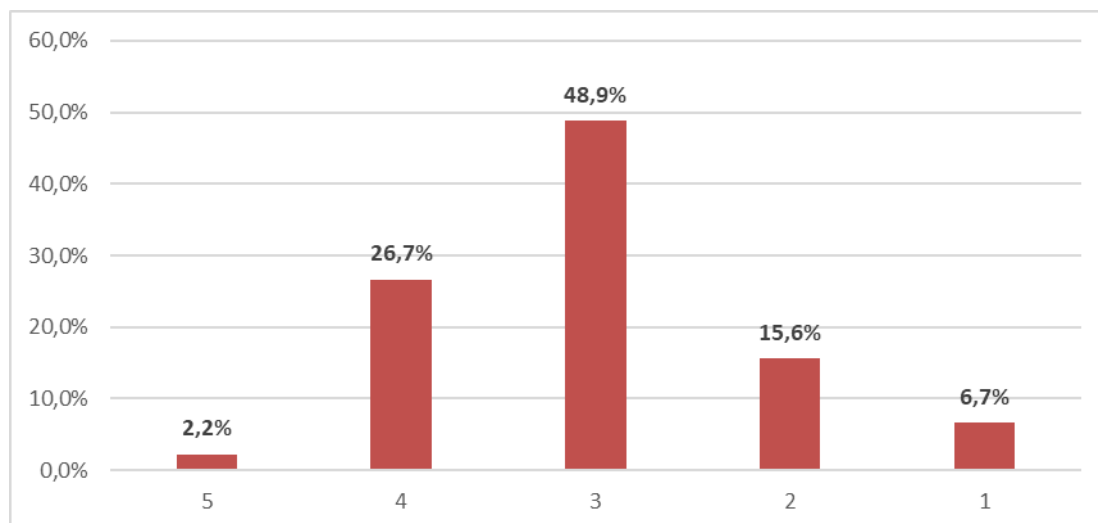
Zdroj: vlastní tvorba i data

Graf 5 Finanční chování data ČR



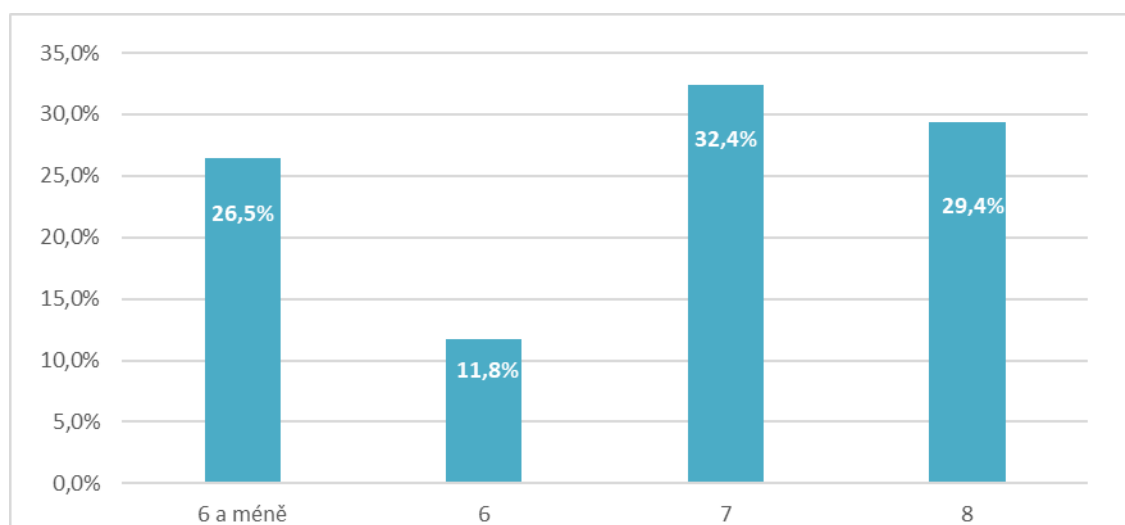
Zdroj: vlastní tvorba i data

Graf 6 Postoje a chování data ČR



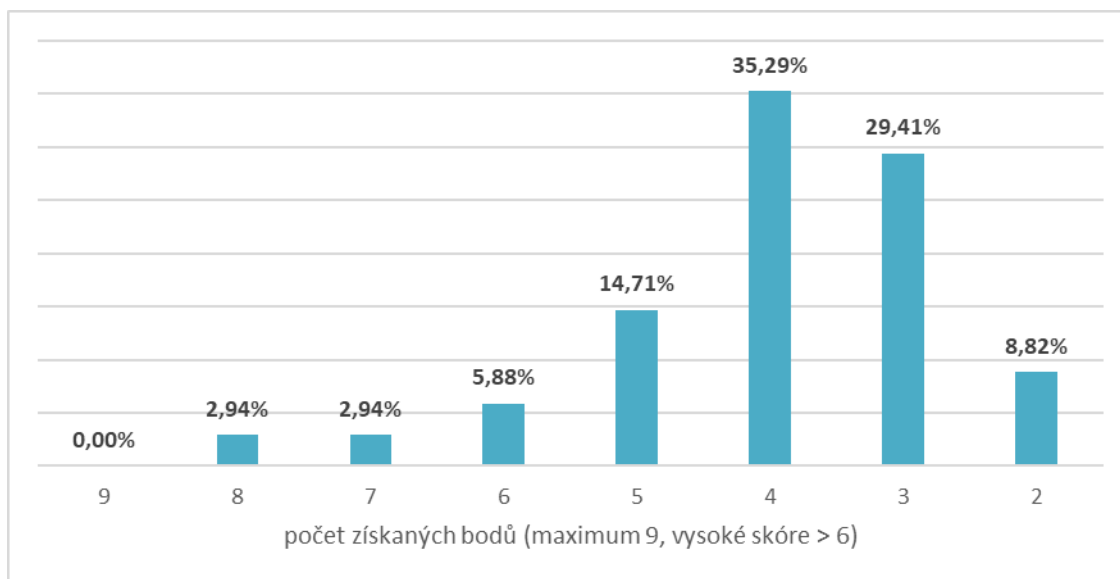
Zdroj: vlastní tvorba i data

Graf 7 Procentuální vyjádření získaného skóre v USA



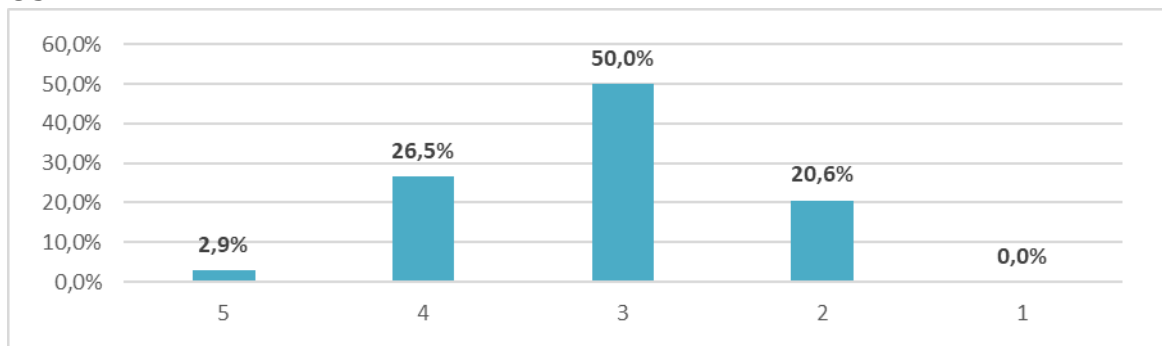
Zdroj: vlastní tvorba i data

Graf 8 Finanční chování data USA



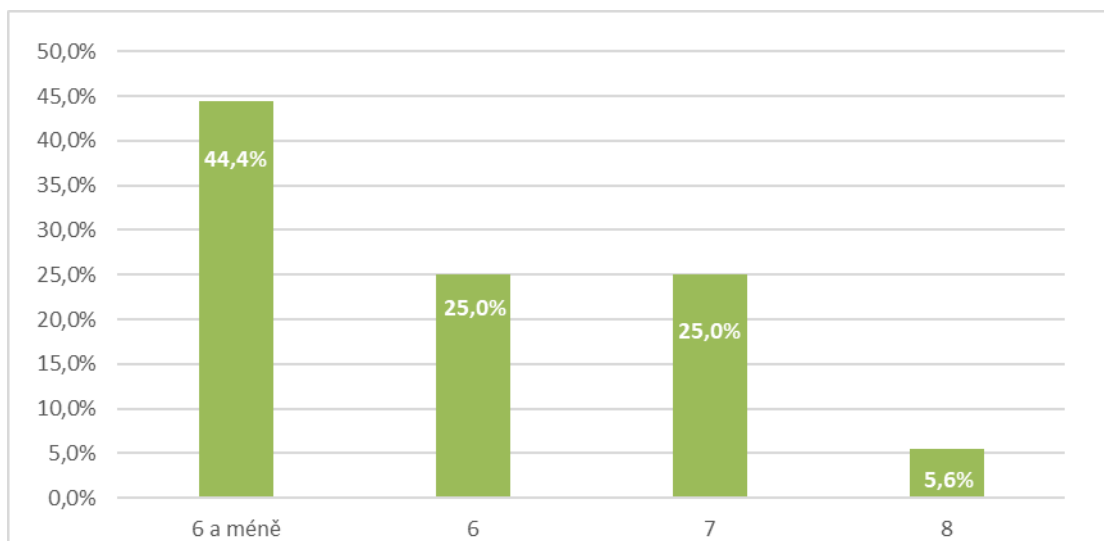
Zdroj: vlastní tvorba i data

Graf 9 Postoje a chování data USA



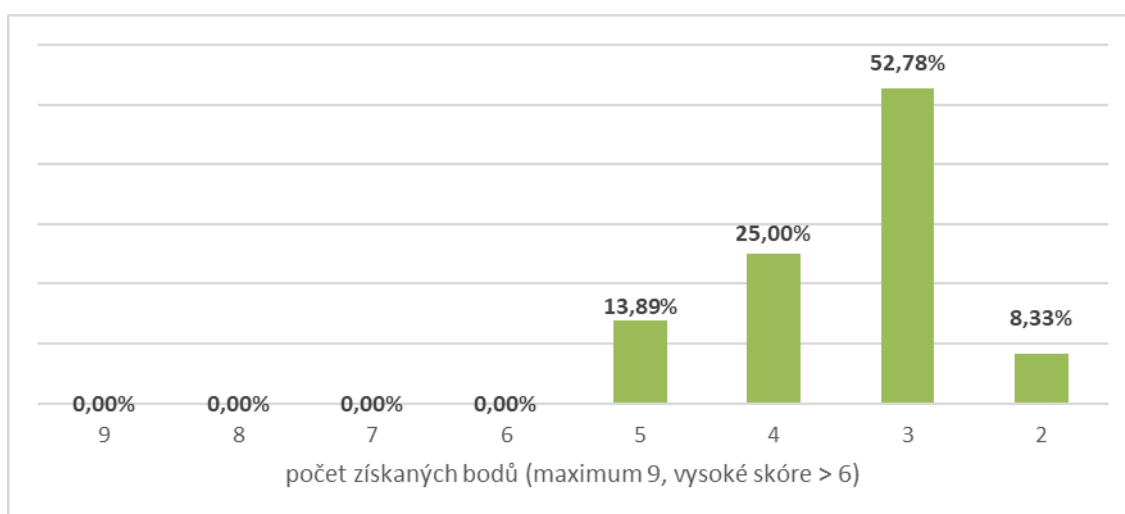
Zdroj: vlastní tvorba i data

Graf 10 Procentuální vyjádření získaného skóre v Taiwan – vlastní šetření



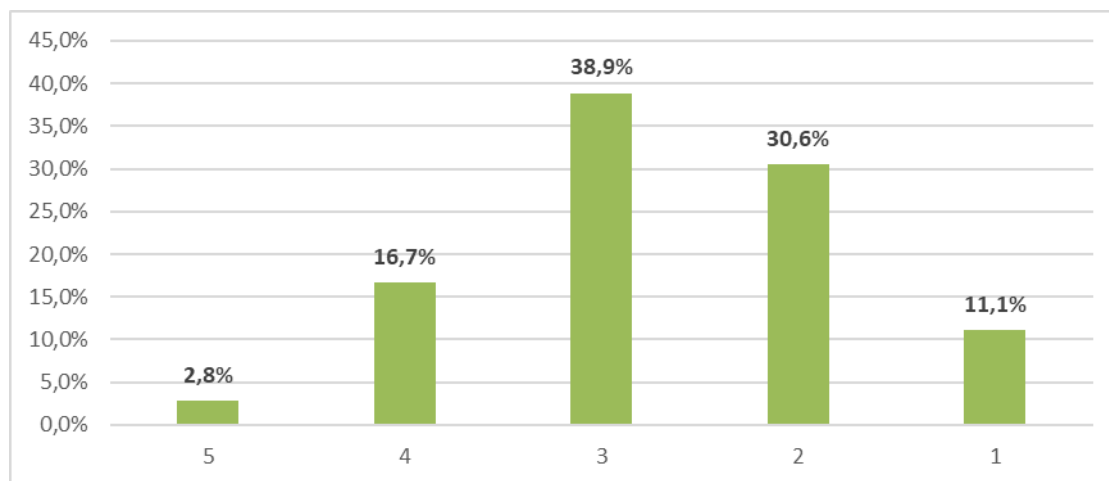
Zdroj: vlastní tvorba i data

Graf 11 Finanční chování data Taiwan



Zdroj: vlastní tvorba i data

Graf 12 Procentuální vyjádření skóre v sekci postoje a chování - data Taiwan



Zdroj: vlastní tvorba i data

Innovation of the Educational Process with Using of Virtual Area

Luboslav Straka

Abstract

The development of modern forms of education also includes the integration of progressive forms of didactic means. They generally use currently available information and communication technologies. Under their influence, the traditional way of teaching is changing, and it takes different forms. On the other hand, however, innovation of classical didactic means for modern significantly increases the demands for the development of pedagogues' digital competences. The contribution describes one of the progressively evolving forms of learning process of professional subjects with the use of virtual area.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT), virtual area, learning, didactic aids.

JEL Classification: A200

Introduction

The technical evolution and development of modern information and communication devices affects all areas and spheres of social life. This implies that this development also interferes with the educational process (Berková, 2015). The modern form of education gradually replaces the commonly used ways. At the same time, the development of modern information and communication means makes it possible to bring new elements into the educational process and thus open up new opportunities both on the part of educators and on the part of students (Berková, 2016). Classical didactic aids in paper form, such as learning texts, under this influence lose their sense. At present, they are largely replaced by digital information sources (Drábek, 2008). Similarly also classical teaching aids in the material form of models are replaced by 3D virtual objects (Drtina, 2011). Their comprehensive implementation in the learning process adds another dimension, (Chromý, 2017), thereby enabling virtual learning space to be created.

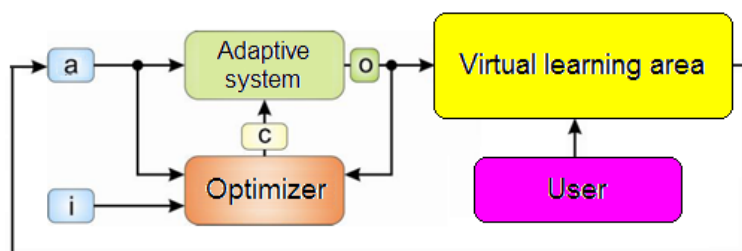
1 Virtual area

Virtual environments can generally be referred to as electronic environments (Chromý, 2012), which currently represent a highly sophisticated electronic system platform (Krelová, 2007). Practical application of virtual area can be used in three different ways. It is represented in the passive, active and interactive form. The passive form of the virtual space application is

considered to be the basic one from which two other forms are derived. In practice, it is realized based on the principle of a pre-selected program. In this case, it is a virtual area that can be perceived by the basic human senses. However, it cannot be modified or adapted to your needs in any way. When applying this form of virtual area, the student is essentially just an observer. A more sophisticated platform represent of active form of virtual area which allows the student free movement in area and time according to individual interests. However, this form does not allow the virtual area to modify or adapt to its individual needs. The top level of virtual area is interactive application. This app allows the student not only to explore the virtual environment, but also to modify and adapt it to their individual needs. Also, the substantial advantage of using this form of virtual area is that virtual objects can be manipulated by the student.

2 Application of the virtual area in educational process

As mentioned earlier, the continuous development of modern information and communication devices and the related development of virtual reality in practice offers new possibilities for innovation in the traditional way of learning (Malega, 2011). Its application in the learning process can be achieved that the passive listener becomes an active participant in the teaching unit. Its application in the learning process can cause a passive listener to become an active participant in the teaching unit. To achieve the highest level of virtual area application in an interactive form, is a necessary presence of feedback (Marcinčin, 2005). Its task is to ensure mutual communication between the listener and the learning environment. This will ensure that the student is not limited to choosing answers from the main menu or offered options, but becomes an active participant in the learning process. An advantage is also if the interactive form of the virtual space at the same time bears the adaptability features. With the application of this superstructure, the virtual area can adapt its behavior according to the individual skills, skills and needs of the listener, as well as the pedagogue. This will ensure that both a student and a teacher are, in addition, co-workers of a modified form of virtual area. The diagram in the following figure shows the principle of interconnections in an interactive form of virtual area which in addition carries with it features of adaptation and optimization.



- a – input parameters to ensure adaptation
- i – input parameters to ensure optimization
- c – control parameters of the optimization system
- o – optimized and adapted input parameters to ensure the desired behavior of the virtual learning area

Figure 1: Interactive form of virtual area with adaptability features

3 Virtual area in educational process of vocational subject

The application of virtual area in the educational process offers both a pedagogue and student a wide range of possibilities, which are with the traditional way of teaching and the use of conventional didactic means in the teaching process can practically never be achieved (Straka, 2016). The creation of a virtual learning area for the teaching of vocational subjects relies heavily on the application of state-of-the-art information and communication technologies (ICT). These are, in particular, state-of-the-art technical devices capable of delivering the perfect information, collecting, storing and subsequently applying it. The primary goal of perfect functionality of virtual area is to achieve as real as possible the real object display with the possibility of arbitrary manipulation. View in virtual environments is to offer the truest picture of the real world with including all its rules. To achieve this goal, integration of special peripheral devices is also required (Straka, 2017), which can provide a perfect picture, sound, tactile or even taste and smoke interaction between the virtual area and its users.



Figure 2: Application of virtual area in the teaching of vocational subjects

The application of virtual area in the teaching of vocational subjects, of course, puts individual conditions not only on the technical system, but also on the digital competences of teachers and students themselves. Basic digital skills are not sufficient in this case. From the point of view of the requirements of the virtual technical system, it is mainly about the requirements of integration of real operational statuses of technical objects into digital form (Straka, 2017). Through them, students have the opportunity to understand the principle and

to get acquainted in detail with the various technical objects that cannot be provided for the classical way of teaching either in terms of price or size (Šedivý, 2007). These are, for example, life-threatening or oversized technological devices such as cogeneration units, power stations plant, rolling mills, machine tools, trucks, and the like. With the use of virtual area, objects, substances, phenomena and reactions can be monitored in the educational process, where there is a risk of radiation, explosion, poisoning, etc.

When applying virtual area within a lesson, students additionally have the opportunity to explore these objects in greater detail without risking damage to the observed object or the risk of student injury. In addition, they have the opportunity to directly observe, such as, different technical devices are operating in real operation as than change their behaviour under different operating conditions, or they may directly interfere with their operating modes. At the same time, they can be tested as know how to respond adequately to unstable conditions in the event of instability in different equipment, without really risking their damage. Moreover, the given form of teaching allows students to develop their autonomy in solving specific technical problems while testing whether they know respond appropriately to certain stressful situations. In addition, these situations can be repeated many times without the technical object being tested as a didactic aid remaining permanently damaged.

The entire course can also be recorded with the possibility of subsequent play, with a detailed discussion of the entire course of the unit. Each teaching unit can then be evaluated individually with identified causes, for example, inappropriate behaviour, respectively responses in certain specific situations. At the same time, to establish conclusions and recommendations on how to behave and to respond appropriately to the situation of an unstable situation in real technical objects.

30. Conclusion

The constant development of new modern information and communication devices opens new opportunities for increasing the quality of the learning process. Their gradual implementation into the educational process in the form of progressive didactic aids can shift the traditionally used way of teaching into a position that offers a wide range of options (Tóblová, 2008). These in the case of application of classical didactic aids in "paper" form, respectively in the form of models can hardly be achieved. The aim of the paper was to describe one of the possibilities of innovating the traditionally used way of teaching vocational subjects through the virtual area. The main benefit of virtual area application in the learning process can be considered to increase the attractiveness, the clarity of the learning unit, but also to increase the overall efficiency of the learning process.

References

1. Berková, K., & Králová, A. (2015). Analysis of Teaching Styles of Teachers of Economic Subjects, with the Emphasis on Teaching Accounting in Secondary Schools' Education in the Czech Republic. In: *2nd International Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2015*, STEF92, Sofie, (pp. 37-44).

2. Berková, K., & Krejčová, K. (2016). Effect of Teachers' Abilities on Students' Motivation with Varying Levels of Intellectual Abilities in the Economics. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 9 (3), 81-87.
3. Drábek, J., Potkány, M., & Gejdoš, P. (2008). *Využitie e-learningu v procese vzdelávania na vysokých školách*, Zvolen.
4. Drtina, R., & Chromý, J. (2011). Možnosti standardizace v oblasti elektronického vzdělávání. *Media4u Magazine*, 8 (X2), 1-7.
5. Chromý, J., Turnerová, L., & Rohlíková, M. (2017). Czech Radio Broadcasting and his Target Audience Listeners. In: *Konference Média a vzdělávání 2017, Media & Education 2017, Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference*, Extrasystem Praha, (pp. 26-30).
6. Chromý, J., Dvorak, D., & Šedivý, J. (2012). Business Intelligence approach as communication tool of tutors and teachers in technical education. *WSEAS Advances in data networks, communications, computers and materials*, 11, 183-187.
7. Krelová, K., & Krpálková, K. (2007). Využitie informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese. *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Hradec Králové, s. 87-92.
8. Malega, P., & Malegová, J. (2011). Systém hodnotenia vysokoškolského vzdelávania v Slovenskej republike. *Trendy a inovatívne prístupy v podnikových procesoch. 14. medzinárodná vedecká konferencia*, Košice TU, Sjf, s. 1-8.
9. Marcinčin, J. N. (2005). Virtuálnou realitou podporované vzdelávanie. *Zborník CA Systems and Technologies*, ŽU Žilina, s. 98-101.
10. Straka, Ľ., & Hašová, S. (2016). Implementation of modern technologies into the educational process. In: *Konference Média a vzdělávání*, Praha: Extrasystem, (pp. 114-117).
11. Straka, Ľ. (2017). Creation of multimedia teaching utilities. In: *Konference Média a vzdělávání 2017*, Praha: Extrasystem, (pp. 108-111).
12. Straka, Ľ. (2017). Výučba odborných predmetov s využitím progresívnych didaktických prostriedkov. In: *Schola nova, quo vadis?* Praha: Extrasystem, s. 117-120.
13. Šedivý, J. (2007). Podmínky úspěšné integrace informačních technologií do procesu vzdělávání. *Média a vzdělávání*, 48-50, ISBN 978-80-87570-03-6.
14. Tóblová, E. (2008). Informačno-komunikačné technológie vo vzdelávaní. In: *XXI. Didmattech*, Eger, Maďarsko, s. 23-27.
15. <http://techbox.dennikn.sk/temy/virtualna-realita-boom-ci-bublina> [cit. 2017-10-27].

Kontaktné údaje autora

doc. Ing. Ľuboslav Straka, PhD.

Technická univerzita v Košiciach, Fakulta výrobných technológií so sídlom v Prešove
Štúrova 31, 080 01 Prešov, Slovakia

Tel. +421 55 602 6356
e-mail: luboslav.straka@tuke.sk

Zásady správnnej tvorby pokročilých multimediálnych didaktických pomôcok

The Basic Guidelines for Creation of Advanced Multimedia Teaching Aids

Luboslav Straka

Abstrakt

V súčasnosti si vyučovací proces bez využitia moderných didaktických pomôcok už nevieme ani len predstaviť. Navyše použitie moderných multimediálnych didaktických pomôcok v edukačnom procese posúva študenta z pasívnej roly poslucháča do pozície aktívneho účastníka vzdelávacieho procesu. Pokročilou implementáciou najmodernejších informačno-komunikačných technológií môže učiteľ aj študent počas edukačného procesu aktívne reagovať na aktuálne vzniknuté situácie alebo navodené podnety. Edukačný proces sa tak stáva pútavejším, pretože sa môže prispôsobovať individuálnym požiadavkám študentov a ich oblasti záujmu. Avšak splneniu všetkých týchto požiadaviek predchádza precízna tvorba didaktických pomôcok pedagógom. Príspevok popisuje niekoľko dôležitých zásad, ktoré je potrebné dodržať pri správnej tvorbe pokročilých multimediálnych didaktických pomôcok.

Kľúčové slová: multimediálna prezentácia, didaktické pomôcky, vzdelávací proces, inovácia.

Abstract

Without the use of modern teaching aids, we cannot imagine the education process at present. Moreover, the using of modern multimedia didactic aids in the education process moves student from the passive role of the listener into the position of an active participant in the educational process. Through the advanced implementation of state-of-the-art information and communication technologies, both the teacher and the student can actively respond to current situations or induced stimuli during the educational process. The education process becomes more attractive because it can adapt to the individual requirements of students and their areas of interest. However, the fulfilment of all these requirements is preceded by the scrupulous preparation of teaching aids by the teacher. The paper therefore describes several important principles to be followed when properly creating advanced multimedia teaching aids.

Keywords: multimedia presentation, teaching aids, educational process, innovation.

JEL klasifikace: A200

Úvod

V súvislosti s modernizáciou edukačného procesu sa čoraz častejšie skloňuje slovné spojenie multimediálna prezentácia. Slovo multimédium má svoj pôvod v latinskom slove **multus** – *veľa* a **medium** – *prostriedok, sprostredkovateľ*. Ide teda o slovné spojenie, ktoré v sebe zahŕňa integráciu multimediálnych elementov, ktorými sú texty, počítačové animácie, audio a videosekvencie použiteľné v prezenčnej forme. Ich hlavnou výhodou oproti klasickým didaktickým pomôckam (Blaško, 2010) je navyše možnosť interaktivity, ktorá umožňuje priamy vstup do prezentácie počas edukačného procesu. Tak možno v priebehu edukačného procesu ovplyvňovať to, čo vidíme a počujeme (Dršina, 2011). Prvoradým cieľom aplikácie multimediálnych didaktických pomôcok v edukačnom procese je zvýšenie celkovej úrovne vzdelávacieho procesu (Drábek, 2008). Tým sa stáva edukačný proces nielen atraktívnejší, ale zároveň aj omnoho efektívnejší. Samotnej tvorbe multimediálnych didaktických pomôcok však predchádza náročná príprava pedagóga. Pri ich tvorbe sú kladené pomerne vysoké nároky na jeho digitálne kompetencie a zručnosti. V mnohých prípadoch základné zručnosti v oblasti tvorby textov pomocou počítačovej techniky nie sú postačujúce. Tie sú aplikovateľné iba v prípade užívateľskej aplikácie už vytvorenej multimediálnej prezentácie v rámci edukačného procesu. Ide najmä o spustenie, ovládanie a zastavenie multimediálnej prezentácie (Chromý, 2014). Avšak tvorba resp. úprava už vytvorenej prezentácie podľa aktuálnych potrieb konkrétnej vyučovacej jednotky kladie zvýšené nároky na digitálne zručnosti jeho pôvodcu (Berková, 2017).

31. Vybrané zásady pri tvorbe multimediálnych prezentácií

Proces tvorby multimediálnych prezentácií v sebe zahŕňa rad dôležitých elementov. Ich správna hierarchia dáva predpoklad ich funkčnosti a praktickej aplikovateľnosti (Chromý, 2017). Zároveň je vhodné, aby podstatné elementy navrhovanej multimediálnej prezentácie boli navzájom dokonale prepojené. Klasická multimediálna prezentácia vo väčšine prípadov pozostáva zo statických a dynamických elementov. Medzi statické elementy multimediálnej prezentácie patria napr. texty, tabuľky, obrázky a pod. Pre oživenie a zvýšenie pútavosti multimediálnej prezentácie je vhodná implementácia aj dynamických elementov (Králová, 2015). Medzi ne patrí hlavne zvuk, animácia, video a pod. Pre zabezpečenie dokonalej kompatibility, t. j., aby multimediálna prezentácia nepôsobila rušivo, je potrebné zabezpečiť dokonalú integritu všetkých jej elementov. Vzájomné prepojenie jednotlivých elementov môže byť plynulé (automatické) alebo sa spúšťať manuálne pomocou včlenených odkazov. Preto, aby bola multimediálna prezentácia pútavá bez rušivých elementov, a zároveň sa dosiahla vysoká efektivita edukačného procesu, je potrebné pri jej tvorbe dodržiavať rad základných pravidiel (Berková, 2013). Prvým dôležitým pravidlom je získanie potrebných vstupných informácií. Ide najmä o informácie týkajúce sa objektu záujmu, ale aj informácie týkajúce sa cieľovej skupiny. Od toho následne závisí výber vhodnej a premyslenej metodiky, kompozície, scenáru a výber prostredia, v ktorom bude multimediálna aplikácia vytvorená. Veľmi dôležitú úlohu pre interaktívne ovládanie a prezentovanie multimediálnej aplikácie zohráva aj používateľské rozhranie (Krelová, 2007). Malo by poskytovať nástroje na jej organizovanie a modifikovanie. Zároveň dôležité je dodržiavanie základných pravidiel pre prácu s grafickými motívami, ktoré umocňujú príťažlivosť multimediálnej prezentácie.

Základné zásady pre správnu tvorbu multimediálnej prezentácie možno rozdeliť do týchto piatich oblastí:

1. hĺbkový zber vstupných informácií týkajúcich sa objektu záujmu a cieľovej skupiny;
2. výber čo najvhodnejšej metodiky a kompozície jednotlivých elementov multimediálnej prezentácie s ohľadom na objekt záujmu a konečnú cieľovú skupinu;
3. výber vhodných textových elementov a grafického prostredia;
4. návrh vhodného časového, ale aj grafického prepojenia jednotlivých multimediálnych elementov;
5. testovanie vytvorenej multimediálnej prezentácie (ideálne na vybranej cieľovej vzorke) s následným odstránením chýb a vykonaním potrebných korekcií.

Nosnou časťou každej multimediálnej prezentácie je jej obsahová koncepcia. Pri jej tvorbe je potrebné rešpektovať niekoľko pravidiel.

Správna tvorba multimediálnej prezentácie s vhodnou obsahovou koncepciou a grafickou prehľadnosťou musí zahŕňať:

- ✓ taký text, ktorý bude stručne prezentovať najpodstatnejšie myšlienky, týkajúce sa objektu záujmu. Potrebne je v prezentácii vyhýbať sa rozsiahlym súvislým textom. Vhodnejšie je voliť stručné vyjadrenie textu cez odrážky, resp. text nahradiť schémou alebo grafickou ukážkou;
- ✓ kompozíciu textu s ohľadom na jeho prehľadnosť a čitateľnosť. Text sa nesmie prekryvať s grafickými prvkami snímky;
- ✓ vhodne zvolené kontrastné farby medzi textom a grafickým pozadím snímky, napr. pre tmavý text voliť svetlé pozadie a naopak;
- ✓ optimálnu voľbu veľkosti písma s ohľadom na jeho dobrú čitateľnosť. Vyhýbať sa príliš veľkým rozdielom vo veľkosti a vzhľade písma. Tieto kontrasty pôsobia vo väčšine prípadoch rušivým efektom;
- ✓ vhodné spestrenie multimediálnej prezentácie napr. použitím zvukových efektov, prípadne dynamickej animácie. Avšak tieto efekty je potrebné voliť s citom a ohľadom na cieľovú skupinu. V opačnom prípade môžu tieto efekty negatívne ovplyvňovať pozornosť poslucháčov a tak narušiť celkový dojem z prezentácie.

Vhodne zvolená textová a grafická kompozícia jednotlivých elementov multimediálnej prezentácie dáva prvotný predpoklad pre splnenie vytýčených cieľov. Ide najmä o edukačné ciele objektu záujmu, ale aj samotnú pútavosť vytvorenej multimediálnej prezentácie. Na nasledujúcom obr. 1 sú uvedené typické príklady vhodnej (vľavo) a nevhodnej kompozície (vpravo) jednotlivých elementov multimediálnej prezentácie.

Zásady tvorby multimediálnych prezentácií

- ✓ podstatné elementy navrhovanej multimediálnej prezentácie musia byť navzájom dokonale prepojené,
- ✓ klasická multimediálna prezentácia vo väčšine prípadov pozostáva zo statických a dynamických elementov.



Zásady tvorby multimediálnych prezentácií

Proces tvorby multimediálnych prezentácií v sebe zahŕňa rad dôležitých elementov. Ich správna hierarchia dáva predpoklad ich funkčnosti a praktickej aplikovateľnosti. Zároveň je vhodné, aby podstatné elementy navrhovanej multimediálnej prezentácie boli navzájom dokonale prepojené. Klasická multimediálna prezentácia vo väčšine prípadov pozostáva zo statických a dynamických elementov. Medzi statické elementy multimediálnej prezentácie patria napr. texty, tabuľky, obrázky a pod. Pre oživenie a zvýšenie pútavosti multimediálnej prezentácie je vhodná implementácia dynamických elementov, medzi ne patrí hlavne zvuk, animácia, videonahrávky. Pre zabezpečenie dobrej kompatibility, t. j., aby multimediálna prezentácia mohla byť v spo, je potrebné zabezpečiť dokončenie všetkých jej elementov. Vzájomné prepojenie jednotlivých elementov môže byť plynulé (automatické) alebo sa spúšťať manuálne pomocou včlenených odkazov.

Zásady tvorby multimediálnych prezentácií

Multimediálna prezentácia musí zahŕňať:

- najpodstatnejšie myšlienky, týkajúce sa objektu záujmu;
- vhodné zvolené kontrastné farby medzi textom a grafickým pozadím snímky, napr. pre tmavý text voliť svetlé pozadie a naopak;
- optimálnu voľbu veľkosti písma s ohľadom na jeho dobrú čitateľnosť;
- vhodné sporenie multimediálnej prezentácie napr. použitím zvukových efektov, prípadne dynamickej animácie.



Zásady tvorby multimediálnych prezentácií

Nosnou časťou každej multimediálnej prezentácie je jej obsahová koncepcia. Pri jej tvorbe je potrebné rešpektovať niekoľko pravidiel.

Správna tvorba multimediálnej prezentácie vhodnou obsahovou koncepciou a grafickou prehľadnosťou musí zahŕňať:

- jasnosť, čitateľnosť a zrozumiteľnosť obsahu. Vyhýbať sa v prezentácii nadmernému množstvu informácií, ktoré by mohli byť pre čitateľa zbytočné, čo by spôsobilo zbytočnú záťaž.
- vhodnosť voľby veľkosti písma a kontrastu. Veľkosť písma by mala byť vhodná pre čitateľa, aby bolo možné prečítať text bez potreby zväčšovať.
- vhodnosť voľby farieb a kontrastu. Farby by mali byť vhodné pre čitateľa, aby bolo možné prečítať text bez potreby zväčšovať.
- vhodnosť voľby veľkosti písma a kontrastu. Veľkosť písma by mala byť vhodná pre čitateľa, aby bolo možné prečítať text bez potreby zväčšovať.

(vhodná kompozícia snímky)

(nevhodná kompozícia snímky)

Obrázok 1: Typické ukážky vhodnej (vľavo) a nevhodnej kompozície (vpravo) snímky multimediálnej prezentácie

Na obr. 1 možno pozorovať významné rozdiely v kompozícii jednotlivých snímok multimediálnej prezentácie. Možno pozorovať, ako napr. rušivo pôsobia rozsiahle texty ale aj samotná kontrastná veľkosť písma, kde sa strieda príliš veľké písmo textu s príliš malým na jednej snímke. Ďalej nevhodne zvolený farebný podklad a grafické rozloženie obrazcov vo vzťahu k hlavnému textu. Možno tiež pozorovať nevhodné sa prekrývanie textov, ako aj prekrývanie sa textu s grafickými obrazmi a pod. Všetky tieto rušivé efekty je možné odstrániť vhodnou kompozíciou snímok. Ukážky možných riešení vhodnej kompozície jednotlivých elementov multimediálnej prezentácie sú uvedené na obr.1 vľavo.

32. Pokročilé aplikácie tvorby multimediálnych prezentácií

Dá sa povedať, že vyššou úrovňou multimediálnej prezentácie sú ich pokročilé aplikácie. Ide najmä o vhodnú transformáciu jednotlivých elementov multimediálnej prezentácie napr. na

videoprezentáciu (Krelová, 2014). V tejto aplikácii je možné vytvárať nespočetné množstvo variácií tej istej prezentácie formou záznamu. Všetky jej elementy, akými sú hovorený komentár, animácia, pohyby ukazovateľa, časovanie a iné (Straka, 2017), sa uložia do samotnej prezentácie. Prezentácie môžu byť uložené vo formáte videosúboru (*.mp4, *.mov alebo *.wmv), prípadne ako súbor čistej prezentácie programu PowerPoint (.ppsx). Samotná prezentácia sa v podstate stáva videom, ktorú je možné sledovať napr. pomocou smartfónu na internete. V prípade vytvorenia multimediálnej videoprezentácie je možné video ukladať s rôznym výsledným rozlíšením (Straka, 2016). Tu však treba podotknúť, že čím je vyššia kvalita videa, tým väčší je súbor multimediálnej prezentácie. To následne kladie zvýšené nároky na prenos dát, ako aj ukladací priestor. Nasledujúca tab. 1 uvádza prehľad rozlíšení s orientačnou hodnotou veľkosti daného súboru.

Tabuľka 1: Prehľad základných parametrov súborov multimediálnej prezentácie

Kvalitatívna úroveň	Požiadavky na prenos dát	Rozlíšenie	Veľkosť súboru MB	Zariadenie zobrazenia
<i>Veľmi vysoká</i>	<i>vysoké</i>	3440x1440	nad 1000	zariadenia, ktoré podporujú Ultra-Wide Quad HD
<i>Stredná</i>	<i>vysoké</i>	1920 x 1080	500-1000	PC a obrazovky s rozlíšením Full HD
<i>Internetová</i>	<i>stredné</i>	1280 x 768	100-500	notebooky, tablety, smartfóny
<i>Nízka kvalita</i>	<i>nízke</i>	854 x 480	do 100	vhodné pre staršie prenosné zariadenia, ktoré podporujú XGA/XVGA

Videozáznam multimediálnej prezentácie v rozlíšení 1280 x 768 je možné umiestniť na webe. Študenti si tak majú možnosť v prípade neprítomnosti na vyučovacej hodine, alebo v rámci prehlbovania odprednášaného učiva pozrieť opätovne celú prezentáciu zo záznamu.

33. Praktické prínosy vytvorenej multimediálnej prezentácie

Ako už bolo v úvode spomenuté, multimediálne prezentácie sú v súčasnosti jednou z najčastejšie využívaných didaktických pomôcok v rámci vyučovacieho procesu (Straka, 2016). Pre ich tvorbu existuje množstvo rôznych softvérov (napr. MS PowerPoint, Impress, LibreOffice Impress), pričom každý z nich má svoje osobitosti. Tie následne so sebou prinášajú príslušné výhody, resp. nevýhody pri tvorbe a praktickom použití multimediálnej prezentácie (Straka, 2010). Zároveň kladú osobité požiadavky aj na digitálne kompetencie pedagógov.

Medzi hlavné prínosy aplikácie multimediálnych prezentácií v edukačnom procese patrí:

- ✓ dosiahnutie stanovených cieľov s vyššou pridanou hodnotou;
- ✓ možnosť adaptívneho prispôsobenia sa aktuálnym schopnostiam a potrebám študentov;
- ✓ inovácia a oživenie edukačného procesu;
- ✓ možnosť individuálneho prehlbovania učiva;
- ✓ vyššia efektivita edukačného procesu.

V prípade pokročilej aplikácie multimediálnej prezentácie vo forme videoprezentácie v rámci edukačného procesu možno jej praktické výhody vidieť najmä v:

- ✓ možnosti vyhotovovať záznamy s doplneným hovoreným komentárom;
- ✓ možnosti vyhotovovať záznamy, ktoré zahŕňajú doplnené animácie ako pohyby napr. laserového ukazovateľa;
- ✓ pomerne nízkych nárokov a požiadavkách na digitálne kompetencie pedagóga ako užívateľa aplikácie;
- ✓ pomerne nízke hardvérové a softvérové nároky na technické vybavenie pre sledovanie prezentácie.

Záver

Jednou z dôležitých súčastí takmer každého edukačného procesu je využívanie moderných technických prostriedkov a pokročilých aplikácií (Tóblova, 2008). Prakticky bez ich použitia si v súčasnosti už edukačný proces nevieme ani len predstaviť. No aj napriek významnému pokroku v tejto oblasti nie je možné úplne vylúčiť dôležité postavenie pedagóga. Práve naopak, pri ich praktickom použití, ale najmä pri ich tvorbe sa výrazne sa zvyšujú nároky na vedomosti a digitálne kompetencie pedagóga. Cieľom príspevku preto bolo popísať základné princípy správnej tvorby multimediálnej prezentácie. Dodržiavanie týchto zásad má napomôcť k zvýšeniu prehľadnosti prezentácie, k spšteniu opisu predmetu záujmu, ako aj celkovému zvýšeniu efektivity edukačného procesu.

Literatura

1. Berková, K. (2013). Význam e-learningové studijní opory v terciárním vzdělávání. *Sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference Média a vzdělávání 2013*, Extrasystem Praha, 1-4.
2. Berková, K. (2017). Rozvoj odborných a měkkých kompetencí prostřednictvím předmětu Cvičná firma optikou studentů vysoké školy. *Media4u Magazine*, 14(3), 43-48.
3. Blaško, M. (2010). *Úvod do modernej didaktiky I*. TU v Košiciach.

4. Drtina, R., & Chromý, J. (2011). Možnosti standardizace v oblasti elektronického vzdělávání. *Media4u Magazine*, 8 (X2), 1-7.
5. Drábek, J., Potkány, M., & Gejdoš, P. (2008). *Využitie e-learningu v procese vzdelávania na vysokých školách*. Zvolen.
6. Chromý, J. (2014). Komunikace, média, vzdělávání, kultura. *ExtraSystem Praha*.
7. Chromý, J., Lanská, D., & Turnerová, L. (2017). Rozdílné podmínky pro e-learning v multikulturní společnosti. *Media4u Magazine*, 14(2), 7-10.
8. Králová, A., & Berková, K. (2015). *Materiály k didaktice ekonomiky a účetnictví*. 1. vyd. Praha : Oeconomica.
9. Krelková, K., (2007). Využitie informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese. *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Hradec Králové, 87-92.
10. Krpálková Krelková, K. (2014). IKT a vzdelávanie. Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů. *Gaudeamus*, Hradec Králové, 84-87.
11. Straka, L. (2017). Usage of Augmented Reality in Education Process. *Média a vzdelávání 2017*, Extrasystem Praha, 102-107.
12. Straka, L., & Hašová, S. (2016). Interactive virtual learning environment. *Schola nova, quo vadis?* Extrasystem Praha, 174-177.
13. Straka, L., & Hašová, S. (2016). Implementation of modern technologies into the educational process. *Média a vzdelávání*, Extrasystem Praha, 114-117.
14. Straka, L. (2010). *Výučba odborných predmetov formou E-learningu*. Media4u Magazine, 7 (X2), 42-45.
15. Tóblová, E. (2008). Informačno-komunikačné technológie vo vzdelávaní. *XXI. Didmattech*, Eger, Maďarsko, 23-27.

Kontaktné údaje autora

doc. Ing. Ľuboslav Straka, PhD.

Technická univerzita v Košiciach, Fakulta výrobných technológií so sídlom v Prešove

Štúrova 31, 080 01 Prešov, Slovakia

Tel. +421 55 602 6356

e-mail: luboslav.straka@tuke.sk

Využitie didaktických zásad spájania teórie s praxou, názornosti, sústavnosti a postupnosti a trvácnosti vedomostí vo výučbe ekonomických predmetov

Using the Didactic Principles of Connecting the Theory with the Practice, the Visuality, of Systematization and Continuity and the Durability of Knowledge in the Teaching of Economic Subjects

Rudolf Šlosár

Abstrakt

Vo výučbe odborných ekonomických predmetov sa uplatňujú najmä tieto didaktické zásady: aktivity a uvedomelosti, cieľavedomosti a výchovy vo vyučovaní, vedeckosti a adekvátnej primeranosti, spájanie teórie s praxou, školy so životom, názornosti, sústavnosti a postupnosti, trvácnosti vedomostí a všestranného rozvoja poznávacích schopností žiakov, kolektívnosti vo vyučovaní a rešpektovaní individuálnych osobitostí žiakov. V tomto príspevku sa zameriame na zásadu spájania teórie s praxou, školy so životom, zásadu názornosti, zásadu sústavnosti a postupnosti a na zásadu trvácnosti vedomostí a všestranného rozvoja poznávacích schopností žiakov.

Kľúčové slová: Didaktické zásady, zásada spájania teórie s praxou, zásada názornosti, zásada sústavnosti a postupnosti, zásada trvácnosti vedomostí

Abstract

In particular, the following didactic principles are applied in the teaching of vocational economic subjects: principle of the conscious and active participation of students, purposefulness and upbringing in teaching, science and adequacy, connecting the theory with practice, schools with life, visualization, systematization and continuity of knowledge, durability of knowledge and the universal development of cognitive abilities of students, collectiveness in teaching, and accessibility and individuality of students. In this paper, we focus on the principle of connecting the theory with practice, schools with life, the principle of visualization, the principle of systematization and continuity of knowledge, durability of knowledge and the universal development of cognitive abilities of students.

Keywords: Didactic principles, principle of connecting the theory with practice, schools with life, visualization, systematization and continuity of knowledge, durability of knowledge and the universal development of cognitive abilities

JEL klasifikácia: A20, A23

Úvod

V didaktikách odborných ekonomických predmetov, ktoré sú teoretickým základom vlastného vyučovacieho procesu v týchto predmetoch na stredných školách, je nevyhnutné vysvetliť obsah a význam najmä týchto didaktických zásad (Šlosár, Novák, 2015):

1. aktivity a uvedomelosti,
2. cieľavedomosti a výchovy vo vyučovaní,
3. vedeckosti a adekvátnej primeranosti,
4. spájania teórie s praxou, školy so životom,
5. názornosti,
6. sústavnosti a postupnosti,
7. trvácnosti vedomostí a všestranného rozvoja poznávacích schopností žiakov,
8. kolektívnosti vo vyučovaní a rešpektovania individuálnych osobitostí žiakov.

V tomto príspevku sa zameriame na zásadu spájania teórie s praxou, školy so životom, zásadu názornosti, zásadu sústavnosti a postupnosti a na zásadu trvácnosti vedomostí a všestranného rozvoja poznávacích schopností žiakov.

1 Didaktická zásada spájania teórie s praxou, školy so životom

Osvojovanie vedomostí je efektívne len vtedy, ak sa osvojujú systematicky, t. j. navzájom na seba nadväzujú a tvoria ucelený systém a ak sa získané vedomosti zároveň využijú v praxi – v tomto prípade v praktickej tvorivej činnosti žiakov vo vyučovaní.

Je všeobecne známe, že poznanie praktického významu a užitočnosti získaných vedomostí zvyšuje záujem žiakov o učenie. Prax sama osebe prehľbuje, spresňuje, dopĺňa a systematizuje poznatky, uvádza ich do novej sústavy spájaním poznatkov z rôznych predmetov.

Zásada spájania teórie s praxou, školy so životom, vyžaduje interpretovať základy ekonomických vied, z ktorých ekonomické učebné predmety vychádzajú, ako zovšeobecnené a systematické výsledky spoločensko-historickej praxe, a zároveň poukazovať na to, ako ekonomická veda slúži hospodárskej praxi, pomáha ju pretvárať a zdokonaľovať a ako výsledky hospodárskej praxe spätne ovplyvňujú a verifikujú teóriu.

Vo výučbe odborných ekonomických predmetov má táto didaktická zásada mimoriadny význam, čo sa zdôrazňuje aj v základných pedagogických dokumentoch ekonomických študijných odborov. Ide o to, aby absolventi obchodných akadémií dokázali samostatne myslieť a pohotovo rozhodovať, cieľavedome, rozvážne a rozhodne konať a aplikovať získané vedomosti, zručnosti a návyky v budúcej hospodárskej praxi.

Dôležitou odbornou zložkou profilu absolventa sú zručnosti orientovať sa v konkrétnych podmienkach hospodárskej praxe a zručnosti vedieť využívať odborné vedomosti a doterajšie skúsenosti pri riešení praktických úloh tak, aby sa absolventi za krátky čas kvalifikovane uplatnili v ekonomickej praxi.

To však predpokladá, aby sa počas celého štúdia rešpektovala uvedená didaktická zásada vo vyučovacom procese. Ide o to, aby sa teoretické a často abstraktné poznatky ekonomických predmetov spájali s konkrétnymi problémami hospodárskej praxe, s konkrétnou hospodárskou politikou našej krajiny.

Spájanie teórie s praxou, školy so životom, môže v odborných ekonomických predmetoch nadobúdať rozličné formy a metódy. Dôležitú úlohu v tomto smere má odborná prax v 3. a 4. ročníku v celkovom rozsahu spravidla 20 – 30 dní, ako aj účasť na exkurziách v rôznych podnikateľských subjektoch. Na každej takejto praxi majú žiaci možnosť priamo sa oboznámiť s reálnou ekonomickou praxou, a tak si overiť získané teoretické vedomosti z jednotlivých učebných predmetov. Významnou formou spájania teórie s praxou, školy so životom, je účasť pracovníkov hospodárskej praxe na besedách a diskusiách so žiakmi, prípadne ich priama externá vyučovacia činnosť na škole (napr. zamestnanec komerčnej banky bude učiť voliteľný predmet bankovníctvo).

Najdôležitejším činiteľom, ktorý zabezpečuje spájanie teórie s praxou, školy so životom, je však stredoškolský učiteľ ekonomických predmetov. Ak učiteľ chce dobre plniť túto funkciu, musí – obrazne povedané – sledovať pulz hospodárskeho života, neprestajne ho pozorovať a vo svojej pedagogickej práci pohotovo reagovať na nové impulzy, ktoré hospodársky život prináša.

2 Didaktická zásada názornosti

Dôležité miesto v systéme didaktických zásad má aj zásada názornosti, ktorá vyjadruje požiadavku, aby si žiaci utvárali jasné, správne a presné predstavy a pojmy na základe živého vnímania predmetov a javov objektívnej skutočnosti alebo na základe ich znázornenia prostredníctvom rozličných pedagogických schém, grafov, kresieb a podobne.

Didaktickú zásadu názornosti podmieňuje samotný proces poznávania a vývinové osobitosti žiakov. Proces poznávania prechádza najprv prvosignálnou a neskôr druhsignálnou sústavou. Názornosť znásobuje pocity, rozširuje vnímanie, uľahčuje predstavivosť a rozvíja abstraktné myslenie. Z týchto psychologických základov musí vychádzať učiteľ pri uplatňovaní didaktickej zásady názornosti.

Názornosť plní vo výchovno-vzdelávacom procese veľa funkcií. Predovšetkým je zdrojom, prameňom poznatkov, predpokladom konkrétnosti, vecnosti a reálnosti poznania žiakov, uľahčuje a urýchľuje proces poznávania, zároveň prispieva k upevneniu vedomostí a ich trvalejšiemu zapamätaniu, vedie k rozvoju zmyslových orgánov a poznávacích procesov žiakov. Aby žiaci chápali, čo je podstatné, vedeli správne zovšeobecňovať, odhaľovať príčinné vzťahy a súvislosti a v správnej miere aktivizovať myšlienkové procesy, je žiaduce primerane spájať zmyslovo-názorné a logicko-pojmové poznávanie.

Názornosť treba využívať v správnej miere, pretože zanedbávanie názornosti vedie k verbálnosti, jej preceňovanie zasa prekáža rozvoju abstraktného myslenia. V tomto smere má významnú úlohu pri uplatňovaní názornosti učiteľovo sprievodné slovo, ktoré zabezpečuje správny pomer medzi zmyslovým a rozumovým poznávaním, učí žiakov správne vnímať

a pozorovať, a zároveň ich aktivizuje mobilizáciou ich minulej skúsenosti. Vedie žiakov k uvedomeniu si toho, čo sa už vnímalo alebo práve pozoruje, a k pozorovaniu vzťahov a súvislostí medzi jednotlivými ekonomickými javmi, čím zároveň fixuje vnímané poznatky.

Treba si však uvedomiť, že názornosť nie je cieľom vyučovacieho procesu, ale iba prostriedkom na dosiahnutie určitého cieľa. Vedeckým zdôvodnením zásady názornosti je aj teória poznania, ktorá zdôvodňuje úlohu zmyslovej skúsenosti a abstraktného myslenia v procese poznávania.

Základom uplatnenia didaktickej zásady názornosti je v podstate zapojenie zrakového vnímania do poznávacieho procesu, ak máme na mysli názornosť v užšom zmysle slova. Názornosťou v širšom zmysle slova rozumieme zapojenie všetkých zmyslových analyzátorov, t. j. nielen zrakového, ale aj sluchového, chuťového, čuchového a hmatového.

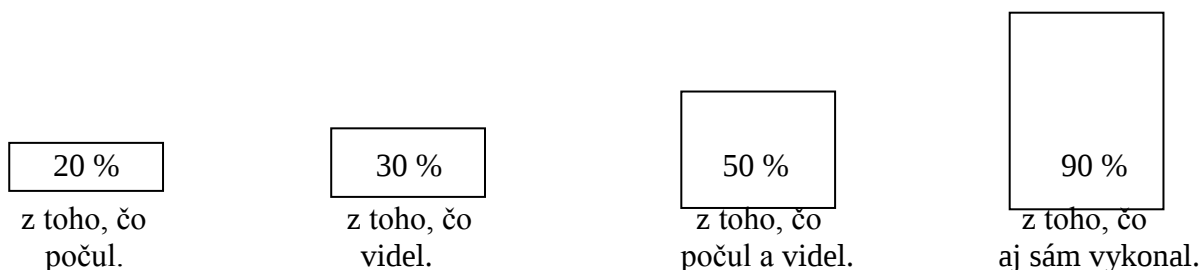
Učiteľ by mal vo vyučovacom procese vhodne využívať tak slovno-logickú, ako aj zmyslovo-názornú pamäť, a to tak vizuálnu, ako aj auditívnu a motorickú. Každému z uvedených druhov pamäti zodpovedá aj určitý typ názornosti, t. j.:

- vizuálnej (zrakovej) pamäti zodpovedá vonkajšia názornosť,
- auditívnej (sluchovej) pamäti zodpovedá slovno-vnútorná názornosť (príklady z praxe, z literatúry atď.),
- motorickej (pohybovej) pamäti zodpovedajú mechanicky sa pohybujúce predmety, resp. ich makety.

Viacerými výskumami sa dokázalo, že uplatnenie názornosti môže zvýšiť efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu a zároveň stupeň nadobúdania vedomostí zo strany žiakov. Dokumentujú to aj nasledujúce údaje z grafu (Peter, 1988, s. 153):

STUPNE NADOBÚDANIA VEDOMOSTÍ

Žiak si zapamätá



Podľa toho, či pri uplatňovaní didaktickej zásady názornosti využívame skutočné predmety, javy a procesy, alebo len ich makety, schémy a rôzne pedagogické kresby, hovoríme o názornosti:

- a) priamej (prirodzenej),
- b) nepriamej (symbolickej, schematickej).

Priama názornosť má v ekonomických predmetoch do istej miery obmedzené možnosti, pretože pozorovať skutočné predmety, ekonomické javy a procesy v ich prirodzenej, reálnej podobe počas vyučovania nie je celkom možné. Bezprostredne, t. j. priamym pozorovaním môžu žiaci vnímať rôzne ekonomické javy a procesy, napríklad počas odborných praxí alebo exkurzií v rôznych podnikateľských subjektoch.

Za priamu názornosť v ekonomických predmetoch pokladáme aj to, ak žiaci vo vyučovacom procese pracujú s originálnymi, t. j. v bežnej hospodárskej praxi používanými formulármi, výkazmi, dokladmi a pod. Tento druh priamej názornosti možno uplatňovať vo viacerých odborných ekonomických predmetoch. Napríklad v predmetoch účtovníctvo, ekonomické cvičenia alebo cvičná firma to môžu byť tlačivá účtovných výkazov (súvaha, výkaz ziskov a strát) alebo rôzne účtovné doklady, ktoré sa používajú priamo v ekonomickej praxi (faktúra, príjemka, výdajka, výpis z bankového účtu...). V predmete aplikovaná informatika žiaci priamo pracujú s prostriedkami organizačnej a výpočtovej techniky vrátane osobných počítačov.

Vo výučbe ekonomických predmetov má však mimoriadny význam uplatňovanie *nepriamej (sprostredkovanej) názornosti*, ktoré sa obvykle spája s využívaním názorných učebných pomôcok a modernej didaktickej techniky. Vyplýva to z toho, že učivo v odborných ekonomických predmetoch má v prevažnej miere vysoko teoretický a abstraktný charakter. Z obsahového hľadiska môžeme názorné pomôcky, ktoré sa dajú uplatniť vo výučbe odborných ekonomických predmetov, rozdeliť v podstate do týchto skupín:

- a) ukážky predmetov vo vecnej podobe,
- b) číselný materiál, tabuľky a grafy,
- c) textové (slovné) tabuľky,
- d) logické schémy,
- e) pomôcky zobrazujúce ekonomické javy v pohybe.

Použitie tej-ktorej skupiny názorných pomôcok závisí od konkrétneho predmetu, konkrétneho tematického celku a témy, materiálnej vybavenosti danej školy, ale aj od pedagogickej spôsobilosti učiteľa a vekových a individuálnych skúseností či osobitostí žiakov. Závisí tiež od miery, v akej si učiteľ uvedomuje význam a dôležitosť uplatňovania zásady názornosti, a od toho, či volí vždy správnu formu jej realizácie. Len tak môže prispieť k zvýšeniu účinnosti a kvality výchovno-vzdelávacieho procesu v ekonomických predmetoch.

3 Didaktická zásada sústavnosti a postupnosti

Didaktická zásada sústavnosti a postupnosti vyjadruje nevyhnutnosť usporiadať učivo do logicky usporiadaného systému v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi. Je zrejmé, že každá veda a vedná disciplína tvoria logicky usporiadaný systém faktov, pojmov, zákonov a kategórií, z ktorých sa do príslušného učebného predmetu vyberajú poznatky tak, aby zodpovedali vekovým a psychologickým osobitostiam žiakov. Vedný systém sa pritom transformuje na didaktický systém, v ktorom sa poznatky utriedia tak, aby sa nasledujúce opierali o predchádzajúce, aby jeden poznatok logicky nadväzoval na iný, už známy poznatok.

Základným predpokladom uplatnenia tejto didaktickej zásady je, aby sa už pri zostavovaní základných pedagogických dokumentov, t. j. učebných plánov, učebných osnov a na základe nich vypracúvaných stredoškolských učebníc prihliadalo na logickú výstavbu jednotlivých učebných predmetov a ich obsahu, t. j. na sústavnosť a postupnosť.

Podstata didaktickej zásady sústavnosti a postupnosti spočíva v samotnom chápaní vyučovania. Žiaci môžu učivo naozaj pochopiť len vtedy, keď nové vedomosti budú nadväzovať na už skôr osvojené učivo, ak učiteľ bude postupovať od konkrétneho k abstraktnému, od blízkeho k vzdialenému, od ľahšieho k ťažšiemu, od jednoduchého k zložitému, teda tak, ako to požadoval už J. A. Komenský. Je známe, že útržkovité vedomosti a ojedinelé fakty sa rýchlo zabúdajú, a, naopak, sústavnosť poznatkov, ich logické usporiadanie a štruktúra podporujú zapamätávanie. Nové osvojené poznatky sa zaraďujú do sústavy doterajších vedomostí, zručností a návykov a touto sústavou sa upevňujú. Zároveň dochádza k transferu, pretože staršie poznatky sa súčasne obohacujú a rozvíjajú v nových súvislostiach, aplikujú sa v nových podmienkach.

Na veľký význam tejto didaktickej zásady poukázal J. A. Komenský vo Veľkej didaktike, keď zdôraznil, že „pri každej veci treba položiť základ, tento základ hlboko uložiť, všetko stavať na tomto základe, všetko, čo sa dá rozlišovať, celkom presne rozlíšiť, všetko neskoršie stavať na predchádzajúcom a všetky súvislosti spájať“.

K osvojovaniu sústavy poznatkov vedie žiakov predovšetkým učiteľ pri výklade nového učiva. Hlavné myšlienky rozvíja v logickom postupe. Pomáha žiakovi vstúpiť si ich do pamäti tým, že osnovu výkladu, jeho logickú štruktúru napíše na tabuľu alebo znázorní prostredníctvom spätného projektora či uplatnením inej didaktickej alebo výpočtovej techniky, v závislosti od charakteru učiva a učebného predmetu.

Zásada sústavnosti a postupnosti takisto vyžaduje, aby aj žiaci pracovali systematicky, sústavne, aby si zvykli na racionálny systém v práci. Zo zásady sústavnosti a postupnosti vyplýva aj požiadavka uplatňovať medzipredmetové vzťahy a interdisciplinárny prístup k preberaným ekonomickým javom a procesom. Práve v odborných ekonomických predmetoch možno široko uplatniť medzipredmetové vzťahy, a to nielen v rámci jednotlivých odborných ekonomických predmetov, ale aj medzi odbornými ekonomickými predmetmi a všeobecnovzdelávacími predmetmi. Napríklad v predmete úvod do makroekonómie možno veľmi

pekne využívať poznatky žiakov získané v týchto všeobecno-vzdelávacích predmetoch: občianska náuka, slovenský jazyk a literatúra, dejepis.

Medzipredmetové vzťahy sa však môžu najširšie uplatniť v rámci odborných ekonomických predmetov, v ktorých z obsahového i časového hľadiska môže ísť buď o priamu, nepriamu, alebo o kombinovanú nadväznosť a postupnosť.

Je úlohou učiteľa, aby správne a čo najefektívnejšie využíval tieto medzipredmetové vzťahy vo vyučovacom procese a viedol k tomu aj žiakov. Cieľom je, aby žiaci nadobudli prvky komplexného ekonomického myslenia, a nie izolované poznatky z jednotlivých učebných predmetov. Typickým príkladom možnosti uplatnenia medzipredmetových vzťahov v odborných ekonomických predmetoch je problematika miezd. V predmete podniková ekonomika sa žiaci oboznamujú so mzdami zamestnancov z podnikového, odvetvového a funkčného hľadiska, v predmete účtovníctvo získavajú informácie o mzdách z nákladového a účtovného hľadiska, v predmete aplikovaná informatika sa oboznamujú so systémom spracovania miezd prostriedkami výpočtovej techniky a v predmete úvod do makroekonómie z národohospodárskeho, makroekonomického hľadiska (mzdy ako súčasť tvorby hrubého domáceho produktu). Komplexným zavŕšením sústavy poznatkov o mzdách je príslušné učivo v tematickom celku Zamestnanci a personalistika v predmete ekonomické cvičenia, ktorý sa na väčšine obchodných akadémií vyučuje až vo 4. ročníku.

Aj v rámci jednotlivých ekonomických predmetov možno uplatňovať tzv. vnútropredmetové vzťahy. Vyplýva to z toho, že vo viacerých ekonomických predmetoch sa na rešpektovanie didaktickej zásady sústavnosti a postupnosti realizuje stupňovitá výstavba učiva v tzv. koncentrických (sústredených) okruhoch. Takéto koncentrické usporiadanie učebnej látky predpokladá, že sa žiakom objasňuje najprv v zjednodušenej podobe (1. koncentrický okruh daného učiva), neskôr po jeho správnom pochopení a po získaní základných vedomostí sa učivo rozširuje o nové poznatky a aspekty tohto javu (2. koncentrický okruh) a nakoniec po zvládnutí všetkých poznatkov o príslušnej problematike sa učivo preberá celé, t. j. komplexne bez zjednodušenia existujúcich v predchádzajúcich koncentrických okruhoch (posledný koncentrický okruh danej problematiky).

Najtypickejším príkladom koncentrického usporiadania učiva je tematika účtovania miezd a ostatných účtovných prípadov, ktoré s účtovaním miezd súvisia, v predmete účtovníctvo. Žiaci najprv získajú iba základné vedomosti o účtovaní mzdových nákladov a vyplácaní miezd zamestnancom. Až neskôr, v ďalšom koncentrickom okruhu, resp. v novom tematickom celku (i s určitým časovým odstupom) nadobudnú vedomosti o tom, že v spojitosti so mzdami sa vyskytujú aj účtovné prípady súvisiace so sociálnym poistením, daňou z príjmov zamestnancov a inými zrážkami v prospech právnických a fyzických osôb, s tvorbou sociálneho fondu a i.

Uplatnením didaktickej zásady sústavnosti a postupnosti učiteľ vnáša systém nielen do svojej vlastnej pedagogickej práce, ale aj do organizácie individuálneho štúdia žiakov, do ich školských i domácich písomných prác, úloh a cvičení.

4 Didaktická zásada trvácnosti vedomostí a všestranného rozvoja poznávacích schopností žiakov

Osvojovanie poznatkov predstavuje proces ich ustavičného prehĺbovania, spresňovania a upevňovania. Preto má didaktická zásada trvácnosti vedomostí a všestranného rozvoja poznávacích schopností žiakov pre vyučovanie veľký význam. Zo psychologického a didaktického hľadiska je zrejmé, že osvojovanie poznatkov a rozvoj poznávacích schopností žiakov sú dve stránky toho istého procesu. Tým, že si žiaci osvojujú vedecké poznatky, splňajú určité poznávacie úlohy a zároveň si rozvíjajú aj svoje rozumové schopnosti.

Zásada trvácnosti vedomostí a všestranného rozvoja poznávacích schopností vyžaduje, aby si žiaci osvojili vedomosti, zručnosti a návyky dôkladne a pevne pri optimálnom vynaložení všetkých poznávacích schopností pamäti a aktívneho logického myslenia. Je známe, že len pevne osvojené vedomosti môžu tvoriť základ ďalšieho vzdelávania a samovzdelávania. Pevné osvojenie vedomostí pomáha súčasne rozvíjať poznávacie schopnosti žiaka. Vyžaduje pozorné vnímanie a pozorovanie, hlbšie chápanie vzájomných vzťahov a súvislostí medzi ekonomickými javmi a procesmi, zovšeobecňovanie, čo predpokladá aktívnu a tvorivú myšlienkovú činnosť žiakov.

Rozvoj tvorivej myšlienkovkej činnosti je teda základom zvyšovania efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu najmä uplatňovaním problémového vyučovania a ďalších aktivizujúcich vyučovacích metód. Uplatňovanie tejto didaktickej zásady kladie určité požiadavky tak na prácu učiteľa, ako aj na žiakov. Učiteľ musí predovšetkým správne voľiť vyučovacie metódy vrátane metód zameraných na upevňovanie učiva, dbať na logické usporiadanie a utriedenie učiva (rozlišovať základné a pomocné učivo), ale aj vhodne využívať medzipredmetové vzťahy a transfery. Žiaci si majú uvedomiť, že nadobudnuté vedomosti, zručnosti a návyky budú potrebovať vo svojej budúcej práci a aktívne majú využívať najmä logickú pamäť, nie mechanické učenie sa naspamäť.

Najdôležitejšia je však úloha učiteľa, ktorý si musí uvedomiť, že popri procese nadobúdania vedomostí, zručností a návykov je tu zákonitý aj proces zabúdania, ktorý má svoje fyziologické a psychologické osobitosti vzhľadom na vek a duševnú vyspelosť žiakov, a že trvácnosť vedomostí a rozvoj tvorivých, poznávacích schopností žiakov závisí tak od kvality ich osvojenia, ako aj od účinnosti boja proti zabúdaniu. V boji proti zabúdaniu sú účinné najmä metódy zamerané na precvičovanie a opakovanie učiva, ale i uplatňovanie vedomostí, zručností a návykov v praxi, napríklad pri riešení komplexných úloh a príkladov v rámci predmetov ekonomické cvičenia, účtovníctvo alebo hospodárske výpočty a štatistika.

Na trvalé zapamätanie učiva majú vplyv aj city a záujem žiakov, ich samostatná práca, uplatnenie iniciatívy a tvorivej činnosti. V súčasnosti, keď sa kladú vysoké nároky na samostatnosť a tvorivosť pri práci, má rešpektovanie uvedenej požiadavky mimoriadny význam. Veľký význam pre pevné osvojenie vedomostí má aj technika duševnej práce žiakov, s ktorou by ich mal učiteľ oboznamovať, a tak pôsobiť na produktívnosť zapamätávania.

Trvácnosť vedomostí a rozvoj poznávacích a tvorivých schopností žiakov možno dosiahnuť predovšetkým (Turek, 1987, s. 71):

- motiváciou a aktivizáciou žiakov,
- zapojením viacerých zmyslov do procesu poznávania,
- usporiadaním učiva do systému, ktorý má logickú štruktúru,
- chápaním osvojeného učiva na základe samostatnej tvorivej práce pri jeho osvojovaní,
- zabezpečením vnútornej spätnej väzby a sebakontrolou,
- aktívnym opakovaním a precvičovaním učiva,
- uplatňovaním vedomostí v praxi,
- pravidelnou kontrolou a preverovaním vedomostí, zručností a návykov žiakov.

Záver

Didaktické zásady uplatňované vo vyučovacom procese tvoria otvorený systém, do ktorého sa postupne začleňujú nové, v súčasnej etape adekvátne zásady. Takouto zásadou, o ktorej sa v poslednom období veľa hovorí, je aj **zásada spätnej väzby** – najmä v súvislosti s programovaným a problémovým vyučovaním.

Vieme, že *didaktické zásady sa v procese výučby neuplatňujú izolovane, ale medzi nimi existuje vzájomná spätosť a súčasne organická jednota*, navzájom sa ovplyvňujú a podmieňujú. Napríklad didaktická zásada názornosti súčasne aktivizuje žiakov a napomáha trvalé osvojenie si vedomostí, zručností a návykov. Preto treba všetky didaktické zásady využívať cieľavedome a plánovite. Netreba ich chápať ako neporušiteľné normy, ktoré sa násilne zavádzajú do vyučovacieho procesu. Práve naopak, ich optimálnym využívaním a kombináciou sa má zabezpečiť zvýšenie efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu v ekonomických predmetoch na stredných školách.

Literatúra

1. Ďurič, L., Štefanovič, J. a kol. (1973). *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava : SPN.
2. Králová, A., Novák, J. a kol. (2014). *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. Praha : Press 21.
3. *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 2. diel. (1985). Bratislava : Vydavateľstvo Veda.
4. Peter, O. (1988). Didaktické princípy v odborných ekonomických predmetoch. In *Vysokoškolská didaktika ekonomických študijných odboroch pre ŠŠP*. Bratislava : ES VŠE.
5. Šlosár, R., & Novák, J. (2015). *Odborová didaktika*. Druhé, prepracované a doplnené vydanie. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM.
6. Turek, I. (1987). *Didaktika technických predmetov*. Bratislava : SPN.
7. Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition.

Pod'akovanie

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 022EU-4/2016 *Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch*.

Kontaktné údaje autora

prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD.
Katedra pedagogiky
Národohospodárska fakulta
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
rudolf.slosar@euba.sk

Vybrané problémy výchovy k podnikavosti a podnikaniu na základných a stredných školách v Slovenskej republike

Selected Problems of Education for Entrepreneurship and Business in Elementary and Secondary schools in the Slovak Republic

Ludmila Velichová

Abstrakt

Výchova k podnikavosti a podnikaniu prenikajú do mnohých programov vzdelávania a podnikateľské zručnosti sú zaradené medzi kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie. V príspevku sa zaoberáme vybranými problémami implementácie výchovy k podnikavosti a podnikaniu na vybraných stupňoch formálneho vzdelávania v Slovenskej republike. Naším cieľom je posúdiť význam tejto implementácie v nadväznosti na stratégie Európskej komisie a vymedziť očakávané prínosy výchovy k podnikavosti a podnikaniu pre absolventov základných a stredných škôl.

Kľúčové slová: podnikavosť, výchova k podnikaniu, podnikateľské vzdelávanie, základné školy, stredné školy

Abstract

Education for entrepreneurship and business penetrate into many of the education programmes and entrepreneurial skills are included among the key competences for lifelong learning. In the contribution we review the chosen problems of the implementation of the education to entrepreneurship and business on the selected levels of formal education in the Slovak Republic. Our aim is to assess the importance of this implementation in relation to the strategies of the European Commission and to define the expected benefits of education about and for entrepreneurship for the graduates of primary and secondary schools.

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurial education, business, elementary schools, secondary schools

JEL klasifikácia: A20, A21, A23

Úvod

Moderná teória podnikania vychádza z predpokladu, že jednotlivec sa nerodí ako podnikateľ, ale sa ním stáva aj v dôsledku externých vplyvov, medzi ktorými má dôležitú úlohu vzdelávanie a odborná príprava. Európska komisia zdôraznila potrebu implementovať výchovu k podnikavosti a podnikaniu do všetkých stupňov formálneho vzdelávania vo viacerých dokumentoch. Význam praktickej výučby v rámci vzdelávania a odbornej prípravy zdôrazňuje najmä prostredníctvom „Akčného plánu pre podnikanie 2020 – Opätovné stimulovanie podnikateľského ducha v Európe“ s cieľom zvýšiť počet podnikateľov v členských štátoch, čo korešponduje s hlavnými prioritami Európskej únie v zmysle obnovy hospodárskeho rastu a zvýšenia úrovne zamestnanosti. Výchova k podnikavosti a podnikaniu, resp. podnikateľské vzdelávanie je tu identifikované ako jeden z troch pilierov na podporu rastu a rozvoja podnikania v Európe. Na požiadavku prvého piliera akčného plánu vymedzenú ako „rozvoj vzdelávania a odbornej prípravy v oblasti podnikania“ reagovala aj vláda Slovenskej republiky, ktorá sa zaviazala implementovať podnikanie a jeho podporu do obsahu vzdelávania na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému. Zámerom podporných aktivít je podnikavosť, aktívne občianstvo, osobné naplnenie a sociálne začlenenie a v neposlednom rade zamestnateľnosť jednotlivcov. Očakáva sa, že výchova k podnikaniu a posilňovanie vzdelávania v oblasti podnikania bude mať priaznivý vplyv na dynamiku podnikania v Slovenskej republike a prispeje k individuálnemu hospodárskemu a sociálnemu úspechu jednotlivcov nielen v lokálnom, ale aj v celospoločenskom meradle.

Cieľom výchovy k podnikavosti a podnikaniu je zabezpečiť, aby žiaci a študenti „rozvíjali vlastnú tvorivosť, získali schopnosti vyhľadávať a využívať podnikateľské príležitosti a niesť s tým spojené riziká, osvojili si inovatívny prístup k riešeniu životných úloh a využívali pritom vedomosti projektového riadenia, naučili sa pracovať v tíme a pre tím, zvýšili zodpovednosť za vlastný život a pracovnú kariéru, osvojili si špecifické vedomosti o podnikaní“. (Malach, 2008)

1 Výchova k podnikavosti a podnikaniu ako súčasť školského vzdelávania

Výchova k podnikavosti a podnikaniu ako súčasť školského vzdelávania úzko súvisí s dnes veľmi frekventovaným pojmom podnikateľské vzdelávanie. Podnikateľské vzdelávanie chápeme ako cieľavedomý proces získavania podnikateľských schopností a zručností na všetkých stupňoch vzdelávacieho procesu, t. j. aj po skončení sústavnej prípravy na povolanie počas celého pracovného života ako súčasť celoživotného vzdelávania. Vychádzame z toho, že podnikateľskými schopnosťami a zručnosťami by nemali disponovať len podnikatelia, ale mali by ich mať aj zamestnanci. Podnikateľské vzdelávanie v širšom chápaní nepredstavuje len podporu potenciálnych podnikateľov, ale podporu potenciálnych pracovných síl, ktoré dokážu aktívne prebrať zodpovednosť za seba a svoju prácu a v prípade absolventov škôl prijať ako výzvu novú životnú situáciu, ktorou je vstup do pracovného života. Podľa nášho názoru by malo byť podnikateľské vzdelávanie súčasťou širšie koncipovaného všeobecného ekonomického vzdelávania, ktoré tvorí základ finančnej a ekonomickej gramotnosti občanov.

1.1 Vzdelávanie ako rámcová kľúčová podmienka na podnikanie

Vzdelávanie sa považuje za kľúčovú rámcovú podmienku na podnikanie a je aj predmetom hodnotenia mnohých vedeckých výskumov a štúdií. Projekt Global Entrepreneurship Monitor (ďalej GEM), ktorý monitoruje podnikateľskú činnosť v 62 krajinách sveta, vo svojich štúdiách potvrdzuje, že vzdelávanie má významný vplyv na budovanie podnikateľského správania v jednotlivých krajinách bez ohľadu na to, v akej fáze hospodárskeho rozvoja sa krajina nachádza. V reprezentatívnom výskume GEM, ktorý každoročne sleduje dynamiku podnikateľského prostredia na Slovensku i v medzinárodnom meradle, sa sledujú v kontexte témy nášho príspevku dve kľúčové rámcové podmienky na podnikanie: „Vzdelávanie (základné a stredné)“ a „Vzdelávanie (odborné, profesijné, vysokoškolské)“. GEM hodnotí uvedené rámcové podmienky na základe národného expertného prieskumu NES (National Expert Survey), ktorý zhromažďuje názory expertov na určité aspekty podnikania. Hodnotiacia škála rámcových podmienok má rozsah 1 až 5, pričom hodnota „1“ znamená najnižšie a hodnota „5“ najvyššie možné hodnotenia. Hodnotenie GEM NES sa zameriava na podporu a rozvoj podnikavosti, podnikateľského myslenia a zručností. V tabuľke 1 uvádzame výsledky hodnotenia kľúčových rámcových podmienok v oblasti vzdelávania na základných a stredných školách Slovenska v rokoch 2011 až 2017, ako aj porovnanie 7-ročného priemeru Slovenska s priemerom európskych krajín, ktoré sa zúčastnili prieskumu.

Tabuľka 1: Hodnotenie základného a stredného vzdelávania ako kľúčovej podmienky na podnikanie na Slovensku v rokoch 2011–2017

Hodnotenie GEM NES skóre 1 – 5									
Kľúčová rámcová podmienka	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Priemer 2011 – 2017	
								Slovensko	Eur. krajiny prieskumu GEM NES
Vzdelávanie (základné a stredné)	1,99	2,08	1,93	2,21	1,98	2,06	1,96	2,03	2,13

Zdroj: vlastné spracovanie podľa výsledkov GEM 2011–2017

Ako vyplýva z expertného prieskumu NES, podpora podnikavosti a podnikania v rámci vzdelávania na úrovni základného a stredného školstva patrí medzi najhoršie hodnotené rámcové podmienky na podnikanie a už chronické a stagnujúce nedostatky podnikateľského prostredia na Slovensku. V sledovanom období rokov 2011 – 2017 dosahuje Slovensko v základnom a strednom vzdelávaní s výnimkou roku 2014, priemerné až podpriemerné výsledky. Ako sa konštatuje vo výstupoch GEM Slovensko „Vzdelávanie na základných a stredných školách nedostatočne rozvíja podnikateľské charakteristiky, vedomosti o trhových princípoch a zručnosti potrebné pre zakladanie a vedenie podnikania.“ (Pilková a kol., 2017).

V hodnotení konkrétnych oblastí patriacich do oblastí vzdelávania problematicky vyznieva najmä miera podpory tvorivosti, sebestačnosti a osobnej iniciatívy, ako aj slabý dôraz na zakladanie nových firiem. Táto nepriaznivá situácia nutne vyžaduje zmeny v odbornej príprave na podnikanie.

Od vzdelávacieho systému sa oprávnene očakáva, že ponúkne také programy podnikateľského vzdelávania, ktoré dokážu pripraviť žiakov základných a stredných škôl na to, aby uspeli v podnikateľskom prostredí. Podnikateľské vzdelávanie ako súčasť formálneho vzdelávania vyžaduje podľa nášho názoru určitú štandardizáciu, ktorá môže slúžiť ako základňa pre učiteľov stanovujúcich si príslušné ciele, pripravujúcich si vzdelávacie materiály a aktivity a vykonávajúcich hodnotenie výkonov cieľových skupín. Zároveň treba konštatovať, že na Slovensku takáto štandardizácia podnikateľského vzdelávania existuje len v prípade stredných škôl, na rozdiel od viacerých európskych štátov, ktoré disponujú smernicami upravujúcimi kurikulum podnikateľského vzdelávania včítane odporúčaných vyučovacích metód aj pre stupne ISCD 1 – 2 (napr. Dánsko, Estónsko, Litva, Lotyšsko, Španielsko, Rumunsko a i.). Niektoré krajiny majú dokonca vypracovanú špeciálnu stratégiu podnikateľského vzdelávania pre uvedené stupne vzdelávacieho systému (napr. Čierna Hora, Bosna a Hercegovina, Macedónsko, Belgicko). Základným východiskom štandardizácie podnikateľského vzdelávania na jednotlivých stupňoch formálneho vzdelávania je posúdenie prínosov tohto vzdelávania pre jednotlivé cieľové skupiny.

1.2 Očakávané prínosy implementácie výchovy k podnikavosti a podnikaniu na základných školách

Pri plnení požiadavky podporovať podnikavosť a vychovávať k podnikaniu už od rannej mladosti je vhodné začať s touto formou výchovy a vzdelávania už na základných školách. Za východisko nášho skúmania považujeme skutočnosť, že žiaci základných škôl sú členmi domácnosti a v pozícii spotrebiteľov ešte nevnímajú subjekty pôsobiace na trhu ako podnikateľov. Mnohí, s výnimkou žiakov z podnikateľských rodín, dostávajú na pôde základnej školy prvú informáciu o tom, kto je podnikateľ a aké sú jeho aktivity a prínosy pre jednotlivca a spoločnosť. Na druhej strane už v tomto veku prichádzajú do škôl ovplyvnení rôznymi negatívnymi predsudkami voči podnikateľom, ktoré získavajú v svojom bezprostrednom okolí v rodine, od spolužiakov, z médií, internetu a iných komunikačných zdrojov. Východiskovým cieľom výchovy k podnikaniu na základných školách je preto vytváranie pozitívneho názoru na podnikanie a podnikateľov a zníženie, resp. zamedzenie vplyvu pôsobenia negatívnych stereotypných predsudkov. V tomto ponímaní je potrebné implementovať výchovu k podnikavosti a podnikaniu na základných školách všade tam, kde sa v obsahu vzdelávania uvádzajú konkrétne príklady aktivít jednotlivcov a podnikov, t.j. prierezovo vo viacerých predmetoch (občianska náuka, svet práce, pracovné vyučovanie a i.). Vzdelávanie by malo byť postavené na zvedavosti a prirodzených schopnostiach žiakov. Prvky podnikateľského správania, ktorými sú iniciatíva, tvorivosť, samostatnosť, odvaha, tímovosť, možno podporovať pomocou nástrojov primeraných veku žiakov, t. j. projektovo-orientovaným vyučovaním, rôznymi hrami, simuláciami, modelovaním, kreslenými príbehmi úspešných podnikateľov, ale aj aktivitami mimo škôl nasmerovanými na lokálnu komunitu podnikateľov a i. Súčasné často pokročilé zručnosti žiakov základných škôl pri práci s informačnými technológiami treba využiť pri vyhľadávaní informácií o úspešných

slovenských podnikateľoch, a to i v smere podpory národnej hrdosti a zdravého lokálpatriotizmu. Už v tomto veku je dôležité, aby si žiaci začali uvedomovať úlohu podnikateľov v spoločnosti. Je vhodné zamerať sa aj na príklady úspešných živnostníkov v oblasti remesiel a aj touto cestou prispieť k súčasnej požiadavke hospodárskej praxe v smere podpory polytechnickej výchovy na základných školách zameranej na rozvoj pracovných zručností a prácu s talentami. V tabuľke 1 uvádzame náš návrh očakávaných prínosov výchovy k podnikavosti a podnikaniu žiakov základných škôl vo vzťahu k odporúčaným prierezovým témam.

Tabuľka 1: Prínosy výchovy k podnikavosti a podnikaniu pre žiakov základných škôl

Prierezové témy	Očakávané prínosy
Základy ekonomickej a finančnej gramotnosti	Porozumenie základným ekonomickým pojmom a získanie základných predstáv o financiách
Voľba povolania a kariéra	Uvedomenie si možnosti voľby medzi zamestnaním a podnikaním, sebaopoznávanie a rozvíjanie iniciatívy žiakov
Úloha podnikateľov v spoločnosti	Pochopenie významu podnikania pre fungovanie ekonomiky a porozumenie úlohy podnikateľov v spoločnosti, spoznanie vzorov úspešných podnikateľov
Podnikateľské nápady a príležitosti	Rozoznávajúce príležitosti v každej činnosti, zvyšovanie sebadôvery, odvahy a samostatnosti žiakov a nadobudnutie schopnosti vyhľadávať zdroje informácií
Situácia na trhu	Porozumenie potrebám cieľových skupín na trhu – zákazníkov, podnikateľov a štátu
Riziko	Uvedomenie si a posudzovanie neistôt a rizík a možnosti učenia sa z chýb
Základné kroky k podnikaniu a založenie školskej firmy	Poznanie základných krokov, ktoré vedú k začatiu podnikania, vyskúšanie si primeraných prác v školskej firme s jednoduchým predmetom činnosti
Etika v podnikaní a boj proti korupcii	Poznanie vybraných etických problémov podnikania a získanie správnych etických a morálnych postojov
Filantropia	Pochopenie podstaty a významu filantropie a spoznanie príkladov firemnej filantropie

Zdroj: vlastné spracovanie

Výchova k podnikavosti a podnikaniu v prostredí základných škôl na Slovensku je zatiaľ iba v začiatkoch a má skôr charakter projektovej činnosti, výborného voľno-časového programu pre 5. a 6. ročník základných škôl spoločnosti JA Slovensko „Ja Základy podnikania“ a pilotného experimentu v rámci voliteľného predmetu Technika – výchova k podnikaniu, ktorý sa vyučuje v 9. ročníku základných škôl, v rozsahu 1 hodine týždenne, s možnosťou výučby v dvojhodinových celkoch každý druhý týždeň. Prvé skúsenosti s výučbou tohto predmetu potvrdzujú, že žiaci základných škôl majú o tento predmet záujem a zvládli úlohy súvisiace s výberom predmetu podnikania, voľby obchodného mena, loga, sloganu, tvorby ceny výrobku a jeho propagácie i jednoduchých činností v cvičných oddeleniach školskej firmy. Na druhej strane treba konštatovať, že obsah vzdelávania tohto predmetu tak ako ho navrhuje schválený vzdelávací štandard je náročný a v kontexte splnenia cieľov navrhovaných ôsmich tematických okruhov (Motivácia a význam podnikania pre spoločnosť a jednotlivca, Postavenie a význam súkromného podnikania v ekonomike Slovenska,

Organizácia podnikania, Manažment, Výroba, Marketing, Etika v podnikaní a Praktické činnosti) je pridelený vyučovací čas podľa nášho názoru poddimenzovaný. Na základe pozorovania vyučovacieho procesu na pilotných základných školách predpokladáme v budúcnosti výskum zameraný na meranie prínosov zavedenia tohto predmetu do školských vzdelávacích programov základných škôl a posúdenia ďalších možností posilnenia výchovy k podnikavosti a podnikaniu na základných školách.

1.3 Prínosy podnikateľského vzdelávania na stredných školách

Na stredných školách v Slovenskej republike sa výchova k podnikavosti a podnikaniu zabezpečuje tak ako to odporúča Európska komisia prierezovo vo viacerých ekonomických predmetoch (prostredníctvom samostatných povinných predmetov alebo voliteľných predmetov), kde možno hovoriť už o forme podnikateľského vzdelávania. V prípade stredných škôl, najmä stredných škôl ekonomického zamerania máme s podnikateľským vzdelávaním v Slovenskej republike mnohoročné skúsenosti. Možno konštatovať, že je súčasťou všetkých učebných a študijných odborov stredných škôl. Na týchto školách je cieľom podnikateľského vzdelávania už nadobudnutie určitých podnikateľských spôsobilostí. Žiaci sa učia hovoriť „jazykom obchodu a podnikania“ a vidieť problémy na trhu očami súčasných podnikateľov i zákazníkov. Dôraz v odbornej príprave sa kladie na základy podnikateľských zručností, ktoré sa vyučujú ako samostatný predmet, alebo sú súčasťou obsahu vzdelávania iných predmetov (cvičná firma, resp. cvičná kancelária, aplikovaná ekonómia, základy podnikania, podnikateľské praktikum, hospodársky týždeň, podnikateľské vzdelávanie a i.). Žiaci aplikujú v podnikateľsky orientovaných predmetoch vedomosti, ktoré sa naučili na iných predmetoch a získavajú určité zručnosti a spôsobilosti, ktoré už nadobúdajú charakter podnikateľských zručností. Okrem toho žiaci nadobúdajú dôležité sociálne spôsobilosti ako tímovosť, schopnosť komunikovať, prezentovať, sieťovať, riešiť konflikty, kritizovať a prijímať kritiku, a významné podnikateľské zručnosti ako schopnosť niesť riziko, prejavovať iniciatívu, riešiť problémy, niesť zodpovednosť za svoju prácu i prácu tímu a i.

Za významné vo vzťahu k vymedzeniu prínosov podnikateľského vzdelávania na stredných školách považujeme koncepciu cvičných firiem a koncepciu študentských spoločností. Obe koncepcie podporujú európske siete, cvičné firmy EUROPEAN PEN INTERNATIONAL a študentské spoločnosti JUNIOR ACHIEVEMENT – YOUNG ENTERPRISE EUROPE. Ako silné stránky uvedených programov možno uviesť prepojenie s podnikmi (reálnymi partnermi, sponzormi, tútormi), pružnosť programov voči rozličným typom vzdelávania a podmienkam, nadšenie a motiváciu žiakov i učiteľov a veľký potenciál iniciatívy a inovácií. Základné očakávané prínosy podnikateľského vzdelávania pre žiakov stredných škôl vymedzujeme v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Prínosy podnikateľského vzdelávania pre žiakov stredných škôl

Prierezové témy	Očakávané prínosy
Podnikateľské nápady a príležitosti	Žiaci dokážu objaviť podnikateľský nápad a identifikovať podnikateľskú príležitosť na trhu
Výber predmetu podnikania a právnej formy podnikania	Žiaci vedia posúdiť podnikateľský nápad a pretaviť ho do predmetu podnikania; poznajú právne formy podnikania v SR a postup pri zakladaní a vzniku podnikateľských subjektov v SR
Podnikateľský zámer a podnikateľský plán	Žiaci vedia spracovať rozhodnutia o predmete podnikania, právnej forme podnikania a lokalite do podnikateľského zámeru; dokážu vytvoriť podnikateľský plán a prezentovať ho
Podnikové činnosti	Žiaci dokážu aplikovať základné administratívne, obchodné, marketingové, personálne, finančné, účtovné zručnosti pri práci v oddeleniach cvičného podniku, ale aj v styku s cvičnými partnermi, cvičnými úradmi a verejnosťou pri aktivitách v škole i mimo nej
Etika v podnikaní	Žiaci poznajú princípy etiky v podnikaní a dokážu ich aplikovať v cvičnom podnikaní

Zdroj: vlastné spracovanie

2 Diskusia a záver

Európska komisia stále intenzívnejšie zdôrazňuje potrebu implementovať výchovu k podnikavosti a podnikaniu do všetkých úrovní vzdelávania. Vyzýva členské štáty, aby poskytli mladým ľuďom prvé praktické podnikateľské zručnosti ešte pred ukončením povinnej školskej dochádzky a na tieto nadviazali cieľovými modernými koncepciami podnikateľského vzdelávania v prostredí stredných škôl. Podnikanie ako kľúčová kompetencia nemusí byť podľa odporúčaní Európskej komisie nevyhnutne osobitným vyučovacím predmetom. Výchovu k podnikavosti a podnikaniu môžeme uskutočňovať aj prierezovo prostredníctvom aktívneho učenia, projektovo-orientovaného vyučovania a zážitkového učenia vo viacerých predmetoch. Do výchovy k podnikavosti a podnikaniu na základných a stredných školách je podľa nášho názoru potrebné zapracovať širší koncept pre podnikateľské prístupy a nadobúdanie podnikateľských zručností. Nadalej platí, že najlepším spôsobom získania vedomostí o podnikaní je cvičné praktické podnikanie, prostredníctvom osvedčených vyučovacích predmetov cvičná firma, aplikovaná ekonómia alebo iných novovznikajúcich podnikateľsky orientovaných aktivít a projektov. Limitujúcimi pri tom sú: nedostatočná flexibilita niektorých škôl pri zavádzaní nových vzdelávacích programov, nedostatok finančných zdrojov na vybavenie špecializovaných učební, nedostatok financií na zaplatenie učiteľov za ich prácu navyše, na úhradu cestovných nákladov spojených s účasťou na veľtrhoch, cvičných kontraktčných dňoch a náročnosť vzdelávacích programov určených na prípravu učiteľov. Uskutočňovanie vzdelávacích programov, ktoré podporujú podnikavosť a podnikanie, vyžaduje mimoriadne úsilie od učiteľov i vedenia škôl. Toto úsilie presahuje rámec bežných vyučovacích hodín a predstavuje mimoriadne pracovné zaťaženie aj na úkor osobného voľna učiteľov. Podľa našich skúseností nie je príprava učiteľov na tieto procesy dostatočná. Učitelia si tu nevystačia s tradičnými pedagogickými postupmi a metódami.

Stávajú sa poradcami, konzultantmi a inštruktormi žiakov, t. j. zásadne sa mení ich tradičná rola vo vyučovacom procese, čo zvyšuje nároky nielen na ich odbornosť, ale aj na pedagogickú a psychologickú spôsobilosť v oblasti sociálnych kompetencií. Medzery sú aj v oblasti spolupráce s reálnou hospodárskou praxou. Tú možno považovať za kľúčový prvok budúcich úspešných vzdelávacích programov. Zapojenie expertov z miestnych podnikateľských kruhov ako poradcov (mentorov) môže znamenať zvýšenie kvality týchto programov a ich atraktívnosti pre cieľovú skupinu. Ako zatiaľ neriešiteľný problém sa javí nedostatočná akceptácia nových vzdelávacích programov ostatnými učiteľmi školy, na ktorej sa vzdelávací program uplatňuje, a v niektorých prípadoch aj vedením škôl. Praktické problémy pri zavádzaní týchto vzdelávacích programov vyplývajú z tradičnej požiadavky splniť ciele učebných osnov v každom predmete, z nedostatočného počtu hodín na výučbu daného predmetu, z nedostatku motivácie a povedomia o vzdelávacej hodnote a prínosoch týchto programov.

Literatúra

1. *Akčný plán pre podnikanie 2020 – Opätovné stimulovanie podnikateľského ducha v Európe*. Dostupné na internete <http://www.sbaagency.sk>
2. EACEA/Eurydice (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Brussels: EACEA/Eurydice.
Dostupné na internete http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf
3. European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné na internete <http://ec.europa.eu/eurydice>.
4. Malach, J. (2008). Výchova k podnikavosti a vysoké školy. *AULA*, 16 (02), 2008, 51.
5. Pilková, A. a kol. (2017). *Podnikanie na Slovensku: vysoká aktivita, nízka udržateľnosť*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta managementu.
6. Pilková, A. a kol. (2015). *Podnikateľská aktivita a prostredie na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta managementu.
7. *Podnikateľské vzdelávanie na Slovensku a v Európe*. (2017) Dostupné na internete <https://euractiv.sk/section/sekcie/linksdossier/podnikatelske-vzdelavanie-na-slovensku-a-v-europe/>.

Podakovanie

Príspevok je výstupom projektu „Modely projektového vyučovania v odborných ekonomických predmetoch“, reg. č. 022EU-4/2016, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

Kontaktné údaje autora

doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky

Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
E-mail: ludmila.velichova@euba.sk

Teoretická reflexia problematiky coming outu u členov LGBTI komunity

Theoretical reflection of coming out issues in LGBTI community members

Judita Vicenová, Vladimíra Hladíková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou prežívania a akceptácie neheterosexuálne orientovaných jednotlivcov so špecifickým dôrazom na proces coming outu a má charakter teoretickej štúdie. V príspevku sú reflektované viaceré definíčné rámce coming outu podľa rôznych autorských prístupov a zároveň je pozornosť sústredená na rôzne aspekty súvisiace s touto témou. Autorky sa orientujú okrem oblasti osobného coming outu aj na tému rodičovského ale i celospoločenského coming outu v živote LGBTI jednotlivcov. V závere je zdôraznená dôležitosť a význam podpory jedincov v tomto zložitom životnom procese tak, aby bolo možné spoločne kreovať, uplatňovať a dodržiavať princípy humanizmu, demokracie a tolerance v súčasnej spoločnosti.

Kľúčové slová: coming out, homosexualita, identita, rodič, akceptácia

Abstract

The paper deals with the issue of survival and acceptance of non-heterosexually oriented individuals with a specific emphasis on the process of coming out and has the character of a theoretical study. The paper reflects a number of definitional frameworks of coming out based on different authoring approaches, while focusing on various aspects related to this topic. In addition to the area of personal coming out, the authors also focus on the issue of parental coming out as well as all-society coming out in the lives of LGBTI individuals. At the end of the paper, the importance and significance of supporting individuals in this complex life process are highlighted in such a way that it is possible to jointly create, apply and adhere the principles of humanism, democracy and tolerance in today's society.

Keywords: coming out, homosexuality, identity, parent, acceptance

YEL klasifikácia: Y, Z

Úvod

Coming out je dlhodobý proces, ktorému sa nevyhne žiaden príslušník LGBT komunity. Anglické slovné spojenie "coming out of the closet" je vyjadrením procesu, v rámci ktorého sa človek prestane uzatvárať do seba. Coming out delíme na vnútorný, teda *"rozpoznanie, identifikovanie a prijatie seba ako lesby, geja, bisexuálky/bisexuála alebo trans človeka"* a vonkajší, *"zdôverenie sa so svojou orientáciou a/alebo trans identitou druhým ľuďom"* (Franeková a kol., 2015, str. 98). Stein (2004) delí tento proces na odhalenie vlastnej identity pred sebou samým - coming out a pred ostatnými - outing. Červenková (2002, in Ondrisová a kol., 2002) rozlišuje aj ďalší druh coming outu a to vzťahový coming out, teda zdôverenie sa ostatným ľuďom s tým, že sme v partnerskom vzťahu s človekom rovnakého pohlavia a následné verejné vystupovanie ako pár.

Proces uvedomia začína najčastejšie v období dospievania, nie je to však pravidlom. U žien dochádza k uvedomeniu homosexuálnej orientácie väčšinou po intenzívnom emocionálnom kontakte so ženou, často až po identifikovaní sa ako heterosexuál. K rozpoznaní vlastných homoerotických pocitov môže dôjsť v určitých prípadoch aj v zrelom veku. (Červenková, 2002, in Ondrisová a kol., 2002). Podľa Brzeka a Pondelíčkovvej (1992) dochádza k neskoršiemu rozpoznaní kvôli predošlému potláčaniu reálnych pocitov, prípadne ich neuvedomenia v mladšom veku alebo aj v dôsledku tlaku heterosexuálnej spoločnosti. V týchto prípadoch ide o akúsi heterosexuálnu adaptáciu homosexuála. V každom veku to však prináša ťažkosti, pretože v prípade sexuálnej menšiny jedinec nemá v najbližšom okolí človeka, ktorý by mu odovzdal svoje skúsenosti, ako je to u kultúrnych či národnostných menšín. Aj kvôli tejto kognitívno-behaviorálnej neistote sa príslušník sexuálnej menšiny nevyhne popieraniu vlastnej orientácie a zmätku, ktorý je v prípade pocitu nezapaďnutia do "normy" úplne bežný (Procházka, 2006).

Čo sa týka vonkajšieho coming outu, Strommer (1989) tvrdí, že k nemu musí dôjsť kvôli presvedčeniu heteronormatívnej spoločnosti, ktorá považuje každého človeka za heterosexuálne orientovaného až dovtedy, kým sa neprejaví inak. Je teda potrebné negovať tieto predpoklady, aby nedošlo k nereálnym očakávaniam. Hlavným cieľom tohto príspevku je preto na základe viacerých teoretických východísk a ich komparácie predložiť ucelený pohľad na problematiku coming outu u členov LGBTI komunity.

1 Fázy vývinu homosexuálnej identity

Existuje niekoľko teórií, ktoré hovoria o fázach sprevádzajúcich prijatie vlastnej sexuálnej identity. Procházka (2002) spomína štyri fázy, ktoré začínajú rozpoznaním homosexuality a končia pripravenosťou verejne hájiť svoje práva a dôstojnosť.

V rámci prvej fázy väčšinou dochádza u jedincov k erotickým snom, predstavám, či fantáziám, ktoré odzrkadľujú túžbu k rovnakému pohlaviu, niekedy dokonca k prvým zamilovaniam. V tomto období sú kvôli pocitom neistoty časté bisexuálne tendencie. Brzek a Pondelíčková (1992) tvrdia, že častejšie dochádza k vyhľadávaniu intímnych kontaktov bez zamilovania sa. Ide len o akési uvoľnenie pudových sexuálnych potrieb.

V druhej a tiež najťažšej fáze sa človek snaží prijať svoju sexuálnu orientáciu. Tento proces je však negatívne ovplyvnený predsudkami sociálneho prostredia a často nedostatkom relevantných informácií, čo môže mať za následok zhoršenie psychického aj zdravotného stavu jedinca. Ďalšia fáza je charakteristická odhalením sexuálnej orientácie pred ostatnými, väčšinou pred priateľmi či rodinou. V tejto fáze je veľmi dôležitá podpora rodičov. Vo väčšine prípadov prijímajú ľahšie homosexuálnu orientáciu dcéry alebo syna matky (Brzek, Pondelíčková, 1992). Proces coming outu podľa Procházku (2002) sa uzatvára v momente, kedy je jedinec pripravený verejne vystupovať ako homosexuál.

Proces coming outu Stehlíková, Procházka a Hromada (1995) rozdeľujú na päť fáz, a to precoming out, vlastný coming out, fázu explorácie, fázu partnerstva a fázu integrácie.

Pod pojmom precoming out sa rozumie obdobie plné pocitov zmätku, kedy si jedinec uvedomuje svoju odlišnosť, no nedokáže ju vyjadriť či pomenovať. Ďalšiu fázu opisuje prekonávanie pocitov menejcennosti a popierania svojej orientácie, a následné stotožnenie sa s vlastnou homosexualitou. Vo fáze explorácie dochádza k postupnej sociálnej adaptácii v LGBTI komunite a k prvým experimentom v rámci erotických vzťahov. Tieto skúsenosti u lesbických žien prichádzajú väčšinou kvôli snahe zapadnúť medzi vrstovníkov, až po vzťahoch s mužmi, ktoré sú však pociťovo veľmi chudobné. Sexuálny kontakt so ženami potom prináša pocit slasti a dodatočne aj nepokoj vo forme výčitiek (Brzek, Pondelíčková, 1992). Nasledujúca fáza partnerstva, ako už aj názov napovedá, zahŕňa obdobie nadväzovania prvých partnerských vzťahov, kedy dochádza k zladeniu citových vzťahov a sexuálnej orientácie. Posledná je fáza integrácie, počas ktorej jedinec začlení do svojho hodnotového systému svoju sexuálnu orientáciu.

Vývin homosexuálnej identity opisuje aj teória Cassovej (1979, in Smitková, Kuruc, 2012), ktorá má až šesť fáz, prostredníctvom ktorých opisuje jednotlivé štádiá, ktorými jedinec môže, ale nemusí prejsť počas vnútorného coming outu.

Počiatočné uvedomenie si homosexuálnych pocitov, myšlienok a príťažlivosti je charakteristické pre prvú fázu. V rámci nej dochádza k zmätku v identite človeka, ktorý je preto nepokojný a často aj uzavretý. Tieto nové pocity môžu viesť ku skúmaniu samého seba a k následnej akceptácii či odmietnutiu svojho sexuálneho prežívania a správania. Časté je skrývanie, či potláčanie reálnych pocitov, pocity bezmocnosti, strachu, ale aj nenávisti. Ženy v tomto období často nadväzujú silne emotívne vzťahy, nie však sexuálne. Buryánek a Vaněčková (2012) v prípade odmietania svojho sexuálneho prežívania uvádzajú možnosti úniku voľbu dobrovoľného celibátu, v rámci ktorého trpí psychosociálne zdravie jedinca, pretože takéto odopieranie si citovej a fyzickej blízkosti spôsobuje vážnu psychickú depriváciu. Druhou možnosťou je potláčanie vlastných pocitov a následný vstup do heterosexuálneho vzťahu, alebo dokonca manželstva. Ženy často motivuje túžba po dieťati. Takýto únik do heterosexuálneho vzťahu má však často za následok nadviazanie paralelného homosexuálneho vzťahu.

Počas ďalšej fázy dochádza k porovnávaniu identít, kedy jedinec akceptuje možnosť svojej homosexuality, no má strach zo sociálneho odcudzenia a tak intenzívne rieši možné straty a komplikácie (Smitková, Kuruc, 2012). V tejto fáze vzniká u jedinca vnútorný konflikt, ktorý

závisí od mnohých faktorov. Jedným z nich je pôvod, teda z akej rodiny človek pochádza, aké má vzťahy s rodičmi a pod. Vnútorný konflikt môže ďalej posilniť pôsobenie vierovyznania, ale aj charakter komunity, v ktorej jedinec žije (Bass, Kaufman, 2003).

K tolerancii vlastnej identity prispieva v rámci tretej fázy kontaktovanie LGBTI komunity. Jedinec na základe svojich skúseností s komunitou vníma sám seba. Pocity izolácie a sociálneho odcudzenia sú na ústupe a človek priznáva, že môže byť homosexuálom. Na základe pozitívnych skúseností začína uvoľnenejšie premýšľať a uvedomovať si, že homosexuálna identita nestojí v ceste ďalším možnostiam rozvoja. V tomto období sú ešte veľmi časté pocity hanby, ktoré vyplývajú najmä z heterosexizmu.

V rámci ďalšej fázy človek dospeje k prijatiu identity a k pociťovaniu jej pozitívnych aspektov. Charakteristické je ustupujúce vnútorné napätie a snaha o súlad medzi vonkajším správaním a vnútorným životom. Ešte stále však na jedinca pôsobí pocit straty heterosexuálneho života a ťažkosti spojené s naučenou homofóbiou. Predposledná fáza je tzv. križovatkou, kedy človek vníma svet, ako by bol rozdelený na dobrý homosexuálny a zlý heterosexuálny. Dočasne kvôli tomuto vnímaniu rozdielnosti môže obmedziť kontakt s heterosexuálnymi ľuďmi. Podpora zo strany LGBT komunity ho však posúva vpred a tak sa jedinec opäť začína považovať za cenného človeka a je hrdý na svoju identitu.

K syntéze identity sa jedinec dopracuje integrovaním svojej sexuálnej identity do ostatných charakteristík, pričom som orientáciu vníma ako svoju súčasť. Vyrovnanosť, ktorú prináša integrácia, posilňuje dôveru k heterosexuálnym ľuďom, aj keď jedinec hnevoči heterosexizmu stále prežíva, len v menšej miere (Smitková, Kuruc, 2012).

2 Modely odhalenia sexuálnej orientácie

Predošlé teórie opisovali fázy, ktorými človek prechádza v rámci svojho vnútorného coming outu. Manning (2014) venuje pozornosť typológii rozhovorov, pomocou ktorých LGBT jedinec realizuje svoje vonkajšie coming outy. Vo svojom výskume objasnil sedem druhov konverzácií, ktorých výsledkom bolo zdôverenie sa človeka iným ľuďom so svojou neheterosexuálnou identitou.

V prvom rade ide o vopred naplánované konverzácie. Dôraz je kladený na fakt, že odhodlanie zveriť sa niekomu prichádza skôr ako samotný rozhovor. Väčšina týchto konverzácií začína formuláciou: "Musím Ti niečo dôležité povedať" alebo "Klamal som Ti o niečom dôležitom, a už nechcem!". Jedná sa o prípady, kedy sa človek sám rozhodne, že chce hovoriť pravdu.

Ďalším typom konverzácie je sprostredkovaná konverzácia. Ako jediná z týchto druhov rozhovorov neprebíha priamou formou, ale sprostredkovanie cez listy, telefonické rozhovory alebo cez internet. Je to bezpečná cesta zdieľania informácií o homosexuálnej identite, ktorá je definitívna a hlboká. Tretím typom sú vyžiadané konverzácie, ku ktorým nedochádza z iniciatívy neheterosexuálneho jedinca, ale na vyžiadanie druhej osoby so zámerom objasnenia situácie, nakoľko ide väčšinou o menej typické LGBTI osoby. Rozhodnutie, či osoba prizná svoju orientáciu, je v jej rukách, nie v rukách vyzývajúceho človeka. Príkladom takého typu

coming outu je, keď neheterosexuálny človek nejasne formuluje svoje vyjadrenia a jeho okolie má potrebu objasnenia situácie.

Nasledujúce tzv. naliehavé konverzácie sú podobné s vopred plánovanými rozhovormi v tom, že iniciátorom coming outu je neheterosexuálna osoba a líšia sa v situácii a kontexte, v rámci ktorého dochádza k zdieľaniu informácií. K tomuto druhu coming outu dochádza v prípade, že LGBTI osoba pod vplyvom daného okamihu či situácie cíti potrebu vyoutovania. Príkladom je ak obeť homofóbie má potrebu vysvetliť, prečo k incidentu došlo.

Kontrafakčné konverzácie prebiehajú priamou formou tvárou v tvár a sú podobné ako vyžiadané rozhovory s tým rozdielom, že vyžadujúci jedinec pred začiatkom konverzácie zhromažďuje dôkazy na usvedčenie druhého človeka o jeho neheterosexuálnom správaní. Tieto rozhovory sú väčšinou negatívne ladené, pretože poukazujú na zradu, ktorú LGBTI jedinec pociťuje kvôli narušeniu súkromia. Romantické/sexuálne konverzácie sa líšia od ostatných typov zdieľaní v tom, že cieľom rozhovoru nie je informovať druhého človeka o neheterosexuálnej identite, ale vyjadriť túžbu, či už emocionálnu alebo erotickú a nadviazať kontakt s osobou rovnakého pohlavia. Posledným typom je edukačná konverzácia, ktorá je výnimočná svojím účelom. Zdieľané odpovede na otázky o neheterosexuálnej identite človeka sú zdrojom informácií pre zvedavých ľudí napríklad v rámci panelovej diskusie počas konferencie (Manning, 2014).

Podstatou je, že nehľadiac na spôsob zdieľania neheterosexuálnej identity, jedinec pocíti úľavu, pretože každé tajomstvo so sebou prináša pocit ťažoby. V prípade skrývania homosexuálnej orientácie jedinec nevedome podporuje presvedčenie, že je na ňom niečo nesprávne či zahanbujúce. V prípade vonkajšieho coming outu, kedy nachádza človek u druhých podporu, sa zvýši aj jeho sebaakceptácia. V opačnom prípade môže dôjsť k prehĺbeniu negatívnych pocitov. Aj preto je potrebné správne rozpoznať, či je osoba ktorej sa neheterosexuálny človek plánuje vyoutovať pripravená na takýto rozhovor. Bass a Kaufman (2003) ponúkajú niekoľko rád pred vonkajším coming outom. V prvom rade je dôležité overiť si, či je človek, ktorému sa chystá homosexuálny jedinec povedať o svojej orientácii pravdu, ústretový k homosexuálom. V prípade neistoty je možné vyskúšať jeho postoj v rámci všeobecnej otázky týkajúcej sa homosexuálov, pretože necitliví a odsudzujúci ľudia by coming out zrejme nepodporili. Ďalšou radou je vopred zistiť, či je jedinec, ktorému sa homosexuál chystá zveriť, pripravený pozorne počúvať; či je dôveryhodný a spoľahlivý, pretože rozhodnutie o ďalšom vyoutovaní by malo zostať v rukách homosexuála. S cieľom vyhnúť sa nepríjemnostiam, napríklad strachu z vydierania, je vhodné uistiť sa, či je človek schopný ponúknuť pochopenie bez výhrad. Veľmi dôležitým aspektom bezpečného zdieľania homosexuálnej orientácie je preto vzájomný rešpekt.

Vzájomný rešpekt ako aj porozumenie je najčastejšie očakávané od priateľov. Práve pri hľadaní podpory sa často zameriavame na túto skupinu sociálneho prostredia. Green a Mitchell (2008) tvrdia, že sa mnoho homosexuálnych jedincov obracia ku svojim priateľom patriacim do LGBTI komunity, pretože im ponúkajú vzájomnú podporu a možnosť identifikácie. Najvyššiu mieru podpory nachádzajú v tzv. family of choice, teda v poprepájanom systéme priateľov ponúkajúcich inštrumentálnu a emocionálnu podporu, na rozdiel od family of origin, teda pôvodnej rodiny. Naopak ku kategóriám, u ktorých je väčší

predpoklad negatívnych reakcií na vyoutovanie, patria menej vzdelaní ľudia, starší ľudia a muži, ktorí majú častejšie predsudky vyplývajúce z náboženstva, nedostatku informácií či tolerance. Procházka (2002) tvrdí, že ženy reagujú na tému homosexuality lepšie, pretože sú viac empatické a jemnejšie v prejavoch.

3 Rodičovský coming out

Jednou z najzložitejších situácií v živote LGBTI ľudí je zdôverenie sa rodičom so svojou sexuálnou orientáciou. Dôležitú úlohu hrá v tomto procese kvalita vzájomných vzťahov medzi homosexuálnym jedincom a rodičmi, hodnoty uznávané rodičmi, ale aj aktuálna emocionálna atmosféra v rodine a dostupnosť zdrojov podpory mimo rodiny (Smitková, Kuruc, 2012). Green a Mitchell (2008) hovoria o negatívnych dôsledkoch skrývania reálnej sexuálnej orientácie pred rodinou a tvrdia, že LGBTI jedinci trpia pocitmi strachu z odhalenia a pocitmi izolácie, pretože niektoré, často veľmi dôležité, témy sú v prítomnosti rodinných príslušníkov tabuizované. Po coming oute rodičom sú tieto ťažkosti prenášané aj na nich, pretože informovanie rodiča neznamena okamžité informovanie širokej rodiny, čím dochádza opäť k utajovaniu reálnych skutočností.

Množstvo autorov, medzi nimi aj Smitková a Kuruc (2012) uvádzajú tzv. paralelný rodičovský proces coming outu ako proces postupnej premeny rodičovských očakávaní a plánov do budúcnosti vo vzťahu k dieťaťu, ktorým prechádzajú rodičia po oznámení ich dieťaťa, že nie je heterosexuálne orientované. Tento fakt prináša viacero veľkých zmien. Rodičia sa musia zmieriť so stratou heterosexuálnej identity detí, teda aj vízie tradičného spôsobu života. Ross (Savin-Williams, 2006 in Smitková, Kuruc, 2012) prirovnala proces rodičovského coming outu k procesu smútenia nad stratou milovanej osoby a doplnením o skúsenosti ľudí s touto životnou situáciou opísala jednotlivé štádiá, ktorými rodičia homosexuálnych detí po ich zdôverení sa prechádzajú.

Prvou reakciou na coming out dieťaťa je šok, najmä vtedy keď o LGBTI identite svojho dieťaťa rodičia vôbec netušia. Pre urýchlenie tohto štádia, ktoré trvá väčšinou niekoľko dní, je vhodné ak dieťa pôsobí pokojne a poskytuje informácie o svojej orientácii, a hlavne utvrdzuje rodičov o svojom záujme zotrvať v dobrom vzťahu (Smitková, Kuruc, 2012). Jedným z postojov, ktorý rodičia zvyknú zaujať je totiž strach zo straty dieťaťa po vzniku bariér. Po šoku najčastejšie prichádza odmietanie, alebo dokonca izolácia rodiča vo vzťahu k svojmu dieťaťu. Poskytnutie primeraného času je dôležité najmä kvôli tomu, aby rodičia mohli získať späť svoju emocionálnu rovnováhu. Touto formou správania sa aj bránia pred nepríjemnou informáciou, ktorú podporujú hlavne homofóbne stereotypy, predstava, že sú na riešenie problému sami, a tiež presvedčenie o dočasnosti správania ich dieťaťa. Extrémnou formou odmietania je rozhodnutie rodičov vôbec o téme nediskutovať. Brown (1989, in Ritter, Terndrup, 2002) určil niekoľko scenárov popierania sexuálnej orientácie dieťaťa rodičmi. Prvou je udržiavanie vzdialenosti od rodiny a obmedzeného prístupu k informáciám ohľadom partnerského života jedinca. V prípade, že LGBTI jedinec žije spolu s rodinou dochádza k dohodám o zákaze rozhovorov na tému homosexuality, čo má za následok pomenovanie partnera LGBTI jedinca ako kamarát či spolubývajúci. Ďalšou možnosťou popierania je čiastočné oslobodenie dieťaťa od ťarchy tajomstva zdôverením sa len jednému z rodičov, pričom pred druhým z nich sa intímne detaily života dieťaťa nepreberajú otvorene.

Pocity izolácie a odmietanie dieťaťa sú mnohokrát nahradené hnevom, ktorý môže byť úplne všeobecný, ale aj zameraný na konkrétneho človeka. V prípade, že podozrieva rodič partnera za zlyhanie vo výchove, hnev obracia na neho. Časté je aj obviňovanie LGBTI komunity alebo jej člena rodičmi za negatívne pôsobenie na ich dieťa. Dochádza aj ku vzájomnému obviňovaniu rodičov kvôli presvedčeniu, že za vznik homosexuality ich dieťaťa môže rozvod. Tento hnev sa v niektorých prípadoch preukáže aj na zneužití dieťaťa či vyhodení z domu (Smitková, Kuruc, 2012; Bernstein, 1990 in Ritter, Terndrup, 2002). V prípade nebezpečenstva vo forme ublíženia alebo vyhrážania sa rodinnými príslušníkmi radí Bass a Kaufman (2003) ako vhodnú reakciu popieranie svojej homosexuálnej orientácie aspoň do doby, kedy bude mladistvý schopný osamostatnenia.

Nasledujúcim štádiom je pociťovanie viny, napríklad za premrhanie šance predísť situácii, ktoré môže vyústiť do depresívnych pocitov. Rodičia sa môžu za svoje dieťa hanbiť, a tak odmietajú šírenie tejto správy medzi ostatnými členmi rodiny. V týchto situáciách sú rodičia zahľtení svojimi pocitmi natoľko, že prestávajú vnímať problémy ich dieťaťa (Smitková, Kuruc, 2012). Po upokojení situácie rodičia väčšinou pristupujú k svojmu dieťaťu racionálne a volia spôsob, ako sa bude ich vzájomný vzťah uberať. Existujú tri možnosti, prvou je rozhodnutie podporovať LGBTI dieťa, čím sa posilní vzťah, pretože sa upustí od klamstiev. Ďalšou možnosťou je snaha vyvarovať sa téme homosexuality, až pokiaľ rodič bude schopný prekonať svoje limity. Bass a Kaufman (2003) v súvislosti so situáciou kedy rodičia potrebujú viac času na vstrebanie a pochopenie orientácie či identity ich dieťaťa, odporúčajú postupné vnášanie témy homosexuality do konverzácií čo najprirodzenejšou formou. Treťou variáciou je nastolenie nepriateľského vzťahu odmietnutím dieťaťa (Smitková, Kuruc, 2012).

Poslednou fázou rodičovského coming outu je plná akceptácia, avšak dosiahnuť tento level sa mnohým nepodarí za celý život. V ideálnom prípade sú rodičia schopní pripustiť si identitu dieťaťa a zdôveriť sa aj okoliu (Smitková, Kuruc, 2012).

Záver

Napriek tomu, že žijeme v postmodernej dobe 21. storočia, stále je možné stretnúť sa s negatívnymi názormi a konotáciami spájanými s témou homosexuality. Niečo tak samozrejmé a prirodzené, ako je potvrdenie vlastnej identity bez strachu z odmietnutia alebo iných verbálnych či neraz i fyzických útokov, je pre príslušníkov LGBTI komunity ešte vždy zložitým problémom. V príspevku sú reflektované rôzne teoretické prístupy k skúmaniu problematiky coming outu, pričom pozornosť sa okrem osobného coming outu sústredila aj na proces rodičovského coming outu, či otázky zdôverenia sa so sexuálnou orientáciou v celospoločenskom kontexte. Možno preto skonštatovať, že hlavný cieľ príspevku – prostredníctvom viacerých teoretických východísk a ich komparácie predložiť ucelený pohľad na problematiku coming outu u členov LGBTI komunity, bol naplnený.

V závere však považujeme za nesmierne dôležité upozorniť na skutočnosti týkajúce sa predovšetkým podpory, pomoci, tolerance a prijatia LGBTI jednotlivcov práve pri procese ich coming outu, či už v osobnej, rodičovskej alebo inej forme. Máme za to, že pre neheterosexuálnych jedincov je už samotný proces prijatia a pochopenia vlastného prežívania a preferencií nesmierne náročný. Je preto absolútne zásadné a nesmierne dôležité, aby sme žili

v spoločnosti, ktorá členom tejto komunity bude okrem bežnej akceptácie vyjadrovať aj toleranciu a rešpekt. Záverom preto možno deklarovat', že zvýšením povedomia o týchto otázkach, zverejňovaním odborných teoretických i empirických štúdií a v neposlednom rade i uplatňovaním etických a axiologických zásad je možné spoločne kreovať tolerantnú a vzdelanú spoločnosť fungujúcu a dodržiavajúcu princípy demokracie, humanizmu a akceptácie inakosti.

Literatúra

1. Bass, E., & Kaufman, K. (2003). *Láska je láska: Knižka pre lesbickú, gejskú a bisexuálnu mládež a jej spojencov*. Bratislava: Aspekt.
2. Brzek, A., & Pondělíčková, J. (1992). *Třetí pohlaví?* Praha: Scientia medica.
3. Buryánek, J., & Vaněčková, M. (2012). *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Retrieved from <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>.
4. Franeková, K. a kol. (2015). *Správa o situácii LGBT ľudí: Akú pomoc hľadali LGBT ľudia v Q-centre (2011-2014)*. 1. vyd. Bratislava: Queer Leaders Forum.
5. Green, R. J., & Mitchell, V. (2008). *Gay and lesbian couples in therapy: minority stress, relational ambiguity, and families of choice*. GURMAN, A.S. Clinical handbook of couple therapy. New York; London: The Guilford Press.
6. Manning, J. (2014). Communicating Sexual Identities: A Typology of Coming Out. In: *Sexuality & Culture*. New York: Springer Science+Business Media.
7. Ondrisová, S. a kol. (2002). *Neviditeľná menšina. Čo (ne)vieme o sexuálnej orientácii*. Bratislava: Nadácia Občan a demokracia.
8. Procházka, I. (2002). *Comingout: Průvodce obdobím nejistoty, kdy kluci a holky hledají sami sebe*. Brno: STUD.
9. Ritter, K., & Terndrup, A. I. (2002). *Handbook of Affirmative Psychotherapy with Lesbians and Gay Men*. New York: Guilford Press.
10. Smitková, H., & Kuruc, A. (2012). *Odporúčania a podnety pre psychológov a psychologičky, ktorí pracujú s lesbickými/gejskými/bisexuálnymi/transrodovými (LGBTI) klientmi a klientkami*. Bratislava: Iniciatíva Inakosť.
11. Stehlíková, D., Procházka, I., & Hromada, J. (1995). *Homosexualita, spoločnosť a AIDS v ČR*. Praha: Orbis.
12. Stein, M. (2004). *Coming Out and Outing. Encyclopedia of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgendered History in America*. Detroit: Gale.
13. Strommer, E. F. (1989). "You're a What?": Family Member Reactions to the Disclosure of Homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 18, (1-2). 37.

Kontaktné údaje autorov

PhDr. Vladimíra Hladíková, PhD.
Fakulta masmediálnej komunikácie
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Nám. J. Herdu, 2, 917 01, Slovenská republika
vladimira.hladikova@ucm.sk

Mgr. Judita Vicenová
Slnecná 2,
927 05 Šaľa, Slovenská republika
judita.vic@gmail.com

Laboratórium spotrebiteľských štúdií na FEM SPU v Nitre a možnosti jeho využitia v pedagogickom výskume

Laboratory of Consumer Studies at FEM SUA in Nitra and Possibilities of its Use in Pedagogical Research

Tímea Šeben Zat'ková

Abstrakt

V súvislosti s novo otvoreným Laboratóriom spotrebiteľských štúdií na FEM SPU v Nitre, ktoré predstavuje originálny, neprevzatý koncept, sa objavujú možnosti aj ďalšieho využitia než len pre výskum v ekonomických vedách. V článku naznačujeme aktuálne trendy v oblasti interdisciplinárneho a transdisciplinárneho prístupu v oblasti výskumu. Popisujeme novú rozvíjajúcu sa disciplínu neuropedagogiku a stručne uvádzame námety na vedecko-výskumné a pedagogické využitie laboratória.

Kľúčová slova: osobnosť človeka, mozog, neuropedagogika, mozgovokompatibilné učenie, výskum

Abstract

In connection with the newly opened Consumer Studies Laboratory at FEM SUA in Nitra, which represents an original and unique concept, there are also opportunities for further use than for research in the economic sciences. In this article we highlight current trends in the interdisciplinary and transdisciplinary approach to research. We describe a new emerging discipline of neuropedagogy and briefly introduce ideas for the scientific-research and pedagogical use of the laboratory.

JEL klasifikace: M3, I2

1 Laboratórium spotrebiteľských štúdií

Osobnosť spotrebiteľa a človeka vo všeobecnosti je zložitý systém bio-psycho-sociálnych schopností a vlastností. Osobnosťou sa zaoberajú viaceré vedy a študujú ju z hľadiska rozmanitých aspektov. Nielen ekonomické vedy, ale aj vedy o človeku, ku ktorým patrí psychológia a pedagogika pomáhajú objasňovať dynamický a integrovaný súbor motivačných, temperamentových, kognitívnych, emočných a ostatných kvalít, ktoré charakterizujú jednotlivca.

Dňa 16. 10. 2018 bolo na Fakulte ekonomiky a manažmentu na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre slávnostne otvorené Laboratórium spotrebiteľských štúdií. Laboratórium spotrebiteľských štúdií predstavuje originálny a neprevzatý koncept, zrealizovaný skupinou odborníkov a nadšencov pre inovatívne výskumné riešenia s využitím najnovších technológií, unikátny svojimi funkciami v stredoeurópskom výskumnom a vzdelávacom priestore. Pod metodickým vedením Ing. Jakuba Berčíka, PhD., s podporou Katedry marketingu a obchodu, vedenia FEM a SPU v Nitre, ako aj vďaka partnerom a sponzorom vznikol na FEM SPU v Nitre priestor pre prepojenie vedy, vzdelávania, základného, aplikovaného i komerčného výskumu v tom najmodernejšom ponímaní. Laboratórium slúži na výskum neuromarketingu, manažmentu, psychológie a ekonómie.

- Využíva biometriu a neurozobrazovacie nástroje.
- V laboratóriu je simulovaný predajný priestor a multifunkčný senzorický stôl.
- V tzv. aromatizačnom boxe laboratória sa skúma vplyv vôní na vnímanie preferencií človeka.
- Špeciálna vesta sníma okrem iného srdcovú činnosť, elektrickú vodivosť kože, reakcie na zvuky, teplotu.
- Mobilná očná kamera vyhodnocuje všetky zmeny zraku pri vnímaní.

Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva Fakulty ekonomiky a manažmentu na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite (CPPP FEM) v súčasnosti spolupracuje v rámci jedného výskumného projektu spotrebiteľského správania na fakulte, avšak priestor na spoluprácu v tejto oblasti a najmä v oblasti využitia technického zázemia nového laboratória je obrovský a to i v kontexte aktuálnych požiadaviek interdisciplinárneho a transdisciplinárneho prístupu vo vede a výskume.

V prostredí vysokoškolského vzdelávania a vedeckého výskumu sú dominantné požiadavky na objektívne, relevantné a validné testovanie hypotéz či teórií rôznymi bádateľskými tímami. Objavujú sa snahy o zmenu resp. upúšťanie od zaužívaných a tradovaných „pedagogických právd“, ktoré ako potvrdzujú výskumy neurovedy a psychológie, kognitívnej vedy sú skôr pozostatky deskripcie a popisu skúseností, než skutočnými pravdami podloženými výskumami. Tzv. neuromytológie - môžu vzniknúť z netestovaných teórií alebo ako výsledok nesprávnych interpretácií (napr. teória učebných štýlov, MI teória, tzv. Mozartov efekt apod.) a v tejto oblasti je využitie laboratória nanajvýš aktuálne.

1.1 Teoreticko-praktický pohľad na vedecko-výskumné, vzdelávacie a projektové využitie Laboratória spotrebiteľských štúdií

Východiskom pre využitie laboratória bude pravdepodobne najčastejšie využívaná poznatková základňa neuropsychológie v súčinnosti so zobrazovacími technikami. Neuropsychologické poznatky dnes využíva stále väčšie množstvo odvetví. Moderné výskumy naznačujú, že mnohé naše rozhodnutia vznikajú v našej mysli oveľa skôr ako si ich uvedomujeme a ako vznikajú a prečo je to tak, zostáva do veľkej miery neprebádanou oblasťou. Ak sa dnes neuromarketing stále viac udomácňuje medzi tzv. neurovedami, je to aj preto, že neuromarketingoví výskumníci stále častejšie skúmajú činnosť mozgu z pohľadu rôznych neuroodvetví a stále častejšie využívajú moderné prístrojové techniky.

SúčasnÉ objavy v neurovedách nám hovoria, že organizácia mozgu je flexibilná a dá sa meniť. Toto je zdá sa kľúčová informácia aj pre edukáciu a pre pedagogický proces na vysokej škole. Problémom v dnešnom svete technológií nie je nedostatok informácií ale množstvo informácií a neschopnosť selektovať priority. V minulosti bolo jednoduchšie pre ľudský mozog vybrať si z dvoch, troch alternatív. Ale dnes, je takmer nemožné zvládnuť neustálu voľbu, mozog si tak volí heuristicky stratégie, ktoré pozná, sú bezpečné, jednoduché. Nastáva paradox, mozog sa v množstve informácií uchýľuje k stále jednoduchším voľbám, aby nebol zmätený volí istotu, nechce sa vyvíjať, hrozí, že by nezvolil správne, riziko je vysoké. A tak v kognitívnej psychológii zaznamenávame nízky stupeň rozvoja mozgovej kapacity a edukácia zameraná na využívanie e-learningu, internetu, sociálnych sietí prináša retardovaný vývin komunikačných zručností a intelektových schopností. Mozog je zahltený informáciami, nehovoriac, že operantným podmienením sa nestihli vytvoriť zabehané spoje. Výsledkom je chaos. Zmenili sa informácie, zmenili sa technológie, zmenili sa prostriedky, ale mozog sa vo svojej podstate nezmenil, aspoň nie dostatočne rýchlo (Rozvadský Gugová a kol., 2014).

Ak chceme aby bola naša činnosť efektívna je nevyhnutné vedieť čo sa odohráva v mozgu. Čím viac vieme, o tom ako mozog pracuje, tým úspešnejší môžeme byť vo svojej práci. Osobnosť človeka je systémom, v ktorom sú mentálne a telesné funkcie vzájomne prepojené a rozhodovanie aj učenie je proces psychofyziologický.

Ďalšou možnosťou okrem zamerania na marketingové štúdie je pedagogické využitie laboratória. V tejto súvislosti sa objavujú nové pojmy ako **neuropedagogika**, resp. **neurodidaktika**, **neuropsychopedagogika** (napr. Suaréz, 2006 In Maršák, Janoušková, 2014), edukačná neuroveda (Howard-Jones, 2010; Sala-Anderson, 2012 In Maršák, Janoušková, 2014), či **pedagogická neuroveda** (In Maršák, Janoušková, 2014), ktoré vychádzajú z princípov mozgovokompatibilného učenia a vyučovania. Objavujú sa častejšie najmä v posledných 30-tich rokoch. Nová disciplína sa začala konštituovať v Nemecku, pojem neurodidaktika zaviedol do pedagogiky Preis v roku 1992 (In Petlák, 2010, s. 6) a v zahraničí sa jej v súčasnosti venuje veľká pozornosť (napr. Preis, Karpinska, Schachl, Spitzer), avšak v našich podmienkach je táto problematika riešená iba niekoľkými priekopníkmi a primárne v teoretickej úrovni, resp. iba s využitím tradičných výskumných metód.

Neuropedagogika využíva poznatky neurovedy a aplikuje ich na podmienky vzdelávacieho procesu. Dotýka sa oblastí ako napríklad prispôsobenie učebného prostredia, zabezpečenie mozgovokompatibilného učenia, využitie poznatkov učebných štýlov v edukačnom procese atď. Viacerí neurovedci, psychológovia, ale aj pedagógovia charakterizujú tento nový trend ako revolúciu vo vzdelávaní, alebo ako vzdelávanie pre 21. storočie. „Mozgovokompatibilné učenie je v posledných rokoch módou v pedagogike najmä v USA, je akýmsi všeliekom, od ktorého sa očakáva vyriešenie takmer všetkých problémov súvisiacich s učením i výučbou“ (Turek, 2004, s. 174).

Z praktického pedagogického hľadiska možno laboratórium využiť napríklad na:

- experimentálne skúmanie aktivácie mozgu pri uplatnení rôznych vzdelávacích postupov a obsahov vo vysokoškolskej výučbe,
- skúmanie vplyvu prostredia v procese učenia sa,
- skúmanie emocionálnych zmien v kontexte rôznych vzdelávacích obsahov a pri uplatnení rôznych metód výučby apod.
- Pomocou rôznych metód, dokáže neuropedagogika a neurodidaktika odhaliť emócie, vnímanie, zrozumiteľnosť a pozornosť, ktorú študent danému obsahu vyučovania venuje ako aj vplyv faktorov prostredia a didaktických prostriedkov na jeho osobnosť. Na základe týchto skúmaní dokážeme interpretovať ako na študenta konkrétny prvok vyučovacieho procesu pôsobí. Neurodidaktický výskum môže byť zameraný na skúmanie vplyvu vonkajších podnetov (vzdelávacieho obsahu, vyučovacích metód, didaktických prostriedkov a pod.) ale i vnútorných činiteľov na reakcie študenta.

Očakávaným výsledkom aplikačnej úrovne výsledkov potom môže byť:

- návrh metodík vysokoškolskej výučby vo vybraných odboroch s akcentom na využitie neurodidaktických poznatkov vyplývajúcich z teoretickej analýzy zdrojov a z výsledkov experimentálneho skúmania,
- zvyšovanie kvality pedagogickej činnosti vysokoškolských učiteľov a tým zvyšovanie kvality vysokých škôl,
- rozvoj pedagogicko-psychologických kompetencií učiteľov.

Uvedené návrhy na skúmanie nám umožnia získať odpovede na výskumné otázky:

Aké sú poznatky vysokoškolských učiteľov o strese a emocionálnom prežívaní vo vyučovacom procese? A aké sú možnosti jeho zvládania a ovplyvňovania u študentov?

Ktoré činitele tvoriace model výučby založený na poznaní mozgu a jeho funkciách sú využiteľné v podmienkach vysokej školy? A mnohé ďalšie...

Neuropedagogika zdôrazňuje prirodzené učenie na základe doterajších poznatkov z výskumov mozgu, vychádzajúc z poznatkov klinickej psychológie, kognitívnej psychológie, biológie a neurovedy, ktoré sa vzájomne prelínajú a aplikujú v edukačnom procese.

„Môžete koňa priviesť k vode, ale nedonútite ho piť.“ Toto staré príslovie reflektuje myslenie niektorých učiteľov, že ich zodpovednosť končí privedením „koňa k vode“. Napr. ak sa dieťa nenaučí čítať podľa štandardných učebných plánov, tak na to nemá.

Vyučovať možno aj uplatnením iného prístupu, ktorý zdôrazňuje, že používaním odmien a trestov možno dosiahnuť ľubovoľné správanie, akékoľvek chceme. Tento model v základe vidí žiakov ako cvičené myši, ktoré možno ovplyvňovať podľa potrieb spoločnosti. Ak dosahujú zlé výsledky, učitelia praktizujúci tento model si myslia, že študentov stačí odmeniť a ich výsledky sa zlepšia.

Tretí prístup - Mozgovokompatibilný prístup zdôrazňuje neuropedagogika. Ako dosiahneme, aby sa smädný kôň napil práve z našej vody? Zástancovia tohto modelu sa zamýšľajú nad tým, ako objaviť prirodzené prekážky, ktoré bránia žiakom v učení, a zároveň sa snažia objaviť prirodzené stimuly, ktoré budú smerovať k požadovanej zmene správania. (Petlák, 2010).

V pedagogickej praxi sa do popredia neustále dostáva potreba skvalitnenia pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov a v poslednom období najmä s akcentom na poznatky a najaktuálnejšie výsledky výskumov mozgu,

Neuropedagogika umožňuje v maximálnej možnej miere prihliadať na individuálne osobitosti osobnosti študenta, zameriava sa na rozvíjanie špecifických učebných potrieb jednotlivcov a z tohto dôvodu ju možno považovať za neodmysliteľnú súčasť teoretických východísk v súčasnosti preferovanej tvorivo-humanistickej edukácie.

Neurodidaktický výskum prispieje k odstraňovaniu neuromýtov, nepodložených resp. nesprávne interpretovaných poznatkov, ktoré sa trádajú v pedagogickej literatúre ale bohužiaľ i v reálnej praxi.

Záver

Pre praktické potreby je výzvou budovanie mostov medzi neurovedou a ďalšími vednými disciplínami. V tomto zmysle je možné použiť slovné spojenie príprava „hybridných profesionálov“. Skutočnosťou je, že „nové výskumné otázky a výzvy si žiadajú transdisciplinaritu. Inšpiráciou pre našu edukačnú prax a implementáciu neurovedeckých poznatkov vo vzdelávaní nám môžu byť inštitúcie v zahraničí zamerané na transfer výskumných tém do procesu vyučovania, ktorý zabezpečujú tímy multidisciplinárne orientovaných odborníkov (psychológov, pedagógov, biochemikov, lekárov, lingvistov atď.) ako napr. Centre for Neuroscience in Education - University of Cambridge, Centrum pre transfer neurodidaktiky v Ulme, Centre for Educational Neuroscience in London UK, Educational Neuroscience Laboratory - Faculty of Education, Simon Fraser University, Centre for Mind and Brain in Educational and Social Contexts - University of Bristol.

Učitelia by mali ovládať nielen didaktiku ako vedu o vyučovaní a vzdelávaní, ale spájať didaktiku s poznatkami o mozgu vo svojej praktickej vyučovacej činnosti:

- Pozornosť treba venovať procesu učenia sa, funkciám mozgu, emočným procesom.
- Učitelia sa musia dôsledne zaoberať poznávaním svojich študentov z hľadiska úrovne psychických poznávacích procesov, z hľadiska emočných a kognitívnych procesov, z hľadiska pozornosti, pamäte a motivácie apod.
- Vychádzajúc z poznatkov a vedomostí o mozgu je dôležité viesť učiteľov k preferencii takých metód, ktoré sú prirodzené pre študenta, čiže nejde o klasické ponímanie zásady individuálneho prístupu, ale dôraz na neurodidaktický individuálny prístup vychádzajúci z poznania kognitívnych funkcií a emočných procesov študenta.

- Naznačené oblasti neurodidaktiky je vhodné zaraďovať vo vysokoškolskej príprave do všeobecnej didaktiky a odborových didaktík, vysokoškolskej didaktiky a zaraďovať ich ako súčasť vzdelávacích aktivít v rámci kontinuálneho vzdelávania, realizovať neurovýskum.
- Neurodidaktika prikladá význam aj tomu, aby človek – samotný subjekt edukácie poznal svoj mozog a učil sa ho správne využívať a aj zdokonaľovať. Využívať napr. zapájanie všetkých zmyslov do procesov poznávania a učenia sa, záujem na sebazvdelávaní a pod. Vlastné sebazdokonaľovanie ako napr. práca s viacerými informáciami je vlastne cvičenie mozgu.

A na záver niekoľko slov k etickým východiskám neuropedagogiky a neurovedeckého výskumu:

Neuropedagogika priamo študuje ľudského jedinca a predovšetkým mentálne f-cie jeho mozgu, čiže jeho „najintímnejšie súkromie“. Toto samozrejme vyvoláva morálne či etické dilemy. V súčasnosti sa pojednáva dokonca o neuroetike - novo vznikajúcom interdisciplinárnom odbore a expertné skupiny vypracovávajú pokyny a odporúčenia, v ktorých sú formulované zásady, ktoré je nutné dodržiavať pri realizácii neurovedeckých a neuropedagogických výskumov. Základnou zásadou je minimalizovať všetky riziká, ktoré by mohli nevratne poškodiť (či už fyzicky, psychicky či sociálne) skúmané subjekty (Maršák, Janoušková, 2014).

Ak sa metódy neurovied a neuromarketingu stanú účinnjšími a široko využívanými, možno v budúcnosti uvidíme produkty označené varovaním. Mohlo by ísť o malý symbol, ktorí naznačí, že pri návrhu produktu bol použitý neuromarketing, podobne ako na niektorých produktoch vyhlásenie, že neboli testované na zvieratách (Cave, 2015).

Hoci ani najpokročilejšie postupy nedovoľujú „čítať myseľ“, mohlo by pochopenie niektorých mozgových aktivít viesť potencionálne aj k zneužitiu našich slabých miest. Na druhej strane však môže neuromarketing a neurovýskum napríklad pomôcť osvetovým kampaniam zameraným na verejné zdravie alebo pomôcť vzdelávacím inštitúciám vyučovať tak, aby počas hodiny udržali pozornosť študentov a pod.

Literatúra

1. Cave, H. (2015). Marketing útočí na našu myseľ. In *Zázračná planéta*, 1, 29-32. Bratislava: Sportmedia s.r.o.
2. Maršák, J., & Janoušková, S. (2014). Neuropedagogika – neurověda a pedagogika ve společném úsilí. *Pedagogika*, LXIV (1).
3. Petlák, E. a kol. (2010). *Neuropedagogika a vyučovanie*. Nitra : UKF.
4. Rozvadský Gugová, G. a kol. (2014). *Neurodidaktika a edukácia*. Dubnica nad Váhom: DTI.

5. Turek, I. (2004). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MC.

Poděkování

Príspevok je súčasťou výskumného projektu VEGA 1/0502/17 " Osobnosť spotrebiteľa a jej vplyv na emocionálne správanie a rozhodovanie ".

Kontaktní údaje autora

PaedDr. Tímea Šeben Zat'ková, PhD.

Centrum pedagogiky a psychologického poradenstva, Fakulta ekonomiky a manažmentu,
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre

Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra

E-mail: timea.zatkova@uniag.sk

Kateřina Berková
Katarína Krpálková Krelová

SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

Sborník recenzovaných příspěvků 3. ročníku mezinárodní vědecké konference

Reviewed Papers of the 3rd International Scientific Conference

Vydal Extrasystem Praha

Elektronická publikace

Vydání třetí

214 stran 13,87 AA

ISBN 978–80–87570–40–1

