

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta financí a účetnictví

Katedra didaktiky ekonomických předmětů



Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.



Ekonomická univerzita v Bratislave

Národohospodárska fakulta

Katedra pedagogiky



SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

Sborník recenzovaných příspěvků 4. ročníku mezinárodní vědecké konference

Reviewed Papers of the 4th International Scientific Conference

MEZINÁRODNÍ VĚDECKÁ KONFERENCE JE VÝSTUPEM VĚDECKÝCH PROJEKTŮ:

„Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR“, reg. č. IGS VŠE 7/2018 financovaného Interní grantovou agenturou VŠE v Praze (garant projektu prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.)

„Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“, reg. č. 005EU-4/2019, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agenturou MŠVVaŠ SR.

ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE – CONFERENCE ORGANIZING COMMITTEE

Ing. Kateřina Berková, Ph.D. (katerina.berkova@vse.cz)

Ing. Katarína Krpáľková Krelová, PhD., ING.PAED.IGIP (krelova@vse.cz)

Ing. Jaromír Novák, PhD. (jaromir.novak@euba.sk)

Ing. Ladislav Pasiar, PhD. (ladislav.pasiar@euba.sk)

PhDr. Radka Löwenhöfferová, MBA (lowenhofferova@vsmvv.cz)

Ing. Petr Rudolf, Ph.D. (rudolf@vsmvv.cz)

Ing. Roman Kořán (roman.koran@aroko.cz)

Ing. Eva Isabelle Števík (eva.stevik@vse.cz)

EDITOŘI ELEKTRONICKÉHO VYDÁNÍ – EDITORS OF ELECTRONIC EDITION

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Ing. Katarína Krpáľková Krelová, PhD.

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.

Ing. Lucia Krištofiaková, PhD.

Schola nova, quo vadis?

Sborník recenzovaných příspěvků 4. ročníku mezinárodní vědecké konference

© Berková, Kateřina – Krpáľková Krelová, Katarína – Krpálek, Pavel – Krištofiaková, Lucia

Vydal/Published by: Extrasystem Praha © 2019

Ediční řada/Series: Didaktika, pedagogika/Didactics, Pedagogy
Svazek/Volume: 37

ISBN 978-80-87570-44-9

SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

**Sborník recenzovaných příspěvků 4. ročníku
mezinárodní vědecké konference**

**Reviewed Papers of the 4th International Scientific
Conference**

Editors

Kateřina Berková

Katarína Krpáľková Krellová

Pavel Krpálek

Lucia Krištofiaková

VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE – SCIENTIFIC GUARANTORS OF THE CONFERENCE

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

prof. PaedDr. Zdeňka Gadušová, CSc. (UKF Nitra)

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

prof. PhDr. Eva Malá, CSc. (OU v Ostravě)

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

prof. Ing. Rudolf Šlosár, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

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

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc. (Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.)

doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc. (Univerzita Jana Amose Komenského Praha)

doc. Ing. Jindřich Ploch, CSc. (Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.)

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

doc. Ing. Monika Palatková, Ph.D. (Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.)

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

Ing. Dagmar Frenlovská, Ph.D. (Vysoká škola polytechnická Jihlava)

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

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

Mgr. et Mgr. Jiří Kohoutek, Ph.D. (Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.)

PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D. (Filozofická fakulta UK Praha)

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

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

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

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

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

Recenzní řízení příspěvků elektronické konference proběhlo pod záštitou vědeckého výboru konference. Všechny příspěvky, jako celý sborník konference jsou recenzovány nezávislými recenzenty.

OBSAH

TABLE OF CONTENTS

Vladimír Kováčik – Vlastimil Vicen.....	7
Possibilities of using the cloud computing in public administration Možnosti využitia služby cloud computing vo verejnej správe	
Kateřina Berková	17
Faktory ovlivňující styly učení v předmětu marketing: případová studie z prostředí vysoké školy Factors affecting learning style in the subject marketing: Case study from the high school	
Alexander Bilčík, Lucia Krištofiaková	23
Znaky, charakteristiky a doplňující faktory osobnosti učitel'a Signs, characteristics and additional factors of teacher personality	
Elsa Margarete Canis, Eva Isabelle Števík	29
The Effects of Digital Multitasking in the Classroom on Performance	
Andrea Čonková	34
Osobnostné predpoklady učitel'a pre získanie a udržanie si autority v škole Teacher's personal prerequisites for gaining and maintaining authority at school	
Martin Droščák, Darina Dvorská, Zuzana Hrcán	40
Potreba triedneho manažmentu pre udržiavanie disciplíny The need for class management to maintain discipline	
Marie Fišerová	46
Pedagogické praxe jako nástroj přípravy budoucích středoškolských učitelů předmětu Účetnictví Teaching Practice as a Tool for Preparation of Future Secondary School Teachers of Accounting	
Lenka Holečková	52
Obtížnější komunikační situace pro studenty a jejich účinné zvládnutí Challenging Communicative Situations for Students and Possibilities to Deal with Them	
Zuzana Chmelárová	56
Odras osobnostných charakteristík učitel'a v jeho výchovnovzdelávacom pôsobení Personality of the teacher and his educational influence	
Alena Králová	62
Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy – Quo Vadis?	

Pavel Krpálek	69
Transverzální kompetence při implementaci digitální gramotnosti v ekonomickém vzdělávání Transversal Competencies during Implementation of Digital Literacy in Economic Education	
Katarína Krpáľková Krelová, Karolína Dohnalová	75
Preferencia aktivizačných metód učiteľmi ekonomických predmetov na stredných školách Preference of Activation Methods by Teachers of Economic Subjects at Secondary Schools	
Anna Kúbeková	82
Využitie interaktívno-komunikačných technológií vo vyučovaní odborných ekonomických predmetov The use of interactive-communication technologies in teaching economic subjects	
Jaromír Novák	90
Využitie prípadových štúdií na ekonomických stredných školách v Slovenskej republike Use of Case Studies at Economic Secondary Schools in the Slovak Republic	
Darina Orbánová.....	96
Vybrané faktory zvyšovania výkonu žiakov vo vyučovacom procese The Selected Factors of the Increasing Pupil Achievement in the Teaching Process	
Ladislav Pasiar	103
Využitie IKT pri riešení problémov vo vyučovaní Use of ICT to solve problems in learning	
Libor Pavera, Veronika Cudlínová	112
Príspevek k osobnosti učiteľa ekonomických predmetů (vzdělání, rozsah praxe, příprava současných učitelů ekonomických predmetů) Contribution to the personality of a teacher of economic subjects (education, scope of practice, training of current teachers of economic subjects)	
Libor Pavera, Veronika Cudlínová	119
Kompetence a výuka v hodnocení učitelů Competence and teaching in teacher evaluation	
Jan Polišenský.....	138
Vzdělávání v problematice mezinárodních vztahů Education in field of International Relations	
Henrieta Roľková.....	144
Sociálnopsychologické kompetencie učiteľa Socio-psychological competencies of teacher	
Čestmír Serafín.....	150
Digitalizace – změna paradigmatu v přípravě učitelů Digitization – paradigm shift in teacher training	

Ľuboslav Straka, Gabriel Dittrich.....	156
Intelligent learning environment	
Ľuboslav Straka.....	162
Inovácia vzdelávacieho procesu s využitím IoT	
Innovation of the educational process with using IoT	
Rudolf Šlosár.....	170
Profil učiteľa odborných ekonomických predmetov	
Vocational economic subjects teacher profile	
PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.	178
Vysokoškolský student, jeho učení a přístup vysokoškolského učitele v ekonomickém vzdělávání	
A university student, his learning and the attitude of a university teacher in economic education	
Ľudmila Velichová	189
Vybrané aspekty multikultúrnej výchovy na stredných školách v Slovenskej republike	
The Selected Aspects of Multicultural Education on Secondary Schools in the Slovak Republic	

Vyžádaný příspěvek

POSSIBILITIES OF USING THE CLOUD COMPUTING IN PUBLIC ADMINISTRATION

MOŽNOSTI VYUŽITIA SLUŽBY CLOUD COMPUTING VO VEREJNEJ SPRÁVE

Vladimír Kováčik – Vlastimil Vicen

Abstract

This paper deals with the possibilities of using Cloud Computing technology within public sector institutions. Cloud computing is one of the latest innovations in ICT that leads to the digital transformation of private and public organizations. There are several operating models of cloud solutions, and several factors need to be taken into account when choosing the most appropriate alternative for the public sector. The most important factors include cost, flexibility, scalability and, from the point of view of public administration institutions, especially the security of processed and archived data.

Key words: public administration, technology, cloud computing, data security, cost

Abstrakt

Tento príspevok sa zaoberá možnosťami využitia technológie Cloud Computing v rámci inštitúcií verejného sektora. Cloud computing je jednou z najnovších inovácií v oblasti IKT, ktorá vedie k digitálnej transformácii súkromných a verejných organizácií. Existuje viacero prevádzkových modelov cloudových riešení, pričom pri výbere najvhodnejšej alternatívy pre verejný sektor je potrebné vziať do úvahy viaceré faktory. Medzi najvýznamnejšie faktory patria nákladovosť, flexibilita, škálovateľnosť a z pohľadu inštitúcií verejnej správy najmä bezpečnosť spracovávaných a archivovaných dát.

Kľúčové slová: verejná správa, technológia, cloud computing, bezpečnosť dát, nákladovosť

JEL classification: H83

Introduction

In today's world of information technologies (IT), we can encounter with the problem of virtualization in many areas, whether speaking of the virtualization of operation systems (OS), networking features, development platforms or applications. Virtualization of such kind is advantageous mainly for the providers of services, since on one physical device, they can offer the services to several users without mutual colliding of these services. Virtualization can optimally solve the utilization of capacities of physical resources with scalability and flexibility in their assigning process. The end-user does not bear any additional costs related to virtualization, since the virtual service he/she uses has an identical behavior as a service, which would be provided directly on physical device. In many cases, the user does not even notice that he/she uses virtualized service.

The development of virtualization in IT sector can be dated to 1950's. Since then, it went through several development stages. The first signs of virtualization appeared in 1957, when the IBM company designed a system of time-sharing the mainframe computers. Next important milestone was the concept of a virtual machine, which was introduced by IBM in 1972. Virtualization has been developing itself gradually, until current condition, which offers the Cloud Computing (Santana, 2016).

The term Cloud Computing (CC), also named as "cloud", joins many users of IT, and many of them are using the CC services without even knowing that it is a "cloud" service. Probably the most well-known CC representatives are services offering online storage, such as Dropbox, Google Drive, or Microsoft OneDrive. Another well-known representative are office environments with the packages of user software available online – Google Docs, or Office 365 by Microsoft.

Regarding the CC technology, it is providing the services, applications or programs stored on servers on web with an unlimited access from users, for example by means of a web browser or a client of given app and using it virtually from everywhere. The CC is one of the newest innovations in the field of ICT leading to digital transformation of private and public organizations. A full-range utilization of its potential represents a future for not only users from a private and commercial sector, but also for a public sector. According to Sultan (2011), the CC is a "model of providing various IT services remotely via internet and/or network IT environments". The CC represents a creation of new computing paradigm (Ciegelski et al., 2012). National Institute of Standards and Technologies (NIST, 2011) defines the CC as a "model, which on-demand enables to create an appropriate access to shared, configurable computing capacities (such as data storage, apps, servers,...), which can be extended or diminished in a short period as needed, without any significant administrative actions or provider's intervention".

In last years, in the institutions of public administration, we can see a trend directed toward a gradual implementation of cloud solutions into the environment of its technological infrastructure. However, compared to implementation dynamics of these solutions in a private sector, this trend is significantly delayed. Despite its bureaucracy, inflexible structures and low rate of innovation implementation, the offices of public administration and governments started to use some CC services, or at least consider using them in next few years (Zwattendorfer & Tauber, 2015). The initiatives for the adoption of the CC in public administration are still in their initial phase and are relatively slow compared to the initiatives for the adoption in private organizations, mainly due to various influencing and slowing-down factors, such as insufficient informing about the CC, lack of standards ensuring the compatibility with existing systems, internet availability and the bandwidth, concerns of control loss, switching costs, the market of immature cloud services providers and the risk by the selection of suitable provider of cloud services, data integrity, security and personal data protection, and concerns of continuity of operations and systems (Buyya et al., 2009).

Nowadays, the CC environments are used more often, mainly because they significantly save resources and open new possibilities in the field of providing the IT services. By extending the awareness about the CC, the users, as well as providers, are aware of these advantages. Thus, the CC saves resources of CC environments providers, since by optimized utilization of physical devices, they can cover the requirements of significantly larger range of users, compared to the physical dedication of devices. On the other hand, resources are saved also on the side of users, who are not forced to purchase, operate and administrate financial demanding hardware or software. Providers often use so-called "pay-as-you-go" model, in which the user usually pays only for computing resources he/she really consumed/used. Such solution is advantageous mainly for bigger organizations, which do not have to administer own data center,

and can dynamically increase and decrease leased computing power as needed, which by correct management can save significant amount of financial resources.

Currently, there are various CC services available, offered by various providers with the assortment of various CC environments. New services are implemented in them, able to convince users about the change of the provider. However, the view of users from the public administration is specific, since there are some restrictions – mainly regarding the costs, but also regarding the view of processed data security. The main aim of this paper is to familiarize with the benefits of variant model solutions of the CC with the objective to identify suitable solution for the environment of public administration.

1.1 Introduction to problem solving

The CC is information-communication system offering various on-demand services. The term CC does not have any specific definition. Various organizations create their own definitions. Here are some examples. According to Santana (2016) “the CC offers IT sources and on-demand applications, available on the Internet, while using the pay-as-you-go model.” Santana adds: “It does not matter what you choose – almost each CC environment has following characteristics: it is virtual, flexible and scalable, it is open (or closed), can be secure, accessible, can be secure and accessible.” The CC system is specified by standardization organizations, of which recommendations are the basis for the study and understanding the CC system.

The CC is relatively new IT branch, which did not have enough time yet to be united and standardized. Currently, there are several standardization groups with the effort to unite the CC environment usage from the point of view of users and providers. By uniting this system, we mean providing a united approach to CC services from different providers. A unified environment and an access to it is beneficial for both sides – user and provider. The user does not have to modify the applications by the transfer between various CC providers, while the provider can easily gain new users, who have decided to leave current provider for any reason. If the user has set the applications for the operation in the CC environment, he/she does not have to modify them in any way. He/she just has to transfer them to other provider, or to use services of new provider parallelly with the service of current provider.

In the field of standardization, we can divide standardization organizations into two groups. The first group are organizations dealing with the business relationships between individual participants.

As an example of the organization dealing with the business standardization of the CC environment, we can mention the European Commission, which has created two workgroups - Cloud Select Industry Group (C-SIG) and European Commission Expert group on Cloud Computing Contracts.

The group C-SIG of the European Commission has two sub-workgroups. The first is called Cloud Select Industry Group on Service Level Agreements (C-SIG SLA) and it is dealing with the standardization of the SLA between providers and users. It also creates the recommendations for correct formulation and creation of SLA agreements. The second subgroup is called Cloud Select Industry Group on Code of Conduct, cooperating with other organizations, creating and suggesting the rules and terms of use for providers of CC environments to offer unified services and to keep user data secure (European Commission).

Besides, it is also the European Telecommunications Standards Institute (ETSI), which has created a workgroup called Cloud Standard Coordination group. The main objective of this group is to map current condition of standards in the field of the CC, especially in the field of security, data interoperability and portability (European Telecommunications Standards Institute).

Expert group on Cloud Computing Contracts is dealing with the agreements between providers and user of the CC environments. Its task is to conduct a research of existing agreements

between the users and providers, to receive the best procedures and on their basis to suggest measures for the protection of CC users (European Commission).

The second group are organizations dealing with technological aspects of the CC. Here is the example of two most well-known standardization organizations, ITU-T and NIST. Both these organizations have issued the standards focusing on various aspects of CC systems. The series of recommendations Y in ITU-T are dealing with the infrastructures of NGN (Next Generation Networks), IoT (Internet of Things) and smart cities. The recommendations Y.3500 – Y.3999 are focusing especially on the field of CC. In ITU-T, the CC issues are dealt with in the recommendations Y.3500-Y.3999 Cloud Computing, in NIST SP 500 and SP 800. The CC specifications are processed according to these recommendations. Based on what services and what the user can use, we can basically divide CC into several service models. According to NIST SP 500-291, we know three basic models - software as a service (SaaS), platform as a service (PaaS) and infrastructure as a service (IaaS).

1.2 Specification of the term CC and key characteristics of the CC according to NIST

ITU-T in the recommendation Y.3500 (ITU-T) defines the CC as a paradigm, which enables the access to the set of shared physical or virtual sources through the network. These sources are scalable as needed, and the users can customize them. This paradigm is compiled from the key characteristics, user's roles, implementation models and sectional CC aspects.

In NIST SP-500-291 (Liu et al., 2011), the CC is defined as “Cloud Computing as a model enabling the omnipresent, practical, via-network accessible, and on-demand available computing sources (such as networks, servers, storage, applications and services), which can be quickly created with a minimal effort, without any interaction with the provider of these sources. This model consists of five basic characteristics, three models of services and four models of implementation.”

According to introduced definitions, ITU-T and NIST have subchapters Key characteristics, Models of services, Models of implementation and CC roles and activities.

Regarding the key characteristics and according to NIST, they are divided as follows:

- **On-demand self-service.** A user can use computing power provided by the CC as needed, without requesting the intervention from the side of the CC service provider.
- **Broad network access.** Services are available via network by using the standardized mechanisms of an access through various clients (PC, mobile phone, tablet).
- **Resource pooling.** Resources of the provider are aggregated to make them serve for more users, and are dynamically assigned to places, where they are currently needed. This feature is connected also with some kind of data independence, when the user does not know, where his /her data currently are physically located.
- **Rapid elasticity.** Resources can be dynamically added and removed by the user as needed – automatically in some cases. For the user, the resources seem to be unlimited, so the user can request more resources at any time, or he/she can release the existing resource.
- **Measured service.** The CC environment, as well as all its resources, shall be measurable. The provider charges the service to the user on the basis of measurements on using the resources.

From mentioned definitions, it is possible to state that the CC systems are distributed technological platforms, which provide various on-demand services. Therefore, a successful implementation of the CC system requires not only understanding the technology, architectonic

layers and models, but also understanding the economic and business factors located in the CC environment. In next part of the paper, the study provides an overview of CC models, basic types of services and entities present in most of current CC environments.

Possibilities of cc types implementation in public administration

According to the rule, who can use the services of one CC environment, we can divide the CC systems by the availability of the implementation to private, public, community and hybrid system of CC. Identical division is stated also in the recommendations of organizations ITU-T (recommendation Y.3500) and NIST (recommendation SP 500-291) (Roadmap Working Group). There are several operation models of cloud solutions, while by the selection of the most suitable alternative for public sector it is necessary to take into account more factors. Besides the costs and technical flexibility, for the subjects of public administration, an important factor for this solution is security, since the data used by public organizations shall be secured on a higher level of protection according to the European and national legislation.

Private cloud

According to the ITU-T Y. 3500, a private cloud is a model used solely by one CC user controlling all its resources. It can be controlled by the user himself or by the third party assigned by the user. The customer can grant the access into his/her CC environment also to other users.

According to the NIST SP 500-291, the private cloud is defined as an infrastructure set for the use by one organization. Such infrastructure can be controlled by an organization or the third party.

Such model is suitable for an organization with dynamic and changing requirements for computing resources. It is also suitable for an organization, which wants to use benefits of the CC, but still needs to have the data under control. This means having own storage of the organization, which is under continuous control and monitoring of who and from where connects to the storage.

Private CC systems provide these features and benefits:

- ***Security***
While public CC environments offer certain level of security, in the private CC, the organization is able to limit the access to services, as well as to the physical resources of the service. Such limitation can be ensured by the organization by means of a firewall, leased links, or internal hosting.
- ***Absolute control***
Since the whole environment is under the “control” of one organization, this organization can see all activities taking place in the CC environment. In the case of creation of new requirement for the CC environment, the organization is able to react quickly.
- ***Saving and effectiveness***
By using the virtualization and the CC, it is possible to cover the IT needs of one organization by means of several physical devices. Now, we do not mean only servers and storages, but also backup resources or active network features. Thus, an organization does not need many administrators and trained employees. However, the highest effectiveness rate we can see in providing the environments and services to the users on-demand, since each department of the organization can have different requirements for provided performance.

- **Cloud bursting**

Cloud bursting is the implementation of the application in the private CC environment, which is specific by the fact that if the application suddenly needs higher computing power, it is transferred into the public CC environment. Subsequently, after the time of need of higher computing power, it is transferred back to private environment. A benefit for the user is mainly in the costs, when the user pays the provider for the computing power only when the applications need it (TechTarget, 2017).

An organization planning to implement a private CC can choose from several currently available solutions. Probably the most well-known open-source solution is OpenStack (OpenStack Project, 2017); however, there are many other similar services, such as Apache CloudStack, OpenNebula, Eucalyptus and Joyent Triton, OwnCloud. Dominant proprietary private CC solutions are, for example, Microsoft Azure and VMware vSphere, XEN.

Community cloud

The organization NIST in the recommendation SP 500-291 defines the community cloud as an infrastructure, which is used by certain group (community) with common interest. Similarly to private cloud, also the community cloud can be administered by the community or other third party.

According to the recommendation ITU-T Y.3500, the community cloud is defined as a model of implementation, services in which are shared in the group of users (community) with common requirements, and where the service is administered by at least one member of this group. The community cloud can be administered by the community, third party or by their combination. Compared to the public cloud, the community cloud is closed solely for the community. The public one is available for everyone.

As the private cloud is used by the organization or by an individual, the community cloud is used by some group or community with the aim to reach common goal. The community can be understood as several companies working on common project, or a group of scientists solving the same problem.

By the community CC environment, it is important that the users shall agree among each other in advance, who will administer the entire environment, or who can manage it, how can they use it and when. According to the definition of NIST organization, by community CC environments, it is important who can access the environment, but is it not important where, or how the entire CC system is implemented. As an example of community CC environment, we can mention AWS GovCloud. It is a special space closed for public in the CC environment of Amazon company, which can be used only by the government and governmental institutions of the USA (Amazon AWS).

Community CC system can be named as a special type of private CC system, since more organizations use one common CC system. For this reason, we do not mention specific features of community CC systems, because they are identical with private systems.

Public cloud

According to the NIST SP 500-291, a public cloud is defined as an infrastructure, using of which is available to the public. It can be administered by a private organization, academic institution, governmental institution or by their combination. Such infrastructure is located in the environment of the provider.

According to the recommendation ITU-T Y.3500, a public cloud is defined as a model of implementation, services of which are available to any customer. It can be administered by a private organization, governmental organization, academic institution or by their combination.

The entire environment of public cloud is located in the environment of the provider. The access limitations for the users are very unrestricted and sometimes even absent or non-existing.

According to (RightScale, 2017), a public cloud is the most common type of CC implementation. A user of public CC can be anyone with the access to the Internet network.

There are many providers of public CC environment for organization. The biggest and most well-known are, for example, Amazon Web Services (AWS), Google Cloud Platform (GCP) and Microsoft Azure. However, similarly to the private cloud, there are more of them, such as RackSpace, 1&1, DigitalOcean, Verizon etc. In Slovakia, such provider is WebSupport company.

A public cloud is suitable for private persons requesting various types of storage for their data. It is also suitable, if they require some kind of dedicated server, such as personal web server, which will be available continuously. Organizations usually use the public cloud by the IT outsourcing. Thus, after the migration of the IT into the public CC system, it is not necessary to own any hardware, which saves the user from necessity to finance his/her operation costs, maintenance costs and costs on trained employees, who maintain the hardware. Public cloud is beneficial also regarding the fact that if an organization needs short-term higher computing power, for example for the solution of a project, it does not need to buy additional hardware, which would be redundant in future.

Similarly as by private CC systems, the specifics of public CC systems can be summed up to following points:

- **Scalability**

A user can dynamically change the size of his/her infrastructure. If needed, he/she can add or remove active features, by which it is possible to flexibly react on own requirements or the requirements of other users.

- **Effective use of resources**

In the CC environment is used so-called “*Pay-as-you-go*” model, which means that the user pays only for the service he/she really uses. For example, if the user stops using the email service, he/she has no costs related to the operation of this service in the CC environment. However, such effective use and saving the resource will be visible mainly in the fact that the user does not have to buy, operate and maintain own infrastructure and personnel necessary for its operation.

- **Reliability**

Providers of CC environment pay attention to backing up the data and security of users’ data. Usually, such environment is located in the data center, in which most of nodes is redundantly connected to data network, as well as to electric power, which is substituted by generators in the case of power supply failure.

By using the public CC services, it is necessary to consider the fact that the user relies on the provider of the CC environment and his/her whole system functionality guarantee. If the provider discontinues with providing the service of public CC environment for any reason, the user would have to search for substitutional solution for his/her infrastructure. Another characteristic of public CC solution is a fact that the user does not have his/her data under control. Storages in the space of CC can contain also important and sensitive data, by which inaccessibility or leak could the user encounter even existence problems.

Hybrid cloud

ITU-T in its recommendation Y.3500 defines the hybrid cloud as a model of a service, which consists of at least two different models (private, community, public). The implementation of these models is unique, but together, they form one logical entity. A hybrid cloud can be

administered by an organization or a third party. Hybrid CC system represents a situation, when it is necessary to create a cooperation between different implementations of CC services, but these services have different types of the implementation.

According to the NIST SP 500-291, a hybrid cloud is called an infrastructure consisting of several CC infrastructures (private, community and public CC). These infrastructures are implemented independently; however, at the same time, they are linked by the technology enabling the data portability and application portability.

A hybrid cloud is a combination of some of abovementioned CC environments. It can be an organization using the private CC for own purposes with the option that redundant power, which the organization is not able to utilize, will be leased to other subjects.

Also, it can be a combination of using various CC environments. As an example, we can state the organization using the private CC as its primary infrastructure, and public CC as a backup or for testing own products. According to the definition of NIST organization, a hybrid CC is any combination of two or more CC environments (private, public or community) linked by the technology providing the application portability.

Conclusion

Governmental institutions all over the world are gradually turning toward using the CC services in their services and functions. A cloud can be a platform for new innovations in the public sector. It can bring unique solutions of challenging issues, and also represents an opportunity to fundamentally transform the technology. However, as any other innovative technologies, which are being implemented in the public administration, also the CC technology is cost demanding. Therefore, the budget limits represent an obstacle in many organizations of public sector wanting to make the adoption of cloud services faster.

The CC technology represents a new move in the field of the e-Government services, because it enables digital transformation of public power authorities by means of the utilization of innovative and cost-effective models and services. There are various cloud solution models, while by the decision-making for suitable model for the e-Government service it is necessary to consider not only the costs, but also the security side, legislation limitations and standards. A decision about the adoption of the CC in public sector requires a broad and systematic analysis of suitable model of implementation, while it is inevitable to consider qualities, benefits and disadvantages of each model. Despite its big potential for public sector, it is necessary to cope with some challenges in this field, which the experts warn about, mainly the issues of the security and complying with legislation. The problem of public sector by the CC is greatly focused on the migration into the cloud in a way, which does not cause any additional costs, and – on the other hand – in a way, which is considered as safe from the point of view of data integrity, and which follows the obligations arising from the legal provisions on data protection.

By the public cloud, the main advantage is its low cost, high reliability and available scalability of parameters. The main concerns related to public cloud are security problems or privacy protection, lack of functions and concerns related to blocking the providers. From the point of view of public sector requirements, the issue of data security is a key problem; therefore, we do not consider this model variant as suitable solution. A private cloud is built and processed within one organization; thus, by its characteristics and parameters, this cloud eliminates the security issues for the requirements of public administration, but it also represents the most cost-demanding solution from all mentioned solutions. At the same time, it is questionable, whether the subjects of the public administration are able to implement such solution on their own, or whether it is necessary to purchase these services from other providers having all necessary experience and capacities for ensuring the performance of such solution.

A hybrid cloud, often called as the best option from both worlds, combines a local infrastructure, so it combines the computing resources provided by private and public clouds, and public administration organizations can draw the benefits from both. In the hybrid cloud, the data and applications can be shifted between private and public cloud for ensuring the flexibility and other options for effective implementation. Another option in the hybrid cloud is the option of “clustering the cloud”, which means that the application or a mean is launched in private cloud, until there is recorded a rapid increase of the demand (for example by seasonal events, such as online shopping or tax return submission), when the organization can use other computing means and capacities of public cloud. According to our opinion, this type of the solution represents a suitable, compromising variant for the institutions of public administration, since it is a cost-effective solution by ensuring sufficient level of protection of used data.

There are no doubts that the CC technology is the technology of future, mainly for the institutions of public administration, and it will form a large part of public sector IT environment. Effectiveness and costs saving available by using the cloud solution are simply too attractive to let the public sector ignore them. Besides saving the costs and effectiveness of technical solution, the main focus is put on the data protection and information security. However, a decision about the adoption of any available type of CC service in public sector primarily requires a broad and systematic analysis of advantages and disadvantages of all alternatives.

Bibliography

1. Buyya, R., et al. (2009). Cloud computing and emerging IT platforms: Vision, hype, and reality for delivering computing as the 5th utility. *Future Generation Computer Systems*, 25 (6), 599-616.
2. Sultan, N. (2011). Reaching for the “cloud”: How SMEs can manage. *International Journal of Information Management*, 31(3), 272-27.
3. Ciegelski, C. G., et al. (2012). Adoption of cloud computing technologies in supply chains: An organizational information processing theory approach. *The International Journal of Logistics Management*, 23(2), 184-211.
4. National Institute of Standards and Technology - NIST. (2011). US Government Cloud Computing Technology Roadmap Volume III Technical Considerations for USG Cloud Computing Deployment Decisions. [Online] Available at: [https://www.nist.gov/sites/default/files/documents/itl/cloud/NIST_cloud_roadmap_VI II_draft_110111-v3_rbb.pdf](https://www.nist.gov/sites/default/files/documents/itl/cloud/NIST_cloud_roadmap_VI%20II_draft_110111-v3_rbb.pdf).
5. Santana, G. A. A. (2016). CCNA Cloud, Cisco Press, 2016, p. 609.
6. European Commission, „Cloud Select Industry Group on Service Level Agreements, [Online]. Available at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/cloud-selectindustry-group-service-level-agreements>.
7. European Commission, „Cloud Select Industry Group on Code of Conduct, [Online]. Available at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/cloud-select-industry-groupcode-conduct>.
8. European Telecommunications Standards Institute, Cloud Standards Coordination, [Online]. Available at: <http://csc.etsi.org/>
9. European Commission, Expert Group on Cloud Computing Contracts, [Online]. Available at: http://ec.europa.eu/justice/contract/cloud-computing/expertgroup/index_en.htm.

10. ITU-T, Y.3500 Overview and vocabulary, August 2014. [Online]. Available at: <https://www.itu.int/rec/T-REC-Y.3500-201408-I>.
11. Liu, F., et.al., NIST Cloud Computing Reference Architecture, SP-500-292, 8 September 2011. [Online]. Available at: <https://www.nist.gov/publications/nist-cloudcomputing-reference-architecture>
12. Roadmap Working Group, NIST Cloud Computing Standards Roadmap, SP 500-291 version 2, 2013. [Online]. Available at: http://www.cloudwatchhub.eu/sites/default/files/NIST_Cloud-StandardsRoadmap_v2.pdf.
13. What is a Private Cloud?, [Online]. Available at: <http://www.interoute.com/cloudarticle/what-private-cloud>.
14. TechTarget, „Cloud Bursting“, April 2017. [Online]. Available at: <http://searchcloudcomputing.techtarget.com/definition/cloud-bursting>.
15. OpenStack Project [Online]. Available at: <https://www.openstack.org/>
16. Amazon AWS, What Is AWS GovCloud (US)?, [Online]. Available at:
 - a. <http://docs.aws.amazon.com/govcloud-us/latest/UserGuide/whatis.html>.
17. RightScale, State of the cloud report, 2017. [Online]. Available at: <http://assets.rightscale.com/uploads/pdfs/RightScale-2017-State-of-the-CloudReport.pdf>.
18. What is a Public Cloud?, [Online]. Available at: <http://www.interoute.com/cloudarticle/what-public-cloud>.
19. What is a Hybrid Cloud?, [Online]. Available at: <http://www.interoute.com/cloudarticle/what-hybrid-cloud>.
20. Zwattendorfer, B., Tauber, A. (2015). The Public Cloud for e-Government. *International Journal of Distributed Systems and Technologies*. 4 (4), 1-14.

Contact

PhDr. Vladimír Kováčik, PhD.

Department of the Public Politics and Public Administration
 Faculty of Social Sciences
 University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava
 Bučianska 4/A, 917 01, Trnava, Slovakia
vladimir.kovacik@ucm.sk

Dr. h. c. JUDr. Ing. Vlastimil VICEN, PhD.

Department of Law and Security Management
 Public Administration Institute
 School of Economics and Management of Public Administration in Bratislava
 Furdekova 16
 851 04 Bratislava 5
vlastimil.vicen@vsemvs.sk

Faktory ovlivňující styl učení v předmětu marketing: případová studie z prostředí vysoké školy

Factors affecting learning style in the subject marketing: Case study from the high school

Kateřina Berková

Abstrakt

Cílem výzkumu je prozkoumat faktory ovlivňující styl učení studentů na vysokých školách v předmětu marketing. Do šetření bylo zapojeno 132 studentů z bakalářských studijních ekonomických oborů, kteří marketing absolvovali. Byla použita metoda dotazování na bázi kvantitativního výzkumu. Bylo zjištěno, že styl učení ovlivňuje mentor na praxi, praktická zkušenost studenta s předmětem, praktické zaměření vysoké školy, profesní zájem studenta o předmět a obtížnost předmětu. Bude účelné tyto výsledky implementovat do praxe a tím zkvalitňovat vyučovací proces směrem k praxi, což bylo doporučováno i mnoha mezinárodními studiemi.

Klíčová slova: styl učení, vysoká škola, marketing, dotazníkové šetření, praxe

Abstract

The aim of the research is to examine the factors influencing the style of students' learning at the universities in the subject of marketing. 132 students from bachelor's economic fields who participated in marketing research were involved in the survey. The questioning method based on quantitative research was used. It was found that the style of learning affects the mentor in practice, the student's practical experience with the subject, the practical orientation of the university, the student's professional interest in the subject and the difficulty of the subject. It will be useful to implement these results into practice and thus improve the teaching process towards practice, which has been recommended by many international studies.

Keywords: Learning Style, High School, Marketing, Questionnaire Survey, Practice

JEL klasifikace: A22, I23

Úvod a současný stav poznání

Styl učení lze definovat jako individuální postup při učení, který jedinec upřednostňuje (Fenyvesiová, 2006). Jedná se o svébytný postup daný strukturou, kvalitou, pružností či motivací aplikace v procesu učení (Mareš, 1992). Styly učení jsou v procesu učení významným článkem, neboť je to individuální způsob, jak vnímat realitu, přijímat informace a zpracovávat učivo. Takto definoval proces učení významný americký psycholog Kolb (1985). Kolb věřil, že styl učení zahrnuje tři pilíře: (a) učení založené na zkušenostech; (b) praktické činnosti; (c) laboratorní činnosti (Kolb & Kolb, 2005). Kolbův model je založený na tom, že studenti používají k učení jiný způsob zpracování informací. Z toho byly vymezeny styly učení založené na přežívání, vnímání, myšlení a aktivním jednání. Fleming a Mills vyvinuli v roce 2006 jednoduchý nástroj pro stanovení preferencí smyslové modalit při zpracování informací, označené jako VARK: Visual (vizuální), Auditory (auditivní), Reading/writing (čtení/psaní) and Kinesthetic (kinestetický) (García Nájera, 2007). Model VARK předpokládá, že každý

student může identifikovat svůj vlastní styl učení a být si vědom svých smyslových preferencí (Sarmiento, Mayt & Tuyub, 2017). Výzkumem (Espinoza-Poves, Miranda-Vílchez & Chafloque-Cespedes, 2019) bylo zjištěno u studentů obchodní vysoké školy, že nejvíce preferují z modelu VARK styl čtení/psaní, nejméně využívají vizuální styl.

V literatuře lze nalézt kromě modelu VARK i jiné styly učení ve spojitosti s motivací a záměrem podle teorie Entwistle a Newbleho (Entwistle, 1981). Tento model je pro pedagogickou praxi výrazně důležitý, neboť motivace a záměr studenta studovat je zásadní pro dobře funkční pedagogický proces (Škoda & Doulik, 2011). Nejrozšířenějším učebním stylem je povrchový styl. Je využíván studenty, kteří preferují vynaložit na učení co možná nejmenší úsilí. Nemají potřebu učivo chápat, ale stačí jim si jej mechanicky osvojit (vštěpit, uložit do mechanické paměti). Neprobíhá zde proces asociace, student si nevytváří žádné vazby mezi novou informací s dříve získanými informacemi, tím dochází k uložení informace do krátkodobé paměti. Jakmile je informace upotřebena, stává se pro studenty nepotřebnou a je zapomenuta (Pasiar, et al., 2015). V České republice je povrchový styl učení rozšířen (Škoda & Doulik, 2011). Opakem povrchového stylu učení je hloubkový styl učení. Pro proces učení a vyučování je velmi důležitý. Studenti s tímto stylem vnímají mezi informacemi určité vztahy a jsou si vědomi existence určité hierarchie v daném souboru informací. V učivu a učení nacházejí osobní smysl a orientují se na praktické využití poznatků (Entwistle, 1981).

Existují výzkumné studie (např. Espinoza-Poves, Miranda-Vílchez & Chafloque-Cespedes, 2019; Garber, et al., 2017), které zkoumaly proměnné ovlivňující styl učení. Častým faktorem, který je předmětem výzkumů, je pohlaví studentů. Genderové rozdíly ve stylu učení byly zjištěny ve studentském výzkumu na vysoké škole v předmětech zaměřených na marketing (Garber, et al., 2017). Genderové rozdíly ve stylu učení prokázal také Cano (2000). K opaku však dospěli Martín a García (2003). Nejenom že výzkumem nepotvrdili, že styl učení závisí na pohlaví, ale nebyl prokázán ani vliv sociodemografických faktorů, jako je rodinný stav a úroveň vzdělání. Podobnosti lze nalézt s dalšími výzkumy (Espinoza-Poves, Miranda-Vílchez & Chafloque-Cespedes, 2019). Autoři prokázali, že neexistuje významná souvislost mezi styly učení a akademickým výkonem, pohlavím, věkem studentů, situací v zaměstnání, typem předmětu a angažovaností v odborné praxi studenta či vlivem praxe ve výuce. Autoři doporučují studovat další proměnné, jako je motivace, studijní návyky, školní prostředí. Nevědomě může učitel podporovat jediný učební styl, který není ve vztahu k vyučovacímu předmětu a obsahu vzdělávání vhodný (Pasiar, et al., 2015). Tedy i učitel je významným faktorem ovlivňujícím styly učení. S tím také souvisí, jak vnímají studenti předměty z hlediska obtížnosti a zda podle toho vybírají styl učení.

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je ověřit, na jakých faktorech závisí styl učení studentů v univerzitním prostředí v předmětu marketing. V modelu jsou zahrnuté vybrané styly učení podle smyslových preferencí a záměru a motivace jedince. Jedná se o vizuální a auditivní styl a povrchový a hloubkový styl učení. Mezi faktory s možným vlivem na styl učení jsou vybrány pohlaví, praktická zkušenost studenta s marketingem, vliv mentora na praxi, vliv učitele předmětu marketing na univerzitě, zájem o přímý kontakt s učitelem, profesní zájem o předmět a obtížnost předmětu. Tato empirická studie vychází z výzkumu a jeho metodologie (Espinoza-Poves, Miranda-Vílchez & Chafloque-Cespedes, 2019), pomocí něhož byly zkoumány styly učení jako významný atribut podílející se na rozvoji vyučovacího procesu v kontextu praktické přípravy studentů vysokých obchodních, resp. ekonomických škol. Autorské trio (Allen, Swidler & Keiser, 2012) prokázalo, že styly učení jsou ovlivněny osobnostními charakteristikami studentů. Autoři tyto výsledky implementovali do pedagogické praxe pro zvýšení jejího rozvoje.

Metodologie výzkumu

Výzkumné otázky

Předmětem ověření byly tyto výzkumné otázky:

1. Využívají studenti v předmětu marketing nejvíce hloubkový styl učení?
2. Je styl učení ovlivněn osobnostními charakteristikami studentů, tj. pohlavím, praktickou zkušeností studenta s marketingem, profesním zájmem o předmětem a zájmem o přímý kontakt s učitelem?
3. Je styl učení ovlivněn vnějšími faktory, tj. mentorem na praxi, zaměřením vysoké školy, učitelem marketingu a obtížností předmětu?

Výběrový soubor

Do výzkumu byli zapojeni studenti bakalářského studia, 82 studentů z Fakulty financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze (dále jen „VŠE“) a 50 studentů studijních oborů Finance a řízení a Cestovní ruch Vysoké školy polytechnické Jihlava (dále jen „VŠPJ“) v rámci ekonomického programu Ekonomika a management. Výběr těchto dvou vysokých škol byl podmíněn mírou implementace praxe do profilu absolventa. VŠPJ je veřejnou vysokou školou v Kraji Vysočina a prakticky orientovanou vyžadující absolvoování praxe během studia, přičemž do výuky vstupují také odborníci z praxe. V ryze ekonomických oborech na Fakultě financí a účetnictví VŠE není praktická složka v takové míře jako na VŠPJ zastoupena, především chybí možnost absolvoování praxe v ekonomických oborech během vysokoškolského studia. Bakalářský stupeň na obou vysokých školách byl zastoupen všemi ročníky. 62 % respondentů studuje první ročník, 33 % studentů reprezentuje druhý ročník a zbývajících 5 % respondentů je ze třetího ročníku.

Metoda a výzkumný nástroj

Výzkum byl vystaven jako kvantitativní s použitím metody dotazování, která byla aplikována ve fázi sběru dat. Zkonstruován byl dotazník webového formátu, který byl rozeslán hromadnou poštou prostřednictvím školních emailů na obou vysokých školách, a to v září a říjnu 2019. Studenti byli informováni o cíli šetření a jeho rozsahu. Jejich zapojení bylo na dobrovolné a anonymní. Dotazník byl nejprve podroben pilotnímu ověření z hlediska validity a reliability výzkumného nástroje v univerzitních podmínkách, které odpovídaly výběrovému souboru ve fázi ostrého sběru dat. Dotazník obsahoval věcné otázky vztahující se ke zkoumané problematice a faktografické otázky umožňující charakterizovat respondenty.

Sestavení výzkumného nástroje a výběr proměnných vychází z metody (Espinoza-Poves, Miranda-Vílchez & Chafloque-Cespedes, 2019), který analyzoval styly učení u studentů vysoké školy obchodního zaměření dvou různých studijních oborů a zjišťoval souvislosti mezi styly učení a charakteristikami respondentů. Primárně tento model stylu učení a faktorů jej ovlivňujících vychází z modelu stylu učení VARK, přičemž byly vybrány auditivní (*auditory*) a vizuální (*visual*) styly, které jsou pro české podmínky běžné (Tabulka 1). Vzhledem k tomu, že model VARK předpokládá, že každý student může identifikovat svůj vlastní styl učení a může si být vědom svých smyslových preferencí (Sarmiento, Mayté & Tuyub, 2017), byly takto otázky v dotazníku sestaveny. Do modelu byly zahrnuty ještě povrchový a hloubkový styl učení podle záměru a motivace, vycházející z teorie Entwistle a Newbleho (Entwistle, 1981).

Tabulka 1: Výzkumný model proměnných

Proměnná	Kategorie
Vizuální styl učení	Lépe se dokážu učit pomocí obrázků, grafických záznamů, zvýraznění informací, algoritmů, schémat.
Auditivní styl učení	Lépe se dokážu učit tím, že si text převyprávím, poslechnu, sleduji pomocí videa.
Hlubkový styl učení	Lépe se dokážu učit pomocí případů/problémů z praxe, které sám/sama řeším, vyhledávám informace a pracuji s nimi a tím přicházím na nová poznání.
Povrchový styl učení	Lépe se dokážu učit na základě toho, co mi řekne učitel, že je třeba se naučit ke zkoušce, tj. jde mi pouze o akademický úspěch zaručující splnění studijních podmínek.
Pohlaví	Muž/žena
Praktické zaměření vysoké školy	VŠE/VŠPJ
Praktická zkušenost s marketingem	Ano/ne
Učitel předmětu marketing na VŠ ovlivnil studenta ve způsobu učení	Ano/částečně/ne
Mentor na praxi ovlivnil studenta ve způsobu učení	Ano/částečně/ne
Zájem o přímý kontakt s učitelem na univerzitě	Ano/částečně/ne
Profesní zájem o předmět	Ano/ne
Obtížnost předmětu	Ano/částečně/ne

Pro analýzu dat byly využity metody popisné statistiky, absolutní a relativní četnosti.

Výsledky a diskuse

Studenti využívají v předmětu marketing převážně hlubkový styl učení. K tomuto stylu se přiklonilo 43,9 % respondentů. Jako druhý nejčastěji používaný styl učení je povrchový styl (37,1 %). Nejméně využívané styly učení v marketingu jsou vizuální (9,8 %) a auditivní styl učení (9,1 %). Výzkum (Espinoza-Poves, Miranda-Vílchez & Chafloque-Cespedes, 2019) u studentů obchodní vysoké školy prokázal opak. Auditivní styl učení využívá více studentů. Tento rozpor může být daný vlivem vnějších a vnitřních faktorů, které ovlivňují přístupy k učení a také typem předmětu. Z výsledků tedy vyplývá, že studenti z výběrového souboru chtějí pronikat do hloubky problému, jelikož převládá hlubkový styl učení (Tabulka 2). Což aktualizuje poznatky o českém vzdělávání, kdy podle dosavadních výzkumů (srov. Škoda & Doulík, 2011) převládá povrchový styl učení.

Tabulka 2: Styl učení studentů – popisná statistika

Styl učení	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Hlubkový styl	58	44,0
Povrchový styl	49	37,1
Vizuální styl	13	9,8
Auditivní styl	12	9,1
Celkem	132	100,0

Styl učení se odlišuje podle charakteristik respondentů (Tabulka 3). Z výsledků pramení, že je preferován hlubkový styl učení u studentů, kteří mají vlastní praktickou zkušenost s předmětem, profesní zájem, studují na vysoké škole, která je orientována prakticky a umožňuje vykonávat praxi během studia, jsou ovlivněni mentorem z praxe a preferují přímý kontakt s učitelem. Tyto proměnné nemusí však platit souběžně. Zároveň využívají tento styl studenti, které učitel (nikoliv mentor) neovlivnil během studia. Hlubkový styl učení využívají více muži

než ženy a studenti, pro které není předmět obtížný. Oproti tomu povrchový styl učení může být u studentů rozvinutý díky vlivu učitele ve výuce a jeho způsobu vedení studentů, tj. důraz je kladen více na akademický úspěch než na praktickou využitelnost předmětu. Studenti bez zájmu o předmět, bez praktické zkušenosti, studující na vysoké škole s menší vazbou na praxi a studenti, kteří vnímají předmět jako obtížný, preferují povrchový styl učení. U povrchového stylu učení také není genderová vyváženost. Tento styl využívají více ženy než muži, ačkoliv rozdíly jsou malé. Nicméně pohlaví s ohledem na malé rozdíly není významným faktorem. V tomto zjištění výzkum zesiluje platnost výzkumu Martín a García (2003). Rozpor lze však nalézt s výzkumem (Garber, et al., 2017), který se soustředil na faktory s vlivem na styl učení v případě využití marketingové hry. Využití vizuálního a auditivního stylu studenty v tomto výzkumu je zanedbatelné.

Tabulka 3: Charakteristiky studentů vysokých škol podle stylů učení (%)

Osobní charakteristiky (n = 132)	Styl učení			
	H	P	V	A
Pohlaví				
Muž (36)	52,8	27,8	8,3	11,1
Žena (96)	40,6	40,6	10,5	8,3
Zaměření vysoké školy				
VŠE (82)	28,0	52,0	12,0	8,0
VŠPJ (50)	53,7	28,0	8,5	9,8
Zkušenost s marketingem z praxe				
Ano (21)	71,4	19,0	4,8	4,8
Ne (111)	38,7	40,5	10,8	10,0
Vliv mentora z praxe na způsob učení studenta				
Ano (19)	68,4	5,3	15,8	10,5
Částečně (51)	41,2	39,2	11,8	7,8
Ne (62)	38,7	45,2	6,5	9,7
Vliv učitele vysoké školy na způsob učení studenta				
Ano (76)	39,5	42,1	10,5	7,9
Částečně (19)	63,4	26,2	5,2	5,2
Ne (36)	44,5	33,3	8,3	13,9
Zájem o přímý kontakt s učitelem				
Ano (92)	47,8	35,9	9,8	6,5
Částečně (28)	32,1	35,7	14,3	17,9
Ne (12)	41,7	50,0	0,0	8,3
Profesní zájem o předmět				
Ano (71)	57,7	23,9	9,9	8,5
Ne (61)	27,9	52,5	9,8	9,8
Obtížnost předmětu na vysoké škole				
Ano (12)	8,3	75,1	8,3	8,3
Částečně (18)	55,6	27,7	11,1	5,6
Ne (100)	45,0	35,0	10,0	10,0

Závěr

Tento výzkum se zabýval analýzou faktorů ovlivňujících styl učení studentů ve vysokoškolském prostředí v předmětu marketing. Tato studie přinesla zjištění, že hlubší poznání založené na problémech a odhalování nových poznatků především svým přičiněním

chtějí studenti vyhledávající praxi a prakticky orientovanou výuku. Stejně tak praktické zaměření vysoké školy a obtížnost předmětu mají vliv na styl učení. Čím více chtějí studenti pronikat do jádra problému, tím hodnotí předmět jako méně obtížný. Se srůstající obtížností předmětu se přístup k učení mění směrem k povrchovému stylu učení. Tyto výsledky však nelze paušalizovat, jelikož jsou platné pouze pro předmět marketing v rámci dvou vysokých škol ekonomicky zaměřených. Mnoho empirických studií řešilo stejnou problematiku. Stejně tak tento výzkum ověřil výchozí otázky, a proto bude účelné výsledky implementovat do pedagogické praxe a vyučovacího procesu a snažit se tím o další rozvoj vysokoškolské pedagogiky v praxi. Další články budou zaměřené na zkoumání faktorů ovlivňujících styl učení i v jiných prakticky orientovaných předmětech, jako je například účetnictví. Model bude rozšířen o další proměnné zejména na úrovni osobnostních charakteristik studentů.

Literatura

1. Entwistle, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching*, New York: John Wiley & Sons.
2. Espinoza-Poves, J.L., Miranda-Vilchez, W.A., & Chafloque-Cespedes, R. (2019). The Vark Learning Styles among University Students of Business Schools. *Propositos y representaciones*, 7 (2), 400-415.
3. Fenyvaisová, L. (2006). *Vyučovací metody a interakčný štýl učiteľa*. Nitra: PdF UKF,
4. García Nájera, J. (2007). The VARK model: instrument designed to identify teaching styles – learning. *Investigación Educativa Duranguense*, 6, 86-90,
5. Garber, L.L., Hyatt, E.M., & Boya, U.O. (2017). Gender differences in learning preferences among participants of serious business games. *International journal of management education*, 15 (2), 11-29.
6. Karns, G.L. (2006). Learning style differences in the perceived effectiveness of learning activities. *Journal of Marketing Education*, 28 (1), 56-63.
7. Kolb, D.A. (1985). *The Learning Styles Inventory*. Boston, Mass: McBeer.
8. Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005), *The Kolb learning style inventory - Version 3,1 2005 technical specifications*. Boston: Hay Resources Direct.
9. Mareš, J. (1992), Jak chápat styl učení, *Pedagogika*, XLII (2), 219-223.
10. Pasiar, L., Berková, K., Krejčová, K., Pavera, L., Čonková, A., & Chmelárová, Z. (2015). *Osobnosť učiteľa v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Ekonóm.
11. Sarmiento, A., Mayté, C., & Tuyub, T. (2017). Identification of the Predominant Learning Styles of Students in the Upper Middle Level in an ICT-Mediated Environment by developing questionnaires. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4 (8). 15 s.

Poděkování

Tento článek vznikl v rámci institucionální podpory VŠE IP 100040 a s podporou interního vědecko-výzkumného projektu IGS VŠE F1/7/2018.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů, FFÚ VŠE v Praze

nám. W. Churchilla 4, Praha 3

E-mail: katerina.berkova@vse.cz

Znaky, charakteristiky a doplňujúce faktory osobnosti učiteľa

Signs, characteristics and additional factors of teacher personality

Alexander Bilčík, Lucia Krištofiaková

Abstrakt

Autor v príspevku najprv objasňuje pojmy učiteľ a osobnosť, následne sa zameriava na osobnostné charakteristiky učiteľov na slovenských školách, osobnosť učiteľa vo vzťahu k žiakom, predstavuje osobnosť učiteľa aj pri spolupráci s kolegami v pracovných kolektívoch, aj tak ako ju vidia žiaci na základe svojich každodenných skúseností zo školy. V závere poukazuje na tvorivosť v práci učiteľa a jeho využívanie vhodných didaktických postupov spolu s pedagogickou psychológiou.

Kľúčová slova: osobnosť, učiteľ, žiaci, tvorivosť, škola.

Abstract

The author first explains the terms teacher and personality, then focuses on the personality characteristics of teachers at Slovak schools, the personality of teachers in relation to pupils, introduces the personality of the teacher also in collaboration with colleagues in work teams, too as it is seen by pupils based on their daily school experience. Finally, it points to creativity in the work of the teacher and its use of appropriate didactic procedures together with educational psychology.

Keywords: personality, teacher, pupils, creativity, school

JEL klasifikace: I00

Úvod

S učiteľmi sa v súčasnosti stretávame od ranného detstva, prakticky vo všetkých obdobiach života človeka. Najprv sú to prvé kontakty s učiteľmi v čase detstva, následne dospievania i dospelosti. Mnohí ľudia v rámci celoživotného vzdelávania študujú nielen v produktívnom veku, ale aj neskôr na univerzitách tretieho veku. S vekom sa mení aj postoj ľudí ku vzdelávaniu, k osobe učiteľa, obsahu jeho výučby a jej cieľov. Už zo širokej škály úrovní a odborných zameraní škôl je zrejmé, že univerzálny opis osobnosti učiteľa je ťažko dosiahnuteľný a opísať ju je obtiažne. Projekt Milénium 2001 (Obdržálek 2004, str. 363) učiteľa charakterizuje ako udržiavateľa kultúrnej gramotnosti, ktorého poslaním je sprostredkovanie kultúrneho bohatstva, rozvíjanie schopností a zručností žiakov, tiež ako formovateľa postojov, mravných noriem, hodnotových preferencií, záujmov, citového prežívania žiakov, ktoré výrazne dotvárajú ich osobnosť a otvárajú cesty seba-rozvoju žiakov a je aj participujúcim činiteľom v riadení školy. Zmeny v transformácii nášho výchovno-vzdelávacieho systému sa premietajú aj do premien učiteľského povolania, do ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Existujú stovky definícií osobnosti. Výstižne ju definuje Zelina (2010, str. 16): Osobnosť je bio-psycho-sociálny systém regulujúci vzťahy človek-svet. Obdržálek (2004, str. 225) vysvetľuje, že osobnosť je charakterizovaná ako súhrn biologických a psychických daností, povahových a morálno-vôľových vlastností, schopností, vedomostí, skúseností jednotlivca, ktoré spoluurčujú utváranie jeho vedomia, postojov a vzťahov k okoliu, spoločenského správania, konania a úspešného uplatnenia sa v spoločnosti a v odbore hospodársko-spoločenskej činnosti.

Osobnostné charakteristiky učiteľov na Slovensku

NÚCEM (Manažment školy v praxi 9/2019, str.13) elektronicky otestoval úroveň čitateľskej a matematickej gramotnosti na vzorke 670 učiteľov zo základných škôl v rámci celého Slovenska. Učelia okrem štandardizovaných testov vyplňali aj psychologické dotazníky zamerané na ich osobnostné charakteristiky súvisiace s kvalitou vykonávania ich pedagogickej činnosti. Z hľadiska osobnostných charakteristík testovaná vzorka učiteľov prejavila v najväčšej miere vlastnosti ako: organizovanosť, sebakontrola, spoľahlivosť a lídersstvo. Naopak učelia prejavili nižšiu preferenciu črt, akými sú priateľskosť, prispôsobivosť a zvedavosť. Vyššia úroveň zručnosti pozitívne súvisela s vyššou mierou sebakontroly a sebadisciplíny. Kreativita ani spokojnosť so životom nesúviseli s nameranými kognitívnymi zručnosťami učiteľov. Učelia s nižšou úrovňou gramotnosti sa ohodnotili ako viac spoločenský a priateľský oproti učiteľom, ktorí dosahovali vyššie úrovne gramotnosti. Preferencia črt ako organizovanosť, spoľahlivosť a sebakontrola narastá u učiteľov s vekom. Iba v osobnostnej charakteristike ambicióznosť vyjadrili významnejšiu dominanciu danej črty mladší učelia. V osobnostnej charakteristike lídersstva sa u učiteľov ukázal významný pokles preferencie tejto črty s vekom. Priateľskosť-spoločenskosť, ktoré indikujú mieru záujmu o spoločenské interakcie neboli u pedagógov významne zastúpené. V dimenzii Ochota, ktorá zahrňovala osobnostnú charakteristiku veľkorysosť-prívetivosť sa ukázalo, že učelia všetkých vekových kategórií prejavili priemernú až nižšiu preferenciu tejto črty, ktorá predstavuje ochotu ľudí podeliť sa o svoj čas a prostriedky. Vekovo výrazné rozdiely sa prejavili v črte spolupráca, v ktorej najmladší učelia vyjadrili výrazne menší záujem o spoluprácu v tímoch. V dimenzii Emocionálna vyrovnanosť charakterizovanej črtou vyrovnanosť (zvládanie pracovných zmien a stres) sa ukázalo, že učelia takmer všetkých vekových kategórií sú priemerne schopí zvládať zmeny pracovných priorít a stres.

Osobnosť učiteľa vo vzťahu k žiakom

Podľa M. Zelinu (1992) In László, K., Osvaldová Z. (2014, str. 50) učiteľ by mal:

- integrovane vnímať žiaka,
- chápať žiaka ako súčasť prírodno-sociálneho systému,
- jednotlivosti vnímať ako súčasť celku, ale pritom by mal vedieť rozpoznávať a jasne vymedziť podstatné a nepodstatné javy a znaky,
- predvídavo projektovať činnosti vlastné aj činnosti žiakov,
- funkčne a primerane komunikovať,
- vcítiť sa do rozmanitých situácií, v ktorých sa nachádzajú, alebo môžu nachádzať žiaci,
- uľahčiť seba-uvedomovací proces žiaka, ktorému tým umožní oslobodiť sa spod nadvlády učiteľa,
- formovať takú mikroklímu, ktorá v podmienkach školy najviac vyhovuje žiakovi,
- tvoriť a gradovať hodnoty, ktoré pozitívne formujú osobnosť žiaka, podporovať procesy, ktoré umožnia žiakovi jeho rozvoj.

Podľa Pike, G., Sleby, D. (Globálna výchova 1994) In László, K., Osvaldová Z. (2014, str. 50) ďalej uvádzajú, že učiteľ by mal:

- pracovať so žiakmi v príčinných súvislostiach,
- u žiakov rozvíjať tie javy, ktoré sú ďalej rozvíjateľné,
- motivovať žiakov k práci s javmi a procesmi na základe pochopenia ich štruktúr,
- vnímať a uznávať žiaka ako jedinečnú osobnosť s neopakovateľným potenciálom,
- rovnocenne rozvíjať vedomostnú, citovú a sociálnu zložku osobnosti žiaka,
- naučiť žiaka pracovať tak, aby žiak vnímal súlad medzi obsahom, cieľom a prostriedkami práce,
- vyučovať žiakov tak, aby vedeli vybrať a použiť optimálny variant riešenia z množiny možných variantov.

László K., Osvaldová, Z. (2014, str. 51-53) zosumarizovali nasledovné **znaky a charakteristiky osobnosti učiteľa**.

1. Profesionálna aktivita – iniciuje aktivitu žiakov pritom nepresadzuje vlastnú osobnosť.
2. Odbornosť – žiakov aktivizuje tak, aby oni prijímali informácie, premieňali ich na vedomosti, zručnosti, návyky.
3. Pedagogický takt – učiteľova tolerancia, humánnosť, rešpektovanie osobnosti žiakov, jeho kultúrne a prirodzené správanie zdôrazňuje učiteľove čestné vzťahy k žiakom.
4. Organizačné predpoklady – odrážajú sa v schopnosti variovať metódy práce, štruktúru vyučovacích hodín, tiež v účelnom využívaní žiackych skúseností a schopností.
5. Demokratickosť – učiteľ svojou prácou vytvára otvorený priestor pre aktivitu, tvorivosť, udržiava vzájomnú úctu a toleranciu, pritom v požiadavkách na plnenie úloh je náročný.
6. Komunikatívnosť – prejavuje sa schopnosťou prijať a sprostredkovať informácie verbálnym aj neverbálnym spôsobom.
7. Náročnosť – vychádza z reálnych a splniteľných požiadaviek kladených na vlastnú prácu a na prácu žiakov, je prejavom pocitu zodpovednosti za akúkoľvek činnosť.
8. Vynachádzavosť – závisí od schopnosti učiteľa prijať nedeformovanú informáciu od žiaka, o žiakovi, rýchle ju vyhodnotiť a reagovať na ňu.

Prirodzene, že uvedené znaky a charakteristiky bývajú podmienené vekom, pedagogickou praxou aj psychickou dispozíciou a fyzickou kondíciou učiteľov.

Učiteľ vo vzťahu k svojim kolegom

Pre zdravé fungovanie pracovného kolektívu je dôležitá štruktúra osobností, z ktorých tento pozostáva. V školách sa stretávajú v rámci metodicko-predmetových komisií aj využívania medzi-predmetových vzťahov učiteľia s rozdielnymi skúsenosťami aj zameraním. Predpokladom ich dobrej spolupráce ako uvádza D. Bielešová (2019) sú nasledovné **faktory** ovplyvňujúce schopnosť učiteľov dohodnúť sa:

- povahové vlastnosti
- prijaté hodnoty a normy
- dĺžka pracovného vzťahu
- generčné rozdiely
- odlišné sociálne prostredie
- pretrvávajúci stres a dlhodobá frustrácia
- silné ambície jednotlivcov
- zmysel pre precíznosť
- prítomnosť „divákov“ v konflikte.

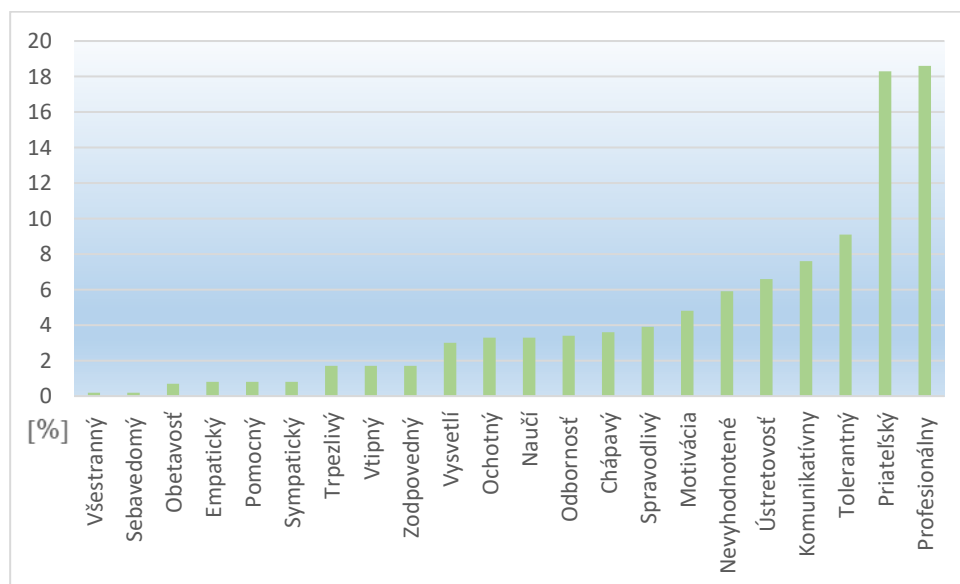
Všetky tieto faktory ovplyvňuje osobnosť učiteľov v tíme. Model D. C. Clellanda hovorí o štyroch fázach zrelosti človeka. Stupeň zrelosti nesúvisí s vekom, intelektom a vzdelaním. Pritom rozlišuje:

1. **Receptívnu osobnosť** – nie je schopná nadväzovať rovnocenné vzťahy, je povýšenecká, nepripustí iný názor, nie je schopná vidieť alternatívne riešenia, je preň príznačný egocentrizmus, sústredenie moci v rukách.
2. **Autonómnou osobnosť** – má silný pocit nenahraditeľnosti, má potrebu urobiť všetko bez pomoci ostatných, nechýba jej spolupráca, potrebuje mať všetko pod kontrolou, nie je schopná delegovať úlohy.
3. **Asertívnu úroveň zrelosti** – presadzovanie najmä vlastných návrhov, súťaživý postoj voči kolegom, potreba porovnávať sa, dokazovať si výnimočnosť oproti kolegom, má potrebu seba presadzovania a túži po úspechu.
4. **Integrovaná osobnosť** – nemá potrebu dominovať, vie kedy je lepšie stiahnuť sa, pozná a vie ako pracovať s dynamikou skupiny, je dobrým pozorovateľom, je preň príznačná kooperácia, disponuje prosociálnym správaním. Pre integrovanú osobnosť má spolupráca vyššiu hodnotu ako súťaženie, je zameraná na aktívne počúvanie, rešpektuje iné názory, uvedomuje si, že vzájomná odlišnosť ľudí v tíme môže byť jeho obohatením.

Učitelia očami svojich žiakov

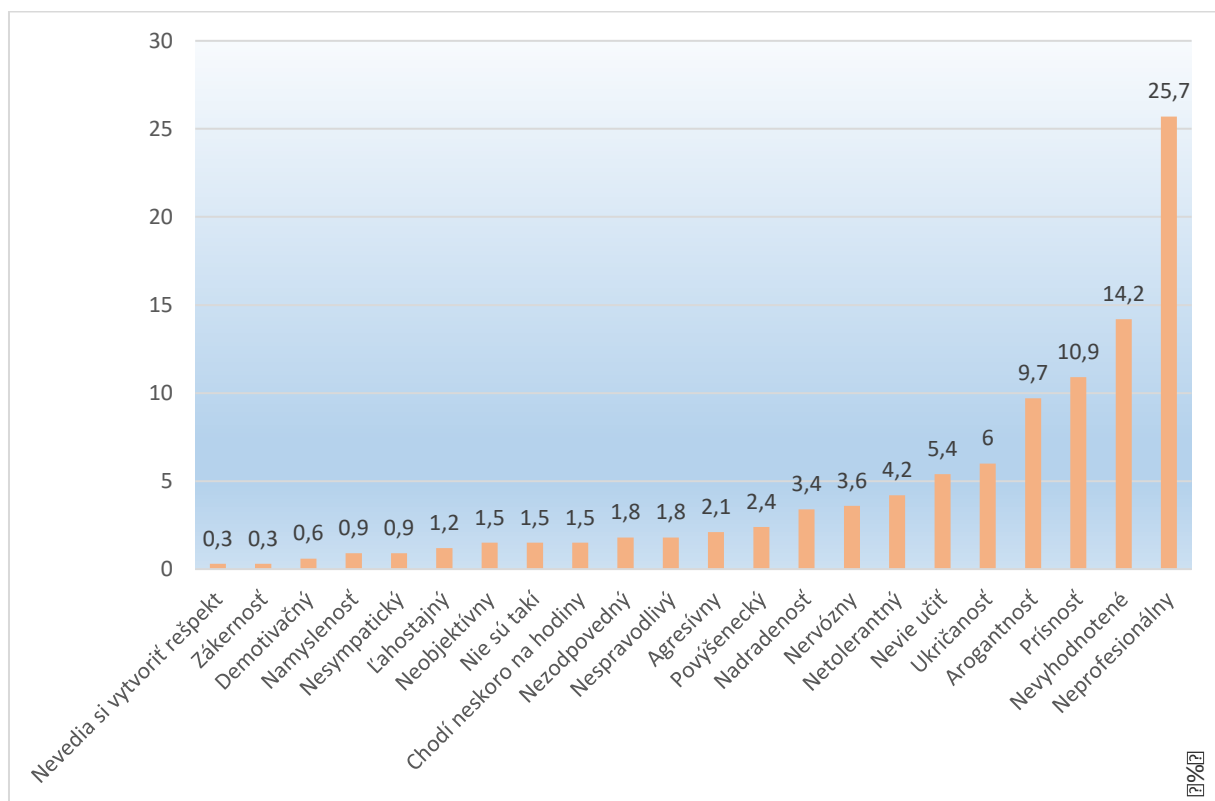
Autor príspevku (Bilčík, 2017) uviedol pohľad žiakov stredných škôl na vlastnosti a prejavy osobnosti učiteľov, zisťované na vzorke 1372 respondentov. Žiakmi uvádzané pozitívne vlastnosti osobnosti učiteľov znázorňuje graf 1.

Graf 1 Vlastnosti výborného učiteľa podľa žiakov. Zdroj: Bilčík, A. (2017).



Žiakmi uvádzané negatívne, prekážajúce vlastnosti osobnosti učiteľov znázorňuje graf 2.

Graf 2 Žiakom prekážajúce prejavy učiteľov. Zdroj: Bilčík, A. (2017).



Záver

Najhodnotnejšou súčasťou každej školy bývajú jej zamestnanci. Vo vzťahu k vzdelávacím službám sú to najmä vzdelaní a ďalej sa rozvíjajúci učitelia, ktorí sú aktívni a stotožňujú sa s hodnotami školy. Dosiahnuté výsledky práce sú odrazom spolupráce a vzťahov v pracovných kolektívoch, nezávisle na postavení kolegov v hierarchickej štruktúre školy (Bilčík, 2017b). Autor príspevku rovnako považuje za dôležitý vzťah medzi učiteľmi a žiakmi, ich zákonnými zástupcami a školou, ktorý je založený na aktívnej komunikácii a spolupráci. Stotožňuje sa s názormi Petláka (2019), ktorý vysvetľuje, že v súčasnosti chceme, aby sa žiak k novým vedomostiam dopracúval vlastnou tvorivou činnosťou pod vedením učiteľa, preto je dôležité, aby bol učiteľ dobrým didaktikom, ktorý disponuje širokou škálou vyučovacích metód. Nimi podporuje a rozvíja napríklad samostatnosť v práci žiaka, jeho tvorivosť, vzájomnú spoluprácu, využívanie osvojených vedomostí k získavaniu nových. Ďalej dopĺňa, že didaktika ponúka učiteľom množstvo rôznych koncepcií a vyučovacích metód. Dobrým učiteľom, didaktikom nie je ten, kto ovláda rôzne koncepcie a vyučovacie metódy, ale ten, ktorý ich dokáže skĺbiť so svojimi vedomosťami z pedagogickej psychológie. Ak ich dokáže uplatňovať v praxi tak, že žiakov zaujme, potom sa na jeho vyučovanie tešia, sú aktívni a zrejme aj lepšie pripravení k svojmu ďalšiemu uplatneniu.

Literatura

1. Bielešová, D. (2019). Kvalita vzťahu v školskom prostredí. *Manažment školy v praxi* 7-8/2019 str. 31
2. Bilčík, A. (2017). Hodnotenie vzdelávacích služieb žiakmi a ich návrhy k zlepšeniu. *Schola nova, quo vadis? Sborník recenzovaných príspevků mezinárodní vědecké konference*. Str. 29. Praha: Extrasystem.

3. Bilčík, A. (2017b). Posudzovanie a hodnotenie úrovne vzdelávania. *Autoevaluační kultura a kvalita vzdělávání: sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference, elektronická konference*. Praha: Extrasystem, 2017.
4. László, K., Osvaldová Z. (2014). *Didaktika*. 1.vydanie, UMB Banská Bystrica: Belianum 162 str.
5. *Manažment školy v praxi* 9/2019 str 13, Bratislava: Wolters Kluwer SR.
6. Obdržálek Z. a kol. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo - Mladé letá, 416 strán.
7. Petlák, E. (2019). Najhlavnejší nositeľom zmien je škola a učitelia. *Manažment školy v praxi* 9/2019, str. 18. Bratislava: Wolters Kluwer SR.
8. Zelina, M. (2010). *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo - Mladé letá, 232 strán.

Poděkování

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

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Alexander Bilčík, PhD., ING. PAED. IGIP

Ing. Lucia Krištofiaková, 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, kristofiakova@dti.sk

The Effects of Digital Multitasking in the Classroom on Performance

Elsa Margarete Canis, Eva Isabelle Števík

Abstract

The aim of this paper is to determine the influence of ICTs (Information Communication Technologies) in the classroom, whether there might be advantages or disadvantages of using cell phones during the lecture and furthermore, with aspect on digital multitasking and active use of ICTs meanwhile other situations. Obviously, it is noticeably crucial to resolve the impacts of ICTs on working memory and attentional impulsivity. Indeed, we focus on consequences of the digital multitasking in accordance with the performance of the users and their neighbors in the classroom of the universities, examining the effects of text-messaging, using laptops or surfing Facebook in the classroom, if there might be significant results of the students' attention and potential for precise information gaining process.

Keywords: ICT, Cell phone use, Classroom, education, digital multitasking

JEL Classification: A20, I20

1. Information Communication Technologies

The Information Communication Technologies (ICTs) became widespread, the generations born from the 1980s onwards grew up with it, and today, technological devices are greatly used in classrooms all over the world. The increasing technological supported behavior influences the research area of multitasking, fostering the research field called media or digital multitasking. This research field focuses especially on the effects and causes to turn to several tasks because of ICTs and the permanent availability of information and communication. Indeed, it is a young research area and closely connected to the concept of attention. For example, Mendoza, Pody, Lee, Kim, and McDonough (2018) focused in their study on the time of cell phone distraction during lectures and confirmed the effect of poorer quiz performance after about 10 minutes. In fact, this is the same time period where attention begins to wane. Also, the examined distraction by the mere presence of cell phones highlights the role of attention and shows that not just the interaction with ICTs for multitasking but already the presence of digital devices influences behavior and performance (Thornton, Faires, Robbins, & Rollins, 2014). Przybylski and Weinstein (2013) found a distracting influence of cell phone presence on relationship quality. Cell phone presence predicted lower relationship quality, less trust between partners, and lower perceived empathy, which were especially apparent for meaningful conversations different to casual conversations (Przybylski & Weinstein, 2013). These results were transferred into non-social context, using simple cognitive tasks, digit cancellation and trail making, Thornton et al. (2014) found significant results for more attentionally and cognitively challenging tasks. Lyngs (2017) replicated Thornton et al.'s study and was unable to find significant effects, but also admits that the sample in the study might have been too small to find possible existing effects.

Whereas Ward, Duke, Gneezy, and Bos (2017) were able to support the effects of mere presence of cell phones to reduce the available cognitive capacity, being especially high for those with higher cell phone dependence. Further, the notifications from cell phones showed to be significantly interruptive for performance on attention demanding tasks, even when participants did not interact with the cell phone during their task (Stothart, Mitchum, & Yehner, 2015). Obviously, considering studies on digital multitasking, regarding the active use of ICTs during other tasks and not just the presence of digital devices, in situations such as walking and driving, working, or interactions, several results confirm negative consequences. Such consequences are delayed detection and reaction times, inattention blindness, incidents and accidents based on ICTs use, reduced productivity and performance, or impaired comprehension (Thornton et al., 2014). Lastly, a look on the cognitive effects also supports what these results suggest. Uncapher, Thieu, and Wagner (2016) conducted a study about the effects of chronic digital multitasking on the working memory and the long-term memory. Their findings show that heavy digital multitasking is associated with a higher attentional impulsivity, which leads to competition of goal-irrelevant with goal-relevant information. Thus, heavy multitaskers have fewer and less precise information in the working memory and combined with a wider attentional scope, it leads to lower long-term memory performance. This means that the ability to use the past to inform the behavior in the present is reduced (Uncapher et al., 2016).

1.1 ICTs in Educational system

Some scholar ask if technologies should be considered as a burden or a blessing for the educational system. Many advantages speak for the use of technologies like new opportunities for the participation in the classroom, new approaches to learning, or time and space independent access to the educational content. Apparently, since most of the students have their digital devices with them anyway, these technologies could at least be effectively involved. But digital devices harbor the danger to give users access to other tasks, information, communication, and so on, which in many cases leads to multitasking. Young adults in America between the ages of 18 and 24 send or receive an average of 109 text messages per day (Mendoza et al., 2018), 69% of students report text messaging during class, 28% report using Facebook and email in class, 21% using the mediums for off-task purposes (May & Elder, 2018). Tindell and Bohlander (2012) report even 90% of university students in their study that text message during classroom presentations. Kraushaar and Novak (2010) found that students have non-course-related software applications open and active about 42% of the lecture time, and McCoy (2016) reported an average of 20,9% of class time spent by students using a digital device for non-class purposes. Therefore, when trying to use digital devices as a tool, the consequences of digital multitasking must be considered. Definitely, there are some studies that merely base on survey, like Leysens, Roux, and Parry (2016). They used a self-administered questionnaire, asking for participants' media multitasking behavior in lectures and their academic performance. A negative correlation between the frequency of media multitasking in the class and academic performance was found (Leysens et al., 2016), but there are strong limitations due to the self-reported measurement. Also, Ravizza, Hambrick, and Fenn (2014) used a questionnaire to assess the frequency and duration of technical device usage during lectures as well as the students' beliefs about the effect of this usage on their learning. However, from different types of assessed technology use, only internet use had a significant negative correlation with the students' final scores. Indeed, the authors results support other studies, but not all expected outcomes were significant, which could also be due to the self-reported methods (Ravizza et al., 2014). Typically, in experimental studies on digital multitasking, students listen to recorded lectures while being instructed to multitask with digital devices such as cell phones or laptops to perform certain digital tasks such as messaging, reading, solving problems etc.

Some earlier studies carried out this setting of multitasking students in a lecture to measure effects on performance. For example, Ellis et al. (2010) conducted an experiment with business students trying to empirically prove the negative influence of multitasking in a learning environment on grade performance. Half of the students could text during class, a quiz at the end of the lecture was supposed to measure the results of multitasking and non-multitasking groups. The exam scores of the multitasking students were significantly lower than the exam scores of the non-texting students. The authors derive that multitasking is distracting and, therefore, results in lower grade performance.

Also, Rosen, Lim, Carrier, and Cheever (2011) examined the effects of text-messaging, receiving and sending, during a lecture on memory recall. Although, there were no significant results found between moderate text-messaging and either no text-messaging and high text-messaging, the scores of students between the high texting group and the no texting group differed highly significant. Gingerich and Lineweaver (2014) also found that text messaging during lecture leads to significantly lower scores in a post-lecture quiz confirmed to a no-text condition.

1.2 Cell Phone Use

Froese et al. (2012) criticized the weak effects of studies with survey responses and combined a self-report survey with experimental methods to examine student expectations with actual performance on cell phone use in the classroom. In their survey study, they found that students limited themselves less to use a cell phone in the classroom than at church or at work. Their simulated classroom study captured the effects of texting on a quiz at the end of the study and revealed significantly lower quiz scores when students texted. The actual performance decline of 27% was close to the expected decline of 33%, showing that students are aware of the effect of cell phone use in the classroom (Froese et al., 2012). Wood et al. (2012) went into detail about forms of digital multitasking. Also, in a university setting with classroom lecture, students were texting with their cell phones, writing emails, MSN messaging, and surf on Facebook. The control groups used paper-pencil note-taking, work processing, and a condition where students could use technology in the way they usually do. Wood et al.'s (2012) results showed poorer performance especially for the MSN and Facebook groups compared to the paper-pencil group. This suggests an advantage of technology-free methods, which is especially interesting, since the authors did not compare to control groups without any multitasking but a form of non-technology and content-related multitasking. Thornton et al. (2014) had shown an effect of the mere presence of cell phones on attention and task performance. Transferring these results into the educational context, Sana, Weston, and Cepeda (2013) examined the effects of cell phone presence for attention of people nearby. They found effects of laptop use in the classroom on students' learning for users themselves as well as for students sitting close enough to watch multitasking students. Both groups had lower test scores after the lecture compared to students without laptop use or being nearby. This speaks for a high distracting effect of laptop multitasking in the environment of the users, which could be attributed to the bigger screen of a laptop, where neighbors can observe the multitasking. However, Thornton et al. (2014) showed that already cell phone presence has this effect.

Conclusion

Eventually, with increasing need of using new technologies such as cell phones, mobile applications, laptops and other multimedia, which became part of our ordinary life, there might be an inevitable discussion, if there is appropriate way for the lecturers to use ICTs in educational system, for instance in the classroom while lecturing. Evidently, after some studies it might increase an interactivity and possibly motivation of the students, but regarding many other experiments, it can obviously influence students' significant inattentiveness, and

empirically proved negative influence of multitasking while lecturing, furthermore students, who for instance used text-messaging received lower scores to students, who were not in the texting group. Even by groups of students, who were sitting closed to the students using laptops, was determined high distracting effect being connected with neighbors' multitasking or bigger laptop's screen. In fact, as above, according to other study, there were found negative impacts especially delayed detection or inattentive blindness etc. at several results caused by using cell phones in common life while standard activity such as walking or driving. Generally, we might see a strong correlation between using multitasking, i.e. cell phones while lecturing as disadvantages factor, purposing students' inattentiveness and worsening the listening process and results in testing at the lecture.

References

1. Ellis, Y., Daniels, B., & Jauregui, A. (2010). The effect of multitasking on the grade performance of business students. *Research in Higher Education Journal*, 8(1), 1-10.
2. Froese, A. D., Carpenter, C. N., Inman, D. A., Schooley, J. R., Barnes, R. B., Brecht, P. W., & Chacon, J. D. (2012). Effects of classroom cell phone use on expected and actual learning. *College Student Journal*, 46(2), 323-332.
3. Gingerich, A. C., & Lineweaver, T. T. (2014). OMG! Texting in class= u fail:(empirical evidence that text messaging during class disrupts comprehension. *Teaching of Psychology*, 41(1), 44-51.
4. Kraushaar, J. M., & Novak, D. C. (2010). Examining the affects of student multitasking with laptops during the lecture. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 241-251.
6. Leysens, J. L., le Roux, D. B., & Parry, D. A. (2016). Can I have your attention, please?: An empirical investigation of media multitasking during university lectures. In *Proceedings of the Annual Conference of the South African Institute of Computer Scientists and Information Technologists* (p. 21). ACM.
7. Lyngs, U. (2017). 'It's More Fun With My Phone': A Replication Study of Cell Phone Presence and Task Performance. In *Proceedings of the 2017 CHI conference extended abstracts on human factors in computing systems* (pp. 136-141). New York, NY: ACM.
8. May, K. E. & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(13), 1-17.
9. McCoy, B. R. (2016). Digital distractions in the classroom phase II: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes. *Journal of Media Education*, 7(1), 5-32.
10. Mendoza, J. S., Pody, B. C., Lee, S., Kim, M., & McDonough, I. M. (2018). The effect of cellphones on attention and learning: The influences of time, distraction, and nomophobia. *Computers in Human Behavior*, 86, 52-60.
11. Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(3), 237-246.
12. Ravizza, S. M., Hambrick, D. Z., & Fenn, K. M. (2014). Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intellectual ability. *Computers & Education*, 78, 109-114.

13. Ravizza, S. M., Uitvlugt, M. G., & Fenn, K. M. (2017). Logged in and zoned out: How laptop internet use relates to classroom learning. *Psychological science*, 28(2), 171-180.
14. Rosen, L. D., Lim, A. F., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom: Educational implications and strategies to enhance learning. *Psicología educativa*, 17(2), 163-177.
15. Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24-31.
16. Stothart, C., Mitchum, A., & Yehnert, C. (2015). The attentional cost of receiving a cell phone notification. *Journal of experimental psychology: human perception and performance*, 41(4), 893-897.
17. Thornton, B., Faires, A., Robbins, M., & Rollins, E. (2014). The mere presence of a cell phone may be distracting: Implications for attention and task performance. *Social Psychology*, 45(6), 479-488.
18. Tindell, D. R., & Bohlander, R. W. (2012). The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: A survey of college students. *College Teaching*, 60(1), 1-9.
19. Uncapher, M. R., Thieu, M. K., & Wagner, A. D. (2016). Media multitasking and memory:
20. Differences in working memory and long-term memory. *Psychonomic bulletin & review*, 23(2), 483-490.
21. Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140-154.
22. Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D., & Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58(1), 365-374.

Contact:

Dipl.-Psych. Elsa Margarete Canis
 University of Economics in Prague
 Winston Churchill Sq.4, 130 67, Prague 3 Czech Republic
elsa.canis@vse.cz

Contact:

Ing. Eva Isabelle Števík
 University of Economics in Prague
 Winston Churchill Sq.4, 130 67, Prague 3 Czech Republic
eva.stevik@vse.cz

Osobnostné predpoklady učiteľa pre získanie a udržanie si autority v škole

Teacher's personal prerequisites for gaining and maintaining authority at school

Andrea Čonková

Abstrakt

Príspevok popisuje výsledky prieskumu charakteristík osobnosti učiteľa ako nositeľa autority, ktorý bol realizovaný medzi študentmi Ekonomickej univerzity v Bratislave. Z jeho výsledkov vyplynulo, že pre respondentov uvedenej prieskumnej vzorky je pre získanie autority učiteľa na strednej škole dôležitá predovšetkým odbornosť a pedagogicko-psychologická a didaktická pripravenosť učiteľa.

Kľúčové slová: autorita učiteľa, osobnostné charakteristiky učiteľa, odbornosť, pedagogicko-psychologická a didaktická pripravenosť učiteľa.

Abstract

This paper describes the results of a survey of the teacher's personality characteristics as a bearer of authority, which was realized among students of the University of Economics in Bratislava. Its results showed that for the respondents of the above survey sample, the specialization and the pedagogical-psychological and didactic readiness of the teacher are the most important in order to gain the authority of the teacher at secondary school.

Keywords: authority of the teacher, personality characteristics of the teacher, the specialization, the pedagogical-psychological and didactic readiness of the teacher.

JEL klasifikácia: 010.

Úvod

Pri hľadaní a vymedzovaní výchovno-vzdelávacích cieľov v súčasnej škole by mohol byť problém odpovedať na otázku, akú formu moci, autority by mal mať učiteľ, aby dosiahol dané ciele. Spoločnosť si vo všeobecnosti kladie otázky, na akom druhu autority bude založená v budúcnosti. V období chaosu väčšinou ľudia po autorite volajú, v období vládnutia autoritatívnej osobnosti ju odmietajú.

Slovo autorita malo pôvodne pozitívny význam. Ak ho skúmame z etymologického hľadiska, z pôvodného latinského slova „*auctoritas*“ vyplýva, že ide o slová ako podpora, záruka, istota, hodnovernosť. Slovo „*auctor*“ znamená vzor, príklad a sloveso „*augó*“ zväčšovať, rozmnožovať, obohacovať... „*Augustus*“ bola osoba, ktorá bola vďaka svojej charizme nositeľom autority. Historické udalosti, zmeny v spoločnosti však spôsobili, že sa tento pojem začal negatívne stotožňovať s vládou silnej ruky, nevhodným uplatnením moci, vlády a sociálneho útlaku.

V súčasnosti je pojem autorita chápaný kladne. Podľa A. Vališovej je autorita vymedzená (1998a, s. 13) ako „významná forma uskutočňovania moci, ktorá je založená na viac menej všeobecnom uznaní oprávnenosti, legitimacy, vplyvu určitej osobnosti, inštitúcie alebo skupiny“.

C. Saladin-Grizivatz (2002, s. 37) o autorite tvrdí: „*Po prvé sa v slove autorita skrýva vzor, učiteľ, ten, kto nás prijme k činnosti, a po druhé toto slovo vyjadruje aj moc prikazovať a donútiť nás k niečomu.*“

S. Kučerová (In *Autorita ve výchově*, 1999, s. 69) definuje autoritu ako: „*Sociálny vzťah medzi ľuďmi, ktorí sú z nejakého dôvodu nositeľmi vážnosti, rešpektu a úcty, a medzi tými, ktorí im vážnosť osvedčujú, rešpekt a úctu prejavujú.*“

Z týchto definícií je zrejmé, že autorita človeka je vnímaná pozitívne ako osoba, ktorá je nositeľom pozitívnych hodnôt. V odbornej literatúre je pojem autorita odlišený od pojmov ako moc, vplyv, riadenie a, naopak, je spájaný s pojmami sociálna rola, pozícia, prestíž...

Pozitívne vymedzujeme aj autoritu učiteľa. Medzi príliš liberálnym a príliš autoritatívnym vedením skupiny, štýlom výchovy možno nájsť veľa medzistupňov a ak hovoríme o autorite učiteľa v škole, nemáme na mysli žiaden z krajných a nevhodných prístupov učiteľa k žiakom. Autorita ukazuje žiakovi cestu jeho vývinu, aby ho neskôr spoločnosť nesankcionovala. Nechápeme ju preto ako prísny model, ktorý je za každých okolností nutné nasledovať, ale ako model, príklad so silným charakterom a s pozitívnym komplexom charakteristík, ktorý síce ukazuje žiakom smer a hranice, možnosti, ale neobmedzuje ich ani v nich nevyvoláva strach a napätie.

V odbornej literatúre nájdeme viacero typológií členenia autority. V súčasnosti sa používa pojem globálna autorita, ktorá je súhrnom vhodnej kombinácie všetkých druhov autority. Jednotlivé druhy autority by mali byť prepojené a vyvážené.

Je dobré, ak má učiteľ prirodzenú, vrozenú autoritu. S. Kučerová (In *Autorita ve výchově*, 1999, s. 69) o podmienkach získania prirodzenej autority píše: „*Podmienkou vzniku prirodzenej autority je, aby členovia skupiny mali spoločné hodnoty a ciele, pri dosahovaní ktorých má nositeľ autority uznávanú prevahu či zásluhu.*“

Otázkou je, ako má učiteľ takúto autoritu získať a či je to vôbec možné. Či mu je daná ako vlastnosť, alebo vyplýva z jeho sociálnych vzťahov. K zdrojom autority učiteľa bezpochyby prispievajú aj jeho osobnostné kvality.

Súčasná škola je ovplyvnená zmenami spoločenského systému na Slovensku po roku 1989, pedagogickými prúdmi zo zahraničia, predovšetkým z USA a krajín západnej Európy a obsahovou reformou vzdelávania, ktorá sa začala v roku 2008. Všetky zmeny, koncepcie mali vplyv aj na postavenie učiteľa v škole a na vzťah medzi ním a žiakmi a medzi učiteľmi a rodičmi. Odborné diskusie o vlastnostiach dobrého učiteľa a osobné skúsenosti učiteľa strednej školy nás viedli k skúmaniu osobnostných predpokladov učiteľa pre získanie a udržanie si autority v škole.

Cieľom príspevku je zistenie, aké sú osobnostné charakteristiky učiteľa strednej školy, ktorý má skutočnú, prirodzenú autoritu.

Osobnostné predpoklady učiteľa s autoritou

Osobnostné predpoklady učiteľa s autoritou sme zisťovali prostredníctvom prieskumu, ktorého sa zúčastnilo 181 študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave vo veku 20–23 rokov v roku 2015. 147 respondentov bolo v 2. ročníku na bakalárskom stupni štúdia a 34 respondentov študovalo v 1. a 2. ročníku inžinierskeho stupňa štúdia.

Vzorka študentov univerzity bola vybraná z dôvodu objektívnejšieho posúdenia vlastností učiteľov na strednej škole. Mladí ľudia v tomto veku majú na rozdiel od žiakov strednej školy odstup a skúsenosti aj z iného stupňa školy, ale zároveň sú stále v školskom prostredí a môžu tak aktuálne hodnotiť učiteľov, keďže od obdobia, keď navštevovali strednú školu, neuplynul dlhý čas. Nejde však o spätné posúdenie konkrétnych vzťahov medzi učiteľom a žiakmi, ale o zistenie aktuálneho názoru na základe skúseností respondentov.

Charakteristiky, ktoré by mal mať učiteľ strednej školy s prirodzenou, skutočnou autoritou, sme zisťovali v otázke s viacnásobným výberom, v ktorej mali študenti zo zoznamu pätnástich

pojmov vybrať maximálne päť, ktoré považujú u stredoškolského učiteľa za kľúčové pri získavaní a udržaní prirodzenej autority.

Výsledky tejto otázky sú v poradí podľa početnosti odpovedí v tabuľke č. 1.

Tabuľka 1: Kľúčové pojmy na získanie a udržanie autority učiteľa

Kľúčové pojmy na získanie a udržanie autority učiteľa	(n)	%
1. dobré odborné poznatky	119	66
2. schopnosť dobre vysvetľovať učivo	116	64
3. spravodlivosť	103	60
4. všeobecná inteligencia	71	39
5. skúsenosti	70	38
6. náročnosť na žiakov	67	37
7. ľudskosť	65	36
8. komunikatívnosť	52	29
9. tvrdosť v konaní	39	22
10. dôslednosť	35	19
11. spoľahlivosť	33	18
12. pokojná povaha	20	11
13. optimizmus	16	9
14. šarm a osobná príťažlivosť	15	8
15. aktivita	12	7
16. iné	0	0
SPOLU ODPOVEDÍ	833	

Zdroj: vlastné spracovanie

Na získanie a udržanie autority učiteľa na strednej škole respondenti tohto prieskumu najčastejšie označili dobré odborné poznatky a zároveň aj schopnosť dobre vysvetľovať učivo. Obe tieto požiadavky spolu úzko súvisia. Je dôležité, aby učiteľ okrem dobrých vedomostí mal aj schopnosť ich žiakom sprostredkovať tak, aby boli pre žiakov zaujímavé a pochopiteľné. Zaujímavé je, že šarm a osobná príťažlivosť sa u respondentov tejto prieskumnej vzorky umiestnili až na konci zoznamu prvej otázky. Viacerí autori však osobnému čaru pripisujú veľký význam pri presadzovaní právomocí, aj keď prijímatelia autority si toto kúzlo ani nemusia uvedomovať. E. Bedrnová a I. Nový (2001, s. 78) napríklad v tejto súvislosti uvádzajú: „Určite bude v tomto smere viac tolerovaný človek, ktorý má vyššiu mieru osobnej príťažlivosti, či dokonca akéhosi čara osobnosti známeho ako charizma. Aj keď si to ľudia v plnej miere niekedy ani neuvedomujú, majú tendenciu jej podľahnúť.“

Diskusia

Výsledky prieskumu potvrdili dôležitosť odborných vedomostí učiteľa a jeho schopností ich aj odovzdať žiakom. Pri príprave budúcich učiteľov je preto dôležité ich vzdelávať nielen v danom študijnom odbore, ale poskytnúť im aj dobré poznatky a rozhľad v pedagogicko-psychologickom a didaktickom zameraní.

Na to, aby učiteľ učil pútavo, zaujímavo, by mal mať v prvom rade pozitívny vzťah k učivu a predmetu, resp. predmetom, ktoré učí. Niektorí učitelia považujú učivo v učebnici za zle spracované, náročné alebo inak nevhodné. V tomto prípade môže byť výklad učiteľa chaotický či nezrozumiteľný a nejasné sú potom aj jeho požiadavky kladené na žiakov. V tomto prípade sú tiež nevyhnutné učiteľove skúsenosti, ktoré považujú za dôležité aj študenti prieskumnej vzorky.

Viac ako na obsahu učiva záleží na učiteľovom postoji k nemu. Aj zaujímavý obsah môže nepríjemný alebo nudný učiteľ znechutiť a, naopak, nudný obsah učiva dokáže tvorivý učiteľ sprostredkovať žiakom tak, že ich pozitívne motivuje. Učiteľ by sa mal u svojich žiakov snažiť vzbudiť zvedavosť a prirodzený záujem a nemal by žiakov odrádzať tým, že bude učivo označovať za mimoriadne zložité.

Na druhej strane, žiaci musia vidieť zameranosť učiteľa na problém, prácu a výkon. M. Hupková a E. Petlák (2004, s. 15) konštatujú: „*Iste z praxe vieme, že nedostatok zmyslu pre povinnosť žiaci rýchlo postrehnú a zneužijú. Učiteľ by mal byť preto náročný a prísny nielen voči žiakom, ale predovšetkým voči sebe samému.*“ Treba u žiakov vzbudiť zmysel pre povinnosť, aby prebrali zodpovednosť za svoje učenie. Toto dokáže u žiakov vyvolať len učiteľ s autoritou. Na požiadavkách, splnení úloh má učiteľ trvať. Ak žiak neurobí, čo sa od neho očakávalo, učiteľ nesmie dať najavo, že ho to vyviedlo z miery, ale zároveň by to nemal nechať bez povšimnutia.

Možno sa domnievať, že spravodlivosť učiteľa žiaci najčastejšie vnímajú pri riešení výchovných problémov, ale predovšetkým pri skúšaní a hodnotení. Metódy hodnotenia žiaka a poskytovania spätnej väzby sú dôležitou a často diskutovanou súčasťou didaktickej práce učiteľa. Hodnotenie žiakov je učiteľovým majstrovstvom, prejavom jeho pedagogického taktu a schopností, aby žiaci tento proces nevnímali negatívne a nespravodlivo.

Na porovnanie výsledkov prieskumu uvádzame aj čiastkové výsledky výskumu J. Dobala (In Historie a perspektivy didaktického myšlení, 2004), ktorý realizoval výskum zameraný na to, ako vnímajú žiaci gymnázií autoritu učiteľa, aký má pre nich význam. Výskum bol realizovaný na štátnom aj súkromnom gymnázium v Prahe na vzorke 115 respondentov.

Respondenti tohto výskumu mali voľne napísať päť vlastností, ktoré podľa nich spoluvytvárajú autoritu učiteľa. Podľa frekvencie výskytu sú v tabuľke č. 2.

Tabuľka 2: Rebríček vlastností, ktoré podľa žiakov spoluvytvárajú autoritu učiteľa

PORADIE	VLASTNOSŤ	FREKVENCIA VÝSKYTU
1.	poznatky	46
2.	dôslednosť	35
3.	inteligencia	32
4.	charakter	28
5.	pedagogické spôsobilosti	27
6.	spravodlivosť	20
7.	prísnosť	19
8.	vzťah k študentom	19
9.	správanie, konanie	14
10.	komunikácia	14
11.	zmysel pre humor	10
12.	vyrovnanosť	8
13.	rešpekt	8
14.	priamosť	8
15.	charizma	8

Zdroj: Dobal (2004).

J. Dobal (In Historie a perspektivy didaktického myšlení, 2004, s. 127) na základe rozboru výpovedí žiakov tvrdí, že učiteľ: „*si sympatie získava predovšetkým hlbokými poznatkami, ktoré vie zaujímavo podať. Neprekáča im väčšia prísnosť, podstatné je, že dokáže vzbudiť o predmet záujem.*“

Požiadavka prísnosti sa vyskytla aj v našom prieskume. Autor však poukazuje na nebezpečenstvo zovšeobecnenia takýchto tvrdení a zároveň uvádza, že aj keď učiteľ nemusí

mať všetky spomínané vlastnosti, autoritu možno mať len na základe komplexu viacerých vlastností. Súhlasíme s týmto tvrdením, preto vybrať jednu vlastnosť zo zoznamu charakteristík nášho prieskumu ako najdôležitejšiu, nie je reálne.

Jednoznačné stratégie, ktoré vedú k získaniu globálnej autority, nemožno uviesť. Nejde o jednotné osvojenie si taktík všetkými učiteľmi, pretože každý učiteľ je iná osobnosť. Učiteľ by sa mal primárne zamerať na snahu spoznať seba samého, svoje vlastnosti, kladné aj negatívne stránky, aby komplex jeho individuálnych charakteristík bol vhodný na získanie a udržanie si tej „svojej“ autority. Nemal by sa automaticky orientovať na jej získanie. Jednotlivé zdroje autority by teda nemali byť izolované, ale mali by tvoriť vhodnú kombináciu, charakteristickú pre každého jednotlivca.

Prirodzenú, globálnu autoritu učiteľ nezíska tak, že si umelo osvojí zoznam pravidiel, ale tak, že bude poznať samého seba a znútorňovať si také vzorce správania sa, ktoré mu k získaniu autority pomôžu. Je to dlhodobý proces, učiteľ sa v priebehu času mení, rovnako aj žiaci. Žiadny učiteľ by nemal dospieť do bodu, keď bude mať pocit, že nemá čo zlepšovať na svojom správaní a vo svojej pedagogickej práci. To je zároveň jeden z predpokladov získania prirodzenej autority.

Záver

V súčasnosti je status učiteľa oslabený vnímaním spoločnosti, ktorá povolanie pedagóga považuje za neatraktívne a málo ocenené. Jednou z príčin tohto javu je aj veľký počet žien – učiteliek v školách. K spochybňovaniu autority prispieva aj jej vnímanie ako negatívneho aspektu, nesprávne sa spája s autoritárstvom. K poklesu autority učiteľov však môže prispieť aj ich neprofesionálny prístup k výkonu ich povolania, či už ide o príliš autoritatívny štýl výchovy zo strany učiteľov, agresivitu, alebo, naopak, apatiu niektorých učiteľov.

Na to, aby výchovno-vzdelávací proces plnil stanovené ciele, musí byť založený na vzájomnej interakcii viacerých subjektov, z ktorých primárnym je interakcia medzi učiteľom a žiakmi. Žiaci na plnenie daných cieľov potrebujú učiteľa, preto by postavenie a autorita učiteľa nemali byť spochybňované. Táto interakcia je asymetrická, ale zároveň komplementárna. Na jednej strane to vyžaduje od žiakov rešpekt a úctu k učiteľovi, na druhej strane kladie požiadavky na učiteľa, aby konal a pôsobil tak, aby prirodzený rešpekt a autoritu vzbudzoval.

K práci so žiakmi nemožno pristupovať extrémne, nechať ich vzdelávať, vychovávať sa, objavovať svet samých, ani ich neustále kontrolovať a určovať pravidlá, vzbudzovať strach, stále vyžadovať poslušnosť. Učiteľ s prirodzenou autoritou musí nájsť vhodnú cestu prístupu k žiakom medzi týmito dvoma extrémami. V konečnom dôsledku má smerovať k tomu, že zo žiakov sa stanú autonómne, ale zároveň zodpovedné, vyrovnané osobnosti. Autorita učiteľa je predovšetkým vyjadrením vzájomného vzťahu medzi ním a žiakmi, ktorý by mal byť funkčný. Učiteľ by k nej preto nemal pristupovať tak, že mu je daná automaticky a naopak, ani by nemal v súvislosti s ňou rezignovať.

V príspevku nás zaujímali osobnostné predpoklady učiteľa strednej školy, ktorý má prirodzenú autoritu. Z výsledkov prieskumu našej prieskumnej vzorky sa ako najdôležitejšie javia odbornosť a pedagogicko-psychologická a didaktická pripravenosť učiteľa. Zároveň si však uvedomujeme, že vymedziť množinu vlastností, ktorými učiteľ musí za každých okolností disponovať, nie je možné. Ide skôr o inšpiráciu pre učiteľov, aby poznávali seba samých na základe výpovedí žiakov/študentov, ktorých učia alebo kedysi učili. Zároveň im to pomôže pri sebareflexii, pri zamýšľaní sa nad vlastnou prácou, výsledkami svojej práce, aby sa mohli zlepšovať, či modifikovať svoje správanie počas výchovno-vzdelávacieho procesu.

Literatúra

1. Bedrnová, E., Nový, I. (2001). *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press.
2. Dobal, J. (2004). Pojetí autority pohledem studentů pražských gymnázií – zkušenosti z výskumu. In *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum.
3. Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
4. Kučerová, S. (1999). Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In *Autorita v výchově*. Praha: Karolinum.
5. Saladin-Grizivatz, C. (2002). *Rodičovská autorita*. Praha: Portál.
6. Vališová, A. (1998a). *Asertivita v rodině a ve škole*. Jinočany: H&H.

Pod'akovanie

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu č. 005EU-4/2019 Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií.

Kontaktné údaje

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

Potreba triedneho manažmentu pre udržiavanie disciplíny

The need for class management to maintain discipline

Martin Droščák, Darina Dvorská, Zuzana Hráan

Abstrakt

Jadrom manažérskych zručností učiteľa sú tie jeho aktivity v triede, ktoré majú zamedziť rušivým vplyvom na vyučovaní. Učiteľ vytvára také podmienky, ktoré sú zamerané na prevenciu nevhodného správania sa žiakov. Vedomosti a zručnosti v manažmente triedy poukazujú na odbornosť vo vyučovaní; stres a vyčerpanie z manažérskych ťažkostí sú predzvesťou pre vyhorenie.

Kľúčová slova: učiteľ, disciplína, kompetencie učiteľa, triedny manažment

Abstract

The core of a teacher's managerial skills are those of his / her classroom activities that are designed to avoid disruptive situation in learning. The teacher creates conditions that are aimed at preventing inappropriate behavior of pupils. Knowledge of and skill in classroom management are marks of expertise in teaching; and stress and exhaustion from managerial difficulties are precursors of burnout in teaching.

Key words: teacher, discipline, teacher's competence, classroom management

JEL klasifikace: A2

Kompetencie učiteľa

Odborná pedagogická domáca i zahraničná literatúra, ale i spoločnosť sa v poslednom období značne zaujíma o to, čo charakterizuje dobrého učiteľa – teda aké sú jeho kompetencie.

Medzi edukačné kompetencie V. Švec, (1998, s. 58) zaraďuje: diagnostickú, psychopedagogickú a komunikatívnu kompetenciu. Gavora (2008, s. 222) túto kompetenciu nazýva „odbornou kompetenciou“.

Východiskom vymedzenia kľúčových spôsobilostí Kyriacoua (2012, 168s.), sa stali činnosti učiteľa spojené s prípravou, realizáciou a hodnotením vyučovacej hodiny. Postupne dospel k týmto skupinám kľúčových spôsobilostí učiteľa:

1. **Plánovanie**, ktoré umožňujú pripraviť vyučovaciu hodinu (vymedziť výchovno-vzdelávacie ciele, zvoliť vhodné prostriedky k splneniu týchto cieľov a podobne).
2. **Realizovať a riadiť** účinnú pedagogickú komunikáciu v triede.
3. **Vytvárať a rozvíjať** priaznivú klímu triedy.
4. **Udržiavať** triednu disciplínu a **riešiť** výchovné situácie.
5. Diagnostické spôsobilosti umožňujúce **kontrolovať a hodnotiť** učebnú činnosť žiakov.
6. Autodiagnostické spôsobilosti spočívajúce v **sebahodnotení** učiteľovej pedagogickej činnosti.

Keď porovnávame známe klasifikácie (Kyriacou, 1996, 155s., Švec, 1999, Spilková, 1999, Vašutová, 2001, Walterová, 2002, Kasáčová, 2004) najčastejšie je jedna odborovo – predmetová kompetencia a ďalších 6-7 pedagogickej, či integrovanej povahy. Ako naznačuje Kosová (2011, s. 15): „jadro učiteľských kompetencií je psychodidaktické a odborovodidaktické“.

V základe vyššie opisovaných koncepcií leží presvedčenie, že „ak učiteľ vlastní dané kompetencie a vie ich využiť vo svojej praxi, potom existuje vysoký predpoklad, že jeho činnosť v triede bude optimálna a on dosiahne so žiakmi požadované výsledky. Vymedzené, vlastnené a použité kompetencie sú teda zárukou, že profesijná činnosť prebehne priaznivo“ (Gavora, 2008, s. 222). Kým profesijné kompetencie v zmysle odborných vedomostí a zručností predstavujú akési „technologické“ (Gavora, 2008, s. 223) vybavenie potrebné na činnosť učiteľa, jeho ďalšie vlastnosti, ako je jeho hodnotový systém, postoje, motivácia k činnosti a pod. predstavujú *afektívny základ*, ktorý podmieňuje realizáciu týchto „technologických“ kompetencií učiteľa a tak významným spôsobom prispieva k úspešnému plánovaniu vyučovacích činností a ich realizácii. Medzi vlastnosti učiteľa, ktoré sa významným spôsobom podieľajú na úspechu jeho činnosti, patrí to, akým spôsobom učiteľ vníma seba, ako sám hodnotí svoje vlastnosti. Ide o „netechnologickú“ (Gavora, 2008, s. 223) výbavu učiteľa, ktorá je menej zjavná, ťažšie pozorovateľná, a preto jej teoretici i výskumníci venujú menej pozornosti.

Byť dobrým učiteľom znamená aj byť dobrým manažérom, ale s podmieneným efektívnym fungovaním všetkých ostatných súčastí učiteľovej roly. Učiteľ pristupuje vo svojej príprave na vyučovanie, a potom k vyučovaniu samotnému tak, aby udržiaval pozitívne, produktívne prostredie pre učenie sa, čo vlastne je aj cieľom manažmentu triedy. Zahŕňa široký okruh týchto aktivít – od usporiadania podmienok učebného priestoru cez nastolenie a udržanie situácií učenia sa, sledovania správania sa žiakov, až po vysporiadanie sa s nežiaducim správaním, so správaním odchyľujúcim sa od očakávanej normy (Vališová et al., 2011, s. 241-242).

Disciplína a nedisciplína v školskej triede

Správanie sa človeka v sociálnom kontexte je podmienené rôznymi motívmi a faktormi. Prejavy nedisciplinovanosti žiakov môžu byť preto vyvolané odlišnými príčinami, ktoré si aj vyžadujú odlišnú reakciu učiteľa. Faktory, ktoré sa podieľajú na nežiadúcom správaní sú nasledovné:

- biologické faktory (napr. odchýlky stavby a funkcie nervovej sústavy žiaka, vrodené, vzniknuté úrazom),
- sociálne faktory – vplyv výchovného prostredia rodiny, skupinová dynamika triedy, vplyv rovesníkov, partie, širšej komunity, médií,
- situačné faktory - okamžitá atmosféra triedy, udalosť z predchádzajúcej hodine, nudný výklad učiteľa. (Kalhous, Obst, 2009, s. 388).

Podľa medzinárodnej štúdie Talis (OECD, 2007; Krošnáková, Kováčová, 2010) trávajú 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 narúšania vyučovacieho procesu.

Z výskumu realizovanom v roku 2012 (Droščák, 2013) vyplynulo, že 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, podvára 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.

Iné 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).

Prognóza učiteľovho vyučovania v budúcnosti

Prognóza vzdelávacích potrieb v budúcnosti hovorí, že vzdelávacie potreby budú iné ako sú dnes, to znamená, že je namieste si uvedomiť čo sa vlastne deje a na aké situácie nie je učiteľ ani samotná škola pripravená. Samotné prognózy sú nasledovné:

- vedecký a technický rozvoj sa zrýchľuje
- je viac informácií, ktoré človek potrebuje k životu a k vykonávaniu svojej profesie
- prehlbujú sa generačné rozdiely a vzniká bariéra k spoločnému chápaniu sveta
- staršie generácie si nerozumejú s mladšími
- ľudstvo sa vyrovnáva s ekologickou krízou a odcudzením človeka prírode a spoločnosti
- obrovské množstvá informácií sa stávajú pre človeka nepochopiteľnými a neuchopiteľnými (Podlahová, 2006).

Podľa týchto prognóz sa dá predpokladať aký by mal byť učiteľ v budúcnosti, akými kompetenciami by mal byť vybavený.

Predpokladané zmeny na úrovni školy v budúcnosti a na úrovni učiteľa:

- učiteľ prestane byť najvzdelanejším vo svojom okolí a taktiež hlavným zdrojom informácií pre žiakov
- zmenia sa funkcie školy, obsah a cieľ vzdelávania
- škola nebude výhradným miestom získavania informácií
- učiteľ nebude chápaný rodičmi žiakov ako ich najdôležitejší partner
- bude stále zložitejšie vyznať sa v žiakoch, vývoj žiaka sa akceleruje (Podlahová, 2006).

Problematike utvárania a vývinu učiteľovej profesionalizácie (angl. professional development of teachers) odborná verejnosť venuje pozornosť. Tranzit z vysokej školy do zamestnania je dôležitou vývinovou zmenou. Prechod od štúdia učiteľstva počas pregraduálnej prípravy k povolaniu podľa mnohých autorov (Dvorská, 2015; Csandová, 2015; Juklová, 2009; Švaříček, 2009; Gavora, 2002b; Šimoník, 2005; Kalhous, Horák, 1996; Kasíková, 1995; Viktorová, 1995; Doubek, 1994; Kolláriková, 1993 a i.) sprevádza „šok z reality“ (angl. reality shock, Lotrie,

1975), či „šok z praxe“ (Kalchtermans, Ballet, 2002). Píšová (1999) používa namiesto termínu šok z reality pojem „profesijný náraz“. Stret idealistických vízií a očakávaní s odlišnou a nevlúdne vyzerajúcou „realitou“ na pracovisku je plný **kritických incidentov**, momentov, či udalostí (angl. critical incident, Sikesová, 1989; Measorová, 1989 a i.). Považujeme za dôležité podotknúť, že „realita“ nie je chápaná ako nezávislá od ľudského subjektu. Denzin (2001) vysvetľuje, že realita vo svojej totalite nie je objektívnou skutočnosťou, ale výtvorom racionálneho subjektu. Eldar (2003) vysvetľuje šok z reality argumentom, že „existuje priepasť medzi známou a bezpečnou pozíciou študenta a pozíciou nezávislého profesionála, ktorý by mal prevziať zodpovednosť za svojich zverencov.“ Waller (1932) konštatuje, že toto kritické obdobie trvá zhruba prvé tri roky, potom podľa neho už nasleduje stabilizácia. Ako dôvod ťažkostí Veenman (1984) uvádza, že šok z reality nastáva hneď po nástupe učiteľa-študenta do učiteľskej praxe, aj keď to nie je absolútnym pravidlom. Feinman-Nemser (1992) usudzuje, že začínajúci učitelia majú najčastejšie problémy s udržiavaním a budovaním triednej disciplíny. Weinstein a Mignano (1993) poukázali na to, že hlavnou prekážkou u začínajúcich učiteľov je ich nedostatok strategických vedomostí a špecifického kontextu vedomostí. Ďalším z možných vysvetlení šoku z reality začínajúceho učiteľa môže spôsobovať tzv. „mýtus dobrého učiteľa v zmysle „rozšírený, ale mylný názor že dobrý učiteľ by mal byť schopný riešiť všetko. Tento mýtus môže u učiteľov vyvolávať pocity viny“ (Mareš, Svatoš, Slávik a Švec, 1996). Z tohto dôvodu, nováčikom a začínajúcim učiteľom ich starší kolegovia – uvádzajúci učitelia núkajú vhodné rady a praktickú podporu pri uplatňovaní týchto zásad spolu so získaním potrebnej špecifickej zručnosti, skúsenosti a citlivosti ku otázkam motivácie a vedenia triedy. Viac k dileme praktickej verzus psychologickéj podpory začínajúcich a ich uvádzajúcich učiteľov ponúka Csandová (2015), Wiegerová (2012), Lampertová (2013), Gold (1996), či Feinman-Nemser (2003) a iní.

Možné príčiny šoku z reality u začínajúceho učiteľa (podľa Průcha, 1997, Šimoník, 2005, Píšová, Najvar et al., 2011, Sokolová, Jursová Zacharová, 2015) pramenia z:

- osobnosti učiteľa, ktorý nie je psychicky pripravený zvládnuť nedisciplinovanosť žiakov, pocity osamelosti a iné,
- nedostatočných spôsobilostí (kompetencií) učiteľa,
- situácie na konkrétnej škole – zlé vzťahy na pracovisku, problémové situácie, nedostatok pomôcok.

Mnoho výskumných štúdií (Smith a Ingersoll, 2004; Skaalviková a Skaalvik, 2001; Darling-Hammond, 2003, Sokolová a Jursová Zacharová, 2015 a i.) poukazuje na znepokojujúcu súvislosť: raná fáza pedagogickej praxe je kritická s ohľadom na zotrvanie, alebo opustenie učiteľskej profesie. To predstavuje pre výskumníkov aktuálny problém, ktorý možno uchopiť z rôznych aspektov. Napriek tomu, že sa podľa predloženého môže zdať problematika kritických incidentov v počiatočnom utváraní vývinu profesionalizácie učiteľa dostatočne preskúmaná, opak je pravdou. Existuje v nej mnoho otázok, na ktoré zatiaľ nedokážeme adekvátne odpovedať. Hlavný prúd pedagogického myslenia reprezentovaný väčšinovo akceptovanými odbornými textami sa zhoduje v názore Kasáčovej že „úlohy pedeutologického charakteru majú byť diskutované a výskumne riešené multidisciplinárne“ (2005, s. 4).

Záver

Problém s budovaním a udržiavaním disciplíny žiakov v triede je v súčasnosti problémom v mnohých školských triedach. Každý žiak prichádza do školskej triedy ako jedinečná osobnosť so svojimi individuálnymi dispozíciami a osobnostnými vlastnosťami. Okrem toho si prináša aj rôzne ťažkosti a radosti z rodinného a širšieho sociálneho prostredia. Z tohto dôvodu je

školská trieda typ istého prostredia, v ktorom sa stretáva a prichádza do vzájomnej interakcie rôznorodá skladba žiakov (nadanosť, špecifické potreby, inklúzia, integrácia, špecifické poruchy učenia sa, špecifické poruchy správania sa a pod.), na ktoré musí učiteľ primerane reagovať. Mnohé situácie, ktoré nastanú triede sú však nepredvídateľné – zlyhanie techniky, hluk v triede, rivalita atď. I napriek dobre naľánovanej vyučovacej hodine toto môže ohroziť jej efektívnosť. Preto učiteľ potrebuje mať vedomosti a zručnosti z oblasti triedneho manažmentu, ktoré dokáže premietnuť do praxe, aby nedošlo k výraznému ohrozeniu priebehu vyučovacej hodiny.

Literatura

1. Csandová, E. (2015). *Uvádzajúci učiteľ (expert) a jeho postavenie a činnosť vo vzťahu k začínajúcemu učiteľovi v materskej škole*. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015, 94 s.
2. Droščák, M. (2013). *Štruktúra a frekvencia používania aktivizujúcich vyučovacích metód v reformnej praxi strednej školy gymnaziálneho typu*. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2013. 144 s.
3. Dvorská, D. (2015). *Aký som učiteľ? učiteľovo vnímanie vlastných potencialít*. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015, 199s.
4. Gavora, P. (2002). Rozhodnutie stať sa učiteľom-pohľad kvalitatívneho výskumu. In *Pedagogická revue*, 54 (3), 240–256.
5. Gavora, P. (2008). Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (Self-efficacy), Prehľad problematiky. In *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, LVIII (3), 222 - 235.
6. Kalhous, Z., Obst, O. et al. (2009). *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha : Portál.
7. Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
8. Kyriacou, CH. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: Cesta k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
9. Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : CDVU MU.
10. Mareš, J. (1971). Rozhodování jako součást pedagogického procesu. In *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 6, 883-899.
11. Píšová, M. (1999). *Novice Teacher*. Pardubice : Univerzita Pardubice.
12. Sokolová, L., Jursová Zacharová, Z. (2015). *Osobnosť a sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteliek*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
13. Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Dizertační práce. Brno : Masarykova univerzita.
14. 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. Vališová, A et al. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2011.

15. Wolff, C. E., Jarodzka, H. et al. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. In *Instructional Science*, 44, 243-265.
16. Woolfolk, A. (2014). *Educational Psychology*. Pearson education Limited.

Kontaktní údaje autora/autorů

Mgr. Martin Droščák, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky
Gondova 2, 814 99 Bratislava

E-mail: martin.droscak@uniba.sk

PaedDr. Darina Dvorská, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky
Gondova 2, 814 99 Bratislava

E-mail: darina.dvorska@uniba.sk

Mgr. Zuzana Hráčan, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky
Gondova 2, 814 99 Bratislava

E-mail: zuzana.huravik@uniba.sk

Pedagogické praxe jako nástroj přípravy budoucích středoškolských učitelů předmětu Účetnictví

Teaching Practice as a Tool for Preparation of Future Secondary School Teachers of Accounting

Marie Fišerová

Abstrakt

Článek seznamuje čtenáře s hlavními cíli, organizací a obsahem pedagogických praxí studentů didaktik ekonomických předmětů na VŠE v Praze, a to jak v rámci bakalářského, tak i magisterského studia. Na podkladě dotazníkových šetření porovnává názory praktikantů na průběh praxí konkrétně v předmětu Účetnictví s názory cvičných učitelů z několika fakultních škol (obchodních akademií). Autorka vychází i ze svých zkušeností jak vysokoškolské učitelky didaktiky účetnictví a vedoucí praxí, tak i cvičné učitelky z obchodní akademie. Z uvedených šetření pak vyplynula doporučení ke zdokonalení těchto praxí, která jsou v závěru uvedena.

Klíčová slova: Pedagogická praxe, didaktika účetnictví, pedagogické kompetence

Abstract

The article acquaints readers with the main objectives, organization and content of teaching practice of students of didactics of economic subjects at the University of Economics in Prague, as part of the bachelor as well master-level studies. Based on questionnaire surveys, it compares the views of trainees on the course of their practice, specifically in the subject Accounting, with the views of training teachers from several faculty schools (business academies). The author also bases the article on her experience as a university teacher of didactics of accounting and a practice supervisor, as well as a training teacher at a business academy. These investigations then led to recommendations for improving the teaching practice, which are presented in the conclusion.

Keywords: Teaching practice, didactics of accounting, pedagogical competences

JEL klasifikace: A210

Význam didaktických praxí pro získání pedagogických kompetencí budoucích učitelů

Praktická příprava budoucích učitelů je nedílnou součástí jejich vysokoškolského vzdělávání. Krpálková a Krpálek (2019) uvádějí, že vzdělávání budoucích pedagogů sestává ze čtyř komponent: obecného základu, pedagogiky a psychologie, daného oboru (předmětu) a samotné pedagogické praxe. Je zřejmé, že právě praxe umožňuje studentům didaktik aplikovat získané teoretické poznatky, získávat a zdokonalovat potřebné pedagogické kompetence a v neposlední řadě je může významně motivovat k tomu, aby si v budoucnu učitelské povolání skutečně zvolili.

Profese učitele vyžaduje, aby disponoval celou řadou vědomostí, schopností, zkušeností, dovedností a návyků. V odborné literatuře se můžeme setkat s různými přístupy k diferenciaci těchto kompetencí. Například můžeme rozlišovat (Švec, 1998 cit. dle Krpálka a Krpálkové,

2012a, s. 31): kompetence k vyučování a výchově (kompetence psychodidaktické, komunikativní a diagnostické), osobnostní kompetence (zodpovědnost učitele za svá rozhodnutí, tvořivost učitele) a rozvojové kompetence (kompetence adaptivní, informační, výzkumné, seberefektivní a autoregulativní). Není pochyb o tom, že všechny tyto schopnosti a požadované vlastnosti pedagoga umožňuje získávat a rozvíjet právě didaktická praxe studentů učitelství. Trénovat aplikaci získaných teoretických poznatků z pedagogiky a psychologie a didaktik mohou tito studenti i v rámci cvičení, resp. seminářů na vysoké škole, formou simulace výuky před svými spolužáky. To je velmi osvědčená metoda, ale nikdy nemůže nahradit přímý kontakt se žáky, poznávání prostředí konkrétní školy, zkrátka objevování pedagogické reality.

Minňhová a Lovasová (2010) zdůrazňují motivační aspekt pedagogické praxe, a to zejména úvodní, tzv. naslechové praxe (v rámci bakalářského studia), při níž se studenti seznamují s prostředím a chodem školy. Tato praxe může pozitivně ovlivnit chuť studentů pokračovat ve studiu učitelství i v magisterském studiu. Didaktický aspekt praxe spatřují autorky v aplikaci teoretických poznatků z obecné a speciální didaktiky ve vyučovacích hodinách (didaktická praxe v rámci magisterského studia). V neposlední řadě mají praxe rovněž formativní aspekt, spočívající v kultivaci osobnosti budoucích učitelů.

V následujícím textu se proto budu věnovat pedagogickým praxím studentů učitelství ekonomických předmětů, které jsou vedeny Katedrou didaktiky ekonomických předmětů (KDEP) Vysoké školy ekonomické v Praze. Zajímá mne pohled studentů didaktiky a jeho porovnání s pohledem cvičných učitelů fakultních škol. Výsledky svého šetření dále uvádím.

Pedagogické praxe studentů didaktiky na VŠE v Praze

Až dosud pedagogické praxe probíhaly v rámci bakalářského studia (studijní obor Vzdělávání v ekonomických předmětech) v rámci kurzu Řízená pedagogická praxe. Syllabus předmětu uvádí, že studenti se mají seznámit s organizací konkrétní školy a vyučovacího procesu, s organizací vzdělávání v podniku, odbornými učebnami, prací třídního učitele, prací lektora v odborném vzdělávání, pedagogickou dokumentací. Hlavní náplní jsou náslechy – 20 vyučovacích hodin, z nichž studenti zpracovávají hospitační záznamy – a rovněž exkurze v podniku opět spolu s vyhotovením hospitačního záznamu z podnikového vzdělávání. Mezi požadované úkoly je zařazena závěrečná prezentace získaných zkušeností.

Nově budou na bakalářském studiu pedagogické praxe zakomponovány v bakalářském studiu (studijní obor Vzdělávání ve financích a účetnictví) ve dvou kurzech: Řízená pedagogická praxe I a Řízená pedagogická praxe II. Při porovnání syllabů těchto předmětů zjistíme, že první kurz zahrnuje obdobnou náplň jako již výše zmíněný dosavadní předmět, obsahuje ovšem pouze náslechy (20 hodin) v určité škole (mateřské škole, základní škole, gymnáziu, popř. odborné střední škole). Je tedy zaměřen na poznání běhu školy a výuky v ní. Studenti se též věnují charakteristice studijní literatury a studijních pomůcek. Na závěr opět mají získané zkušenosti prezentovat. Druhý kurz se pak soustřeďuje na obchodní akademie, ekonomická lycea, vyšší odborné školy a na podnikové vzdělávání (opět 20 hodin náslechu ve škole, exkurze v podniku, a to včetně zpracování příslušných hospitačních záznamů).

Změny zaznamenáme i v magisterském studiu (studijní obor Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy). Pedagogické praxe se zde zatím uskutečňují v rámci předmětových didaktik – Didaktiky ekonomiky s didaktickou praxí a Didaktiky účetnictví s didaktickou praxí. V obou těchto předmětech jsou didaktické praxe zahrnuty ze 30 %, povinně během nich praktikanti absolvují 5 vyučovacích hodin v každém předmětu, celkem tedy odučí na střední škole 10 hodin. Výstupy se uskutečňují na fakultních školách, kterými je 9 obchodních akademií z Prahy. Absolvování náslechu je zde doporučeno, ale není nijak vykazováno, lze tedy

řící, že povinné následchové hodiny nejsou. V předmětových didaktikách studenti dostanou všechny potřebné informace k praxím včetně formulářů, které mají v svém pedagogickém deníku spolu s přípravami odevzdat. Mají k dispozici též Metodický materiál k realizaci řízené pedagogické praxe (Krpálek a Krpálková, 2012b). Je jim přidělen vedoucí praxe, který alespoň v jedné jejich vyučovací hodině hospituje a následně výkon zhodnotí. Cvičný učitel z fakultní školy praktikantovi určí vždy téma vyučovací hodiny, doporučí (navrhne) didaktické postupy. Výuku praktikanta sleduje a spolu s ním pak provede rozbor výstupu a vyhodnotí ho.

Pro příští studenty magisterského studia (studijní obor Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy) je již připraven Speciální seminář – průběžná pedagogická praxe a rovněž kurz s názvem Souvislá pedagogická praxe. Průběžná praxe zahrnuje nejen seznámení s pedagogickými dokumenty, ale hlavně 5 následků u cvičných učitelů a 10 následků u posluchačů pedagogické praxe. Student též absolvuje 2 výstupy (1 v ekonomice, 1 v účetnictví), a to včetně rozborů hodin. Budoucí učitelé pak ještě budou absolvovat souvislou praxi, jejíž hlavní náplní je 30 výstupů po dobu 4 týdnů. Samozřejmě se stanou hospitace v hodinách fakultních cvičných učitelů.

Je tedy patrné, že v následujících letech zaznamenáme významný posun v počtu hodin, které budou studenti učitelství věnovat didaktické praxi. Nepochybně jim tak bude v daleko větší míře umožněno získání potřebných praktických zkušeností, které jsou pro středoškolského pedagoga nezbytné.

Výsledky dotazníkových šetření mezi praktikanty VŠE a cvičnými učiteli z obchodních akademií

Jelikož se na realizaci praxí studentů magisterského studia podílím ve třech rolích (přednášející kurzu Didaktika účetnictví s didaktickou praxí, vedoucí praxe na jedné z fakultních obchodních akademií a současně cvičná učitelka z obchodní akademie), velmi mne zajímalo, jak vnímají praktikanti průběh a význam praxe. Považovala jsem za vhodné porovnat jejich pohled s názory cvičných učitelů. K danému účelu jsem využila dotazníkové šetření. Sestavila jsem dva dotazníky – jeden pro absolventy didaktických praxí (praktikanty) a jeden pro cvičné učitele. Dosavadní výsledky považuji za určitý výchozí bod k dalším šetřením, která pak umožní porovnání nového a dřívějšího pojetí pedagogických praxí a přispějí k jejich postupnému zdokonalování.

Odpovědi absolventů didaktických praxí v předmětu účetnictví

Dotazník, sestávající z 11 otázek, byl elektronickou cestou rozeslán 48 bývalým praktikantům z řad denního magisterského studia a 20 absolventům praxí z doplňujícího pedagogického studia. K oslovení bývalých studentů didaktiky denního studia jsem využila univerzitní e-mail, 8 z nich však již úspěšně ukončilo studium. Nemůžeme tedy zaručit, že si ještě čtou školní e-maily, i když to vyloučeno není. U doplňujícího pedagogického studia pak musíme uvážit značnou vytíženost těchto pracujících absolventů, a navíc podstatnou skutečnost, že mnozí z nich učili v rámci své didaktické praxe jiné odborné předměty, nikoliv účetnictví. Přesto se sešlo nakonec 35 odpovědí, z toho 30 z denního magisterského studia (85,7 %) a 5 z doplňujícího pedagogického studia (14,3 %), jak vyplývá z odpovědi na první otázku.

Odpovědi na druhý dotaz svědčí o tom, že pouze 13 (37,1 %) mělo předmět účetnictví na střední škole, nikdo na vyšší odborné škole. 22 z respondentů (62,9 %) středoškolskou výuku účetnictví na vlastní kůži nezažilo. Tato skutečnost může podle mých zkušeností ovlivnit přístup praktikanta k výuce a kvalitě vyučovacích hodin, kupodivu ovšem nikoliv jen pozitivně. Ukazuje se, že nasazení praktikanta a jeho nadšení jsou mnohem významnější faktory.

Třetí otázka zjišťovala míru znalostí z účetnictví získaných při dosavadním vysokoškolském studiu bývalých praktikantů. Ukázalo se, že podíl těch, kteří absolvovali pouze jeden semestr účetnictví na VŠE, je velmi významný, a to 42,9 % (15 studentů). 2 studenti, tj. 5,7 %, měli účetnictví jeden semestr na jiné vysoké škole. Lze vyvodit jednoznačný závěr, že téměř polovina těchto studentů má před zahájením daného kurzu věcné znalosti z účetnictví, které pro výuku na obchodních akademiích a ekonomických lyceích rozhodně nepostačují. Náročnost kurzu je pro ně proto opravdu vysoká.

Pozitivně vyznívají další odpovědi, z nichž plyne, že většina studentů se při přípravě svých hodin inspirovala poznatky získanými v předmětu Didaktika účetnictví (26 praktikantů, tj. 74,3 %), 7 respondentů (20 %) využilo tyto poznatky částečně. Pouze pro 2 z nich (5,8 %) nebyly náměty z přednášek a cvičení kurzu inspirací. Z toho pak jedna tato odpověď byla dále upřesněna tím, že praxi daná posluchačka absolvovala ještě před kurzem didaktiky (doplňující pedagogické studium), proto nemohla poznatky kurzu využít, samotný předmět Didaktika účetnictví však hodnotila velmi pozitivně.

Naprostá většina uvádí, že od vedoucího praxe z VŠE a z podkladů ke kurzu měla dostatek všech potřebných informací (32 účastníků, tj. 91,4 %). Pro 28 praktikantů (80 %) bylo přínosné hodnocení vedoucím praxe z VŠE a shodou okolností celkově 28 praktikantů (80 %) hodnotilo pozitivně podporu cvičnými učiteli, kteří jim jasně formulovali téma hodiny, byli nápomocni při volbě postupu výuky a poskytli jim potřebné podklady.

Poněkud slabší, i když stále pozitivní, je hodnocení přínosu rozboru hodin, které prováděli cviční učitelé. I zde většina uvádí, že rozbor provedený cvičným učitelem byl přínosný (22 účastníků, tj. 62,9 %). 4 praktikanti (11,4 %) považují rozbor za přínosný pouze s výhradami, 9 studentů jej za přínos nepovažuje (25,8 %).

Zajímavé je zjištění, že všichni praktikanti uvádějí uplatnění některé z metod moderní koncepce vzdělávání. Konkrétně 26 z nich v každé hodině nebo ve většině z nich (74,3 %) a 9 posluchačů (25, 7 %) v menšině hodin. Podle mého názoru tradiční metody mají stále své nezastupitelné místo, není možné moderní koncepci využívat stále. Všechny uvedené odpovědi vnímám proto pozitivně. Znamenají naději pro budoucí vzdělávání. 25 praktikantů (71,5 %) uvedlo, že cvičný učitel využití moderních metod vítal. S výhradami přijímali cviční učitelé moderní metody podle vyjádření našich studentů z 11,4 % (uvedli 4 praktikanti). 6 posluchačů (17,6 %) označilo přístup cvičných učitelů k uplatněným moderním metodám jako negativní.

Poslední otázka byla otevřená. Studenti měli napsat, jakým způsobem by bylo možno podle jejich názoru praxe zdokonalit. Analýzou odpovědí jsem dospěla k závěru, že 12 absolventů praxí (34,3 %) bylo naprosto spokojeno (bez námětů ke zdokonalení, pochvalné komentáře). Celkově 10 odpovědí (tj. 28,6 %) požadovalo větší rozsah praxe (někdo uvedl cca 20 hodin). 7 respondentů (20 %) by uvítalo zkvalitnění praxí na straně cvičných učitelů, 2 praktikanti by doporučili zlepšit práci vedoucího praxe (5,7 %). Z dalších podnětů uveďme: „*Nejdříve absolvovat didaktiku účetnictví, poté až mít praxi.*“ Jiný námět: „*Vnímám, že znalost účetnictví z předmětu Účetnictví I. jednoznačně nebyla dostačující... zavést předmět Účetnictví před samotnou didaktikou.*“ Připomínka z řad studentů doplňujícího pedagogického studia: „*... více hodin praxe, lepší příprava na organizaci výuky ze strany VŠE (např. v rámci kurzů si vyzkoušet přípravu vyučovací hodiny prakticky) ...*“

Odpovědi cvičných učitelů

Dotazníky byly zaslány prozatím na tři fakultní školy, z nichž odpovědělo celkově 11 cvičných učitelů. První otázka z devíti zjišťovala délku pedagogického působení vyučujících. 8 z nich (72,7 %) na střední škole učí více než 20 let, 3 učitelé (27,3 %) více než 10 až 20 let. Je pozitivní,

že fakultní školy svěřují tuto zodpovědnou funkci zkušeným pedagogům, na druhou stranu údaje svědčí částečně i o věkové struktuře pedagogických sborů.

Většina úvazku 8 učitelů (72,7 %) je tvořena právě účetnictvím, 3 vyučující (27,3 %) uvedli zhruba poloviční poměr účetnictví ve svém úvazku. I tento údaj nasvědčuje zodpovědnému přístupu fakultních škol.

Uspokojivé je zjištění, že 9 respondentů (81,8 %) označilo znalosti praktikantů z probírané problematiky jako velmi dobré, 2 učitelé (18,2 %) vypověděli, že tak polovina studentů VŠE má v daném tématu velmi dobré znalosti, polovina nikoliv. Dle vyjádření středoškolských pedagogů (10, tj. 90,9 %) studenti didaktiky respektují vždy nebo většinou jejich připomínky a podněty. Pouze jeden vyučující vyhodnotil, že praktikanti jeho podněty akceptují tak z poloviny. 5 učitelů (45,5 %) označilo vyučovací hodiny praktikantů jako kvalitní a pro žáky srozumitelné, 5 kantorů uvedlo, že zhruba polovina hodin praktikantů byla kvalitní, pouze jeden vnímá hodiny studentů didaktiky pozitivně jen málokdy.

Učitelé vypověděli, že praktikanti žáky většinou motivují a vedou k aktivním činnostem (5 respondentů, tj. 45,5 %). Podle mínění 6 cvičných učitelů (54,5 %) žáky motivuje a vhodně aktivizuje zhruba polovina praktikantů. 10 pedagogů označilo využití moderních metod výuky za vždy nebo většinou užitečné (90,9 %).

Mezi doporučeními ke zdokonalení praxí ze strany vyučujících 4krát zazněl požadavek na zvýšení rozsahu praxí (36,4 %), 2krát byly doporučeny povinné následky (18,2 %). 2 učitelé nemají žádný návrh ke zlepšení. Za zamyšlení stojí podnět: „*Důraz na větší odpovědnost studentů týkající se srozumitelnosti výkladu a ověření, zda žáci látku pochopili a ovládají ji.*“

Závěr

Pedagogická praxe studentů učitelství je významným nástrojem získávání nezbytných kompetencí k výkonu povolání. Je proto zcela namístě hledat možné cesty a způsoby jejího zkvalitňování. Provedené dotazníkové šetření ukázalo, že výrazné navýšení rozsahu těchto praxí, ke kterému právě dochází, je velmi žádané jak z pohledu praktikantů, tak i cvičných učitelů. Vhodné bude rovněž zařazení praxí až po kurzu předmětové didaktiky účetnictví. Budoucí učitele bychom měli vést k větší odpovědnosti za srozumitelnost výkladu a ke schopnosti účinného ověření, zda žáci učivo pochopili. Celkově je však možno konstatovat, že studenti didaktiky vnímají praxe na středních školách velmi pozitivně a oceňují jejich přínos. Uvedené výzkumné šetření je chápáno jako výchozí bod pro další výzkum kvality praxí, jako nástroj jejich postupného zdokonalování.

Literatura

1. Krpálková, K., & Krpálek, P. (2019). Pedagogical Training in the Preparation of Prospective Teachers of Professional Economic Subjects. In *Rural Environment. Education. Personality. (REEP) – Proceedings of the 12th International Scientific Conference*. Latvia: Latvia University of Life Sciences and Technologies, s. 70-76.
2. Krpálek, P., & Krpálková, K. (2012a). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Oeconomica.
3. Miňhová, L., & Lovasová, V. (2010). Praxe v přípravě učitelů. In *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 119-123.
4. Krpálek, P., & Krpálková, K. (2012b). *Metodický materiál k realizaci řízené pedagogické praxe na fakultních školách Vysoké školy ekonomické v Praze*. Praha: Extrasystem Praha.

Poděkování

Příspěvek byl vytvořen s podporou projektu VŠE IGS F1/7/2018 Komplexní výzkum osobnosti učitele ekonomických předmětů na středních školách v ČR a je jedním z výstupů výzkumného projektu FFÚ VŠE č. IP 100040.

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

Obtížnější komunikační situace pro studenty a jejich účinné zvládnutí

Challenging Communicative Situations for Students and Possibilities to Deal with Them

Lenka Holečková

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na možnosti zvládnutí obtížnějších komunikačních situací, s nimiž se studenti setkávají v každodenní praxi. Zvláštní pozornost je věnována problematice konfliktů, kritiky a poskytování a přijímání zpětné vazby. Příspěvek přináší vymezení těchto vybraných obtížnějších komunikačních situací, jimž je třeba čelit, a tipy pro jejich účinné zvládnutí.

Klíčová slova: Kritika, konflikt, studenti, zpětná vazba.

Abstract

The paper is focused on possibilities of managing challenging communicative situations that students are facing in everyday life. The special attention is paid to criticism, conflicts and providing a feedback. The paper brings the overview regarding selected challenging communicative situations and tips for their effective coping with.

Keywords: Criticism, conflict, students, effective feedback.

JEL klasifikace: A29

Úvod

Každý den přináší mnoho výzev, s nimiž je třeba se v pracovním i osobním životě vypořádat. Nejinak je tomu při studiu, obzvláště na vysoké škole. Současné trendy přejí spolupráci studentů, práci v týmech, hledáním společného řešení, diskusím nad úkoly, sdílením řešení. Častým úkolem je taktéž prezentování vybraných témat, a to jak individuálně, tak i v týmu či skupině studentů.

Ne vždy mají během spolupráce všichni studenti jednotný názor na postup řešení úkolu a další aspekty spolupráce, což může vyústit do konfliktu. Jak jej ovšem v týmu zvládnout, aby se nestal negativním prvkem, ale pozitivním jevem, který posune společné řešení vpřed?

Další obtížnější komunikační situace, s níž se studenti musejí vyrovnávat poměrně často, nastává při přednášení projevu před širším publikem, případně alespoň před svými spolužáky či kolegy. Jejich projev bývá následně hodnocen, a to jak vyučujícím, tak často i kolegy či spolužáky. Poskytování zpětné vazby (feedback) je tedy nedílnou součástí podobných úkolů. Jak ale vhodně zpětnou vazbu poskytnout, aby nevyznívala pouze jako kritika odrazující od dalšího snažení? A ve chvíli, kdy je student na straně příjemce kritiky, jak se s ní může nejlépe vypořádat?

Príspevok se zameriava práve na uvedené komunikační situace a přináší možnosti, jak s nimi účinně pracovat.

Problémová komunikace

Dle Mikulášťíka (2010) nastává problémová komunikace tehdy, když je narušena forma porozumění a shody. Na toto narušení shody mezi dvěma či více komunikačními partnery bude zaměřen další text, a to především na problematiku kritiky a konfliktů.

Kritika

Kritika je nezbytnou součástí života a prostupuje téměř všechny studentské i pracovní aktivity. Lze říci, že neoddělitelně patří k plnění povinností a úkolů, neboť pomáhá (nejen) studentům vhodně korigovat své aktivity a posouvat se dále. Pokud je jí ale příliš mnoho, může snižovat sebevědomí. Kritika, obzvláště v případě, kdy není zcela objektivní, může také narušit spolupráci (Mikulášťík, 2010). Často vyvolává obranný postoj, odmítání spolupráce a nepřátelství.

Pomocí kritiky a zpětné vazby studenti přitom získávají důležité informace – pohled zvenčí, často konstruktivně kritický, kterého by sami nebyli schopni z důvodu subjektivního zatížení.

Vždy ale záleží na tom, jakým způsobem je kritika sdělována.

Konflikt

Vymětal (2008) uvádí, že konflikty jsou významným druhem problémové komunikace. Ačkoli jsou obvykle chápány v negativním kontextu jako určitá srážka, střetnutí či rozpor, je vhodné je umět vnímat i v pozitivním smyslu, jako metodu rozvoje, možnost výběru té lepší alternativy. Konflikt v tomto pozitivním smyslu můžeme tedy chápat jako tvůrčí proces.

Podle autora DeVita (2008) patří konflikt dokonce mezi nejdůležitější ze všech interpersonálních interakcí. Ve shodě s tímto autorem uvádí i Mikulášťík (2010), že bez konfliktů není možný žádný vývoj a ne vždy musí být konflikt nepříjemným problémem. Nové se však prosadí jen tehdy, když existuje dostatečná síla argumentů, které mohou pomoci potlačit to staré, přežité a neefektivní.

Příčinou konfliktů ve skupině bývá často přehlížení či nedocenění jedince v důsledku nevyjasněných skupinových rolí. Příčinou mohou být i osobnostní rozdíly, stresující prostředí, vzájemná závislost úkolů, chybná informovanost, vzájemné nevyjasnění kompetencí a rolí, neslučitelnost cílů komunikace a další (Vymětal, 2008).

Autor Plamínek (2012) poukazuje na v současné době převážně negativní vnímání konfliktů v populaci, ale vývoj dle uváděného průzkumu přeje přece jen posunu k pozitivnější percepci konfliktů. Zásadní je konflikt vhodně řešit tak, aby nebyl destruktivním prvkem, ale právě motivujícím aspektem při hledání společného řešení.

Možnosti, jak se s kritikou a konflikty vypořádat

Kritika

Nutnost vyslechnout si kritiku patří k běžným komunikačním situacím při studiu. Pokud budou studenti schopni jí naslouchat, aniž by se hned stavěli do opozice, pomůže jim to nacházet v budoucnu lepší řešení.

Podle autorky Scharlau (2009) je nutné se naučit kritiku přijímat, neboť kritizovaný se obvykle dostává do vnitřního tlaku. Přitom je třeba si uvědomit, že chyby a nedorozumění se stávají a nejsou zbytečné, pokud se z nich účastník poučí.

Kritika ovšem zraňuje sebevědomí a může být příčinou agresivního chování. To jsou však důsledky kritiky, která nebyla sdělována vhodným a konstruktivním způsobem. Je také

zbytečné kritizovat, když kritizovaný člověk reaguje obranným postojem. Tento jedinec pak není schopen posuzovat skutečnost nestranně.

Níže je uvedeno shrnutí tipů, které mohou být studentům nápomocné při přijímání kritiky (Scharlau, 2009):

- Pozorně naslouchat
- Vlastní odpověď si promyslet a reagovat teprve poté, když kritizující osoba domluví
- Položit zpřesňující otázky, ujistit se o přesném pochopení kritiky, o jejím cíli, čeho chtěl komunikační partner dosáhnout
- Společně najít vhodné řešení

S přijímáním kritiky souvisí taktéž zásady pro poskytování zpětné vazby, které jsou následující (Průvodce personální psychologií, 2019):

- Diskrétnost – podávání zpětné vazby by mělo probíhat výhradně mezi čtyřma očima.
- Používat otevřené formulace – vyhýbat se používání absolutních formulací, které obsahují slova jako „určitě, vždy, stále“ apod., místo toho je vhodnější využívat tzv. otevřených formulací, které mají podobu „já výroků“, jako například: „domnívám se“, „myslím si“, apod.
- Užívat konkrétní a věcné formulace.
- Kritika se má týkat chování či konkrétního jevu, nikoli osoby studenta.
- Společné hledání řešení.

Vhodné je používat takzvanou „sendvičovou“ formu zpětné vazby – kritizovaný student by měl být nejprve za něco pozitivně ohodnocen, než je mu následně konkrétní aspekt vytýkán. Pak lze opět zakončit hodnocení pozitivní informací. Pokud se začne (a skončí) pozitivně, kritizovaná osoba je vstřícnější i vůči přijímání kritiky (University of Findlay, 2019).

Konflikt

Dle Plamínka (2010) jsou konflikty palivem do motoru vývoje. Bez nich by vývoj nemohl probíhat. Autoři Kadlec a Miller (2018) zároveň uvádějí, že nelze konflikty ignorovat a zároveň je řešit. Aby měly nějaký smysl, je třeba se jim i ve spolupracující skupině vhodně postavit.

Při řešení konfliktů lze doporučit dodržovat následující pravidla (Mikuláščík, 2010):

- Každý má právo říci svůj názor.
- Je nutno naslouchat i takovým názorům, s nimiž ostatní studenti nesouhlasí.
- Při konfliktu není vhodné křičet, zvyšovat hlas, urážet či ironizovat.
- Pro lepší porozumění komunikačnímu partnerovi se doporučuje parafrázování jeho myšlenek.
- Hodnotit a kritizovat lze určitý konkrétní čin, nikoli komunikačního partnera.
- Konflikt by se měl týkat pouze aktuálního problému, není vhodné připomínat starší prohřešky.
- Účastníci konfliktu by měli udržovat sebekontrolu a nadhled, nenechat se ovládnout emocemi.
- Hledat cestu ke kompromisům.

Především v počáteční fázi konfliktu je vhodné, když každý účastník konfliktu rozebírá problém ze svého pohledu (Mikuláščík, 2010). Měl by tedy uvést, jak cítí problém, o nějž se jedná, jaký dopad na něj má. V další fázi oba či všichni účastníci konfliktu posuzují problém

společně, uvědomují si rozdílné vnímání. To je třeba sledovat, pozorně poslouchat partnera, případně i formou parafrází mu poskytovat zpětnou vazbu. Znovu se zaměřit na přání a potřeby každého z účastníků a hledat možnosti kompromisu. Nakonec je účelné navržené řešení zhodnotit a posoudit míru spokojenosti obou stran.

Závěr

Příspěvek byl zaměřen na zvládání obtížnějších komunikačních situací při studiu. K sociálním kompetencím každého jedince náleží i jeho schopnost přijímat kritiku tak, aniž by se urazil, což napomáhá posunout kupředu jeho výkon i případnou spolupráci. Pokud má být kritika či zpětná vazba efektivní, měla by mít především kultivovanou formu. To znamená, že by měla být zaměřena na kritizování konkrétního jevu, například způsobu prezentování či plnění týmového úkolu, nikoli na hodnocení studenta jako takového.

Zvládání konfliktů patří taktéž k častým úkolům studentů při spolupráci v týmu. Zde je důležité umění naslouchat, snažit se parafrázovat myšlenky komunikačního partnera, nenechat se ovládnout emocemi a hledat cestu ke kompromisům. Pak může být konflikt pozitivním jevem, který pomůže nalézt to nejlepší řešení úkolu či dané situace.

Literatura

1. DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing.
2. Kadlec, J., Miller, M. (2018). *Komunikace v konfliktu*. Praha: Mladá fronta.
3. Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing.
4. Plamínek, J. (2012). *Komunikace a prezentace*. Praha: Grada Publishing.
5. Plamínek, J. (2010). *Konflikty a vyjednávání*. Praha: Grada Publishing.
6. Scharlau, Ch. (2009). *Trénink úspěšné komunikace. Jak uspět v každém rozhovoru v práci i osobním životě*. Praha: Grada Publishing.
7. Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada.
8. Průvodce personální psychologii. (2019). *Podávání zpětné vazby*. Retrieved from: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/js14/pers_psych/web/pages/08-zpetna-vazba.html.
9. University of Findlay. (2019). *Feedback Strategies: The Pros and Cons of the Sandwich Approach*. Retrieved from: <https://www.findlay.edu/blog/feedback-sandwich-approach>.

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/autorů

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.

VŠE v Praze, Fakulta financí a účetnictví, KDEP
nám. Winstona Churchilla 1938/4, 130 67 Praha 3
lenka.holeckova@vse.cz

Odraz osobnostných charakteristík učiteľa v jeho výchovnovzdelávacom pôsobení

Personality of the teacher and his educational influence

Zuzana Chmelárová

Abstrakt

V príspevku je charakterizovaná osobnosť učiteľa so zameraním na niektoré vybrané charakteristiky. Tie sú bližšie popísané a dané do súvislosti s pôsobením učiteľa vo výchovnej a vzdelávacej oblasti. Zamerali sme sa na kritické myslenie, temperament, motivačné a charakterové vlastnosti učiteľa.

Kľúčová slova: osobnosť učiteľa, kritické myslenie, temperament, motivácia, charakter

Abstract

In the paper the personality of the teacher with a focus on some selected characteristics is characterized. Personality characteristics are described in more detail and related to the educational work of the teacher. We focused on the critical thinking, temperament, motivational and character traits of the teacher.

Keywords: teacher 's personality, critical thinking, temperament, motivation, character

JEL klasifikace: I 200, I 210

Osobnosť učiteľa

Osobnosť je podstata, ktorá zahŕňa interindividuálne rozdiely, ktoré sú príčinou odlišných reakcií učiteľov či už na vlastnosti žiakov alebo ich správanie. Existuje veľké množstvo definícií pojmu osobnosť. V. Smékal (2002 In Pružinská, 2005, s. 16) ju napríklad charakterizuje ako „*individualizovaný systém (integrácia) psychických procesov, stavov a vlastností, ktoré vznikajú jednak socializáciou a tiež pretváraním vrodenných vnútorných podmienok organizmu a determinujú a riadia predmetné činnosti jedinca a jeho sociálne styky.*“ Osobnosťou sa žiadny človek nerodí, ale stáva sa ňou postupne počas života. Vznik osobnosti patrí časovo do vzniku „jätstva“ - uvedomenia si ja, ktoré sa stáva centrom duševného života človeka. Postupne sa utvára vedomie hodnoty vlastného ja ako centra obrazu o sebe samom (sebapoznanie), ktorého udržanie na vysokej úrovni je najvyšším motivačným princípom, prejavujúcim sa množstvom konkrétnych potrieb aj obranných mechanizmov, ktoré fungujú aj v osobnosti učiteľa. W. Lukaszewski (In Nakonečný, 1995, s. 122) definuje reálne ja resp. ego ako „*psychickú reprezentáciu vlastného ja, ktorá vzniká ako dôsledok vnímania seba samého.*“ Ideálne ja vyjadruje predstavu jedinca o tom, aký by mal alebo chcel byť. U ľudí existuje diskrepancia medzi reálnym a ideálnym egom. Pomerom reálneho a ideálneho ja je daná úroveň sebavedomia. Čím je rozdiel menší, tým je sebavedomie vyššie. Podľa R. Cattela (1950, In Nakonečný, 1995) to vyjadruje pojem sila ega. **Sila ega je primárny faktor osobnosti, ktorý sa prejavuje ako zrelosť, stálosť, emočný pokoj, realistický vzťah k problémom a absencia neurotickej únavy.** Tieto charakteristiky by mali byť súčasťou psychickej výbavy každého učiteľa. Slabé ego sa, naopak, prejavuje ako neschopnosť znášať frustráciu,

nestálosť, emočná impulzivnosť, vyhýbanie sa rozhodnutiam a neurotická únavnosť sprevádzaná nereálnym úsilím.

Väčšina ľudí, vrátane učiteľov, nie je so sebou úplne spokojná, niektorí dokonca vôbec. Z toho môže vyplývať množstvo psychických problémov od nespokojnosti až po neurózy. V tejto súvislosti je významná sebakontrola a sebaregulácia osobnosti, ktorá môže byť založená aj na obrane vlastného ja. V každom prípade je **na strane učiteľa nutná sebareflexia opierajúca sa o neustálu spätnú väzbu zo svojho vlastného prežívania rozličných pedagogických situácií, ale tiež o spätnú väzbu od žiakov. Sebahodnotenie učiteľa má teda dva zdroje: 1. vlastné skúsenosti, 2. názory druhých ľudí, ktorých považuje sám za významných.** Pre zlepšenie pedagogickej práce sú významnými žiaci, rodičia, iní učitelia, vedenie školy, zástupcovia štátnej školskej inšpekcie.

Popri psychických vlastnostiach, ktoré sa v súvislosti s definovaním pojmu osobnosť skloňujú najčastejšie, nemôžeme zabúdať ani na biologický základ osobnosti. Osobnosť je predsa bezpochyby bio-psycho-sociálny systém. „*Učiteľ by mal byť psychicky zdravý človek s dobrou fyzickou kondíciou*“, hovoria M. Zelinová, M. Zelina (1997, s. 13).

Ďalej sa v tomto príspevku budeme venovať vybraným charakteristikám osobnosti, ktoré sú dôležité pre prácu učiteľa.

Kritické myslenie učiteľa a jeho vplyv na kritické myslenie žiakov

V posledných rokoch sa o schopnosti kritického myslenia veľa diskutuje nielen v pedagogických kruhoch, ale v spoločnosti vôbec a zdôrazňuje sa potreba jeho rozvíjania u žiakov. Na podporu tohto názoru existuje množstvo presvedčivých dôvodov. Žiaci s rozvinutým kritickým myslením spracúvajú prijímané informácie obozretne, premýšľajú nad nimi, hľadajú príčiny a dôkazy, zaujímajú vlastný názor. Nenechajú sa ľahko a nekriticky ovplyvňovať nikým a ničím. Keď si kritické myslenie osvoja a rozvinú v škole, prinesie im úžitok aj neskôr v živote pri riešení rozličných situácií. Veľmi významnú úlohu hrá aj v odolávaní nátlaku či už zo strany iných ľudí, alebo médií vrátane reklamy, či politickej alebo inej propagandy. Kritické myslenie môže byť protektívnym faktorom pred rozličnými nástrahami, napr. drogami, sektami atď., pretože kriticky mysliaci žiak dokáže správne vyhodnotiť informácie a sám sa rozumne rozhodnúť, čo je správne a čo nie.

Predpokladom pre rozvíjanie kritického myslenia u žiakov je rozvinutá schopnosť kritického myslenia u učiteľov, ktorí by mali disponovať podľa A. Petrasovej (2008) nasledujúcimi charakteristikami kritického mysliteľa: byť zvedavý a neustále formulovať nové otázky; dokázať oceňovať tvrdenia a argumenty iných a v prípade, že sú nesprávne, vedieť ich odmietnuť; hľadať dôkazy a na ich základe robiť rozhodnutia; vytvárať si úsudok na základe čo najväčšieho počtu informácií a neustále hľadať ďalšie; zaujímať sa o nachádzanie nových riešení; pozorne počúvať iných a dávať im spätnú väzbu; chápať kritické myslenie ako dlhodobý proces hodnotenia; rozlišovať medzi faktami a názormi a pod.

Kritické myslenie pedagógov stredných škôl skúmala M. Kosturková (2013). Zistovala, do akej miery sú súčasní stredoškolskí pedagógovia pripravení ako kritickí mysliaci učitelia, od ktorých sa očakáva, že budú adekvátne rozvíjať kritické myslenie svojich žiakov. Získané výsledky boli neuspokojivé. Príčinu daného stavu vidí v zotrvačnosti. Predpokladá, že títo pedagógovia najpravdepodobnejšie vyučujú tak, ako boli vyučovaní. Výskumom sa potvrdilo konštatovanie A. Petrasovej (2008), že **naši pedagógovia nie sú dostatočne pripravení ako kriticky mysliaci učitelia.** Z uvedeného vyplýva vysoká **potreba rozvíjania kritického myslenia u učiteľov a to nielen stredných, ale všetkých stupňov škôl.**

Aby učitelia mali pozitívny vplyv na podporu a rozvíjanie kritického myslenia, mali by mať, podľa V. Šandorovej (2013), **určité schopnosti.** Prvou je schopnosť vytvoriť v školskej triede podnety na kritické myslenie a uvažovanie a nechať dostatočný priestor na diskusiu a formulovanie otázok. Druhou je schopnosť vybrať a realizovať vhodné

vyučovacie metódy, aktivity a formy rozvíjajúce kritické myslenie žiakov. Treťou je schopnosť **rozvíjať komunikačné spôsobilosti** žiakov potrebné pre formulovanie otázok aj vlastných myšlienok. Štvrtá je schopnosť **zabezpečiť žiakom bezrizikové prostredie, charakteristické podporou, porozumením a toleranciou.** Poslednou piatou je schopnosť **vytvárať veku a individuálnej odlišnosti žiakov primerané a vhodné materiálne podmienky** vyučovania vrátane pomôcok a učebných materiálov.

Vplyv temperamentu učiteľa na jeho výchovnovzdelávaciu činnosť

Temperamentové vlastnosti osobnosti určujú spôsob a formy prejavov a vyrovnávania sa s novými životnými podmienkami a situáciami. V temperamente je spojená vrodená a skúsenosťou osvojená pohotovosť k určitej subjektívne príznačnej dynamike, forme a spôsobu odpovede na vonkajšie zmeny. Ide o povahové vlastnosti, ktorými sa dá človek charakterizovať všeobecne bez ohľadu na jeho motivačnú štruktúru, postoje či schopnosti (Mikšík, 2007).

Zastávame ten istý názor ako J. H. Flaskerud (2012), že **poznatie a porozumenie temperamentovým typom je dôležité pre osobný rozvoj, kariérne poradenstvo, výber vyhovujúceho štýlu výučby a zodpovedajúceho učebného štýlu.** Poznanie tejto štruktúry osobnosti je užitočné **pri predpovedaní akademickej úspešnosti, pracovného výkonu aj sociálneho a emocionálneho prispôsobenia.** Poznať, ku ktorému temperamentovému typu resp. typom učiteľ patrí a uvedomiť si, čo v oblasti prežívania a správania táto skutočnosť znamená, je užitočné pre samotného učiteľa a následne aj jeho žiakov. Pomáha mu to vybrať si také metódy a formy práce, ktoré sú mu najbližšie a najprirodzenejšie, korigovať svoje nevhodné prejavy a využiť pozitíva, ktoré so sebou prináša ten ktorý temperamentový typ. Charakteristické prejavy a spôsoby správania jednotlivých typov učiteľov podľa príslušnosti k tomu ktorému temperamentu sú tieto:

Učiteľ sangvinik má v sebe mnoho predpokladov na rozvoj vlastností, ktoré podmieňujú úspech vo výchove a vzdelávaní. Je schopný pracovať s určitým odstupom, ľahkosťou, prehľadom, je pohotový, ľahko si osvojuje nové poznatky, je schopný rozdeľovať pozornosť, je uznanlivý, veselý, optimistický a výrečný. Ako negatíva pôsobia prílišná mäkkosť a priateľskosť, kvôli čomu si niekedy nevie udržať dostatočný odstup a tým aj autoritu. Môže sa u neho prejavovať sklon mať obľúbených a neobľúbených žiakov z radov „podlízavých“ a svojráznych žiakov s vyhranenými názormi.

Učiteľ cholerik je pracovne agilný, energický, iniciatívny, má intenzívne myšlienkové pochody, je výrečný, vystupuje sebavedome a rázne, jasne sa vyjadruje a má schopnosť nadchnúť žiakov pre predmet, ktorý vyučuje. Ako negatíva je možné hodnotiť prehnanú prísnosť, panovačnosť a potláčanie vlastnej mienky a individuality žiakov. Je impulzívny, máva výbuchy zlosti, preto sa ho žiaci boja. Zle pôsobí tento typ učiteľa najmä na bojazlivejších, úzkostlivejších žiakov a trémistov. Učitelia tohto typu sú nervózni, náladoví, netrpezliví, niekedy s nedostatkom pedagogického taktu, čo nevhodne pôsobí špeciálne pri skúšaní. Pod vplyvom svojich citov niekedy, aj keď nie zámerne, hodnotia nespravodlivo, neobjektívne a príliš prísne.

Učiteľ flegmatik je pokojný, rozvážny a schopný dobre zvládnuť aj zložité pedagogické situácie. Tieto vlastnosti sú mu na škodu, ak sa od neho vyžaduje rýchle reagovanie či už v oblasti správania alebo emócií. V triede vytvára vďaka svojmu pokoji a rozvahe optimálne podmienky pre duševnú prácu. Jeho negatívom je sklon k pohodlnosti a ľahostajnosti, prehliadanie chýb a nedostatkov žiakov, čo sa neskôr môže vypomstiť v oblasti plnenia ich školských povinností a dodržiavania disciplíny. Je nerozhodný. V jeho práci sa môže vyskytnúť monotónnosť, šablónovitosť, ktorá žiakov nudí a málo podnecuje ich myslenie k tvorivej práci.

Učiteľ melancholik je slabo odolný voči záťaži, pod vplyvom ktorej môže reagovať až neuroticky. Nemá rád zmeny. V práci je usilovný, zodpovedný, presný. K žiakom je citlivý a chápujúci. Negatívom je, že je príliš uznanlivý a žiaci si k nemu môžu veľa dovoľovať. Následkom je nedostatočná disciplína na jeho hodinách a neplnenie si školských povinností žiakmi. Napriek tomu, že má pre žiakov veľké pochopenie a cit, keď trestá, robí to často hrubo a búrlivo. Býva často vyčerpaný a unavený (Kariková, 2001, Drlíková a kol., 1992).

Pozitívna vnútorná motivácia – podmienka úspešného pôsobenia učiteľa

Výsledky mnohých štúdií vo svete, týkajúce sa problematiky motivácie učiteľov pre ich povolanie ukazujú, že **v prípade učiteľov je významnejšia vnútorná motivácia**. Identifikovať motívy vedúce človeka k tomu, aby sa stal učiteľom, sa snažili napr. A. J. Hobson a kol. (2009). Uvádzajú, že učitelia si vyberajú svoju budúcu kariéru hlavne z vnútorných dôvodov ako je **altruizmus, túžba pracovať s deťmi a byť užitočný pre spoločnosť**. I. Jugović a kol. (2012) rovnako zistili, že vnútorná motivácia je u učiteľov významnejšia v porovnaní s vonkajšou motiváciou. Významnými sa im ukázali vnútorné charakteristiky **extraverzia, prívetivosť a svedomitosť**. Tieto sa javia tiež ako **významné pre spokojnosť s voľbou učiteľského povolania**. Prívetivosť navyše preukázala pozitívne vzťahy **s uvedomením si užitočnosti učiteľskej kariéry**. Všetky spomínané vlastnosti osobnosti sú interpersonálne, čo môže byť dôvod, prečo sa javia ako kľúčové prediktory pre spokojnosť s výberom učiteľskej profesie, ktorá umožňuje, ba priam vyžaduje, intenzívnu medziľudskú komunikáciu.

Tak, ako celá psychika, tak aj motivácia podlieha kultúrnej a sociálnej determinácii, predovšetkým vplyvu výchovy. Tá rozvíja rôzne charakterové, povahové aj motivačné vlastnosti osobnosti. Posledne menované sa počas ontogenézy usporiadajú do relatívne trvalej sústavy motívov, tzv. motivačnej štruktúry osobnosti. **Pre rolu učiteľa je podstatné, aby sa do popredia dostali sociálne a intelektuálne motívy**. Aby bol **pozitívne orientovaný smerom k žiakom a mal záujem vzdelávať seba aj ich**. Pozitívna vnútorná motivácia učiteľa k učeniu a žiakom je významnou podmienkou jeho úspešnosti aj spokojnosti. Vyúsťuje do záujmu, chuti a aktivity smerujúcej k sebarozvíjaniu aj rozvíjaniu osobností žiakov, na ktorých mu záleží. V prípade, že u učiteľa prevláda vonkajšia motivácia, jeho aktivita nevychádza z chcenia, ale z nutnosti. Nezáleží mu na zlepšení svojej práce ani na rozvoji osobnosti svojich žiakov. V popredí je u neho potreba vyhnúť sa neúspechu. Jeho práca je bez nadšenia, bez skutočného chcenia. Preto často dospeje k averzii, psychickej saturácii a v konečnom dôsledku k hrozbe, prípadne výskytu syndrómu vyhorenia – burnout efektu. Jeho symptómy zasahujú kognitívnu, emočnú, fyziologickú aj sociálnu oblasť a negatívne ovplyvňujú priebeh a výsledky výchovnovzdelávacieho procesu.

Pozitívne charakterové vlastnosti učiteľa – predpoklad pozitívneho výchovného vplyvu

M. Nakonečný (1997) definuje charakter ako zložku osobnosti, kde dominuje vôľa a postoje ako vzťahy k rozličným hodnotám. Charakterové vlastnosti podľa neho určujú spoločenskú hodnotu, etickú vyspelosť, etickú citlivosť, sociálnu zodpovednosť a stále vnútornú princípy osobnosti. Štruktúra charakteru nie je statický psychologický jav. Naopak, je dynamická, môže sa vyvíjať a meniť celý život. O pozitívnom charaktere človeka môžeme v skutočnosti hovoriť až vtedy, keď si interiorizuje mravné normy, keď sa vo svojom mravnom vývine dostane od mravného vedomia cez mravné presvedčenie až k mravnému konaniu. U detí a dospievajúcich nemôžeme teda počítat s tým, že by mali definitívne sformovanú štruktúru charakteru. **Na postupnom utváraní charakteru sa má, okrem rodičov, ktorým náleží primárne miesto, vo veľkej miere podieľať učiteľ**.

Základom charakteru, podľa L. Bustinovej (2004) sú vôľové vlastnosti, svedomie a sociálno-emočné spôsobilosti. Ich zosúladením sa dosiahnu celkové pozitívne charakterové vlastnosti

osobnosti podložené patričnou sebareflexiou, primeraným citovým prežívaním a vhodným správaním. Nie každý človek je vybavený požadovanými vôľovými vlastnosťami. Nie každý má dostatočne rozvinuté chápanie dobra a zla, správneho a nesprávneho, čo je základom mravného vedomia. Nie každý dosiahne vhodnú úroveň sociálno-emočných vlastností. Preto nemôžeme ani u všetkých ľudí hovoriť o pozitívnych charakterových vlastnostiach a o mravnom konaní. **V prípade učiteľa sú však pozitívne charakterové vlastnosti ako čestnosť, zásadovosť, pravdovravnosť, spravodlivosť a objektívnosť, svedomitosť atď. nevyhnutnou podmienkou pozitívneho výchovného vplyvu na žiakov.** Sú základom mravného konania smerom k sebe aj iným ľuďom, počnúc svojou rodinou cez žiakov, kolegov až po príslušníkov svojho národa a ľudí vo všeobecnosti. **Pozitívne charakterové črty sú podstatou dobrého a zodpovedného vzťahu k učiteľskému povolaniu.** Príkladom charakterových črt, súvisiacich so vzťahom človeka k druhým ľuďom, je **empatia**. Empatia ako súčasť vzťahu učiteľa k žiakom je významným činiteľom, ktorý dokáže pozitívne ovplyvniť jeho spôsob interakcie so žiakmi. Empatický učiteľ s nimi nielen cíti, ale aj komunikuje o tom, čo cíti on sám. Snaží sa vidieť očami žiakov, počúvať, čo mu hovoria, hľadať aj skryté významy ich emócií (Kariková, 1999). Empatiu spolu s flexibilitou a sebaocenením považujú za významný činiteľ, ovplyvňujúci interakciu medzi učiteľom a žiakom, aj R. Hughers, Jr., G. A. Griffin a M. A. Defino (1982), ktorí skúmali osobnostné faktory zohrávajúce dôležitú rolu v efektívnosti činnosti a skúsenostiach budúcich učiteľov.

Záver

V príspevku sme sa venovali niektorým osobnostným vlastnostiam učiteľa, ktoré sú dôležité z hľadiska jeho úspešného pedagogického pôsobenia. Prvou bola schopnosť kriticky myslieť. Schopnosť, ktorá je spolu so schopnosťou tvorivo myslieť, akcentovať ekologickú výchovu, finančnú gramotnosť, multikultúrnú výchovu a podobne, nevyhnutnou súčasťou aktuálneho obsahu výučby. Ukazuje sa, že sú zatiaľ veľké rezervy v oblasti rozvíjania kritického myslenia u žiakov aj učiteľov. Ďalej sme venovali pozornosť temperamentu učiteľa a jeho prejavom, ktoré je dôležité ovládať a vhodne využívať pri pôsobení na žiakov. Zdôraznili sme význam pozitívnej vnútornej motivácie učiteľa, lebo len motivovaný učiteľ dokáže pozitívne motivovať svojich žiakov. Na koniec sme vyzdvihli pozitívne charakterové vlastnosti, ktoré považujeme za predpoklad zodpovedného vzťahu k učiteľskému povolaniu a pozitívneho vplyvu na žiakov.

Literatura

1. Bustinová, L. 2004. *Psychológia*. Bratislava: STU Bratislava. ISBN 80-227-2160-3.
2. Drlíková, E. a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992. 368 s. ISBN 80-08-00433-9.
3. Flaskerud, J. H. 2012. *Temperament and Personality: From Galen to DSM 5* Issues in Mental Health Nursing, 33:631–634, 2012 Informa Healthcare USA, Inc. ISSN: 0161-2840 print / 1096-4673 online.
4. Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M.S., Ashby, P., Mitchell, N., et al. 2009. *Becoming a teacher: Teacher experiences of initial teacher training, induction and early Professional development*. Final report, University of Nottingham.
5. Hughers, R. Jr., Griffin, G.A., Defino, M. E. 1982. *Personality factors in the student teaching triad*. Research and development Center for Teacher Education. The University of Texas at Austin, Austin, Texas, 1982.

6. Jugović, I., Márušić, I., Ivanec, T. P., Vidović, V. V. 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. In *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 40, No. 3, August 2012, s 271–287
7. Kariková, S. 1999. *Osobnosť učiteľa*. 2. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 1999. 121 s. ISBN 80-8055-239-8.
8. Kariková, S. 2001. Majú mať učitelia zmysel pre humor? In *Pedagogické rozhlady*. ISSN 1335-0404. 2001, roč. 10, č. 4. s. 18–20.
9. Kosturková, M. 2013. Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. In *PEDAGOGIKA.Sk*. 2013, roč. 4, č.4. s.283-298. ISSN 1338-0982. Dostupné na <https://www.casopispedagogika.sk/studie/kosturkova-martina-kriticke-myslenie-pedagogov-strednych-sko%CC%82l.html>
10. Mikšík, O. 2007. *Psychologické charakteristiky osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. s. 274. ISBN 8024613048
11. Nakonečný, M. 1995. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář. 1995. 371 s. ISBN 80–85255-74-X.
12. Nakonečný, M. 1997. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. 336 s. ISBN 80–200-0628-1.
13. Petrasová, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ- tvorca kvality školy*. 1. vyd. Prešov: MPC, 2008. 120 s. ISBN 978-80-8045-517-0.
14. Pružinská, J. 2005. *Psychológia osobnosti*. 1.vyd. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2005. 151 s. ISBN 80-89185-05-3.
15. Šándorová, V. 2013. *Metódy a formy práce podporujúce kritické myslenie u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 60 s. ISBN 978-80-8052-559-0.
16. Zelinová, M., Zelina, M. 1997. *Tvorivý učiteľ. Osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum Bratislava, 1997. s. 78. ISBN 80-7164-192-8.

Poděkování

Príspevok vznikol s podporou projektu KEGA č. 005EU-4/2019 Riešenie problémových výchovných situácií na SŠ prostredníctvom prípadových štúdií, ktorý je realizovaný na Katedre pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Kontaktní údaje autora/autorů

PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.

Katedra pedagogiky, NHF EU v Bratislave

Dolnozemska 1, 582 35 Bratislava, Slovenská republika

E-mail: zuzana.chmelarova@euba.sk

Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy – Quo Vadis?

Teaching of economic subjects for secondary schools – Quo Vadis?

Alena Králová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá poznatkami, ktoré ovplyvňujú tvorbu koncepcie prípravy učiteľů ekonomických předmětů pro střední školy. Navržený model pregraduální přípravy je porovnán s modelem rakouským a současně uplatňovaným modelem na Vysoké škole ekonomické v Praze. Na základě toho jsou vymezeny rozdíly a vyvozeny závěry.

Klíčová slova: příprava učitelů, Vysoká škola ekonomická v Praze.

Abstract

The paper deals with the knowledge that influenced the conception of preparation teachers of economic subjects for secondary schools. The proposed model of undergraduate training is compared with the Austrian model and currently applied model at the University of Economics in Prague. On this basis, the differences are defined and conclusions are drawn.

Keywords: preparation of teachers, University of Economics, Prague

JEL klasifikace: A20

Úvod

Mezi školy s nejstarší tradicí a zkušenostmi s přípravou učitelů ekonomických předmětů pro střední školy v České republice patří Vysoká škola ekonomická v Praze (VŠE). V současné době je příprava budoucích učitelů uskutečňována na Fakultě financí účetnictví na Katedře didaktiky ekonomických předmětů v prezenční formě, a to bakalářským studiem (Vzdělávání v ekonomických předmětech) i navazujícím magisterským studiem (Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy) i formou celoživotního vzdělávání tzv. doplňujícího pedagogického studia. Vzájemnou návazností forem studia – bakalářského i magisterského studia absolventi získávají kvalitní odborný ekonomický základ, dále pedagogicko-psychologický a didaktický základ. Uvedeným studiem získávají dvojí kvalifikaci – ekonomickou a pedagogickou. Jsou připravováni pro výuku ekonomických předmětů na středních a vyšších odborných školách, mohou působit ve všech formách podnikového vzdělávání i jako manažeři v oblasti ekonomické praxe.

Příprava učitelů procházela a prochází neustálým vývojem, což je důsledek měnících se legislativních podmínek. V současné době v České republice probíhá restrukturalizace studijních programů, což má vliv na formy i strukturu studia. Důsledkem implementace novely zákona č. 111/1989 Sb., o vysokých školách, platné od 1. 9. 2016 se vyvíjí úsilí vytvořit optimální model přípravného vzdělávání učitelů, což se dotýká též pregraduální přípravy učitelů ekonomických předmětů.

Jaká jsou východiska pro konstituování programu Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy?

Při tvorbě návrhů studijního programu Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy se vyházelo z:

- a) výzkumů, které se zaměřují na studium úspěšných programů přípravného vzdělávání učitelů (Darling-Hammondová, 2014; Gebhard, 2009),
- b) pojetí trendů a koncepcí akademických programů v oblasti učitelství ekonomických předmětů jiných evropských států - např. Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Wirtschaftspädagogik (Aff, 2013), Ekonomické university v Bratislavě, Katedra pedagogiky),
- c) zkušeností přípravy učitelů ekonomických předmětů na Katedře didaktiky ekonomických předmětů v Praze (Králová, 2014; Králová, 2017; Pavera, 2018).

Úspěšné programy přípravného vzdělávání učitelů

Darling-Hammondová (2014, s. 548) se zabývala studiem úspěšných programů přípravného vzdělávání učitelů. Ty, které patří mezi úspěšné, se vyznačují následujícími rysy. Obsahují:

- sdílenou vizi „dobré“ výuky;
- jasně definovaný standard profesního výkonu (tj. cíl, jehož má být dosaženo);
- „silné“ jádrové kurikulum pokrývající profesní poznatkovou základnu;
- dostatečnou časovou dotaci klinických komponentů (nejméně 30 týdnů);
- extenzivní využívání kazuistik, vlastní bádání studentů, portfolio vztažené k řešení problémů praxe;
- dobré vztahy mezi školou a univerzitou, sdílené znalosti, přesvědčení a hodnotový systém.

Darling-Hammondová (2014, s. 552) zároveň upozornila, že k dosažení kvalitních profesních znalostí studentů uvedených programů je třeba zdůrazňovat obsahový přístup (didaktické zprostředkování vzdělávacích obsahů). Uvedeným se též zabýval Slavík (2014, s. 723), který uvedl, že je nutné věnovat „zvláštní zřetel oborových didaktik na obsah vzdělávání a jeho didaktickou transformaci ve výuce s cílem obohacovat a rozvíjet žákovské dispozice, znalosti či kompetence“. Stejně tak Knecht (2007) poukázal, že je nutné klást hlavní důraz na inovaci vzdělávacích obsahů s přihlédnutím ke zkušenostem z každodenní výuky a praktickým potřebám žáků. Ukazuje se, že pokud chceme úspěšně realizovat moderní programy, je třeba propojovat teorii a praktické zkušenosti. Například Gebhard (2009) označuje obdobné modely či jejich komponenty za inovativní.

Příprava učitelů ekonomických předmětů v Rakousku

Při přípravě budoucích učitelů je třeba respektovat moderní přístupy ve vzdělávání, ale též historickou tradici. Uvedené vzdělávání je podobné ve státech, ke kterým měla Česká republika v historii velmi úzký vztah, jedná se o státy bývalého Rakouska-Uherska. Obdobný přístup a snahu o koncepci přípravy učitelů ekonomických předmětů pro střední školy lze vidět na Slovensku, na Katedře pedagogiky na Ekonomické univerzitě v Bratislavě. Zajímavé je srovnání přípravy učitelů na Wirtschaftsuniversität ve Vídni (WU Vídeň). V bakalářském studiu získávají studenti odborné ekonomické poznatky a všeobecně vzdělávací poznatky jako ostatní bakaláři na celé univerzitě (je stanoven jednotný vědomostní základ pro všechny

programy). Podíváme-li se na strukturu magisterského studia na Wirtschafsuniversität ve Vídni učitelského programu, jedná se o následující složení (tab.1).

Tabulka 1: Moduly magisterského učitelského programu na WU Vídeň

Moduly	Předměty	Počet kreditů	Procentní díl
Oborová a předmětové didaktiky	Didaktiky ekonomických předmětů	43 ETCS	29 %
Teorie	Pedagogika a ekonomika vzdělávání	30 ETCS	20 %
Volitelné předměty	Odborné (specializované) předměty	12 ETCS	8 %,
	Ekonomika vzdělávání/ vzdělávací věda	16 ETCS	10 %
Praxe	Školní praxe	24 ETCS	16 %
Diplomová práce	Diplomová práce	25 ETCS	17 %
Celkem		150 ETCS	100 %

Zdroj: Aff, Fortmüller, (2013)

Příprava učitelů na navazujícím magisterském studiu je složena z odborné, pedagogické, didaktické a praktické části studia. Stěžejní pozornost je věnována didaktice ekonomických předmětů, velký rozsah studia je věnován praxi. Fáze praktické přípravy zahrnuje praktický semestr s povinným doprovodným seminářem organizovaným univerzitou. Výuka se skládá přibližně z poloviny didaktických disciplín včetně diplomové práce, jedné pětiny ekonomických disciplín, jedné třetiny pedagogických disciplín včetně praxe.

Příprava učitelů na VŠE v Praze

V roce 1953 na Vysoké škole ekonomické v Praze vznikl obor učitelství ekonomických předmětů. Zpočátku představoval rozsah ekonomického vzdělávání pouze 39 % hodin veškeré výuky, 22 % tvořilo pedagogicko-psychologické vzdělávání (Pavera, 2018).

Uvedený poměr se měnil, avšak zahrnoval vždy teoretické vzdělávání, které se skládalo z ekonomického, pedagogicko-psychologického a didaktického a bylo doplněno pedagogickou praxí na školách. V 80. letech bylo doplněno též výrobní praxí v podnicích. V současné době představuje následující složení (Králová, A, 2017). V rámci bakalářského studia *Vzdělávání v ekonomických předmětech* studenti absolvují „povinný základ FFÚ“ skládající se ze všeobecně vzdělávacích a ekonomických předmětů zaměřených především na finance podniku a účetnictví, což představuje přibližně 2/3 studia. Souběžně je zařazováno studium pedagogicko-psychologických disciplín, oborových a předmětových didaktik včetně praxe, což tvoří zbytek jejich procentuálního podílu (tabulka 2). Studenti získají ekonomickou kvalifikaci pro uplatnění v praxi jako ostatní bakaláři na FFÚ a zároveň kvalifikaci pro uplatnění v podnikovém či agenturním vzdělávání. Mohou pokračovat v navazujícím magisterském studiu Učitelství nebo si mohou vybrat jakýkoliv jiný ekonomický obor všech fakult VŠE.

V současné době magisterské studium hlavní specializace *Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy* na Vysoké škole ekonomické v Praze zahrnuje výuku ekonomických předmětů, pedagogicko-psychologických disciplín a didaktických disciplín včetně praxe (Králová 2014; Králová, 2017). Pro srovnání s modelem uplatňovaným v Rakousku je použito stejného členění (tabulka 3).

Tabulka 2: Moduly v bakalářském studiu Vzdělávání v ekonomických předmětech na VŠE v Praze

Moduly	Předměty	Počet kreditů	Procentní díl
Oborová a předmětové didaktiky	Didaktiky ekonomických předmětů	22 ETCS	12 %
Teorie	Pedagogika a psychologie, ekonomické předměty	19 ETCS 93 ETCS	11 % 52 %
Jazyky	Jazyky	15 ETCS	8 %
Volitelné předměty	Odborné (specializované) předměty Didaktické	8 ETCS 7 ETCS	4 % 4 %
Praxe	Školní praxe	7 ETCS	4 %
Bakalářská práce	Bakalářská práce	9 ETCS	5 %
Celkem		180 ETCS	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 3: Moduly v magisterském studiu Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy

Moduly	Předměty	Počet kreditů	Procentní díl
Oborová a předmětové didaktiky	Didaktiky ekonomických předmětů	12 ETCS	10 %
Teorie	Pedagogika a psychologie Ekonomické předměty	12 ETCS 21 ETCS	10 % 17,5 %
Vedlejší specializace	Ekonomické předměty	30 ETCS	25 %
Volitelné předměty	Odborné (specializované) předměty Didaktické	9 ETCS 9 ETCS	7,5 % 7,5 %
Praxe	Školní praxe	6 ETCS	5 %
Diplomová práce	Diplomová práce	21 ETCS	17,5 %
Celkem		120 ETCS	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Pokud porovnáme český a rakouský model navazujícího magisterského studia, potom v České republice tvoří didaktické předměty s diplomovou prací přibližně jednu třetinu celého studia, ekonomické předměty jednu polovinu a pedagogicko-psychologické s praxí jednu pětinu. V porovnání s Rakouskem je u nás kladen ještě větší důraz na odborné ekonomické předměty (o 30 % více). V menší míře je zařazována školní praxe.

Návrh modernizovaného programu Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy

„Absolventi uvedeného studia mají být podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů“, připravováni odpovídajícím způsobem. Na uvedenou přípravu se v současné době vztahují tzv. Rámcové

požadavky na studijní programy čj. MSMT-21271/2017-5, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků.

Při koncipování programů pregraduální přípravy učitelů ekonomických předmětů na Vysoké škole ekonomické v Praze se zohlednila široká škála aspektů vycházející:

- z mise a vize VŠE akcentující pokročilou přípravu studentů magisterského stupně studia v oblasti ekonomických oborů a učitelství,
- z mise a vize VŠE akcentující pokročilou přípravu studentů magisterského stupně studia v oblasti učitelství (pedagogické, psychologické, didaktické, etické aj.),
- z požadavků uplatnění v praxi.

Současná struktura modulů v bakalářském i magisterském studiu Učitelství na VŠE v Praze vypadá následovně (tabulka 4). Studijní zátěž studenta je koncipována dle ECTS – vyjádření v kreditech odpovídá 26 hodinám studijní zátěže studenta.

Tabulka 4: Současné uplatňované moduly bakalářského i magisterského studia oboru Učitelství

Složky	KDEP FFÚ VŠE v ETCS	Rozpětí v hodinách KDEP FFÚ VŠE	Rozpětí v procentech KDEP FFÚ VŠE
Učitelská propedeutika	93	2.418	31
Obor a předmětové didaktiky	164	4264	55
Praxe	13	338	4
Závěrečná práce	30	780	10
Celkem	300	7.800	100

Zdroj: Vlastní zpracování

V současné době jsou na studijní program Učitelství kladeny zvýšené nároky na zajištění regulovaného povolání, proto došlo při přípravě navazujícího magisterského studijního programu k následujícím úpravám. Změny se týkají zejména oblasti pedagogické praxe (tabulka 5).

Tabulka 5: Navrhované moduly bakalářského i magisterského studia Učitelství na VŠE v Praze

Složky	KDEP FFÚ VŠE v ETCS	Rozpětí v hodinách KDEP FFÚ VŠE	Rozpětí v procentech KDEP FFÚ VŠE
Učitelská propedeutika	93	2.418	31
Obor a předmětové didaktiky	152	3.952	51
Praxe	28	728	9
Závěrečná práce	27	702	9
Celkem	300	7.800	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Uvedenou úpravou se podíl pedagogických disciplín včetně praxe zvýšil přibližně na 25 %, praxe je koncipována jako naslechová, průběžná a reflektivní. Navržený model se přibližuje rakouskému, ve kterém podíl praxe činí přibližně třetinu studia.

Závěr

V současné době Katedra didaktiky ekonomických předmětů jako jediné pracoviště v České republice zajišťuje na Fakultě financí a účetnictví VŠE v Praze výchovu učitelů ekonomických předmětů v bakalářském, magisterském i doktorském studiu. Navržená koncepce magisterského studia klade důraz na přípravu studentů pro další studium a jejich uplatnění v ekonomické i učitelské praxi, jelikož zohledňuje širokou škálu aspektů ze vzdělávací oblasti (ekonomické, pedagogické, psychologické, didaktické, etické aj.) Současně klade důraz na větší zařazení praxe studentů již od bakalářského programu. Jak je zřejmé z výše uvedené analýzy příprava učitelů ekonomických předmětů pro střední školy na Vysoké škole ekonomické je velmi podobná modelu na Wirtschafsuniversität ve Vídni. Navržený model přípravy učitelů ekonomických předmětů vyhovuje současným trendům – splňuje požadavky kladené na obsah vzdělání, klade důraz na didaktické zprostředkování vzdělávacích obsahů a na propojování teoretických a praktických zkušeností. Uvedené změny v oblasti zařazení většího rozsahu praxe pozitivně ovlivní přípravné vzdělávání učitelů ekonomických předmětů. Pokud český národ chce, aby se mladá generace dobře uplatnila v ekonomické praxi, je třeba se přípravě učitelů ekonomických předmětů nadále věnovat na vysokých školách ekonomického zaměření. Je to vývoj správným směrem.

Literatura

1. Aff, J., Fortmüller, (2013). *Entrepreneurship-Erziehung im wissenschaftlichen diskurs*. Kollektive Monographie des EU TEMPUS projektes EINSEE. Wien. MANZ, s. 90-93.
2. Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561.
3. Gebhard, J. G. (2009). The practicum. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* s. 250–258. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Knecht, P. (2007). *Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“*. ORBIS SCHOLAE, 2, č. 1, s. 67–81.
5. Králová, A. (2014). Inovace studijních oborů Katedry didaktiky ekonomických předmětů na Vysoké škole ekonomické v Praze. In: PASIAR, L., KOPÁSKOVÁ, J. *Inovácie v ekonomickom vzdelávaní* [CD]. Bratislava: EU Bratislava, 2014.
6. Králová, A. (2017). Jak připravovat učitele ekonomických předmětů v České republice pro výuku na středních a vyšších odborných školách? In: *Schola Nova, Quo Vadis?* Praha: Extrasystem, s. 67–72.
7. Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. Studie. *Pedagogická Orientace*, 24(5), 721-752. doi: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-5-721>.
8. Pavera, L. (2018). Nad proměnami učitelství ekonomických předmětů v průběhu sta let. In: *Sto let financí a účetnictví na území České republiky*. Praha: Oeconomica, 207–222.
9. Rámcové požadavky na studijní programy k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků (2017). Dostupné na: www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim.
10. Zákon č. 111/1989 Sb. o vysokých školách (1989). Dostupné na: www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach.

11. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>.

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

Ing. Alena Králová, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Fakulta financí a účetnictví VŠE v Praze

Nám. Winstona Churchilla 4, 130 67 Praha 3

E-mail: kralova@vse.cz

Transverzální kompetence při implementaci digitální gramotnosti v ekonomickém vzdělávání

Transversal Competencies during Implementation of Digital Literacy in Economic Education

Pavel Krpálek

Abstrakt

V příspěvku jsou prezentovány a analyzovány didaktické aspekty implementace Evropského rámce digitálních kompetencí pedagogů do vzdělávacích programů přípravy učitelů ekonomických předmětů. Zvláštní pozornost je věnována transversálním kompetencím, digitalizaci, systémovým vztahům a souvislostem v kompetenčním modelu učitele, optimalizovaném pro dosahování vysoké úrovně digitální gramotnosti, umožňujícím následně rozvíjet transversální kompetence a digitální gramotnost učících se jedinců.

Klíčová slova: ekonomika, vzdělávání, kompetence, digitální gramotnost, příprava učitelů.

Abstract

The paper presents and analyzes didactic aspects of the implementation of the European Framework for the Digital Competence of Educators in the teacher training programmes for economic subjects. Special attention is paid to transversal competencies, digitization, systemic relationships and connections in the teacher competence model, optimized mainly for achieving a high level of digital literacy, enabling the development of transversal competencies and digital literacy of learners.

Keywords: economics, education, competence, digital literacy, teacher training.

JEL klasifikace: A12, A20

Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů

Úspěšná implementace digitální gramotnosti ve formálním vzdělávání předpokládá dosažení solidní úrovně digitálních kompetencí u samotných vzdělavatelů, tedy u učitelů, promítající se následně do stylu jejich pedagogické práce v přímé výuce. Doplnuje standardní požadavek na učitelskou profesi, stanovující že u vzdělavatele je odbornost podmínkou nutnou, nikoliv postačující, že odbornost musí být doplněna pedagogickými kompetencemi.

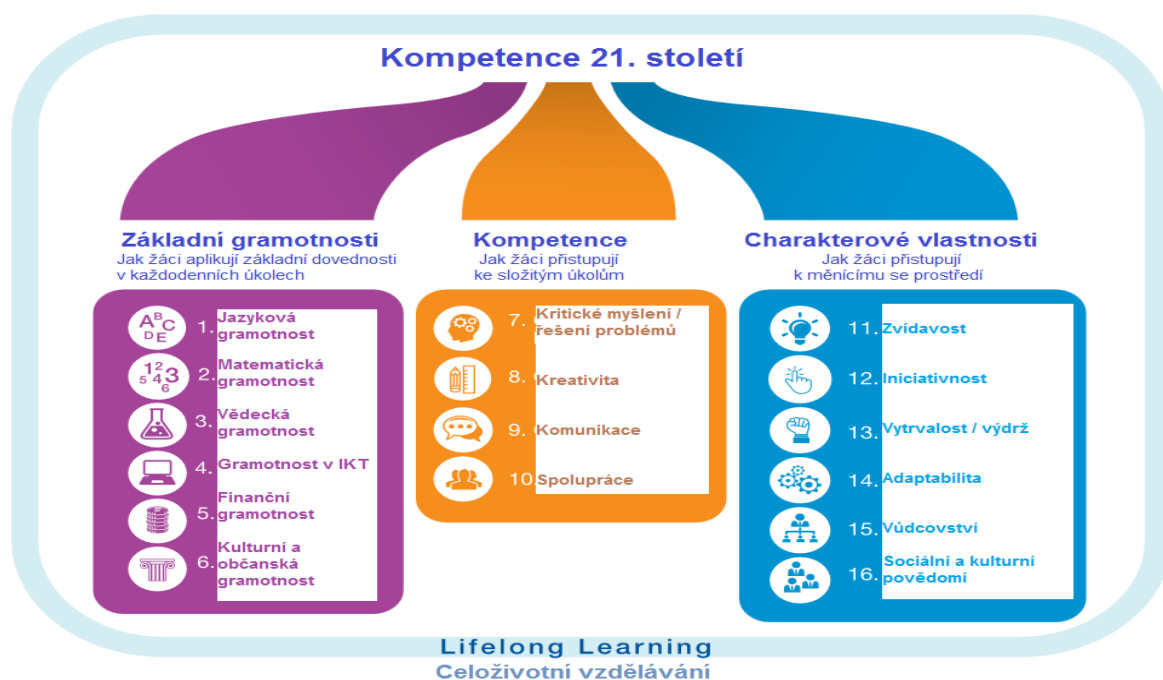
Předmětný výzkum v oblasti digitálního vzdělávání byl zahájen v roce 2005, kdy začínalo být zřejmé, že se digitální dovednosti stanou jednou z klíčových kompetencí, nezbytných pro úspěch v zaměstnání, pro sociální inkluzi i pro osobní rozvoj každého jedince. Tyto klíčové kompetence jsou svojí povahou transversálními kompetencemi, protože mají generický charakter a prostupují průřezově napříč kurikulem. Zahrnují nejen schopnost používat počítač jako pracovní nástroj, informační dovednosti a mediální gramotnost, ale dále je významně prohlubují o kreativitu, nezávislé myšlení, pracovní dovednosti, prezentační a komunikační dovednosti, schopnost týmové práce, a doménu utváření postojů, směřující k integritě osobnosti, morálním postojům, akceptaci a praktikování etických zásad a tolerance. Dotýká se také oblastí otevřeného vzdělávání (OpenEdu), informatického myšlení (Computhink) či

hodnocení a analýzy výsledků učení (MOOCKnowledge). Ve vzdělávací politice Evropské unie je zřetelný nárůst významu kritického myšlení a digitálního občanství. Ve většině evropských zemí proto v současné době dochází k úpravě oficiálních kurikulárních dokumentů, aby tuto prioritu podpořily a na pořadu dne je požadavek vybavit potřebnými kompetencemi učitele. Jejich úkolem je připravit žáky na život a práci v digitální společnosti (Redecker, 2018).

Transverzální kompetence

V soudobých kompetenčních modelech, které jsou reflexí potřeby celoživotního vzdělávání, sehrávají zásadní roli transversální kompetence, které korelují jak s rozvojem kognitivních schopností, tak s formováním osobnosti edukantů. Postupně obohacovaná škála měkkých dovedností (soft skills) vykristalizovala do podoby klíčových kompetencí, které byly začleněny do kurikulární reformy primárního a sekundárního vzdělávání, do koncipování průřezového učiva a následně do gramotností jazykové, matematické, vědecké, digitální (gramotnost v informačních a komunikačních technologiích), finanční, kulturní a občanské (obr. 1). Smyslem bylo vytvořit ucelený komplex transversálních kompetencí umožňujících rozvinout kritické myšlení edukantů, jejich pracovní dovednosti, samostatnost, mediální gramotnost, komunikativní schopnosti, způsobilost spolupracovat, vytvořit si a prosazovat svůj vlastní názor. To jsou zároveň nejčastější požadavky, které vznášejí zaměstnavatelé jako reflexi na pracovní začleňování absolventů škol.

Obrázek 1 Základní rámec kompetenčního modelu pro 21. století. Zdroj: Kofroňová (2019)



Průmět transversálních kompetencí do přípravy učitelů

Převažující styl pedagogické práce na školách, spočívající v nadužívání transmise, to znamená v podávání hotových vzdělávacích obsahů, ve výrazné převaze monologických verbálních metod v metodickém portfoliu učitelů a podcenění aktivizace edukantů v přímé výuce, což se projevuje v kritizovaném encyklopedismu a memorování, na které každoročně upozorňují souhrnné zprávy České školní inspekce. Soudobé vzdělávání nerozvíjí dostatečně skupinu klíčových kompetencí. Tyto konsekvence mají jasné příčiny a lze najít řešení. Platí totiž, že

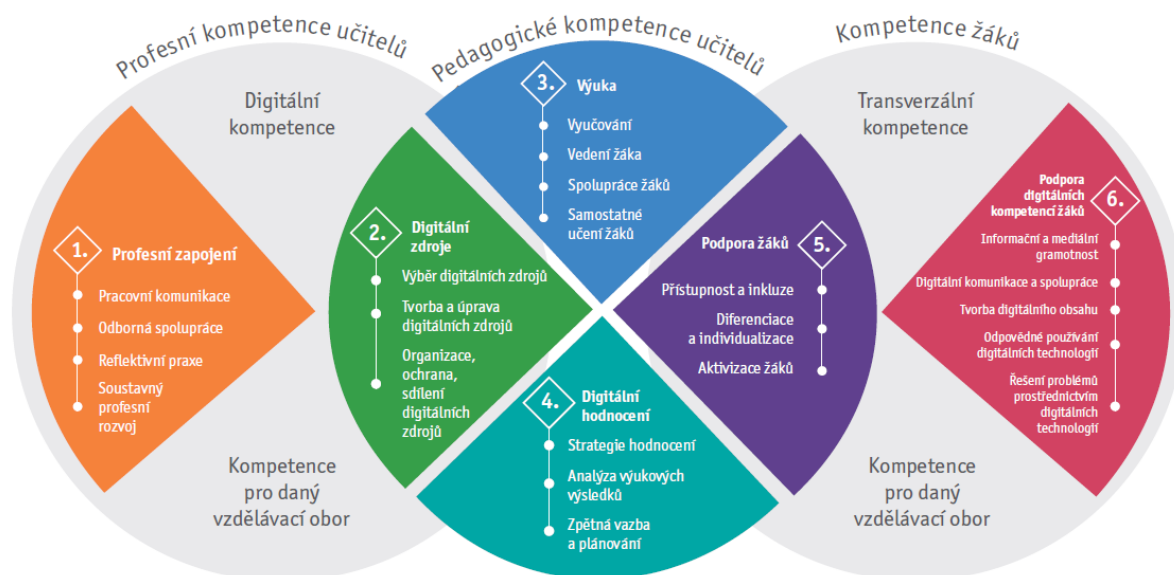
transverzální kompetence se rozvíjejí pouze v činnostech. V ekonomickém vzdělávání, a nejen v něm, obecně v odborném vzdělávání, lze tuto situaci řešit vyšší mírou využívání aktivizujících metod a výraznějším nasazením integrovaných forem výuky (Krpálek, Krpálová, 2012). Právě zde lze spatřovat největší rezervy. Uvedené problémy se dotýkají i vysokoškolského ekonomického vzdělávání (Krpálek, Kadaňová, 2014).

V četných výzkumech, realizovaných na pracovišti autora, bylo prokázáno, že učitelé ekonomických předmětů nedostatečně využívají aktivizujících metod a výuka je převážně frontální, na cvičeních jde o propočty analogických příkladů po provedené instruktaži, daleko méně se zde objevují souvislé ekonomické a účetní případy s problémovým zadáním nebo zadání na bázi programovaného vyučování. Byla prokázána vysoká didaktická účinnost a růst motivace edukantů při aplikaci elektronických ekonomických simulací (simulační online hry), cvičných firem a projektové výuce, například tvorbě originálních podnikatelských plánů a jejich obhajobě (Králová, Novák et al., 2014).

Podpora rozvoje transversálních kompetencí ve vzdělávání

Aby byl vyučující schopen vést efektivně výuku na úrovni soudobých požadavků na moderní vyučování, na úrovni, kam dospěly digitální technologie, na úrovni společensky žádoucí, měl by disponovat rozvinutou digitální gramotností a motivací stále na sobě pracovat. Digitální gramotnost učitelům nepřináší jen příležitost využívat digitální technologie a zdroje k přímé podpoře výuky, ale také k mnohem efektivnější pracovní interakci s kolegy, žáky, rodiči a dalšími interesenty, jakož i k vlastnímu profesnímu rozvoji a k soustavné spolupráci na rozvoji školy a učitelské profese. Trajektorie systematického transferu transversálních kompetencí na edukanty je dobře patrná ze schématu na obr. 2 (Redecker, 2018).

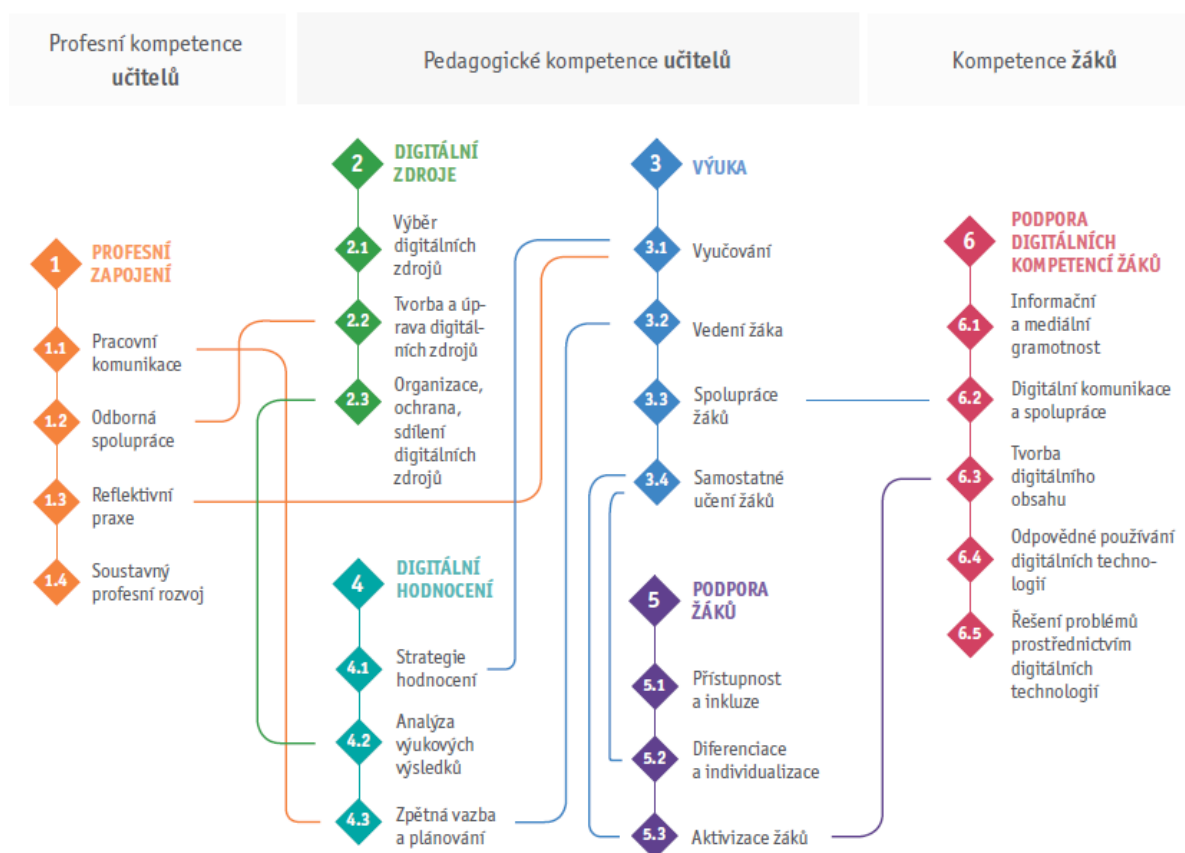
Obrázek 2 Digitální gramotnost a transversální kompetence. Zdroj: Redecker (2018)



Funkční integrace digitálních technologií do výuky předpokládá změnu stylu vedení výuky od exekutivního k facilitačnímu, kde učitel se stává více facilitátorem než mentorem. Edukanti jsou při využívání digitálních technologií více nezávislí, potřebují pouze návody, nepřímé vedení a podporu. Digitálně kompetentní učitel musí být schopen realizovat výukové aktivity s podporou digitálních technologií zaměřené na rozvoj samostatného učení žáků i skupinovou

práci. Digitální technologie jsou schopny zdokonalit diferenciaci v přímé výuce a nastolit vyšší míru individualizace, umožňující inkluzi a aktivizaci všech jedinců v souladu s jejich předpoklady k učení a preferovanými styly učení. Umožňují také optimalizovat stávající strategie reflektivní praxe a hodnocení výuky, a to jak v oblasti formativního, tak sumativního hodnocení včetně systematického zpřístupňování podkladů pro zdárné evaluace výukových procesů. Systémovou provázanost ukazuje přehledně následující obr. 3. Kognitivním cílem je dosažení takové úrovně poznávacích procesů, v níž učící se jedinci přebírají iniciativu, identifikuje samostatně své vlastní vzdělávací potřeby a snaží se je (s využitím sebehodnocení) naplnit. V procesu učení tím dochází k přirozenému nárůstu autonomie vyžadující existenci vyšších forem metakognitivních schopností (Redecker, 2018).

Obrázek 3 Provázanost kompetenčního modelu DigiCompEdu. Zdroj: Redecker (2018)



Závěry a doporučení pro praxi

Na katedře didaktiky ekonomických předmětů je věnována při inovacích kurikula studijních programů učitelství ekonomických předmětů zvýšená pozornost aktivizaci, integraci výuky, moderním koncepcím vzdělávání a rozvoji transversálních kompetencí.

Ve spolupráci s partnery z praxe (Centrum informační společnosti, s.r.o.) jako aplikačními garanty máme podán návrh grantového projektu do aktuální soutěže v programu Ěta Technologické agentury ČR na vývoj a implementaci manažerské simulační hry UNISIM, využíváme ekonomickou simulační hru TITAN z portfolia Junior Achievement, v aktuální nabídce studijních programů a specializací nabízíme a poskytujeme didaktickou přípravu pro vedení výuky fiktivních firem a studentských společností jako průpravu pro integraci výuky.

V pregraduální přípravě a postgraduálním vzdělávání učitelů ekonomických předmětů má funkční implementace kompetenčního modelu DigiCompEdu dvě úrovně, a to:

- Excellence v digitální gramotnosti u frekventantů učitelské přípravy nebo dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (aby jako učitelé dosáhli vysoký stupeň digitální gramotnosti),
- Poskytnutí didaktických návodů pro rozvoj digitální gramotnosti edukantů (transfer do následné učitelské praxe).

Na první úrovni, tj. v oblasti dosahování excellence v digitální gramotnosti u frekventantů učitelské přípravy nebo dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků spatřujeme následující problematická místa:

- nedokonalý diskurz při obsahové analýze, sklon vybírat pouze konvenující informace,
- nedokonalá interpretace – a ne vždy objektivně kritické hodnocení – informací (nerozvinutá mediální gramotnost),
- nedostatky ve sdílení informací a nerozvinutá způsobilost pro práci v týmu,
- nedostatky při využívání a citaci zdrojů,
- nerozvinutá reflektivní praxe (ve fázi pregraduální přípravy ještě chybějí praktické zkušenosti, omezený rozsah reflektivní pedagogické praxe, netýká se pouze některých studentů v doplňujícím pedagogickém studiu).

Poskytnutí didaktických návodů pro rozvoj digitální gramotnosti edukantů ve fázi učitelské přípravy obsahuje tato hlavní problematická místa:

- srozumitelné formulování úkolů a zejména problémových zadání,
- kritické hodnocení dat a informací, interpretace výsledků,
- výběr, tvorba, didakticky vhodná úprava a sdílení digitálních zdrojů,
- aplikace digitálních technologií v přímé výuce k individualizaci procesů učení,
- kreativní aplikace aktivizujících vyučovacích metod na bázi digitalizace výuky,
- využívání digitálních technologií pro formativní i sumativní hodnocení edukantů,
- odpovědné využívání digitálních technologií a informací, potlačování plagiaturu.

Didakticko-metodologické přínosy využívání digitálních technologií v přímé výuce lze shrnout následovně:

- výrazné didaktické zefektivnění výuky, projevující se v lepším využití času, uvolnění prostoru pro aktivizaci a komunikaci se žáky, pro případové studie a kazuistiky,
- zatraktivnění výuky, protože digitální technologie jsou blízké žákům, výuka se tak stává názornější a více motivuje,
- programované vyučování umožňuje růst individualizace výuky: pracuje-li každý na své pracovní stanici, umožňuje to rozdílné tempo a akceptuje individuální styl učení,
- zefektivnění diagnostických metod: okamžitý přehled o chybách a úspěšnosti,
- základ pro celoživotní vzdělávání: přechod do životní etapy, kde základem nebude již formální vzdělávání, ale informální učení (digitální gramotnost a kompetence učit se).

Literatura

1. Kofroňová, O. (2019). *Seminář MŠMT pro nepedagogické fakulty připravující učitele*, Praha: prezentace NÚV, leden 2019.
2. Králová, A., Novák, J. [Eds.] (2014). *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. Vědecká monografie, VŠE Praha – EU Bratislava, Praha: Press 21, 534 s., ISBN 978-80-905181-5-5.
3. Krpálek, P., Kadaňová, E. (2014). *Efektivní styl práce vysokoškolského učitele*. Monografie. Žatec: Ohře Media, s. 78–79, ISBN 978-80-905122-7-6.
4. Krpálek, P., Krpálková Krellová, K. (2012) *Didaktika ekonomických předmětů*. Vysokoškolská učebnice. Praha: Oeconomica, 184 s., ISBN 978-80-245-1909-8.
5. Redecker, C. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů DigiCompEdu*, Praha: NÚV, 2018, 70 s., ISBN 978-80-7481-214-9.

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 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.
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: krpp01@vse.cz

Preferencia aktivizačných metód učiteľmi ekonomických predmetov na stredných školách

Preference of Activation Methods by Teachers of Economic Subjects at Secondary Schools

Katarína Krpáľková Krelová, Karolína Dohnalová

Abstrakt

Predložený príspevok sa zaoberá významnom využívaní aktivizačných metód v pedagogickej praxi učiteľov ekonomických predmetov. Aktivizačné metódy majú svoje nezastupiteľné miesto v rozvoji kľúčových kompetencií študentov. Výskumy rôznych autorov dokazujú, že pre študentov predstavujú aktivizujúce metódy významný motivačný impulz. Ich veľkou prednosťou je skutočnosť, že študent získava príležitosť pre vlastný rozvoj, sebautváranie a sebahodnotenie. Cieľom realizovaného výskumu bolo zistiť preferenciu vyučovacích metód v motivačnej, expozičnej, fixačnej a diagnostickej fázy vyučovacej jednotky. Výskumným nástrojom bol elektronický dotazník, ktorý obsahoval 22 položiek. Výskumu sa zúčastnilo celkovo 110 respondentov. Zistili sme, že najčastejšie využívané aktivizačné metódy v motivačnej a fixačnej fáze vyučovacej hodiny sú metódy diskusné a metóda riešenia úloh. Preferovanou metódou v expozičnej fáze je vysvetľovanie a výklad. Písomné a ústne skúšanie je najčastejšie používanou metódou diagnostickej fázy vyučovacej hodiny. Odporúčame širšie uplatnenie riešenia prípadových štúdií, hranie rolí a didaktických hier.

Kľúčové slova: vyučovacia metóda, kritické myslenie, aktivizačné metódy, kompetencie

Abstract

This paper deals with the significant use of activation methods in the pedagogical practice of teachers of economic subjects. Activation methods have an irreplaceable role in the development of key competencies of students. Research by various authors shows that activating methods represent a significant motivating impulse for students. Their great advantage is that the student gains the opportunity for self-development, self-formation and self-evaluation. The aim of the research was to find out the preference of teaching methods in the motivational, exposure, fixation and diagnostic phases of the teaching unit. The research tool was an electronic questionnaire containing 22 items. A total of 110 respondents participated in the research. We found out that the most commonly used activation methods in the motivational and fixation phase of the lesson are discussion methods and task solving methods. The preferred method in the exposure phase is explanation and interpretation. Written and oral examination is the most commonly used method of the diagnostic phase of a lesson. We recommend wider application of case studies, role-playing and didactic games.

Keywords: teaching method, critical thinking, activation methods, competences

JEL klasifikace: A2, I2

Aktivizačné metódy výučby

Súčasná doba si vyžaduje absolventov, ktorí disponujú jednak odbornými kompetenciami, ktoré sú nevyhnutné pre aktívny vstup na trh práce, tak i kompetencie, ktoré sú zacielené na

rozvoj osobnosti ako napr. sociálna, komunikačná, kompetencia riešiť problém a pod. Súčasný systém vzdelávania vychádza z tradičnej pedagogiky a tradičných pedagogických prístupov, kde v centru diania je prevažne učiteľ. Ak máme do výučby dostať prvok tvorivosti a aktivity je nevyhnutné opustiť zabehnuté spôsoby tradičnej výučby. V súčasnej dobe sa často stretávame s pojmom zážitkové učenie. Čo si pod týmto pojmom predstaviť? Určite väčšiu zaangažovanosť študentov na učení, tvorivý prístup študentov a tiež učiteľov, čo by sa malo premietnuť do zmeny vyučovacích metód. Vhodnými sa javí aktívne učenie, ktoré D. Sítná (2009, s. 9) charakterizuje ako „*postupy a procesy, pomocou ktorých študent prijíma s aktívnym pričinením informácie a na ich základe si vytvára vlastné úsudky. Tieto informácie spracováva a následne začleňuje do systému svojich vedomostí, zručností, a postojev*“. Aktívne učenie tvorí podstatu aktivizačných metód výučby by mali zaujať významnejšie miesto v didaktickej interpretácii učiva na všetkých úrovniach škôl, pretože jedinečným spôsobom umožňujú syntézu poznatkov z rôznych predmetov a ich využívanie v praktických alebo didakticky upravených úlohách, či situáciách. Pre študentov predstavujú aktivizujúce metódy významný motivačný impulz, pretože prinášajú mnoho možností si sám niečo vyskúšať, sám niečo objaviť, rozhodnúť o postupe, sám formulovať záver (Nováková, 2014). Statické a nemenné metodické postupy učiteľov vo výučbe by mali byť nahradené postupmi dynamickými, prejavujúce sa rastúcou aktivitou, iniciatívou, samostatnosťou a zdieľanou zodpovednosťou študentov. Veľkou prednosťou aktivizujúcich metód je tiež skutočnosť, že študent získava príležitosť pre vlastný rozvoj, sebauváranie a sebahodnotenie. Aktívnym prístupom k získavaniu nových poznatkov je efektívne rozvíjaná schopnosť kritického myslenia (Krpálek, Krpálková, 2012). Kritické myslenie je jednou z dôležitých zručností, ktoré musia mať študenti vo vzdelávaní v 21. storočí a súčasne je jednou z požiadaviek vzdelávacieho procesu. Jedným zo vzdelávacích modelov, ktorý významne zvyšuje schopnosť kritického myslenia a aktívne zapája do riešenia študentov, je problémové učenie a vyučovanie (Maulidiya, M. & Nurlaelah, E., 2019).

Takže sa prikláňame k názoru, že aktívna participácia študenta na výučbe je v súčasnej dobe veľmi dôležitá, pretože jedine touto cestou je možné efektívne rozvíjať jeho kompetencie. Aktivizačné metódy majú nezastupiteľný význam pre vytváranie kľúčových kompetencií študentov a väčšina ich uplatňuje problémový prístup k učeniu.

Výsledky niektorých výskumov podporujúce význam aktivizačných metód

V ďalšej časti príspevku uvidíme výsledky niektorých výskumov, ktoré významne podporujú využívanie aktivizačných metód vo výučbe.

Bystrova, B., Nemlii, L., Pazyura, N. & Vasiukovych, O. (2019) uskutočnili výskum, ktorý bol zameraný na štúdium a experimentálne overovanie efektívnosti využívania metód založených na problémoch pri výučbe. Do štúdie bolo zapojených 67 vysokoškolských študentov bakalárskeho študijného programu „Letecká doprava“. Ako výskumné nástroje boli použité testy, pozorovanie a špeciálne navrhnuté dotazníky, ktoré mapovali použitia metód založených na problémoch (hranie rolí, simulácia konkrétnych situácií, riešenie problémov, prípadové štúdie). Autori dospeli sa k záveru, že metódy založené na riešení problémových situácií sú mimoriadne účinné a to z dôvodu simulácie možných reálnych profesionálnych situácií, vo *významnej miere podporujú komunikačné zručnosti a sú účinné pri zvyšovaní motivácie študentov*.

Autori Berková, K., Borůvková, J. & Lízalová L. (2018) realizovali výskum, ktorého cieľom bola analýza faktorov ovplyvňujúcich motiváciu študentov študovať ekonomické predmety na ekonomických a technických oboroch Vysokej školy Polytechnickej v Jihlave. Celkovo do výskumu bolo zapojených 82 študentov ekonomického a technického zamerania. Obe skupiny študentov zhodne uvádzali, že by boli najviac motivovaní ak by ich učenie bolo zamerané na

skúsenosti, založené na aktívnom riešení problémov vo forme živých príbehov. Pričom po riešení problémov by mala nasledovala analýza chýb a pokyny na hlbšie preskúmanie príslušného problému. *Výučba by sa mala viac opierať o zážitok.*

Maulidiya, M. & Nurlaelah, E., (2019) realizovali experimentálneho výskum, ktorého účelom preskúmať schopnosť kritického myslenia študentov, aktivitu študentov a schopnosť učiteľov riadiť proces učenia pomocou učenia založeného na problémoch. Výsledky ukázali, že schopnosť kritického myslenia študentov sa významne zvýšila využitím modelu Problem Based Learning. Na základe výsledkov výskumu a analýzy údajov autori dospeli k záveru, že problémové učenie môže zvýšiť schopnosť kritického myslenia študentov. Aplikácia modelu bola podporená ďalšími faktormi, ako je úroveň schopností študentov a úroveň schopnosti učiteľa aplikovať model. Bez podpory týchto faktorov by sa dosiahnuté výsledky nemuseli maximalizovať.

Prikláňame sa k názoru, že je veľmi dôležité, aby *učiteľ disponoval potrebnými didaktickými kompetenciami a pedagogickou skúsenosťou používať moderné metódy výučby.*

Uvedený fakt podporuje výskum Keller, M.M., Neumann, K. & Fischer, H.E. (2017), ktorí vyslovili názor, že na zlepšenie kognitívnych a afektívnych výsledkov učenia sa študentov je potrebné vziať do úvahy vedomosti, zručnosti a skúsenosti učiteľov a aj ich motiváciu. Výskum naznačuje, že miera, do akej sú učitelia schopní ponúknuť svojim študentom kognitívne aktivujúcu výučbu, môže závisieť od ich vlastných poznatkov o pedagogickom obsahu a naopak miera, do akej sa správajú nadšene, môže závisieť od ich vlastnej úrovne motivácie.

Takže okrem požadovanej didaktickej kompetencie a pedagogickej skúsenosti je veľmi dôležitá *motivácia učiteľov a ich vlastné presvedčenie o pozitívnej účinnosti využívania aktivizačných metód*, ktoré podporujú kritické myslenie.

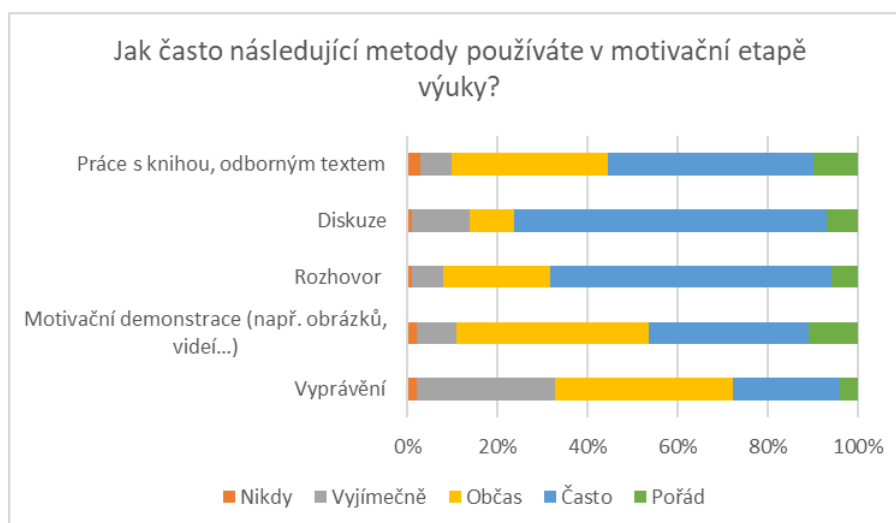
Autori Tej, J., Ali Taha, V. & Sirková, M. (2017), realizovali prieskum, ktorého primárnym cieľom bolo zistiť využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód vo výchovno-vzdelávacom procese v predmetoch s ekonomickým zameraním na stredných školách. Výskumnú vzorku predstavovalo 64 respondentov, učiteľov ekonomických predmetov na stredných školách v Prešovskom samosprávnom kraji. Výsledky prieskumu preukázali záujem učiteľov o aktivizujúce metódy pri vyučovaní ekonomických predmetov. Ich názor predstavuje viac pozitívnych prvkov ako negatívnych a je v súlade so súčasným poznaním.

Výskum využívania aktivizačných metód učiteľmi ekonomických predmetov na SŠ

Cieľom výskumu bolo zistiť preferenciu vyučovacích metód v motivačnej, expozičnej, fixačnej a diagnostickej fázy vyučovacej jednotky. Výskumným nástrojom bol elektronický dotazník, ktorý obsahoval 22 položiek. Celkovo bolo oslovených 910 respondentov, pričom 110 respondentov vyplnilo dotazník, t.j. návratnosť dotazníka bola 12%. Z celkového počtu respondentov 75,2 % tvorili ženy a 24,8 % muži. Najväčší podiel (47,5 %) zastávajú učitelia s viac než 20 ročnou praxou. Z toho je 43,75 % vo veku 46–55 rokov, 50 % vo veku 56–65 rokov a 6,25 % starších než 65 rokov. Najmenší podiel 1 % je dĺžka praxe kratšia než 1 rok, čo predstavuje čerstvého absolventa VŠ. 70 % bolo vo veku 25–35 let a 30 % vo veku 36–45 rokov. Výsledky budú prezentované formou grafov 1 až 4.

Frekvencia využitia vyučovacích metód v motivačnej fázy výučby

Graf 3 Využitie vyučovacích metód v motivačnej fázy.

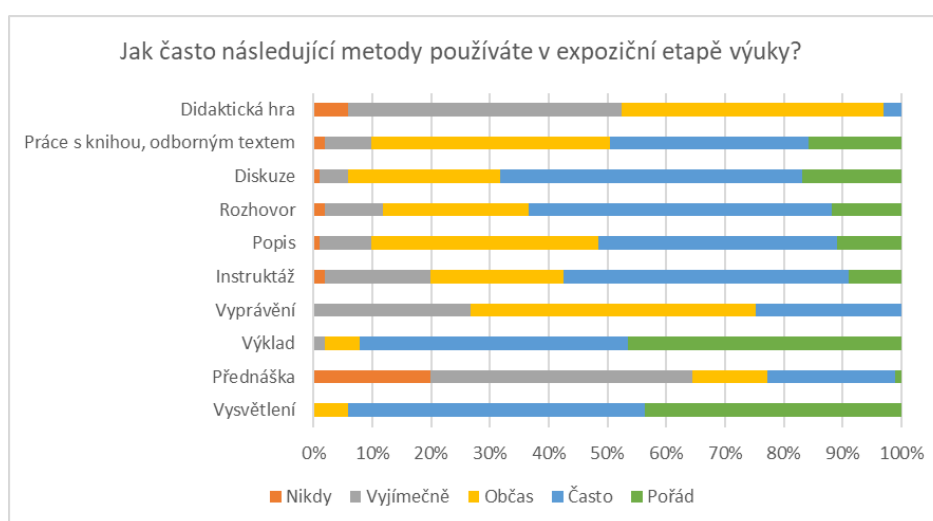


Zdroj: vlastné spracovanie

Z grafu 1 je zrejmé, že najviac frekventované metódy, ktoré učitelia ekonomických predmetov využívajú pre **motiváciu**, vzbudenie záujmu o danú problematiku sú **metódy diskusné** (76,2 % respondentov) a **metóda rozhovoru** (68,3 % respondentov). K vhodným diskusným metódam patria: Metóda 6-3-5 – skupinová kreatívna technika, metóda Phillips 66, metóda Think – Pair – Share – voľne ju možno preložiť ako Mysli – Asociuj – Zdieľaj. Je založená na situácii, kde sa každý študent nad daným problémom najskôr zamyslí sám, následne svoje nápady diskutuje vo dvojici so svojím susedom a nakoniec tato dvojica zdieľa svoj názor v skupine a prezentuje svoje riešenie ostatným. Ďalšími diskusnými metódami sú napr. metóda snehovej gule a metóda bzučiacej skupiny. Rozdiel je v organizácii diskusie. *Výsledky naznačujú preferenciu využitia aktivizačných metód v motivačnej fázy vyučovacej jednotky.*

Preferencia vyučovacích metód v expozičnej fázy výučby

Graf 4 Využitie vyučovacích metód v expozičnej fázy.



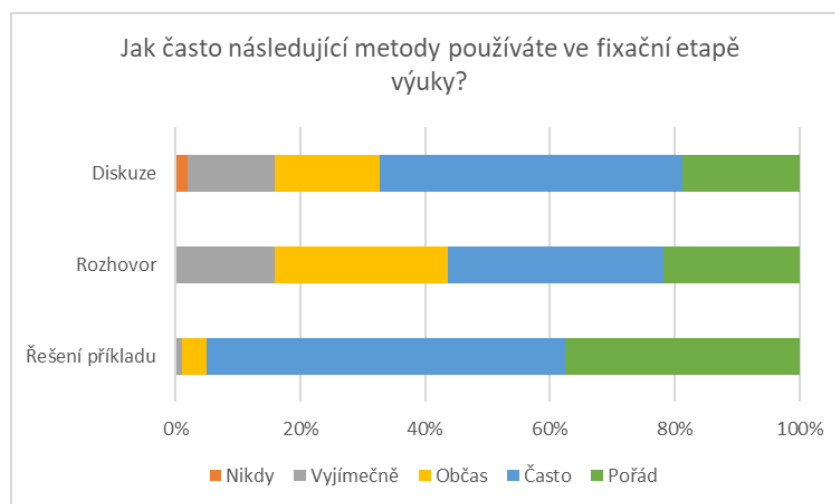
Zdroj: vlastné spracovanie

Najviac využívané vyučovacie metódy pri výuke ekonomických predmetov sú vysvetľovanie (94,1 % respondentov), výklad (92 % respondentov) a z aktivizačných metód sú to opäť

diskusia (68,3 % respondentov), rozhovor (63,4 % respondentov) a inštruktáž (57,4 % respondentov). Využívanie tradičných monologických metód má svoje nezastupiteľné miesto pri budovaní si poznatkovej základne, pochopenie základných faktov, pojmov, princípov a súvislostí. Aby bolo možné efektívne uplatňovať aktivizačné metódy je potrebné, aby mali študenti potrebné vedomosti, zručnosti a skúsenosti, t.j. aby boli schopní viesť vecnú a primerane odbornú diskusiu, podloženú odbornými poznatkami. V tomto zmysle majú v expozičnej fázy svoje nezastupiteľné miesto.

Preferencia vyučovacích metód vo fixačnej fázy výučby

Graf 5 Využitie vyučovacích metód vo fixačnej fázy.

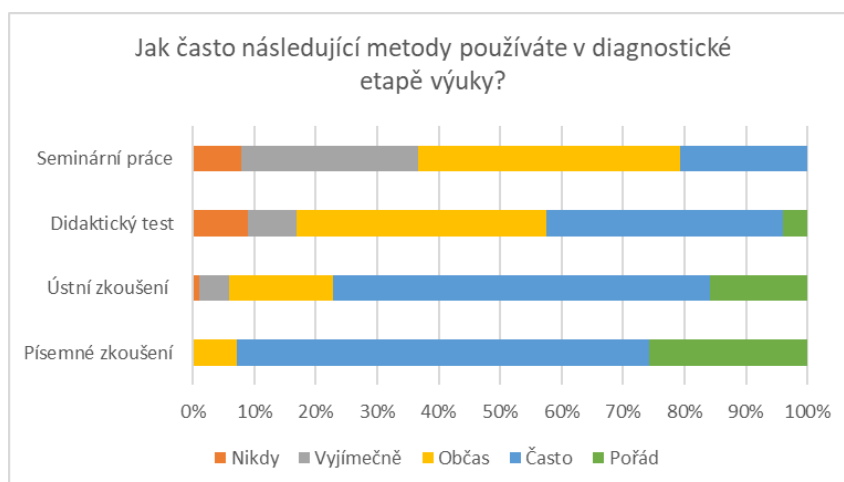


Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 3 jasne deklaruje, že najčastejšie používané metódy vo fixačnej fázy, kde je primárnym cieľom získanie zručností a skúseností s aplikáciou teoretických poznatkov, metóda riešenia príkladov (95 % respondentov) a diskusia (67,3 % respondentov). Predpokladáme, že v rámci riešenia príkladov sa nejedná iba o riešenie klasických školských úloh, ale sa jedná o riešenie problémových úloh, ktoré obsahujú nejakú skrytý didaktický problém. Hľadanie riešení problémových situácií je podstatou všetkých diskusných metód na báze brainstormingu. V tejto etape výučby je možné používať aktivizačné metódy, ktoré rozvíjajú sociálne kompetencie ako napr. hranie rolí (play role), situačné metódy (riešenie prípadových štúdií) a didaktické hry. Z výskumu tiež vyplynulo, že 82,2 % z celkového počtu respondentov pozná metódu brainstormingu, 60,4 % respondentov metódou prípadovej štúdie a 59,4 % metódu play role, bohužiaľ 13,9 % respondentov nepozná ani jednu z uvedených aktivizačných metód.

Preferencia vyučovacích metód v diagnostickej fázy výučby

Graf 6 Využitie vyučovacích metód v diagnostickej fázy. Zdroj: vlastné spracovanie



Najčastejším spôsobom realizácie diagnostiky úrovne vedomostí a zručností z ekonomických predmetov je písomné (89,2 % respondentov) a ústne (77,2 % respondentov) skúšanie. Obe dve formy majú svoje výhody aj úskalia. Je vhodné obe metódy kombinovať, aby sme prispeli k rozvoju funkčnej gramotnosti. V písomnom skúšaní sa odporúča používať rôzne formy úloh, napr. s otvorenou odpoveďou (širokou), s výberom odpovede, doplňovacie, prirad'ovacie, a pod. Pestrosť foriem úloh zabraňuje monotónnosti.

Záver

Príspevok sa zaoberal preferenciou využívania aktivizačných metód v pedagogickej praxi učiteľov ekonomických predmetov. Z realizovaného výskumu je zrejmé, že prevažujúcimi aktivizačnými metódami sú metódy diskusné a metódy riešenia úloh. Učiteľské majstrovstvo je dané komplexnosťou využívania širokej palety výučbových metód a stratégií. V súčasnej dobe sa kladie dôraz na rozvoj kľúčových a odborných kompetencií. Práve aktivizačné metódy pri ich rozvoji majú nezastupiteľné miesto. V súčasnosti je často diskutovaná téma uplatňovania moderných koncepcií vyučovania, kde za najvýznamnejšie sa považuje projektové vyučovanie, ktoré v sebe integruje množstvo jednoduchších metód. Podnikavosť, aktivita a spoluzodpovednosť študentov je s projektovou metódou neodmysliteľne spätá.

Literatura

1. Berková K., Borůvková J. & Lízalová L. (2018). Motivation of Students of Economic and Technical Study Programmes as a Tool of Competitiveness of Universities and Colleges: Empirical Study. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 11 (4), 72-77. DOI: 10.7160/eriesj.2018.110401.
2. Bystrova, B., Nemlii, L., Pazyura, N. & Vasiukovych, O. (2019). Problem-Based Esp Methods For Teaching Future Air Traffic Controllers To Conduct Radio Exchange In Non-Routine Situations. *Advanced Education*, 12, 2019, 74-79. DOI: 10.20535/2410-8286.155041
3. Dohnalová, K. (2019). *Využití moderních vyučovacích metod v ekonomickém vzdělávání*. Praha, 2019. Bakalářská práce. Vysoká škola ekonomická. Vedoucí práce Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph.D.

4. Keller, M.M., Neumann, K. & Fischer, H.E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 54 (5), 2017, 586-614. DOI: 10.1002/tea.21378
5. Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Oeconomica, 2012. 184 s. ISBN 978-80-245-1909-8.
6. Maulidiya, M., Nurlaelah, E. (2019). The effect of problem based learning on critical thinking ability in mathematics education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(4), 2019. DOI: 10.1088/1742-6596/1157/4/042063
7. Nováková, J. (2014). *Aktivizující metody výuky*. [online]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta: 2014. s. 60. ISBN 978-80-7290-649-9. Dostupné na: http://vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/final/08_novakova.pdf
8. Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
9. Tej, J., Ali Taha, V. & Sirková, M. (2017). Využívání aktivizujících edukačních metod vo vyučování ekonomických predmetov na stredných školách. *Journal of Global Science*, [on-line]. Dostupné na: http://jogsc.com/pdf/2017/3/vyuzivanie_aktivizujucich.pdf

PodĎakovanie

Príspevok bol vypracovaný s podporou projektu VŠE IGS F1/7/2018 a je jedným z výstupov výskumného projektu FFÚ VŠE č. IP 100040.

Kontaktné údaje autora/autorov

Ing. Katarína Krpálková Krelová, PhD., Ing.-Paed.

Bc. Karolína Dohnalová

Katedra didaktiky ekonomických předmětů, FFÚ VŠE v Praze

nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

E-mail: katarina.krelova@vse.cz, dohk00@vse.cz

Využitie interaktívno-komunikačných technológií vo vyučovaní odborných ekonomických predmetov

The use of interactive-communication technologies in teaching economic subjects

Anna Kúbeková

Abstrakt

V súčasnosti si nevieme predstaviť život bez informačno-komunikačných technológií. Ovpływujú náš každodenný život, vo veľkej miere sa zavádzajú do vyučovacieho procesu, a stávajú sa jeho súčasťou. Je otázne, v akej miere majú pozitívny vplyv na žiakov a či je ich využitie na vyučovaní efektívne. S rastom a dostupnosťou širokého spektra informačno-komunikačných technológií a možnosťou interaktívnej komunikácie, však ich využitie môže mať aj negatívny vplyv na žiaka, vo forme nesústredenia sa na preberané učivo. V teoretickej časti príspevku sa zaoberáme efektívnou komunikáciou s využitím dostupných informačno-komunikačných technológií a zároveň interaktívnou komunikáciou. V empirickej časti príspevku prezentujeme výsledky dotazníkového prieskumu, ktorý sme uskutočnili na vybranej strednej škole.

Kľúčové slová: informačno-komunikačné technológie, interaktívna komunikácia, internet, odborné ekonomické predmety

Abstract

Nowadays, we cannot imagine our life without information and communication technologies. They influence our everyday lives, they are largely implemented into the teaching process and become a part of it. It is questionable to what extent they have had a positive impact on pupils and indeed whether their use in teaching is effective. However, with the growth and availability of a wide range of ICTs and the possibility of interactive communication, their use can also have a negative impact on pupils in the form of not focusing on the curriculum they take. In the theoretical part of the paper we deal with the effective communication using available information and the communication technologies as well as interactive communication. In the empirical part of the paper, we present the results of a questionnaire micro-survey conducted at a selected secondary school.

Key words: information and communication technologies, interactive communication, internet, economic subjects

JEL klasifikácia: I 21

Úvod

Odborné ekonomické predmety majú podľa Štátneho vzdelávacieho programu, v skupine odborov ekonomika a organizácia, obchod a služby, významné postavenie, nakoľko predstavuje dôležitú súčasť stredoškolského odborného vzdelávania. Charakteristickou črtou už spomínaného odboru je široko koncipovaná odborná orientácia. Vzdelávací smer pripravuje

budúcich absolventov na uplatnenie sa či už vo výrobných podnikoch, v obchode, v spoločnom stravovaní, cestovnom ruchu i v ďalších službách.

Informačno-komunikačné technológie (ďalej IKT) sa čoraz častejšie využívajú na stredných školách aj vo výučbe odborných ekonomických predmetov. Treba ich však uplatňovať tak, aby efekt ich prijímania, ukladania, preverovania a využívania nových informácií, poznatkov a nadobúdania vedomostí a zručností žiakov bol čo najefektívnejší. S rastom a dostupnosťou širokého spektra IKT však ich využitie môže mať aj negatívny vplyv na žiaka vo forme nesústredenia sa na preberané učivo.

Podkladovými primárnymi a sekundárnymi zdrojmi príspevku sú dostupné teoretické diela autorov zaoberajúcich sa využívaním IKT vo vyučovaní, internetové zdroje a tlač. V ďalšej časti je spracovaný vlastný prieskum a vyhodnotenie dotazníka uskutočneného na Súkromnej spojenej škole v Štúrove a jej alokovaného pracoviska v Nitre. Dotazník je zameraný na zistenie skutočného stavu využitia internetu a dostupných IKT na škole. Vzhľadom na vybavenie školy, predpokladáme aj možný negatívny dopad na žiakov. Domnievame sa, že voľný prístup k internetu, pre žiakov vlastniacich mobilné telefóny, môže byť rušivý, ak škola nenastaví obmedzenie dostupnosti vybraných sociálnych sietí. Žiaci preferujú využívanie interaktívnej tabule, resp. dataprojektoru a power pointových (ďalej PPT) prezentácií.

Vymedzenie základných pojmov

Pojem „komunikácia“ pochádza z latinského výrazu *communicare*, vo význame spoločný, verejný, ale vo vzťahu k ľuďom vládny či láskavý. Vo všeobecnosti znamená niečo spájať, vymieňať. V sociálnej interakcii chápeme komunikáciu ako prostriedok dorozumievania sa ľudí. Komunikácia sa môže uskutočňovať formou verbálnej komunikácie, teda rečou, neverbálnej komunikácie, ako výraz tváre, gestá a písomnou komunikáciou, čítaním a aktívnym počúvaním. Komunikácia predstavuje základný spojovací článok medzi ľuďmi a môže mať rôznu podobu. Môže byť zložitá alebo celkom jednoduchá, veľmi formálna ale i neformálna – v závislosti od vzťahu medzi odosielateľom a príjemcom a od podstaty odosielaného odkazu. (Balko, 2012)

Z technologického hľadiska pojmom komunikácia chápeme výmenu informácií od odosielateľa k adresátovi, prostredníctvom komunikačného kanála. V tomto význame už hovoríme o komunikačnom procese. Komunikačný proces sa môže realizovať rôznymi formami: individuálnou formou ale aj interpersonálnou formou, ako je v súčasnej dobe masová komunikácia, s využitím moderných IKT, ktoré prešli v poslednej dobe mnohými zmenami, a najmä internet je v rámci prenosu informácii na poprednom mieste.

Na zlepšenie efektívnosti vzájomnej komunikácie, čo platí aj vo vzťahu učiteľ – žiak, je dobré zabezpečiť, aby komunikácia bola aj optimálnym procesom pre tvorbu efektívnej komunikácie. Komunikácia a jej význam sa neobmedzuje len na individuálny život. Je to sila, ktorá vytvára predpoklady, že sa prenesie na ďalších jednotlivcov alebo skupiny, nakoľko všetci sú vo svojom živote odkázaní komunikovať. (Hartmanová – Petrufová, 2005) Chápeme ju ako výmenu informácií, výmenu myšlienok, názorov, postojov, emócií, pocitov a pod. Pedagóg musí stále komunikovať so žiakmi a podávať všetky dôležité informácie. Vo vyučovacom procese je dôležitá ako verbálna tak aj neverbálna komunikácia, obe sa vzájomne dopĺňajú.

Pedagogická komunikácia pozoruje aké rečové prejavy používajú učitelia a žiaci na vyučovaní pri preberaní obsahu učiva, a čo sleduje učiteľ svojou rečou. Na rozdiel od pedagogickej komunikácie, sociálna komunikácia skúma reč a jej fungovanie v spoločnosti.

Komunikácia sa využíva hlavne tam, kde používame prenos správ a informácií. Je veľmi dôležité, aby sa zachoval verbálny styk pedagóga so žiakom. Ľudia stále viac používajú nové spôsoby vyjadrovania sa, ako napr. četovanie, zdieľanie SMS správ, telefonovanie, e-mail. Písanie a využívanie poštovej služby už používajú málokto z nás. Pre vývoj jedinca a jeho osobnosti však stále zostáva najdôležitejšie **verbálne komunikovanie** s druhou osobou.

Pri verbálnej komunikácii prijímame, vnímame správu, ktorú nám podáva druhá osoba a tiež pozorujeme neverbálnu komunikáciu komunikujúcej osoby, ako napr. mimika tváre, gestikulácia, tón a výška hlasu, pohyby, postoj, náladu a celkové vystupovanie. Komunikácia závisí aj od komunikačného štýlu človeka, ktorý je ovplyvňovaný temperamentom, taktikou, ktorú sme sa naučili v detstve a hlavne od spoločenského zázemia či povolania.

Pri neverbálnej komunikácii, napr. pri liste alebo e-maile, si vieme tieto neverbálne prvky len predstaviť alebo domyslieť. V chatoch sa preto čoraz častejšie využívajú emotikony.

Efektívna komunikácia

Efektívna komunikácia má svoj algoritmus, podľa ktorého sa vykonáva päť základných krokov komunikácie a zároveň sa uvádzajú odpovede na základné otázky efektívnej komunikácie.

Tabuľka 1 Efektívna komunikácia

Základné kroky efektívnej komunikácie	Odpovede na základné otázky efektívnej komunikácie
1. Určiť cieľovú skupinu/príjemcu správy	KOMU.....?
2. Stanoviť ciele komunikácie	PREČO.....?
3. Pripraviť informáciu, obsah – súbor	ČO.....?
4. Vybrať médiá na šírenie obsahu	KÝM a KEDY.....?
5. Získať spätnú väzbu – merateľný účinok komunikácie	Bola komunikácia efektívna....?

Zdroj: Kyseľová – Hartmanová (2008, s. 101)

K úspešnej komunikácii prispieva aj prirodzenosť, pôvodnosť, pravdivosť, poctivosť, pokora a psychologická príprava. (Verbovská – Hnatová, 2014)

Interaktívna komunikácia

Ak je komunikácia uskutočňovaná medzi ľuďmi vtedy, keď na ňu nemôžu okamžite reagovať, hovoríme o neinteraktívnej komunikácii. Vypovedané slovo alebo vyslaná informácia jednou osobou sa dostane k adresátovi až po istom čase, teda ide o komunikáciu v nereálnom čase. Pojem „interaktívny“ znamená umožňujúci vzájomnú komunikáciu, priamy vstup do programu alebo činnosti. Interaktívna je uskutočňovaná medzi užívateľmi internetu v reálnom čase. Často je označovaná aj ako online komunikácia. Podmienkou je, aby komunikujúci boli pripojení v rovnakom čase a aktívne na seba reagovali. Interaktívnu komunikáciu prostredníctvom internetu umožňujú špeciálne programy, ktoré je potrebné stiahnuť z internetových stránok a nainštalovať do počítača s pripojením na internet.

Komunikácia sa môže uskutočňovať písaním textu, hovoreným slovom a obrazom. Podľa toho, aké komunikačné médium komunikácia využíva, poznáme:

- chat – komunikácia písmom,
- audiochat – komunikácia pomocou zvuku,
- videochat – komunikácia s využitím zvuku i obrazu.

Tieto typy komunikácie sa určite nemalou mierou podieľajú na boome zvanom sociálne siete. (Verbovská – Hnatová, 2014)

Možnosti využitia interaktívneho vyučovania

Ochota osobnosti učiteľa naučiť sa a správne pracovať s dostupnými novodobými IKT, je podstatným predpokladom, aby bolo využitie IKT na vyučovacích hodinách úspešné. Treba

počítať aj s tým, že príprava na hodinu s využitím interaktívnych technológií je časovo náročnejšia.

Využitie interaktívnej tabule na hodine musí byť komfortné. Efektívne využívanie je vtedy, keď je tabuľa vopred nastavená na využívanie na hodine a učiteľ nestratí čas kalibrovaním tabule, resp. inštalovaním rôznych komponentov. Pri využívaní len dataprojektora a klasickej PPT prezentácie, interaktivita alebo je obmedzená. Avšak aj PPT prezentácia vie byť interaktívna, ak sa pripraví s využitím animácií, resp. keď učiteľ kombinuje prezentáciu s interaktívnymi cvičeniami. Využívanie mobilných technológií na hodine (tablety, smartfóny) sa v ostatnom čase stávajú moderným trendom a v priaznivej forme sa dajú využiť aj na hodine odborných predmetov. Pomocou mobilných technológií, ktoré majú žiaci pri sebe, vieme získať okamžitú spätnú väzbu, ak ich využijeme napríklad ako hlasovacie zariadenia, resp. na kvízy v aplikácii Kahoot. Najväčšie ohrozenie nastáva pri výpadku techniky, preto treba mať vždy záložné riešenie, aby sme vedeli hodinu zrealizovať i napriek výpadku.

Úlohou učiteľa je v prvom rade aktivizovať žiakov – musí ich správne motivovať, aby získali záujem o to, čo sa na hodine preberá. Najlepšie ich aktivizujeme tým, že ich zamestnáme. Klasické prednášanie ako také, je unavujúce a ani žiaci a ani dospelí sa nevydržia dlho sústrediť, preto prednášanie nie je efektívna metóda. Ak je učiteľ dostatočne pripravený, a ak sú žiaci uvedomelí, zapojenie IKT môže byť veľmi úspešné, nakoľko je možné odpozorovať okamžitú spätnú väzbu.

Či už zapájame vo vyučovaní aj interaktívnu komunikáciu alebo nie, aby naša komunikácia bola úspešná, mali by sme sa držať týchto zásad:

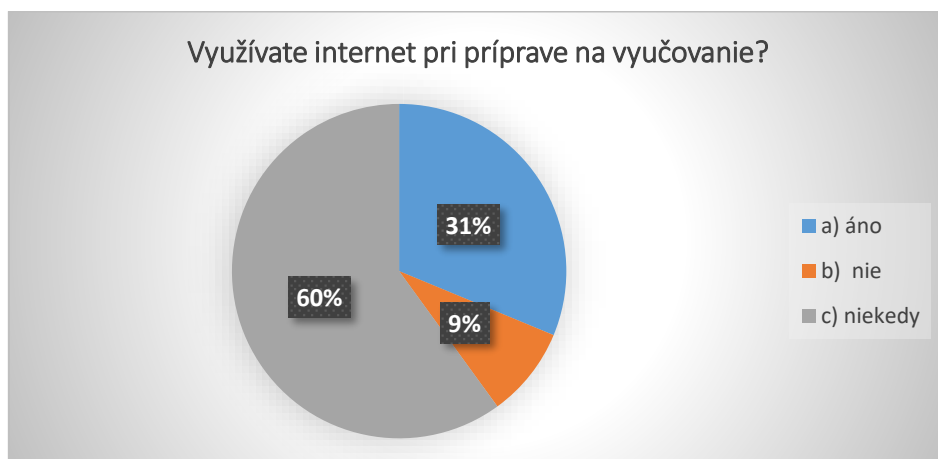
- „Prejavme záujem o druhého, snažme sa ho lepšie pochopiť.
- Nechajme druhého hovoriť aj o tom, čo zaujíma aj iných.
- Naučme sa hovoriť aj o tom, čo zaujíma aj iných ľudí
- Opatrne narábajme s kritikou.
- Buďme opatrní s príkazmi.
- Pochváľme, čo stojí za pochvalu.
- Pokúsme sa vžiť do situácie partnera.
- Vyhýbajme sa hádke, netvrdíme opak toho, čo tvrdí iný človek.
- Nešetrimo úsmevom.“ (Verbovská – Hnatová, 2014)

Využívanie informačno-komunikačných technológií a internetu na vyučovaní odborných predmetov

V súvislosti s využívaním IKT a internetu na vyučovacích hodinách odborných predmetov sme realizovali prieskum na Súkromnej spojenej škole Štúrovo a jej elokovanom pracovisku Súkromnej obchodnej akadémie v Nitre. Do prieskumu boli zapojení žiaci vzdelávajúci sa v študijnom odbore 6317 M 74 obchodná akadémia – bilingválne štúdium. Cieľom dotazníka bolo zistiť v akej miere žiaci využívajú IKT a internet na vyučovacích hodinách a aký dosah má ich využívanie na upevňovanie ich vedomostí.

Mikroprieskumu sa zúčastnilo spolu 80 respondentov, z toho 29 žiakov a 51 žiačok. Je zrejmé, že žiaci využívajú internet na rôzne účely. Nás zaujímalo, či využívajú internet pri príprave na vyučovanie. 60 % respondentov odpovedalo na danú otázku odpoveďou „niekedy“, predpokladáme, že v závislosti od zadania domácich úloh. 9 % respondentov odpovedalo na danú otázku záporne. 31 % respondentov sa na vyučovanie pripravuje aj prostredníctvom internetu. Názorné spracovanie je zobrazené v grafe č. 1.

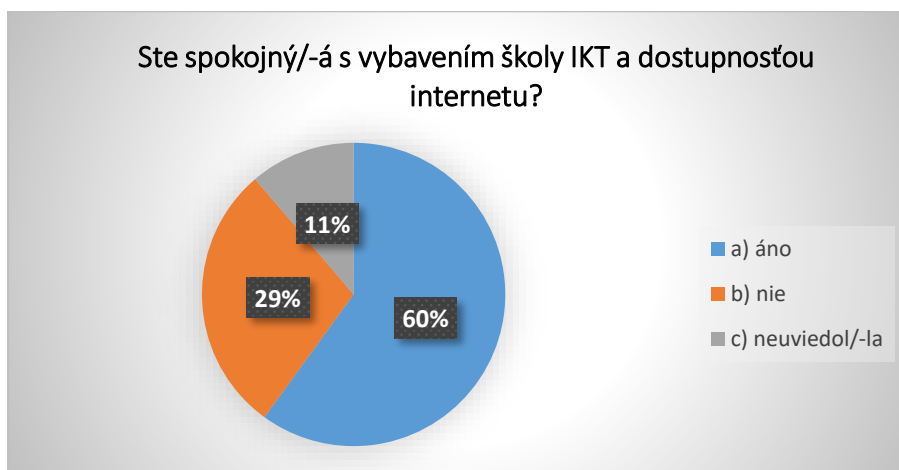
Graf 7 Využívanie internetu pri príprave na vyučovanie (žiaci spolu)



Zdroj: vlastné spracovanie

Súkromná spojená škola Štúrovo má veľmi dobré podmienky na využívanie IKT na vyučovaní. V triedach sú umiestnené notebooky s dataprojektormi, škola je zapojená do „Národného projektu Elektronizácia vzdelávacieho systému regionálneho školstva“ a tak sú k dispozícii ako v Štúrove, tak aj v Nitre interaktívne tabule. Internetové pripojenie je vzhľadom k tomu nepretržité, avšak od pracovníkov vieme, že sa niekedy vyskytne problém s pripojením. Názor žiakov na vybavenie školy IKT a dostupnosťou internetu na škole je spracovaný v grafe č. 2.

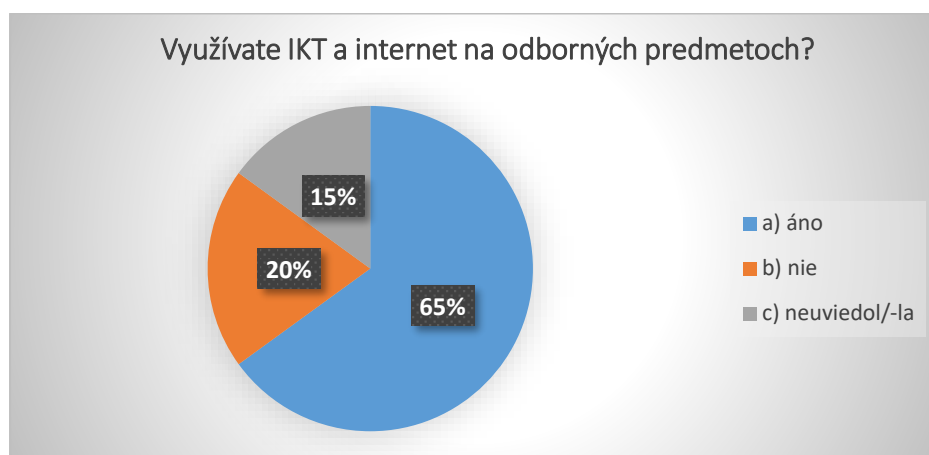
Graf 8 Spokojnosť s vybavením školy IKT a dostupnosťou internetu (žiaci spolu)



Zdroj: vlastné spracovanie

IKT na škole sú využívané učiteľmi aj žiakmi počas vyučovania. Zaujímalo nás názor žiakov na ich využitie počas výučby odborných predmetov. Podľa ich názoru je vo vyučovaní v 65 % miere zahrnutá novodobá technika. 15 % respondentov neuvádza odpoveď a podľa 20 % respondentov IKT sa na hodinách odborných predmetov nepoužívajú.

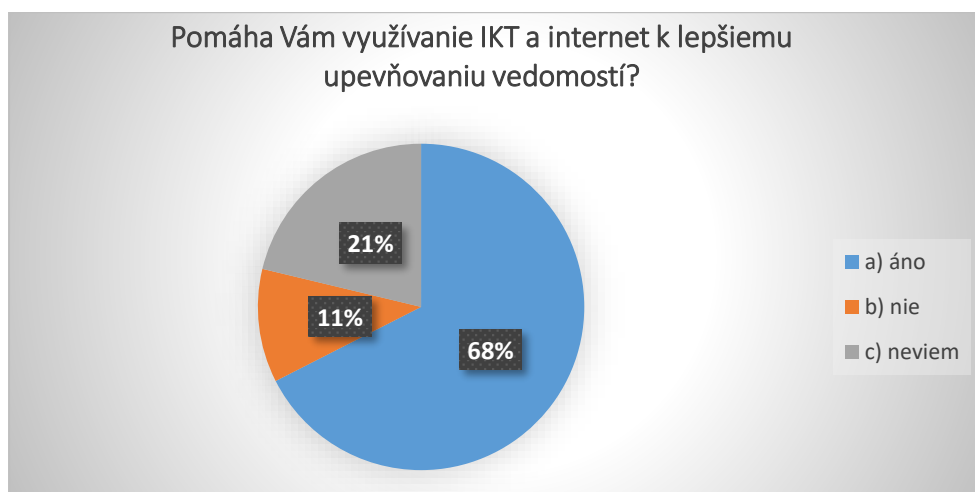
Graf 9 Využívanie IKT a internetu na odborných predmetoch (žiaci spolu)



Zdroj: vlastné spracovanie

Predpokladom využívania IKT na hodinách odborných predmetov je hlavne motivácia žiakov a ich aktívne zapojenie do diania na vyučovacích hodinách. Následný dosah na žiaka, by mal byť teda v tom, že si žiak ľahšie predstaví a upevní vedomosti, ktoré nadobúda počas vyučovania. Vzhľadom na to sme zisťovali u našich respondentov, ako oni vnímajú dopad IKT na upevňovanie preberaného učiva prostredníctvom IKT. Odpovede na uvedenú otázku sú spracované v grafe 4.

Graf 10 Dosah využitia informačno-komunikačných technológií na upevňovanie vedomostí (žiaci spolu)



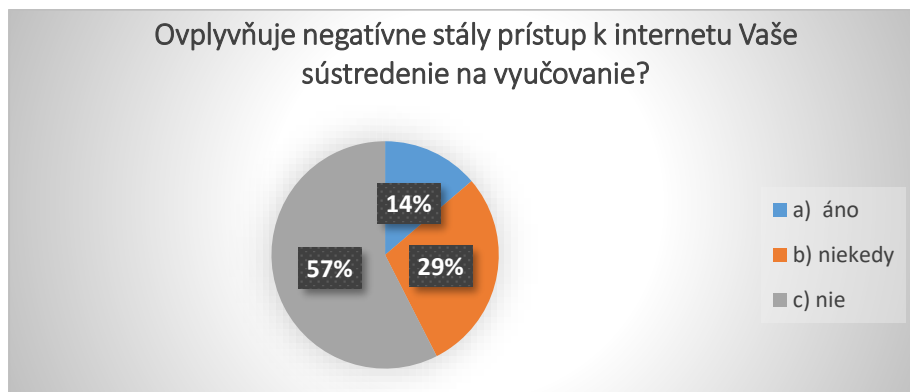
Zdroj: vlastné spracovanie

Pre 68 % respondentov je využívanie IKT na hodinách odborných predmetov prínosné. 21 % respondentov nevedelo na danú otázku odpovedať a 11 % odpovedalo na otázku záporne. Stály prístup k internetu a nové informačno-komunikačné prostriedky môžu mať na žiakov aj negatívny dosah vo forme nesústredenosti sa na preberané učivo.

Na otázku, či aj pre našich respondentov je neobmedzený prístup k internetu zavádzajúci sme zistili skutočnosti zobrazené v grafe 5. Z výsledkov prieskumu možno badať, že žiakov neustály prístup k internetu ovplyvňuje. 14 % žiakov uvádza, že stály prístup na internet je pre nich zavádzajúci a nesústreďuje sa na vyučovanie. 29 % žiakov uvádza „niekedy“, pričom

predpokladáme, že to môže závisieť od zaujímavosti preberaného učiva, resp. iných okolností, ktoré učiteľ nevie ovplyvniť (súkromie žiaka). Pre 57 % respondentov, stály prístup k internetu nerozhoduje o ich sústredenosti na vyučovanie.

Graf 11 Vplyv stálego prístupu k internetu na sústredenie sa žiaka na vyučovanie



Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Využívanie IKT počas vyučovania je vhodné, avšak nie v každom prípade. Pri mnohých témach však aplikácia IKT uľahčí prácu učiteľa. IKT žiakom pomáhajú v upevňovaní nových vedomostí.

Ako podstatné výhody informačno-komunikačných prostriedkov považujeme možnosť zapojenia a vnímania preberaného učiva viacerými zmyslami, čím sa zvyšuje množstvo skutočne zapamätaných informácií. Práca učiteľa je preto efektívnejšia a pre žiakov zrozumiteľnejšia. Navyše každý žiak má možnosť vlastnej interpretácie názorných ukážok. Zapojenie IKT môže čiastočne nahradiť exkurziu, dá sa využiť ako alternatívna forma vyučovania. Prostredníctvom internetu vieme žiakom predstaviť istú formu priamej názornosti jednotlivého postupu, napríklad v podniku ako celku alebo jeho jednotlivých častí. Zapojenie interaktívnej komunikácie do vyučovania prostredníctvom IKT, však nie vždy má na žiakov len pozitívny vplyv. Ak žiaci nie sú kontrolovaní, je pre nich interaktívna komunikácia zavádzajúca a žiaci sa na vyučovaní nesústredia. Školy môžu eliminovať dopad nesústredenosti sa žiakov zamedzením prístupu na niektoré webové lokality, ako sú práve sociálne siete, prostredníctvom ktorých si žiaci zdieľajú „čo sa práve deje“.

Literatúra

1. Balko, M. (2012). *Využitie IKT v odborných ekonomických predmetoch*. Prešov: MPC.
2. Hartmanová, E., & Petrufová, M. (2005). *Spoločenská komunikácia*. Bratislava : SPN.
3. Kyseľová, A., & Hartmanová, E. (2008). *Marketing 1*.
4. Orbánová, D. (2005). *Didaktika podnikovej ekonomiky*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.
5. Soroková, T. (2004). *Breviár psychológie*. Prešov: Grafotlač.
6. Šlosár, R., & Novák, J. (2012). *Odborová didaktika*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.
7. Verbovská, J., & Hnatová, J. (2014). *Prezentačné a komunikačné zručnosti pedagogických zamestnancov*. Bratislava: MPC.

Pod'akovanie

Príspevok je výstupom projektu „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“, reg. č. 005EU-4/2019, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

Kontakt

Ing. Anna Kúbeková, PhD.,
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
E-mail: anna.kubekova@euba.sk

Využitie prípadových štúdií na ekonomických stredných školách v Slovenskej republike

Use of Case Studies at Economic Secondary Schools in the Slovak Republic

Jaromír Novák

Abstrakt

Článok analyzuje, do akej miery sa prípadové štúdie používajú v ekonomickom vzdelávaní na stredných školách v Slovenskej republike s ohľadom na kľúčové faktory, ktoré ovplyvňujú použitie vyučovacích metód. Zistili sme, že voľba tejto metódy závisí hlavne od očakávaných výsledkov a obsahu vzdelávania. Na konci článku zhrňame témy, ktoré respondenti v našom prieskume považovali za najvhodnejšie na použitie prípadových štúdií. V našom ďalšom výskume sa chystáme analyzovať dôvody, prečo sa respondenti domnievajú, že tieto témy sú vhodnejšie na použitie prípadových štúdií ako iné, a ako tieto dôvody vzájomne súvisia s najdôležitejšími vyučovacími cieľmi, ktoré môžeme pomocou tejto metódy výučby dosiahnuť.

Kľúčové slová: prípadová štúdia, ekonomické vzdelávanie, stredná škola

Abstract

The article analyses the extent to which case studies are used in secondary school economic education in the Slovak republic with respect to the crucial factors that influence use of teaching and learning methods. We found that choice of this method is mainly dependant on the expected learning outcomes and educational contents. At the end of the article, we summarise the topics that the respondents in our survey considered as the most convenient for using case studies. In our further research, we are going to analyse the reasons why the respondents believe these topics are more suitable for using case studies than others and how these reasons are interconnected with the most important educational goals that we can achieve using this method of teaching and learning.

Keywords: case study, economic education, secondary school

JEL klasifikácia: A210

Úvod

V ekonomickom vzdelávaní na stredných školách je veľmi dôležité, aby učiteľ poukazoval na prepojenie preberaného teoretického učiva s možnosťami využitia súvisiacich vedomostí žiakov v hospodárskej praxi. Tento účel možno dosiahnuť pomocou viacerých vyučovacích metód. Jednou z nich sú prípadové štúdie, ktoré nielenže plasticky približujú situácie z reálnej ekonomiky žiakom, ale navyše pri správnej formulácii v žiakoch vyvolávajú určitý vnútorný konflikt, ktorý ich motivuje k tomu, aby sa pokúsili pomocou svojich vedomostí vyriešiť nastolený problém, resp. hľadať možné alternatívy jeho riešenia a argumenty na podporu každej z nich. Takýmto spôsobom rozvíjame praktické ekonomické myslenie žiakov, čo je jeden z dôležitých výstupov odborného ekonomického vzdelávania. V príspevku skúmame, do akej

miery využívajú prípadové štúdie pri vyučovaní ekonomických predmetov učitelia na slovenských stredných školách, ako aj to, či a nakoľko táto miera ich využitia závisí od vyučovacieho predmetu a preberanej tematiky.

Prípadová štúdia ako situačná a participatívna vyučovacia metóda

Prípadovú štúdiu väčšina autorov odborných pedagogicko-didaktických publikácií vníma ako situačnú metódu (pozri napr. Kompoltová, 2013; Orbánová, 2014; Kalhous, Obst, 2009 a i.), keďže základným prvkom jej zadania je opis určitej situácie (prípadu) z reálneho života (v ekonomickom vzdelávaní by malo ísť o situáciu z hospodárskej praxe), ktorá sa určitým spôsobom týka preberaného učiva. Jednou z úloh jej využitia vo vyučovacom procese je teda v súlade s didaktickou zásadou spájania teórie s praxou, školy so životom ilustrovať teoretické východiská daného učiva na konkrétnom praktickom príklade. Tam sa však jej úlohy z didaktického hľadiska nekončia, pretože jej ďalším významným cieľom je motivovať žiakov k využitiu osvojených vedomostí a ich aplikácii pri analýze určitého praktického problému v nastolenej situácii. Formulácii zadania prípadovej štúdie preto treba venovať náležitú pozornosť, aby v nej opísaný problém žiakov zaujal, stimuloval v nich vnútorný konflikt a tým aktivizoval ich vzdelávacie potreby. Malo by ísť o situáciu, ktorú na základe svojich vedomostí, ale aj životných skúseností sú schopní pochopiť, vžiť sa do nej a mať záujem spoznať odpovede na otázky, ktoré táto situácia vyvoláva.

Podľa vzťahu dôvodov využitia prípadovej štúdie pri preberaní určitej témy k rozličným možným úrovňam kognitívnych vyučovacích cieľov K. Berková (Berková, Novák, Pasiar, 2018) rozlišuje:

- klasickú formu prípadovej štúdie, ktorá podľa nej nerozvíja všetky kognitívne hladiny, ale siaha najviac po úroveň analyzovania. Táto forma je akousi kombináciou súvislého príkladu z praxe s prvkami riešenia problému. Súčasťou zadania sú obvykle nadbytočné informácie, aby žiaci museli odlíšiť podstatné od nepodstatného. Takýto typ prípadovej štúdie sa zvyčajne končí učiteľom vopred stanovenými otázkami, ktoré majú podnecovať premýšľanie žiakov o riešení konkrétnych problémov;
- živé prípadové štúdie, ktoré sú náročnejšie na riešenie, pretože ich úlohou je rozvíjať všetky kognitívne úrovne od zapamätania až po tvorivosť. Vyznačujú sa tým, že zadanie obsahuje skrytý problém, ktorý musia žiaci najskôr odhaliť. Ide preto zväčša len o opis príbehu z bežnej praxe a súčasťou zadania v tomto prípade nebývajú otázky, ktoré by žiakov navádzali na riešenie, čo im dáva väčší priestor na vlastnú tvorivosť.

Hoci prípadové štúdie možno nechať žiakov riešiť aj individuálne, väčšinou po preštudovaní zadania učiteľ žiakov povzbudí, aby možné riešenia navzájom prediskutovali, či už vo dvojiciach, vo väčších skupinách alebo v rámci celej triedy. To súvisí aj s tým, že problémy nastolené v prípadových štúdiách sú koncipované prevažne tak, aby nemali jednoznačné riešenie a viedli žiakov skôr k rozvoju divergentného myslenia a vzájomnej diskusii. Preto niektorí autori (napr. Kalhous, Obst, 2003) zaraďujú prípadové štúdie medzi participatívne vyučovacie metódy, t. j. medzi také spôsoby práce žiakov na hodine, pri ktorých sa využíva prirodzená potreba človeka komunikovať s inými ľuďmi. Pri riešení prípadovej štúdie sa žiaci môžu učiť správne a presvedčivo argumentovať, rozvíjajú si zručnosti persvázie, asertívnej komunikácie a pod. Dôležité je, aby diskusiu učiteľ cielene usmerňoval tak, aby viedla k požadovaným zovšeobecneniam. Ako dodávajú J. Maňák a V. Švec (2003), žiaci môžu následne pokračovať v riešení prípadu metódou hrania rolí, príp. inými metódami. Tomuto aspektu sme sa už venovali vo viacerých iných publikáciách (Novák, 2017; Berková, Novák, Pasiar, 2018), a preto sa v ďalšom texte zameriame už len na analýzu využívania samotných

prípadových štúdií – bez väzby na iné vyučovacie metódy. Budeme však skúmať väzbu miery ich využitia vo vyučovacom procese na konkrétne vyučovacie predmety a témy.

Využitie prípadových štúdií v stredoškolskom ekonomickom vzdelávaní

Na analýzu miery využívania prípadových štúdií na stredných školách v SR sme v mesiacoch máj a jún 2019 zrealizovali dotazníkový prieskum medzi učiteľmi obchodných akadémií a iných stredných odborných škôl s ekonomickým zameraním. Prieskum sme realizovali prostredníctvom dotazníkov v elektronickej forme, pričom sme oslovili vybrané stredné školy a ich učiteľov formou priamej mailovej komunikácie s prepojením na stránku s príslušným dotazníkom a prosbou o jeho vyplnenie. Výber oslovených škôl bol náhodný, pričom sme však oslovili školy z rôznych regiónov SR. Dotazník obsahoval väčší počet otázok, ktorých spoločným menovateľom boli prípadové štúdie. V tomto príspevku analyzujeme odpovede na tie otázky, ktoré sa týkali miery a frekvencie využívania prípadových štúdií opýtanými učiteľmi z ekonomicky zameraných stredných škôl. Skúmali sme, či tieto veličiny závisia od predmetu, ktorý daní učelia vyučujú, resp. pri ktorých témach považujú v rámci svojich predmetov využitie prípadových štúdií za vhodné. Príčiny týchto názorov vo väzbe na vyučovacie ciele, na napĺňanie ktorých opýtaní respondenti využívajú prípadové štúdie najčastejšie, budeme analyzovať v osobitnej štúdii, preto na tomto mieste vytvárame len základné východisko na ďalšie skúmanie odpovedí respondentov.

Do dotazníkového prieskumu sa zapojilo spolu 40 učiteľov z ekonomicky zameraných stredných škôl, pričom 35 z nich vyučuje prevažne odborné ekonomické predmety, 5 učelia majú ako hlavný predmet vo svojom úväzku neekonomický, všeobecnovzdelávací predmet. S výnimkou jedného učiteľa išlo o skúsených učiteľov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 20 rokov (12 respondentov), či dokonca 21 a viac rokov (27 respondentov). Takmer tretina respondentov bola napokon zo škôl v trnavskom kraji, približne 20% zastúpenie mali respondenti z banskobystrického aj žilinského kraja, zvyšné kraje mali 10% zastúpenie (okrem trenčianskeho kraja, kde nakoniec nevyplnil dotazník žiadny respondent, a nitrianskeho kraja, kde pôsobí iba jeden z respondentov). Väčšina respondentov (75 %) bola vo veku od 41 do 60 rokov.

Ako základné východisko sme zisťovali, koľko z opýtaných učiteľov využíva prípadové štúdie v rámci svojho hlavného vyučovacieho predmetu (ktorý tvorí najväčšiu časť ich úväzku výučby). Zistili sme, že až 23 % respondentov využíva túto vyučovaciu metódu minimálne raz za mesiac, čo považujeme za veľmi pozitívne zistenie. Potešujúce je aj to, že až 62 % učiteľov túto metódu využíva aspoň niekoľkokrát za rok.

Napriek vyššie uvedenému, zvyšných 15 % opýtaných reagovalo, že túto vyučovaciu metódu nevyužíva vôbec. Aj keď to je len relatívne malá časť opýtaných, skúmali sme, ktoré faktory považujú respondenti za dôležité z hľadiska toho, či túto metódu učiteľ má zvoliť alebo nie. Zistili sme, že podľa nich v najväčšej miere voľbu tejto metódy ovplyvňujú ciele a obsah učiva. Až 68 % opýtaných si myslí, že tento faktor ovplyvňuje voľbu tejto metódy vo veľkej miere a všetci zvyšní respondenti uviedli, že podľa nich tento faktor má na voľbu vyučovacej metódy aspoň čiastočný vplyv. Táto štruktúra odpovedí bola v súlade s našimi očakávaniami, preto sme sa aj v dotazníku ďalej vo veľkej miere venovali cieľom využitia prípadových štúdií, ako aj predmetom a témam, kde sa táto vyučovacia metóda hodí najviac. Ciele v tomto príspevku analyzovať nebudeme, ale čiastočnej analýze vhodných tématických oblastí venujeme jeho štvrtú časť. Ešte predtým však uvedieme výsledky analýzy vplyvu ostatných faktorov.

Za veľmi dôležité zistenie považujeme, že podľa respondentov voľba vyučovacej metódy (konkrétne prípadovej štúdie) závisí vo väčšej miere od osobnosti učiteľa ako od osobnosti žiakov v triede. Osobnosť učiteľa považujú všetci respondenti za druhý najdôležitejší faktor pre voľbu vyučovacej metódy, pričom až 58 % si myslí, že osobnosť učiteľa ovplyvňuje využívanie

prípadových štúdií vo vyučovacom procese vo veľkej miere. Oproti tomu, len 40 % opýtaných pripisuje takúto váhu aj osobnosti žiakov v triede, pričom dokonca 13 % respondentov prekvapivo uviedlo, že podľa nich možnosti využívania prípadových štúdií neovplyvňuje osobnosť žiakov v triede vôbec.

Ako tretí najdôležitejší faktor ovplyvňujúci možnosti využívania prípadových štúdií vo výučbe vnímajú respondenti časové možnosti dané rozsahom učiva. Tento faktor považujú za dôležitý opäť všetci opýtaní učitelia, pričom 52 % z nich ho považuje veľmi významný, čo je pochopiteľné, keďže príprava, ale aj časová realizácia prípadovej štúdie na hodine je relatívne časovo náročná.

Ako najmenej dôležitý spomedzi skúmaných faktorov (ale nie nevýznamný) vyhodnotili respondenti materiálno-technické podmienky výučby. Tie podľa 18 % opýtaných vôbec neovplyvňujú využívanie prípadových štúdií a len 40 % opýtaných im prikladá veľký význam pre voľbu tejto vyučovacej metódy. Spomedzi iných faktorov ešte niekoľko respondentov uviedlo, že možnosti využitia prípadových štúdií na hodinách závisia aj od počtu žiakov v triede, či od skúsenosti učiteľa a kvality žiakov.

Tematické zameranie prípadových štúdií v ekonomickom vzdelávaní

Keďže sa ukázalo, že jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich možnosti využitia prípadových štúdií vo vyučovacom procese sú ciele a obsah učiva, skúmali sme, či sa miera využívania prípadových štúdií výraznejšie odlišuje aj z hľadiska predmetov vyučovaných respondentmi. Porovnávali sme najmä odpovede učiteľov dvoch profilových ekonomických predmetov na obchodných akadémiách – ekonomika a účtovníctvo. V odpovediach sme síce zistili určitý (neveľký) rozdiel, ale vzhľadom na to, že mohol byť ovplyvnený tiež inými faktormi, nepovažujeme ho za zásadný. Každopádne, neprekvapilo nás, že o niečo viac sú využívaniu prípadových štúdií vo vyučovacom procese naklonení učitelia ekonomiky (až tretina deklaruje ich využívanie minimálne raz za mesiac, pričom iba jeden respondent ich nevyužíva vôbec), keďže predmet účtovníctvo je obsahom svojho učiva veľmi špecifický. Napriek tomu aj v tomto predmete až 22 % opýtaných uviedlo, že prípadové štúdie využíva aspoň raz mesačne. Avšak súčasne sme zistili, že až tretina respondentov vyučujúcich hlavne účtovníctvo prípadové štúdie nevyužíva vôbec. Pri riešení inej výskumnej úlohy v nedávnej minulosti sme pritom dospeli k záveru, že aj v predmete účtovníctvo je viacero tém, kde sa prípadové štúdie dajú tiež efektívne využiť (Novák, 2018). Preto podľa nášho názoru v tomto prípade môže byť hlavnou príčinou menšieho využívania tejto vyučovacej metódy skôr časová náročnosť predmetu z hľadiska rozsahu v ňom preberaného učiva (prípadne ďalšie faktory) než samotný obsah výučby.

V našom aktuálnom prieskume sme sa pýtali na témy nielen z predmetu účtovníctvo, ale zo všetkých ekonomických predmetov vyučovaných respondentmi. Na tomto mieste uvádzame len samotné témy, ktoré sa v ich odpovediach vyskytovali najčastejšie. V dotazníku sme sa však pýtali aj na príčiny, prečo považujú za vhodné práve tieto témy a analýzu týchto príčin vo vzťahu k cieľom využitia prípadových štúdií spracujeme v osobitnej štúdií. V stredoškolskom ekonomickom vzdelávaní teda respondenti vidia priestor na využitie prípadových štúdií najmä pri týchto témach v poradí od najväčšej častosti výskytu v ich odpovediach:

- podnik a podnikanie (napr. výhody a nevýhody podnikania, osobnosť podnikateľa, podnikateľský zámer, voľba právnej formy podnikania, rozdelenie výsledku hospodárenia a i.),
- personalistika (napr. opis pracovného miesta, pracovný pohovor, pracovnoprávne vzťahy a pod.),

- osobné financie, poisťovníctvo a bankovníctvo, platobný styk (napr. rodinný rozpočet, zriadenie bankového účtu atď.),
- manažment (napr. osobnosť a vlastnosti manažéra, manažérske funkcie, rozhodovanie, organizačná štruktúra podniku, prostredie podniku, SWOT analýza a i.),
- účtovanie vybraných zložiek majetku a záväzkov na príkladoch z praxe, výpočet a účtovanie mzdy, účtovanie daní, práca v účtovnom softvéri, skladové hospodárstvo, práca s účtovnými dokladmi atď.,
- marketing (napr. marketingový mix, cenové a komunikačné stratégie),
- verejné financie a daňová sústava (napr. daň z príjmov fyzickej alebo právnickej osoby, daň z pridanej hodnoty),
- ostatné činnosti podniku (napr. dodávateľsko-odberateľské vzťahy, obstarávanie/vyrábanie rôznych zložiek majetku, reklamácia tovaru),
- finančná analýza účtovnej závierky podniku,
- medzinárodný obchod a vnútorný obchod,
- národné hospodárstvo a meranie jeho výkonnosti,
- návrh databázy/webstránky, komplexné úlohy na báze tabuľkového editora a i.

Záver

V príspevku sme skúmali, v akej miere sa využívajú prípadové štúdie na ekonomicky zameraných stredných školách v SR. Zistili sme, že medzi najdôležitejšie faktory, od ktorých závisí využitie tejto vyučovacej metódy, patria ciele a obsah učiva, osobnosť učiteľa a časové možnosti dané rozsahom učiva. S uvedeným zistením zrejme súvisí aj ďalší poznatok, podľa ktorého v o niečo väčšej miere využívajú prípadové štúdie učitelia ekonomiky v porovnaní s učiteľmi účtovníctva. Neznamená to však, že by v predmete účtovníctvo neboli vhodné témy na využitie tejto vyučovacej metódy. V záverečnom prehľade uvádzame tie témy preberané v rámci odborných ekonomických predmetov na stredných školách, ktoré sú podľa respondentov najvhodnejšie na využitie prípadových štúdií. V ďalšom príspevku budeme analyzovať, v čom sú tieto preferované témy odlišné od ostatných a z akých dôvodov pri nich vo vzťahu k napĺňaniu vyučovacích cieľov respondenti odporúčajú využívať prípadové štúdie.

Literatúra

1. Berková, K., Novák, J., & Pasiar, L. (2018). *Modernizace ekonomického vzdělávání v kontextu taxonomií výukových cílů*. Prostějov: Computer Media.
2. Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
3. Kompoltová, S. (2013). *Pedagogika pre učiteľov*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
4. Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
5. Novák, J. (2018). Modernizácia vzdelávania v oblasti účtovníctva na obchodných akadémiách prostredníctvom projektového vyučovania a prípadových štúdií. *Schola nova, quo vadis? Sborník recenzovaných příspěvků 3. ročníku mezinárodní vědecké konference* Praha: Extrasystem, s. 113 – 119. Dostupné na: <http://www.extrasystem.com/9788087570401.pdf>.
6. Novák, J. (2017). Případová štúdia ako východisko pre projektové vyučovanie v ekonomických predmetoch. *Autoevalvační kultura a kvalita vzdělávání: Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference*. Praha : Extrasystem, s. 96 – 100. Dostupné na: <http://www.extrasystem.com/9788087570364.pdf>.
7. Orbánová, D. (2014). *Aktivizující vyučovací metody v ekonomickom vzdelávaní*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.

Pod'akovanie

Príspevok je výstupom riešenia projektu KEGA č. 005EU-4/2019 „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“.

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

Vybrané faktory zvyšovania výkonu žiakov vo vyučovacom procese

The Selected Factors of the Increasing Pupil Achievement in the Teaching Process

Darina Orbánová

Abstrakt

Jedným z hlavných subjektov vyučovacieho procesu je učiteľ, ktorý ovplyvňuje dosiahnuté výkony žiakov. Výkony žiakov môže zvýšiť pomocou rôznych faktorov. Medzi takéto faktory patria motivácia žiakov a využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód. Motivácia ovplyvňuje ľudské správanie a je nevyhnutnou súčasťou aj vyučovacieho procesu. Patrí k základným predpokladom úspešnosti a efektívnej činnosti žiakov. Aktivizujúce vyučovacie metódy podporujú aktivitu, tvorivosť a rozvoj kompetencií žiakov. Správny výber vyučovacích metód má pre efektívnosť vyučovacieho procesu podstatný význam, lebo vyučovacia metóda je nástrojom, ktorý zabezpečuje dosiahnutie cieľov.

Kľúčové slová: vyučovací proces, motivácia, aktivizujúce vyučovacie metódy

Abstract

One of the main subjects in the teaching process is a teacher who influences the reached achievements of the pupils. They can be increased by the various factors. The motivation and the using of the activating teaching methods belong to these factors. The motivation affects the human behaviour and is an essential part of the teaching process. It belongs to the basic assumptions for success and effective activity of pupils. The activating teaching methods support the activity, creativity and competence development of the pupils. Their using has the great importance for the effectiveness of the teaching process because they are the implements influencing the achievement of the objectives.

Keywords: teaching process, motivation, activating teaching methods

JEL klasifikácia: I21

Vyučovací proces a aktivizácia žiakov

Vyučovací proces tvorí zložitý a dynamický súhrn činností učiteľa a žiakov. Aby sa dal správne koncipovať a usmerňovať, treba si ujasniť jeho štruktúru, jednotlivé zložky a zákonité vzťahy medzi nimi. Prebieha v podmienkach vzájomnej súčinnosti a podmienenosti objektívnych a subjektívnych faktorov, ktoré ovplyvňujú dosiahnuté výkony žiakov. Tie sú jednou zo zložiek výstupov produkovaných edukačným procesom a zahŕňajú viaceré kategórie výstupov edukácie. Prvou z nich sú vedomosti, ktoré sa vzťahujú k učivu jednotlivých predmetov a tém, ďalej zručnosti, a to jednak tie, ktoré sa vzťahujú ku konkrétnemu učivu a tiež tie, ktoré sú výsledkom integrovaného pôsobenia školskej edukácie, a tiež niektoré postoje a vlastnosti afektívneho typu. V posledných rokoch sa vo výskumoch rozširuje obsah toho, čo predstavuje výsledok vzdelávania, resp. transformuje sa tak, aby boli pokryté nielen osvojené vedomosti a

zručnosti, ale aby boli vyhodnocované aj ich aplikácie, t. j. to, ako subjekty vzdelávania dokážu vedomosti a zručnosti využívať v reálnych životných situáciách (Průcha, 2002, s. 363–364). L. Zormanová (2014, s. 204) k vedomostiam, zručnostiam a postojom pridáva kompetencie, ktoré chápe ako súhrn vedomostí, zručností, návykov a postojov, ktoré umožňujú efektívnu činnosť v určitej oblasti odboru. Okrem toho zahŕňajú i vnútornú integráciu a prepojenie predošlého a ich funkčné použitie k vyriešeniu vzniknutej situácie. Na dosiahnutie želaných výsledkov vzdelávania je dôležité nájsť stimuly žiakov k aktívnemu štúdiu a trvalému úsiliu o rozširovanie a prehĺbovanie svojich vedomostí.

Aktivita žiakov sa prejavuje v ich samostatnej činnosti, a to vnútorne i navonok. Vnútorne zdroje aktivity (endogénne) zahŕňajú inštinkty, potreby, pudy, záujmy, túžby, hodnoty a ideály. Vonkajšie zdroje aktivity (exogénne) predstavujú príkazy, normy, pravidlá správania sa, ktoré sú ovplyvňované zvykmi, predpismi, normami, prípadne autoritami. Význam aktivity vo vyučovaní spočíva najmä v tom, že rozvíja schopnosti žiakov, ich samostatnosť, iniciatívu a tvorivosť. Ak chceme hovoriť o aktivizujúcom vyučovaní, je nevyhnutné uplatňovať metodické postupy, ktoré umožňujú žiakom získavať nové poznatky, rozvíjať schopnosti a určité psychické funkcie, napr. aktivitu, samostatnosť, myslenie, tvorivosť, sociálne spôsobilosti, ako je empatia, schopnosť spolupracovať, vyjadrovať sa a načúvať iným a pod. (Zelina, 1991, s. 8). V ďalšom texte sa zameriame na motiváciu a využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód, ako aspektov zvyšovania výkonu žiakov.

2 Motivácia vo vyučovacom procese

Motivácia patrí medzi prvky, ktoré podmieňujú charakter vyučovacieho procesu. Podľa najnovších výskumov ju treba považovať za jednu z najdôležitejších stránok osobnosti žiaka, pretože predstavuje „silu“, ktorá ho poháňa k činnosti. Bez motivácie nemôže byť žiadna uvedomelá aktivita. Výskumy potvrdzujú, že každý úspech v učení sprevádza aj primeraná motivačná úroveň žiaka. A naopak, mnohé neúspechy v prospechu a zlyhania v živote vôbec spôsobuje práve nezodpovedajúca motivácia. Aj keď je otázne, ako presnejšie kvantifikovať úroveň motivácie, aby žiak dosiahol očakávaný výkon, je známe, že je potrebná len určitá hladina pohnútkovej úrovne, keď odchýlka na jednu či druhú stranu je menej priaznivá. Ukazuje sa, že príliš slabá, neurčitá motivácia, neumožňuje prekonávať silnejšie a častejšie frustrácie a výkon, pochopiteľne, znižuje. Na druhej strane, aj veľmi silné, nadprahové stavy motivácie vytvárajú prílišné napätie, zníženú schopnosť sústredenia, čo v konečnom dôsledku taktiež pôsobí utlmujúco na konečný efekt vzdelávania (Flešková M. et al., 1999, s. 78).

Podľa M. Hunterovej (1982, s. 22–32) na motiváciu vplyvajú rôzne faktory, ktoré učiteľ nemôže vždy ovplyvniť. Patria k nim napríklad vplyv rodiny, prostredia, v ktorom žiak žije, predchádzajúci učitelia alebo skúsenosti s rovnakým učivom. K ich pôsobeniu už prišlo a sú súčasťou žiakovej minulosti. Šancu uspieť má učiteľ len v prítomnosti. Preto by mal zvládnuť využívanie šiestich faktorov, ktoré majú schopnosť zvýšiť študijné úsilie žiakov a ich odhodlanie učiť sa. Prvým z nich je miera neistoty, ktorá vedie žiaka k väčšiemu úsiliu, ak sa obáva o výsledok. Druhý faktor sa zameriava na sprievodné pocity. To, ako sa žiak cíti v určitej situácii, sa prejaví na miere úsilia, ktoré je ochotný vyvinúť, aby sa niečo naučil, pričom najväčšiu snahu naučiť sa niečo vyvíjajú žiaci vtedy, ak sa na vyučovaní cítia príjemne. Aj neprijemné pocity však môžu vyprovokovať žiaka k väčšiemu úsiliu. Tretím faktorom, zvyšujúcim motiváciu žiakov, je pocit úspešnosti. Ak sa žiakovi podarí naučiť sa niečo, o čo sa musel usilovať (musel vynaložiť nejakú námahu), prežíva pocit úspešnosti a zvyčajne je motivovaný k ďalším, náročnejším úlohám. Štvrtý faktor je záujem o to, čo je predmetom učenia. Piatym, veľmi silným prvkom, je bezprostrednosť spätnej informácie, ktorú získajú žiaci o svojom výkone. Posledným faktorom je vnútorná a vonkajšia motivácia.

2.1 Prístup učiteľov k motivácii žiakov

Súčasťou projektu KEGA „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“, riešeného na Katedre pedagogiky, Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave, bola realizácia prieskumu, ktorého súčasťou bolo aj skúmanie prístupu učiteľov k motivácii žiakov. Prieskumu sa zúčastnilo 40 respondentov, učiteľov stredných škôl, z toho 37 žien a 3 muži. Prieskum bol realizovaný na školách poskytujúcich odborné vzdelávanie (obchodných akadémiách a iných stredných odborných školách). Vybrané problémy motivácie analyzujeme v ďalšom texte.

Dôležitým medzníkom pre rozvoj a motiváciu žiakov vo vyučovacom procese je rozlíšenie vonkajšej a vnútornej motivácie. Kým pri vonkajšej motivácii sa žiak neučí z vlastného úsilia a presvedčenia, ale pod vplyvom určitých vonkajších činiteľov (napr. školských známok, postoja rodičov), pri vnútornej motivácii vykonáva činnosť len kvôli sebe a neočakáva za to vonkajší podnet ako ocenenie alebo inú formu odmeny. Žiak, ktorý je vnútorne motivovaný k výučbe, túto činnosť robí preto, že ho učenie baví a výsledky ho motivujú napredovať. Prejavuje sa u neho vyššia školská úspešnosť, väčšia pripravenosť do školy a má väčšiu schopnosť zapamätať si učivo než tí, ktorí sú motivovaní vonkajšími činiteľmi. Dôležitosť vnútornej motivácie si uvedomuje väčšina učiteľov, dôkazom sú výsledky prieskumu.

Tabuľka 1: Kladenie dôrazu na vnútornú motiváciu

Dôraz na vnútornú motiváciu									
Vždy		Často		Niekedy		Zriedka		Nikdy	
Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
14	35,0	21	52,5	5	12,5	0	0	0	0

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Z analýzy vyplýva, že 35 % učiteľov si uvedomuje na každej vyučovacej hodine, ako je dôležité vnútorne motivovať žiakov k výkonom, aby si uvedomili, že to, čo sa naučia v škole, môžu zúžitkovať a môže ich to posunúť ďalej v ich osobnom i profesijnom živote. Viac ako polovica učiteľov (52,5 %) si uvedomuje dôležitosť vnútornej motivácie často a len 12,5 % uviedlo, že si to uvedomuje niekedy. Pozitívne je, že sa nevyskytol ani jeden učiteľ, ktorý by vnútornej motivácii nepriripsoval dôležitosť, akú podľa výsledkov výskumov má.

Často sa stretávame s názorom, že najlepšou formou motivácie k učeniu a zvýšeniu pozornosti je uvedenie učiva do kontextu. Preto je potrebné, aby učiteľ vždy uviedol cieľ vyučovacej hodiny a súčasné učivo dával do súvislostí s učivom predchádzajúcim i nasledujúcim nielen v rámci svojho vyučovacieho predmetu, ale aj v rámci medzipredmetových vzťahov. Konkrétne ciele vyučovacieho procesu by mali spĺňať viaceré požiadavky, najmä konzistentnosť, primeranosť, jednoznačnosť, kontrolovateľnosť splnenia a merateľnosť. Postoj učiteľov k cieľom vo vzťahu k motivácii bol nasledovný.

Tabuľka 2: Uvádzanie cieľa vyučovacej hodiny žiakom

Uvádzanie cieľa vyučovacej hodiny žiakom									
Vždy		Často		Niekedy		Zriedka		Nikdy	
Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
30	75	10	25,0	0	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastné spracovanie autorky.

Väčšina, až 75 % učiteľov uviedlo, že vždy uvádzajú cieľ vyučovacej hodiny. Najmä so vzdelávacím cieľom súvisí obsah vyučovacej hodiny. Zaujímalo nás preto, do akej miery učitelia oboznamujú žiakov s obsahom vyučovacej hodiny, a či majú žiaci možnosť ovplyvňovať výber obsahu vyučovania. 77,5 % učiteľov uviedlo, že žiaci vedia, čo sa budú učiť na vyučovacej hodine. Ich možnosť zasahovať do obsahu je však malá, čo ovplyvňuje aj stanovenie obsahu v základných pedagogických dokumentoch (napr. v učebných osnovách). 47,5 % učiteľov uviedlo, že žiaci môžu zasahovať do obsahu vyučovania „niekedy“ a 42,5 % „zriedka“. Len 2,5 % zvolilo odpoveď „vždy“ alebo „často“.

Ku komplexnému poznaniu danej problematiky a k začleneniu učiva do širších súvislostí vedie učiteľ žiakov prostredníctvom analýzy učiva z hľadiska vnútropredmetových a medzipredmetových vzťahov. Hlavné pozitívne prínosy, ktoré prináša ich využívanie sú v tom, že vytvárajú ucelenú predstavu žiakov o javoch, uľahčujú systematizáciu poznatkov z rôznych predmetov, pomáhajú odstrániť nežiaducu duplicitu v predmetoch a umožňujú vytvárať schopnosť syntézy a transferu poznatkov a pracovných metód z jedného predmetu do druhého. Využívaním týchto vzťahov sa odstraňuje izolovanosť poznatkov v jednotlivých predmetoch, pričom sa rozvíja najmä systémové myslenie žiakov. Tým, že žiaci vo vyučovaní vyhľadávajú a aktualizujú rôzne vzťahy medzi javmi a procesmi, sa rozvíja aj ich schopnosť zovšeobecňujúceho syntetického myslenia. Prístup k využívaniu vnútropredmetových a medzipredmetových vzťahov ukazujú výsledky prieskumu.

Tabuľka 3: Dávanie učiva do súvislostí

Dávanie učiva do súvislostí (využívanie vnútropredmetových a medzipredmetových vzťahov)									
Vždy		Často		Niekedy		Zriedka		Nikdy	
Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
18	45,0	21	52,5	1	2,5	0	0	0	0

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Na didaktickú zásadu sústavnosti a postupnosti, súvisiacu s využívaním vnútropredmetových a medzipredmetových vzťahov, kladie dôraz väčšina učiteľov. Zo skúmanej vzorky 45 % učiteľov uviedlo, že vždy rešpektujú túto didaktickú zásadu. K odpovedi „často“ sa priklonilo 52,5 %, k odpovedi „niekedy“ 2,5 %. Pozitívne je, že ani jeden učiteľ neuviedol odpoveď „zriedka“ alebo „nikdy“. Učitelia si uvedomujú, že vedomosti osvojené v určitej logickej postupnosti žiaci lepšie pochopia, zapamätajú si a vedia používať v praxi, než izolované, zo súvislostí vytrhnuté učivo, a to ich motivuje k ďalšiemu poznávaniu a učeniu.

Dôležitým motivačným faktorom vo vyučovaní je pozitívna spätná väzba. V bežnom vyjadrovaní, ale stále častejšie aj v odbornej psychologickú literatúre, sa spätná väzba používa na označenie reakcie a odozvy komunikačného partnera. V tomto zmysle je spätná väzba poskytnutím informácie o tom, ako na nás pôsobí určité správanie. Pozitívna spätná väzba podporuje pokračovanie prejavov alebo správania v tom smere, ako prebiehali doposiaľ. Jej podstata spočíva v sebaoposilnení – subjekt sa po vyhodnotení spätnej väzby ešte viac správa tak ako doteraz. Pochvala vedie k častejšiemu výskytu odmeňovaného správania (Ako učiť efektívne. Dostupné na: <https://www.komposyt.sk>>ucitel-a-ziak-vnutro-3-943). Ako vnímajú význam pozitívnej spätnej väzby učitelia vo vzťahu k motivácii, ukazujú zistené údaje.

Tabuľka 4: Využívanie pozitívnej spätnej väzby na motiváciu žiakov

Využívanie pozitívnej spätnej väzby na motiváciu žiakov									
Vždy		Často		Niekedy		Zriedka		Nikdy	
Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
20	50,0	18	45,0	2	5,0	0	0	0	0

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Polovica učiteľov zo skúmanej vzorky uviedla, že využíva pozitívnu spätnú väzbu vždy, 45 % často, 5 % učiteľov sa priklonilo k odpovedi „niekedy“. Tieto výsledky sú veľmi pozitívne, lebo správna motivácia výrazne pôsobí na výkony žiakov. Učitelia si uvedomujú, že spätná väzba motivuje vtedy, ak má pozitívny charakter, nepôsobí kriticky, nie je povrchná a smeruje k vlastnej iniciatíve a rozvoju.

3 Využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód vo vyučovacom procese

Jednou z možností, ako zvýšiť výkonnosť žiakov, je aplikácia aktivizujúcich vyučovacích metód. Vychádzajú z teórie sociálneho učenia, t. j. zvláštného druhu učenia, ktorý prebieha v sociálnych podmienkach a vzťahuje sa najmä na získanie rôznych spôsobov sociálneho správania, osvojovanie si vzťahov k druhým ľuďom, k sebe samému a k predmetom a javom okolitého sveta. Problematika optimálneho výberu vyučovacích metód má pre efektívnosť vyučovacieho procesu podstatný význam, lebo práve vyučovacia metóda je nástrojom, ktorý sprostredkúva a zabezpečuje dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Nielen voľba metódy, ale aj jej realizácia je zložitým procesom, lebo si často vyžaduje rôzne zmeny oproti bežnému štýlu vyučovania na strane učiteľa i žiakov.

V rámci pedagogického pozorovania nás zaujímalo, ako pristupujú učitelia na stredných školách k využívaniu aktivizujúcich vyučovacích metód, do akej miery aplikujú do vyučovania metódy, ktoré motivujú žiakov k samostatnej práci, k logickému a kritickému mysleniu, podporujú tvorivosť a tiež, ako vnímajú využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód žiaci. Dotazníkovou metódou sme zisťovali názory a postoje učiteľov a žiakov k danej problematike.

Tabuľka 5: Podiel tradičných a aktivizujúcich vyučovacích metód vo vyučovaní

Podiel tradičných a aktivizujúcich vyučovacích metód vo vyučovaní	
Tradičné vyučovacie metódy	65 %
Aktivizujúce vyučovacie metódy	10 %
Rovnomerné zastúpenie oboch metód	25 %

Zdroj: vlastné spracovanie autorky.

Pri sledovaní podielu klasických a aktivizujúcich vyučovacích metód sme predpokladali, že podiel klasických vyučovacích metód bude vyšší. Náš predpoklad sa potvrdil, až 65 % učiteľov uviedlo častejšie využívanie klasických vyučovacích metód. Niektorí uviedli rovnomerné využívanie klasických a aktivizujúcich vyučovacích metód (25 %) a len 10 % kladlo dôraz najmä na moderné, aktivizujúce vyučovacie metódy, ktoré rozvíjajú myslenie a tvorivosť žiakov. Učitelia uvádzali viaceré vyučovacie metódy podľa poradia dôležitosti. Z klasických vyučovacích metód sa využíva najčastejšie metóda vysvetľovania, ktorú využíva pravidelne až 83 % učiteľov a rozhovoru, ktorý využíva pravidelne 80 % učiteľov. Napriek tomu, že s rozhovorom súvisí diskusia, túto vyučovaciu metódu využíva pravidelne len 22 % učiteľov, 8 % ju využíva priemerne, 38 % občas a až 32 % ju vôbec neuviedlo ako jednu z používaných metód. Nízky podiel jej využívania považujeme za negatívny jav, lebo diskusia je základom väčšiny problémových úloh, ktoré využíva podľa odpovedí učiteľov pravidelne až 55 %

učiteľov a priemerne 23 % učiteľov. Negatívne je, že až 15 % učiteľov ich nevyužíva vôbec. Z aktivizujúcich vyučovacích metód využívajú problémové úlohy učitelia najmä pri používaní brainstormingu, didaktických hier a inscenačných metód. Menej využívajú situačné vyučovacie metódy, projektové metódy, rôzne modifikácie brainstormingu a motivačné vyučovacie metódy.

Výsledok prieskumu potvrdil, že väčšina učiteľov uprednostňuje tradičné vyučovacie metódy, pričom nezohľadňuje potrebu viesť žiakov k samostatnosti, k rozhodovaniu, k tvorivosti a ďalším stránkam, ktoré rozvíjajú celkovú osobnosť jedinca.

V prieskume sme sa zamerali aj na žiakov. Zisťovali sme, aké vyučovacie metódy uprednostňujú.

Tabuľka 6: Vyučovacie metódy uprednostňované žiakmi

Vyučovacie metódy uprednostňované žiakmi	
Aktivizujúce vyučovacie metódy	58 %
Tradičné vyučovacie metódy	10 %
Tradičné i aktivizujúce vyučovacie metódy	25 %
Neviem sa vyjadriť	7 %

Zdroj: vlastné spracovanie autorky.

Aktivizujúce vyučovacie metódy uviedlo až 58 % žiakov, 10 % uviedlo klasické metódy, 25 % oba druhy a 7 % žiakov sa nevedelo k danej otázke vyjadriť.

Záver

Každá vyučovacia metóda má svoje opodstatnenie, svoje výhody a nevýhody. Preto záleží predovšetkým na učiteľovi, aby vedel posúdiť, ktorá z nich je v danej situácii tá najlepšia, ktorá prinesie najlepšie výsledky. Neexistuje všeobecné pravidlo jej výberu. O to ťažšie je rozhodnutie, ale v prípade pozitívneho výsledku je aj úspech cennejší, lebo je dôkazom toho, že sa podarilo správne spojiť viaceré prvky vyučovania, ktoré môžu len spoločným pôsobením priniesť očakávané výsledky.

Literatúra

1. Flešková, M. et al. (1999). Základy učiteľskej psychológie. Bratislava: SPN.
2. Hunterová, M. (1999). Účinné vyučovanie v kostce. Praha: Portál.
3. Průcha, J. (2002). Moderní pedagogika. Praha: Portál.
4. Zelina, M. (1991). Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní. Banská Bystrica : Krajský pedagogický ústav v Banskej Bystrici, s. 8.
5. Zormanová, L. (2014). Obecná didaktika. Pro studium a praxi. Praha: Grada Publishing.
6. Ako učiť efektívne. Dostupné na: <https://www.komposyt.sk>ucitel-a-ziak-vnutro-3-943>.

Podakovanie

Príspevok je výstupom riešenia výskumného projektu „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“, reg. č. 005EU-4/2019, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

Kontaktné údaje autorky

Ing. Darina Orbánová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Národohospodárska fakulta

Katedra pedagogiky

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava

E-mail: darina.orbanova@euba.sk

Využitie IKT pri riešení problémov vo vyučovaní

Use of ICT to solve problems in learning

Ladislav Pasiar

Abstrakt

Využívanie informačných a komunikačných technológií vo výchovno-vzdelávacom procese je v súčasnosti veľmi skloňovanou témou. Rozličné nástroje digitálnych technológií využívajú učitelia na vytváranie obsahu, distribúciu účastníkom vzdelávania, realizáciu vzdelávacích aktivít i prezentáciu výsledkov týchto aktivít. Príspevok je zameraný na preskúmanie možností a podmienok využívania nástrojov IKT na stredných školách v rámci problémového vyučovania, napr. v prípadových štúdiách.

Kľúčová slova: problémové vyučovanie, riešenie problémov, IKT, e-learning

Abstract

The use of information and communication technologies in education is currently a much discussed topic. Various digital technology tools are used by teachers to create content, distribute content to learners, making exercises, and present the results of these activities. The paper is focused on exploring the possibilities and conditions of the use of ICT tools in secondary schools in the context of problem based learning, form example in case studies.

Keywords: problem-based learning, problem solving, ICT, e-learning

JEL klasifikace: I200, I210

Nástroje IKT vo výučbe

E-learning vo vyučovacom procese

V rámci prepojenia IKT a vzdelávania teda najčastejšie natrafíme na pojem e-learning. Podľa autorov Pedagogického slovníka (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) je e-learning taký typ učenia, pri ktorom získavanie a používanie vedomostí je distribuované a uľahčované elektronickými zariadeniami. Tento pojem vysvetľuje aj napríklad K. Kopecký (2006, s. 6) v širšom a užšom slova zmysle. E-learning sa v širšom zmysle definuje ako aplikácia nových multimediálnych technológií a internetu do vzdelávania za účelom zvýšenia jeho kvality, a to posilnením prístupu k zdrojom, službám, k výmene informácií a k spolupráci. Ako uvádza Frk (2010, s. 108) „toto širšie vymedzenie správne poukazuje na neortodoxný prístup k využívaniu technológií.“ Napriek tomu, že technológie vo vzdelávaní majú svoje nezastupiteľné postavenie, je dôležité ako ich využívame. Technológiami by sme mali zabezpečiť pre študujúcich prístup k informáciám a zároveň im zabezpečiť priestor na spoluprácu. V širšom ponímaní sa e-learning chápe ako TBL (Technology-Based Learning), ktoré zahŕňa WBT (Web Based Training /Learning), aj CBT (Computer Based Training) označované aj ako offline e-learning, či DBL (Digital Based Learning).

Pri užšom vymedzení Kopecký (2006, s. 7) definuje e-learning ako vzdelávanie uskutočňované prostredníctvom internetu. E-learning je teda vzdelávanie, umožňujúce slobodný a neobmedzený prístup k informáciám, čím sa naplňa jeden z cieľov internetu a teda zvýšiť dostupnosť informácií.

E-learning môže mať viacero foriem. Základná klasifikácia hovorí o asynchrónnej a synchrónnej podobe podľa toho, či sú účastníci pripojení v reálnom čase z dôvodu komunikácie s učiteľom a ostatnými účastníkmi vzdelávania. Asynchrónna podoba online e-learningu nevyžaduje časové zladenie účastníkov vzdelávania. Toto riešenie komunikácie využíva väčšinou diskusné fóra, hromadnú mailovú korešpondenciu, prípadne rôzne formy virtuálnych nástieniek a pod. Na druhej strane a najpoužívanejšie formy synchrónnej podoby sú audio a video konferencie, instant messaging, spoločne využívané (zdieľané) aplikácie a pod. S rozvojom mobilných technológií sa vyskytuje aj pojem mobilné vzdelávanie (m-learning).

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.

Formy e-learningu vo vyučovacom procese

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. Napríklad J. 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.

Kopecký (2006, s. 35) definuje najnovšie trendy e-learningu v ôsmich hlavných prúdoch:

- blended learning,
- learning content management systems (LMCS),
- web collaboration a live e-learning,
- simulácie, edukačné hry, videá a „storytelling“,
- training without trainers (úroveň 1) – (vzájomné zdieľanie vedomostí napr. vo forme diskusných fór),
- training without trainers (úroveň 2) – (princíp rovnaký ako na úrovni 1, ale tu sa už používa sofistikovanejší spôsob triedenia informácií a k dispozícii sú materiály v elektronickej podobe),
- e-knižnice,
- m-learning.

Výhody a nevýhody e-learningu vo vyučovacom procese

Výhody e-learningu môžeme identifikovať predovšetkým z hľadiska didaktiky, teda vytvoriť určité didaktické funkcie e-learningu. P. Baumgartner (2006, s. 53) o nich hovorí, ako o funkciách, ktoré umožňujú rozmanitosť použitia e-learningu ako vhodného prostriedku pre vyučovacie účely. Medzi tieto funkcie patrí:

- integračná (e-learning sa integruje do vyučovacieho procesu),
- orientačná (e-learning poskytuje lepšiu orientáciu v rámci preberanej látky predmetu),
- informačná (e-learning sprostredkováva nové informácie),
- inovačná (e-learning je novou formou vzdelávania sa),
- heuristická (e-learning umožňuje riešenie komplexných problémov),
- teoretická (e-learning rieši reálne prípady),
- funkcia, ktorá vedie k znižovaniu nákladov (e-learning je z hľadiska využitia komunikačnej a informačnej technológie lacnejší ako obvyklé obstarávanie materiálov).

Z obrovského nárastu využívania nástrojov IKT v domácnosti, ako aj v školskom prostredí vyvstáva potreba zdefinovať ich postavenie, potreba ustavičného rozvoja a samotného využívania v procese učenia sa. Prítomnosť týchto zariadení v každodennom živote žiakov a študentov znamená, že musíme hovoriť o určitých serióznych, rozvíjajúcich sa alternatívach vo vzdelávaní za pomoci technológií (Suárez-Guerrero – Lloret-Catalá – Mengual-Andrés, 2016, s. 82). Tieto alternatívy stoja často oproti žiakom a študentom, ktorí ich nevyužívajú napriek ich dostupnosti a jednoduchosti v používaní. Môžeme povedať, že je to aj dôsledok nedostatočnej stimulácie zo strany učiteľov. Dôkazom toho je aj štúdia OECD, podľa ktorej však „žiaci používajú počítače prevažne na písanie správ a prezeranie webových stránok, zatiaľ čo používanie vzdelávacích softvérov má klesajúcu tendenciu“ (Räihä – Tossavainen – Enkenberg – Turunen, 2014, s. 182).

Využívanie webovo orientovaných zdrojov vo výučbe zaznamenalo rozmach aj vďaka aktivitám bádateľsky orientovaného vyučovania a učenia sa (Lee – Calandra, 2004; Oliver – Hannafin, 2000; Shin – Brush – Glazewski, 2017). Napríklad webovo orientované multimediálne zdroje môžu uľahčiť širší pohľad na množstvo situácií a príkladov, ako aj prezentáciu týchto reálnych príkladov. Naznačuje aj rozvoj poznávacej flexibility (Jacobsen – Spiro, 1995). Napriek tomu vidíme množstvo situácií, keď sa študujúci cítia vďaka multimediálnym zdrojom zmätení a zahltení (Romiszowski, 1990). Z dôvodu potreby odbremenenia študujúcich pri poznávaní bez toho, aby sa vyčlenili výhody prostredia WBL, zdôrazňujú výskumníci dôležitosť a výhody webovo orientovaných podporných nástrojov zahrňaných do IBL aktivít (Lee – Calandra, 2004). Niektorí autori uvádzajú, že webom podporované nástroje sú efektívne v podpore rozvoja zručností vedeckého zdôvodňovania študujúcich. (Lee – Calandra, 2004; Walker – Zeidler, 2007). Webovo orientované vedecké

prostredie uľahčuje študentom preskúmať problematiku z viacerých perspektív a z rôznych zdrojov. Zistenia tiež ukazujú, že webové vedecké prostredie neviedlo k pochopeniu témy, ale skôr k získaniu vedeckých zručností. Bez usmernení v sociovedeckom bádani študenti prichádzali s unáhlenými rozhodnutiami alebo zovšeobecneniami alebo nepochopili podstatu v rámci diskusie v triede. Autori však zistili, že umiestnené navádzacie otázky bez vedeckého prostredia môžu študentom dopomôcť poznať potenciálne predsudky v informáciách, ktoré zistia online (Walker – Zeidler, 2007). Z dôvodu narastajúceho využívania bádateľsky orientovaného vyučovania (IBL) autori uvádzajú aj klasifikáciu širšej podpory a návodov, ako integrovať širšiu podporu do aktivít IBL pre študujúcich (Linn – Clark – Slotta, 2003; Raes – Schellens – Wever – Vanderhoven, 2012; Williams – Linn, 2002).

IKT v problémovom vyučovaní

Využitie nástrojov IKT ponúka mnohé možnosti na zefektívnenie vyučovacieho procesu. V rámci vytvárania a realizácie problémového vyučovania ponúkajú IKT podľa C. Müllera (2012, s. 34) dva rôzne spôsoby podpory. V prvom rade to sú možnosti podporujúce zefektívnenie vzdelávacieho procesu a na druhej strane podporujú učiteľov v ich funkciách čím zvyšujú účinnosť vzdelávacieho procesu a znižujú zaťaženie učiteľov. Müller ďalej uvádza niekoľko príkladov, ako môžu IKT pomôcť vo vyučovacom procese. Hovorí napr. o asistencii IKT v problémovom vyučovaní pri elektronickom testovaní, kedy je možné identifikovať úroveň kompetencie žiakov, takže problémové úlohy sa môžu zodpovedajúcim spôsobom prispôbiť a vzdelávacie zdroje sa môžu poskytovať po častiach a adaptívne podľa úrovne ich kompetencie. Využívanie e-testov počas procesu výučby je vhodné najmä pre získanie okamžitej spätnej väzby o výkone žiaka alebo študenta. IKT tiež ponúkajú diferencované možnosti hodnotenia žiakov a študentov. Napríklad hodnotenie sociálnych a komunikačných zručností je pre učiteľov vecne aj časovo náročnou úlohou. Vďaka IKT je možné sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie študentov automatizovať tým, že vyhodnotia samy seba, prípadne so spolužiakmi navzájom a po dokončení procesu výučby získajú personalizovanú elektronickú spätnú väzbu. Spätná väzba o kvalite pokroku v učení a výkone pomáha žiakom a študentom premýšľať o svojich vzdelávacích stratégiách. Z metakognitívneho hľadiska môže byť užitočné nahliadnuť do procesu učenia a vidieť výkony a produkty z iných študijných skupín.

S nástrojmi IKT môže byť proces učenia štruktúrovaný a informačné a vzdelávacie zdroje (napríklad riešenia z iných skupín alebo referenčné riešenia) môžu byť zverejnené po dokončení určitých krokov (napr. odovzdanie zadania). Podmienенý prístup k učebným materiálom má v takomto kontexte zmysel, pretože s neobmedzeným prístupom by mohlo dôjsť k pokúšaniu získať prístup k riešeniu skôr, ako sa riadne zdôvodní.

Okrem toho môže byť žiak alebo študent elektronicky pozvaný na vykonanie nejakej aktivity (napr. vzájomné hodnotenie). Týmto spôsobom môžu IKT pomôcť pri usmerňovaní a riadení vzdelávacieho procesu, hlavne časovo náročných úloh. Učelia majú okrem toho prístup k učebnému procesu a produktom prostredníctvom elektronickej dokumentácie vzdelávacích skupín a jednotlivcov, nezávisle od času a miesta, a môžu okamžite a flexibilne reagovať. Týmto spôsobom môžu byť aktivity ako aj zdroje lepšie prispôbené potrebám študentov. Prostredníctvom IKT je možné flexibilne reagovať vhodnými podpornými prostriedkami vo vhodnom čase podľa personalizovaných predpokladov jednotlivcov vďaka automatickej spätnej väzbe. Okrem toho môžu IKT tiež podporovať efektívne plánovanie a organizáciu vzdelávacieho procesu sprístupňovaním informácií online alebo využívaním elektronickej agendy.

C. Müller (2012, s. 36) sformuloval možnosti využívania IKT v problémovom vyučovaní takto:

- problémová situácia môže byť prezentovaná prostredníctvom multimédií,

- informácie môžu byť rozdelené usporiadané a zverejňované po častiach prispôbené dosiahnutej úrovni žiakov a študentov,
- je možné formovanie skupín na základe kritérií,
- je možnosť komunikovať (synchronne aj asynchronne)
- môže dôjsť k spolupráci medzi žiakmi navzájom a medzi učiteľom a žiakom (napr. v spoločne využívanom dokumente),
- je možné plánovať aktivity v kalendári,
- je možná distribúcia učebných zdrojov v rôznych formách,
- je možné využiť nástroje na modelovanie a vizualizáciu uvažovania (mapovanie, modelovanie, 3D vizualizácia atď.)
- je možné, ale aj vhodné využiť flexibilný a prispôsobivý (podmienový) prístup (pre skupiny, študentov atď.),
- je možná sledovať a kontrolovať aktivitu jednotlivcov aj skupín v online priestore,
- je možné personalizovať vzdelávaciu cestu jednotlivcov podľa zvládnutých úrovní čiastkových aktivít,
- je možné personalizovať diagnostické nástroje jednotlivcov podľa zvládnutých úrovní čiastkových aktivít,
- je možné využiť rôzne nástroje elektronického hodnotenia (vrátane elektronického portfólia) na formatívne a sumatívne hodnotenie,
- je možné využiť elektronický systém pre individualizovanú automatickú spätnú väzbu vrátane tipov na riešenie alebo odkazov na príklady riešení,
- existujú možnosti vzájomnej spätnej väzby vrátane individualizovanej a anonymnej spätnej väzby.

Na základe uvedených charakteristík sme vybrali týchto vhodných zástupcov využitia IKT v rámci problémového vyučovania:

- hľadanie inšpirácie pri vytváraní obsahu vyučovacej hodiny,
- motivácia, aktivizácia žiakov,
- vytváranie učebných materiálov,
- distribúcia úloh a materiálov smerom k žiakom,
- komunikácia učiteľ – žiak, žiak – žiak,
- riešenie úlohy,
- prezentácia úlohy,
- spracovanie výsledkov – hodnotenie učiteľom.

Je zjavné, že IKT môžu pomôcť zefektívniť vyučovací proces, zvýšiť účinnosť práce a skrátiť čas prípravy učiteľa ako aj žiaka a študenta. Vzhľadom na tieto možnosti sme sa rozhodli zistiť úroveň využívania nástrojov IKT u stredoškolských učiteľov na Slovensku.

Prieskum využívania nástrojov IKT v problémovom vyučovaní

Prieskum využívania nástrojov IKT v súvislosti s problémovými úlohami a konkrétne s prípadovými štúdiami sme zrealizovali na vzorke 40 stredoškolských učiteľov na Slovensku. Zastúpenie v jednotlivých krajoch bolo relatívne vyvážené, najviac respondentov bolo z Trnavského kraja (12) a najmenej z Trenčianskeho kraja, kde sa nám nepodarilo osloviť žiadneho učiteľa. Prieskumu sa zúčastnili učitelia obchodných akadémií (27) a iných stredných odborných škôl (13). Učitelia boli väčšinou z vekovej kategórie 51 – 60 (23) a 41 – 50 (10), ostatné vekové kategórie boli zastúpené v minimálnom množstve. S týmto ukazovateľom súvisí aj dĺžka pedagogickej praxe respondentov, pričom až 27 respondent uviedlo 21 a viacročnú pedagogickú prax, 12 respondentov malo v našom prieskume 6 – 20 ročnú prax a iba jeden mal

1–5 ročnú prax. Zaujímavé je rozdelenie pohlaví, kde ženy mali v našom prieskume zastúpenie v počte 37 a muži len 3.

Naši respondenti uvideli v prvej otázke, že pokiaľ riešia vo vyučovaní problémové úlohy, tak najčastejšie kombinujú analógovú a digitálnu cestu (31 respondentov). Analógovú cestu (papierové podklady, verbálny prejav učiteľa) uprednostňujú iba 3 učители a výhradne digitálne cestu (videá, audio ukážky, webové stránky, aplikácie a pod.) uprednostňuje 6 učiteľov.

Tento fakt je vhodné zdôrazňovať v školskom prostredí aj samotným žiakom a študentom, pretože, podľa nášho názoru, len jednostranná digitálna orientácia pri vytváraní, ako aj využívaní školských materiálov, zdrojov a aktivít, nie je správna.

Z vyššie uvedených možností využívania nástrojov IKT v problémovom vyučovaní sme sa pýtali našich respondentov na ich skúsenosti a názory. V tabuľke 1 uvádzame, do akej miery využívajú stredoškolskí učители nástroje IKT, resp. na aký účel ich využívajú.

Tabuľka 1: Využívanie nástrojov IKT pri učiteľskej práci

	vždy	pravidelne	zriedkavo
hľadanie inšpirácie pri vytváraní obsahu vyučovacej hodiny	5	30	5
motivácia, aktivizácia žiakov	7	24	9
vytváranie učebných materiálov	10	25	5
distribúcia úloh a materiálov smerom k žiakom	11	20	8
komunikácia učiteľ – žiak, žiak – žiak	10	18	12
riešenie úlohy	8	17	14
prezentácia úlohy	11	21	7
spracovanie výsledkov – hodnotenie učiteľom	9	17	14

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky 1 je zrejmé, že nástroje IKT využívajú učители na všetky uvedené činnosti. Záleží len od toho, v akej miere. Najmenšie zastúpenie mali odpovede smerujúce k riešeniu úloh prostredníctvom nástrojov IKT, ale aj k spracovaniu výsledkov a hodnoteniu zo strany učiteľa.

V tabuľke 2 uvádzame názory učiteľov na využívanie nástrojov IKT pri využívaní prípadových štúdií.

Tabuľka 2: Názory na využívanie nástrojov IKT v prípadových štúdiách

	áno	nie	neviem odpovedať
Pri prípadových štúdiách využívam audio/video nahrávky spracované vo vlastnej réžii (prostredníctvom programov na spracovanie multimedialných súborov, ako napr. movie maker)	11	22	7
Pri prípadových štúdiách využívam audio/video nahrávky umiestnené na webových portáloch pre umiestnenie video súborov (napr. youtube.com)	26	11	3
Pri prípadových štúdiách využívam audio/video nahrávky spracované prostredníctvom webových aplikácií (ako napr. edpuzzle.com)	6	28	6
Internet využívam na hľadanie informácií potrebných na vytváranie prípadových štúdií.	36	1	3
Pri prípadových štúdiách využívam internet na hľadanie informácií potrebných na ich riešenie.	31	6	3

Internet využívam na prezentovanie riešení prípadových štúdií	25	12	3
Využívam nástroje kancelárskeho balíka (MS Office) na vytváranie prípadových štúdií.	30	7	3
Využívam nástroje kancelárskeho balíka (MS Office) pri zadávaní prípadových štúdií žiakom.	28	9	3
Využívam nástroje kancelárskeho balíka (MS Office) pri riešení prípadových štúdií.	27	10	3
Využívam nástroje kancelárskeho balíka (MS Office) pri prezentovaní riešení prípadových štúdií.	29	8	3
Pri spracovaní prípadových štúdií využívam mobilné aplikácie.	9	28	3
Pri riešení prípadových štúdií využívam nástroje na spätnú väzbu (formuláre, kvízy, ankety, hlasovania a pod.).	20	15	5
Pri riešení prípadových štúdií využívam komunikačné nástroje (Messenger, WhatsApp, Viber, Skype a pod.).	13	23	4
Pri riešení prípadových štúdií využívam nástroje virtuálnej reality,	4	28	8

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky 2 je zrejmé, že naši respondenti využívajú na vytváranie ale aj na riešenie prípadových štúdií najviac informácie z internetu. Prostriedky kancelárskeho balíka MS Office sú využívané našimi respondentami na vytváranie, zadávanie, riešenie a prezentovanie prípadových štúdií. V menšej miere sú využívané audio a video nahrávky, a to prevažne z webových portálov na umiestňovanie video nahrávok (napr. youtube.com). Tak isto menej využívané sú komunikačné nástroje na synchrónnu komunikáciu. Najmenej naši respondenti využívajú webové a mobilné aplikácie.

Záver

V súčasnosti sa získavanie, spracovanie a šírenie informácií deje vo veľmi krátkom časovom intervale vzdelávací proces nevynímajúc. Nie je to teda len digitálna gramotnosť, ktorá je nevyhnutnou podmienkou práce s informáciami. Vzdelávací proces by sa mal preto zameriavať na rozvoj všetkých druhov kľúčových kompetencií. Digitálne kompetencie samozrejme nevynímajúc. Učiteľská profesia je náročná nielen z hľadiska obsahovej náplne jednotlivých predmetov, ale tak isto aj z hľadiska využívania didaktických prostriedkov, konkrétne nástrojov IKT. Nie je zvládnuteľné sledovať všetky možnosti a všetky nástroje, ktoré súčasný digitálny svet ponúka, ale je vhodné aktualizovať vyučovanie nielen z hľadiska obsahu, ale aj z hľadiska nástrojov využívaných v rámci neho.

Naši respondenti sa zameriavajú skôr na zaužívané nástroje kancelárskeho balíka, ale aj nástroje na spracovanie videí, alebo vyhľadávanie zdrojov na internete. Menej sú využívané nástroje v podobe mobilných a webových aplikácií. Ďalšie odpovede potvrdili predchádzajúce názory, že najčastejšie je kombinovaná analógová a digitálna cesta. Naším odporúčaním by bolo striedanie viacerých nástrojov, čo by smerovalo nielen k zvýšenej motivácii žiakov, ale aj k zvýšeniu účinnosti a efektívnosti práce učiteľa.

Literatura

1. Bajtoš, J. (2003). *Teória a prax didaktiky*. Žilina: Vydavateľstvo EDIS. 384 p.
2. Baumgartner, P. (2006). Unterrichtsmethoden als Handlungsmuster - Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie für E-Learning. In: *DeLFI 2006: 4. e-Learning Fachtagung Informatik - Proceedings*. M. Mühlhäuser, G. Rößling und R. Steinmetz, Gesellschaft für Informatik. 51 – 62. ISBN 978-3-88579-181-2.

3. Berková, K. a kol. (2016). *Případové studie a didaktické ekonomické hry aneb jak motivovat studenty k ekonomickým předmětům*. 1. vyd. Praha: Oeconomica, 2016. 137 p. ISBN 978-80-245-2164-0.
4. Berková, K., Novák, J. & Pasiar, L. (2018). *Modernizace ekonomického vzdělávání v kontextu taxonomií výukových cílů*. 1. vyd. Prostějov: Computer Media s. r. o., 2018. 245 p. ISBN 978-80-7402-316-3.
5. Čech, P. & Bureš, V. (2009). *Podniková informatika*. Hradec Králové: Gaudeamus. 2009. 232 p. ISBN 978-80-7041-479-8.
6. Frk, B. (2010). E-learning a online vzdelávanie dospelých. In *Pedagogika.sk*, 2010, 1 (2) 107 – 122. ISSN 1338-0982.
7. Grant R (1997). A Claim for the Case Method in the Teaching of Geography *Journal of Geography in Higher Education*. 21 (2) 171 – 185.
8. Herreid, F. C. (1997). What makes a good case? In *Journal of College Science Teaching*. 1997, 27, (3) ISSN 0047-231x.
9. Jacobsen, M. J. & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An Empirical investigation. In *Journal of Educational Computing Research*, 12 (4) 301 – 333.
10. Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: HANEX. ISBN 80-85783-50-9.
11. Lee, J., & Calandra, B. (2004). Can embedded annotations help high school students perform problem solving tasks using a web-based historical document? In *Journal of research on Technology in Education*, 37 (1) 65 – 84.
12. Linn, M. C., Clark, D. & Slotta, J. D. (2003). WISE design for knowledge integration. In *Science Education*, (87) 517 – 538.
13. Müller, C. (2012). ICT in problem-based learning - potentials and requirements from an instructional psychology point of view. In *Competence and Problem Based Learning. Experience, Learning and Future*. Rovaniemi: The Finnish Society for Problem-based Learning. 2012. 124 p. ISSN 1239-7725.
14. Mustoe, L. R. & Croft, A. C. (1999). Motivating Engineering Students by Using Modern Case Studies, *European Journal of Engineering Education*. 15 (6) 469 – 476.
15. Oliver, K. & Hannafin, M. J. (2000). Student management of web-based hypermedia resources during open-ended problem solving. In *The Journal of Educational Research*, 94 (2) 75 – 92.
16. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2003. 324 p. ISBN 80-7178-772-8.
17. Raes, A., Schellens, T., Wever, B. D., & Vanderhoven, E. (2012). Scaffolding information problem solving in web-based collaborative inquiry learning. In *Computers & Education*, 59 (1) 82 – 94.
18. Raju, P. K. & Sanker, C. S. (1999) Teaching Real-World Issues through Case Studies, *Journal of Engineering Education*. 88 (4) 501 – 508.
19. Ravitz, J. (2009). Summarizing findings and looking ahead to a new generation of PBL research.(online) In *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. Vol. 3, No. 1. 2009. [cit. 2017-08-14] Retrieved from: <<https://bit.ly/2Mefxdz>>.

20. Rähkä, T., Tossavainen, K., Enkenberg, J. & Turunen, H. (2014). Pupils' views on an ICT-based learning environment in health learning. In *Technology, Pedagogy and Education*, London: Association of Information Technology in Teacher Education. 23 (2) 181 – 197. ISSN 1747-5139.
21. Romiszowski, A. J. 1990. The Hypertext/hypermedia solution-but what is exactly the problem? In D. H. Jonassen & H. Mandl (Eds.), *Designing hypermedia for learning* (pp 321 – 354). Heidelberg, Germany: Springer.
22. Shin, S. & Song, H. (2015). Finding the optimal scaffoldings for learners' epistemological beliefs during ill-structured problem solving. In *Interactive Learning Environments*, 1 – 16. doi:10.1080/10494820.2015.1073749.
23. Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C. & Mengual-Andrés, S. (2016). Teacher's Perceptions of the Digital Transformation of the Classroom through the Use of Tablets: A Study in Spain. In *Comunicar*, 2016 49 (XXIV) 81 – 89. ISSN 1134-3478.
24. Walker, K. A. & Zeidler, D. L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. In *International Journal of Science Education*, 29 1387 – 1410.
25. Williams, M. & Linn, M. C. (2002). WISE inquiry in fifth grade biology. In *Research in Science Education*, (32) 415 – 436.
26. Wu, W.H. et al. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. In *Computers & Education*. 2012. (59) 817 – 827.

Poděkování

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA č. 005EU-4/2019 s názvom „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“

Kontaktní údaje autora/autorů

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

Příspěvek k osobnosti učitele ekonomických předmětů (vzdělání, rozsah praxe, příprava současných učitelů ekonomických předmětů)

Contribution to the personality of a teacher of economic subjects (education, scope of practice, training of current teachers of economic subjects)

Libor Pavera, Veronika Cudlínová

Abstrakt

Předložený příspěvek se zabývá učitelem odborných předmětů na střední škole. Zvláště jde o osobnost učitele ekonomických předmětů. Příspěvek patří k řadě studií věnovaných osobnosti učitele a učitelům a učitelství ekonomických předmětů, konkrétně v daném případě se autoři zaměřili na požadavky, které na učitele klade platná česká legislativa, a na skutečnost, kterou se rozhodli zjistit prostřednictvím dotazníkového šetření (šetření mělo 68% úspěšnost). Zaměřují se na několik základních kategorií, které ukazují na obecnější trendy. Upozorňují v závěru, že tyto trendy je nutno proměnit, pokud má zůstat zachováno kvalitní ekonomické středoškolské vzdělávání.

Klíčová slova: učitel, ekonomické předměty, kompetence, vzdělávání, šetření

Abstract

The submitted paper describes a teacher of vocational subjects at secondary school. The article is interested in the personality of the teacher of economic subjects. It belongs to the group of studies devoted to the personality of teachers, teachers and teaching of economic subjects. In the specific case, both authors focused on the requirements imposed on teachers by the applicable Czech legislation, and on the real situation that they decided to find out through a questionnaire survey (the survey had a 68% success rate). They concentrate on several basic categories that point to more general trends. In the conclusion they point out that the said trends need to be changed if high quality of economic secondary education is to be maintained.

Keywords: teacher, economic subjects, competence, education, investigation

JEL klasifikace: A2, I2

Úvod

Následující příspěvek se týká některých obecných otázek spjatých s osobností učitele ekonomických předmětů – zaměřen bude na jejich typ vzdělání, délku praxe a vyučované předměty.

Každá mince má dvě strany: jednu stranou mince představuje vždy teorie – formulující, jak má vypadat takřka ideální učitel odborných předmětů z hlediska platné legislativy, druhou stranou mince bývá praxe – skutečné učitelovo vzdělání a připravenost na profesní život včetně osobnostních předpokladů učitele ekonomických předmětů. V příspěvku se zaměříme v mezích potřebných pro náš příspěvek na obě oblasti. Lépe tak mohou vyniknout shody, ale i rozdíly a

zásadní diskrepance mezi ideálem a skutečností; platí i tu osvědčená okřídlená slova básníkovy „šedá je teorie, zelený strom života“ (J. W. Goethe).

Učitel a jeho kompetence

Zákon o pedagogických pracovnících upravuje podmínky pro získání odborné kvalifikace pro učitele všech stupňů vzdělávacího systému; na konto učitele odborných předmětů se v něm uvádí: „Učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy, b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, c) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, nebo d) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo 3. studiem pedagogiky podle § 22.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů)

Odbornější definice učitele, jakou najdeme např. v publikaci J. Průchy, uvádí: „V neodborném slova smyslu je učitelem ten, kdo vyučuje ve škole nebo v jiném vzdělávacím zařízení. V odborném významu nelze tento pojem takto jednoduše vymezit. Pro rámcové vymezení pojmu lze použít definici formulovanou experty OECD.“ (Průcha, 2009, s. 396.) Právě mezinárodní instituce OECD, která mimo jiné provádí řadu šetření vedoucích ke zjišťování úrovně přírodovědné, čtenářské a matematické gramotnosti patnáctiletých žáků (PISA) nebo šetření o vyučování a učení zaměřený na učitele, vedení škol a prostředí pro učení ve školách (TALIS), doplňuje definici učitele: „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáni mezi učitele.“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309–400.)

V současném světě, který je čím dál více složitější z hlediska technického i náročnější z hlediska technologického, se od učitelů očekává čím dál více kompetencí: Čáp (2001, s. 264) uvádí, že se od učitele především očekává, že žáky bude vzdělávat a vychovávat – „vzdělávat, zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aproby; – vychovávat, rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnost, charakter, a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů.“ (Čáp–Mareš 2001, s. 264–265.)

Je nad slunce jasné, že učitel musí mít osvojenou *předmětovost* (příslušný obor) a musí být schopen v průběhu života v rámci samostudia nebo v rámci vzdělávání celoživotního si aktualizovat předmětové portfolio; představa, že absolvent učitelství vystačí s tím, co získal v průběhu vysokoškolského studia, je lichá a dávno už vzala za své. Učitel už v průběhu vysokoškolského studia získává rovněž poznatky *pedagogické a psychologické (zejména z pedagogické psychologie)*, jež jsou potřebné při práci s žáky a studenty; znamená to, že má být především dobrý diagnostik jak jednotlivce, tak kolektivu a třídního klimatu. Neméně důležitá

je *průprava v obecné didaktice a v didaktikách předmětových* (konkrétně v případě učitele ekonomických předmětů jde o *didaktiku účetnictví* a o *didaktiku ekonomiky*).

Zvláště autoři megatrendů pro XXI. století (srov. Abellán, 1997) upozorňují na skutečnost, že svět bude ve XXI. století potřebovat *tzv. nového intelektuála*, který bude muset umět *tzv. interface oborů*: nebude specialistou v jednom oboru, naopak oborů bude znát několik, musí znát mezipředmětovost a vzájemnou provázanost oborových oblastí a musí umět najít v určitém problému nebo chybové situaci východisko, určitý správný algoritmus nebo myšlenkovou mapu. Nepřímo z toho vyplývá, že škola by měla více připravovat současného člověka v disciplínách, které lze soustředit pod termín „soft skills“. Sem náleží učení se sociálním dovednostem a zdokonalování se v nich v průběhu profesního života: učitelé využívají „měkkých dovedností“ nejen ve vyučovacím procesu, ale rovněž v interakci s kolegy, vedením školy, žáky školy a v neposlední řadě s rodiči.

Vedle už uvedených kompetencí se uvádějí i *kompetence organizační*, umožňující učiteli schopnost vést jiné a organizovat činnost jiných. Do značné míry specifické kompetence využijí učitelé tam, kde se zapojují aktivitami školy do veřejného života a spolupracují s veřejností nebo přímo mimo školu (v oblasti alternativního školství, na malých městech, kde se zapojení učitelů v mimoškolní činnosti přímo předpokládá apod.). Další koncepce uvádí jiné kompetence (srov. Vašutová, 2002).

Školský zákon předpokládá, že učitel bude člověkem bezúhonným, plně způsobilým k právním úkonům, s potřebnou odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, zdravotně způsobilým a prokazující se znalostí českého jazyka, příp. jiného jazyka, pokud je to pro výkon jeho profese potřeba. Nutně však učitel musí být (to nicméně zákon výslovně neuvádí) osobností psychicky odolnou, adaptabilní, se schopností osvojovat si nové poznatky a uvádět je do praktického vyučování apod. Nebude nutno zde rozvádět styly vyučování učitele (srov. Dytrtová, 2009) nebo metody vyučování uplatňované v ekonomických předmětech (srov. Králová, 2013), neboť na tyto okruhy otázek se výzkum nezaměřoval.

Šetření v praxi

Z jednotlivých typů výzkumů se jevílo v našem případě přínosné anonymní šetření formou dotazníku. Přitom vycházíme z předpokladu, že šlo o šetření splňující podmínku validity a reliability. V dotazníku se objevilo několik typů otázek, v našem příspěvku využíváme pouze části výsledků (z otázek uzavřených). Šetření bylo šířeji orientované, detailnější analýza šetření bude publikována v jiném výstupu.¹

I když teoreticky bylo pojednáno o různých kompetencích učitele, hlavní výzkumnou otázkou šetření bylo, jaké jsou osobnostní rysy učitele ekonomických předmětů. Vedle toho nás zajímalo, nakolik ovlivňovalo tyto osobnostní rysy učitele jeho vzdělání a jak délka praxe (vedlejší výzkumné otázky). V návaznosti na otázky byly vysloveny rovněž určité předpoklady, všeobecně známé skutečnosti, které se však mohou projevit za neplatné, neboť se chovají jako stereotypy. K předpokladům patří např. věková struktura učitelů ekonomických předmětů

¹ V první části dotazníku jsou škálové otázky, kde jsou 4 možnosti odpovědi (1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím), tato část se zaměřuje na to, jak vypadá učitelova výuka a činnosti s ní spojené. V druhé části dotazníku jsou také použity škálové otázky, nyní má učitel na výběr z 5 odpovědí, otázky jsou zaměřené na osobní vlastnosti učitele a tyto vlastnosti učitel známkuje stejně, jako ve škole (1 – nejlepší; 5 – nejhorší). Ve třetí části dotazníků učitel odpovídá na otázky odpovědi ano nebo ne, tato část je zaměřená na využívání didaktických metod a kompetence. Čtvrtá část se ptá na osobní a demografická data (věk, praxe, vzdělání, druh školy, kraj). Dotazník obsahuje jednu otevřenou otázku, kde učitel může vyjádřit svůj názor k dotazníku, upřesnit své odpovědi nebo jen napsat, proč si vybral profesi učitele.

(zpravidla jde o učitele s dlouhodobou praxí) nebo profesní příprava učitelů (předpokládá se, že většina z učitelů bude absolventem oboru učitelství ekonomických předmětů).

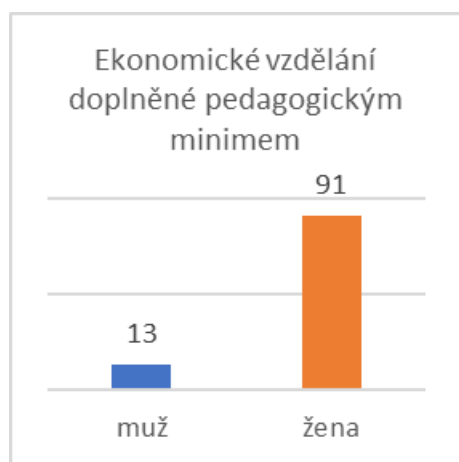
Způsob zpracování dat a vyhodnocení výsledků

Dotazníkové šetření (2019) se dostalo ke 200 respondentům, zpět se vrátilo vyplněných 138 dotazníků, 2 dotazníky z uvedeného počtu se vrátily nesprávně vyplněné, návratnost správně vyplněných dotazníků (136) představuje 68 %; je to výsledek nadprůměrný s ohledem na obdobná šetření. Dotazník byl vytvořen pomocí aplikace Google Forms. Některá data byla přenesena do grafů a jiná vyžadovala tabulkové znázornění; data byla zobrazena absolutně i relativně, v procesu vyhodnocení bylo nutno použít aritmetický průměr, směrodatnou odchylku a analýzu rozptylu tak, aby vypovídací schopnost zjištěných dat byla nejvyšší.

Na dotazník odpovědělo 120 učitelek a 16 učitelů. To do jisté míry ukazuje na značnou **feminizaci povolání učitelů ekonomických předmětů**. Překvapivý by uvedený fakt nebyl ve školství primárním, kde je to všeobecně známou skutečností, poněkud překvapujícím se jeví převaha žen učitelek v oblasti sekundárního školství.

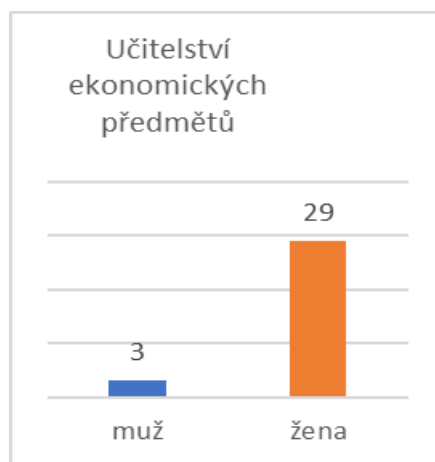
K základním našim předpokladům patřilo, že **většina učitelů bude absolventem oboru Učitelství ekonomických předmětů**. Tento stanovený předpoklad naše šetření vyvrací: 104 učitelů má ekonomické vzdělání s DPS a zbylých 32 učitelů vystudovalo učitelství ekonomických předmětů. **Ti, co vystudovali učitelství, zůstávají v minoritě**. V rozdělení na pohlaví je možné vidět, že poměry mezi muži a ženami ve vzdělání jsou velice podobné, to je možné vyčíst z grafu 1 a grafu 2. Ekonomické vzdělání doplněné pedagogickým studiem má 91 žen a 13 mužů. Učitelství ekonomických předmětů vystudovali 3 muži a 29 žen.

Graf 13 Pohlaví u učitelů s ekonomickým vzděláním s DPS



Zdroj: šetření 2019

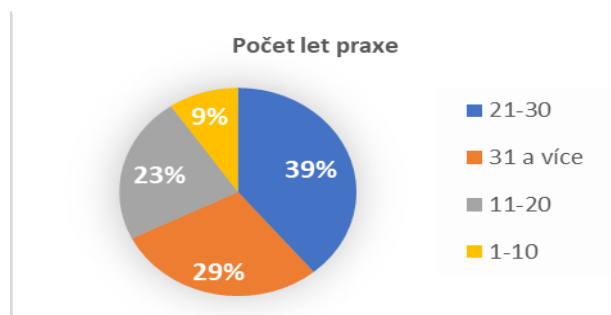
Graf 12 Pohlaví učitelů se vzděláním Učitelství ekonomických předmětů



Zdroj: šetření 2019

Bylo už uvedeno, že relevantním údajem při zjišťování kvality učitele není ani tolik jeho věk, jako jím může být délka praxe v oboru. V grafu 3 je zobrazena délka praxe učitelů ekonomických předmětů. Nejvíce zastoupenou je praxe 21–30 let, kterou má 53 učitelů, na druhém místě je praxe 31 a více let, které dosáhlo 39 učitelů, 11–20 let praxe má 31 respondentů, a nejméně početnou skupinou jsou učitelé s praxí 1–10 let.

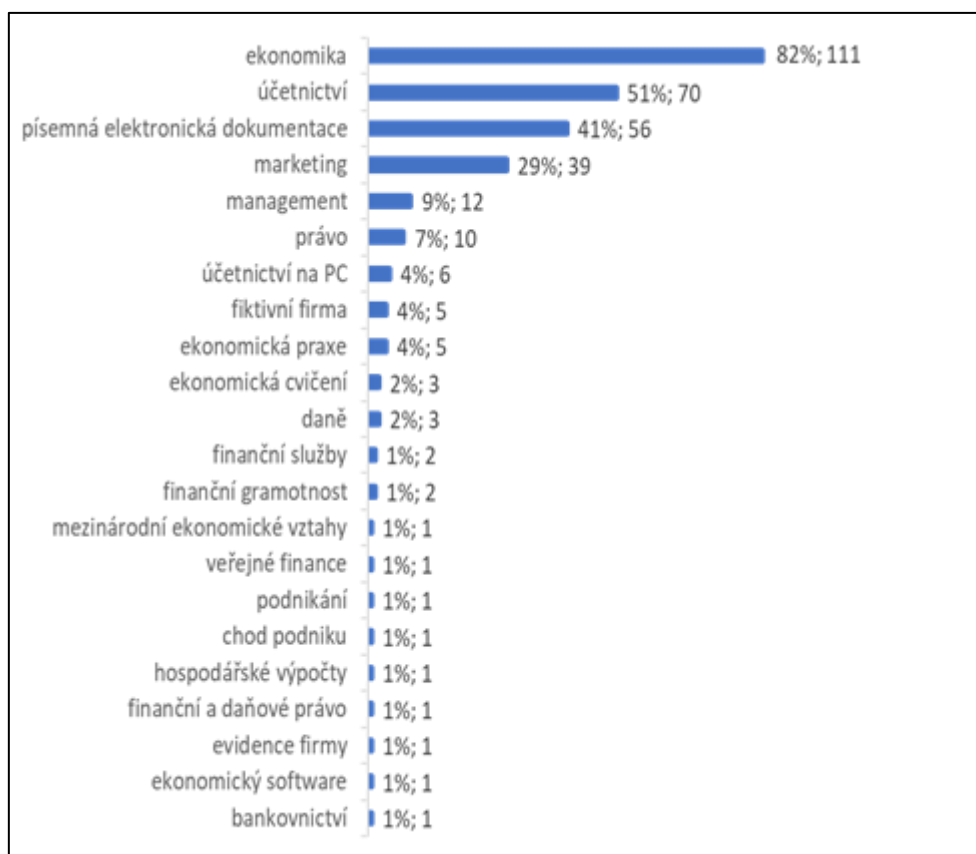
Graf 14 Stratigrafie učitelů podle let praxe



Zdroj: šetření 2019

Z grafu je možné vyčíst, že vyučuje málo „nových“ učitelů, je možné tedy říci, že *do sféry středoškolského učitelství nepřibývají další učitelé*. To jenom potvrzuje stanovený předpoklad, který je všeobecně známým faktem, že vyučovat budou učitelé s dlouhou praxí. Z dotazníku bylo zjištěno, že nejvíce učitelů vyučuje předmět ekonomika, a to 111 učitelů ze 136. Druhým nejčastěji zastoupeným předmětem je účetnictví, které vyučuje 70 učitelů. Také velice často vyučovaným předmětem je písemná elektronická dokumentace a marketing (graf 4).

Graf 15 Vyučovaný předmět (v procentuálním zastoupení)



Zdroj: šetření 2019

Závěr

Príspevek se zabýval predpoklady, jaké vymezuje pro profesi stredoškolského učitele odborných předmětů naše platná legislativa, a faktickým stavem v případě učitelů ekonomických předmětů v České republice, jak se jeví na pozadí provedeného dotazníkového šetření. Príspevek založený na šetření v praxi i na dosavadní recentní literatuře ukázal, že ve středním ekonomickém školství nyní převládají ženy učitelky; že většina učitelů má ekonomické vzdělání, ale učitelskou aprobaci získali zpravidla formou doplňujícího pedagogického studia; že do sekundárního školství nepřibývají noví učitelé; že nejčastěji vyučovaným předmětem je ekonomika, následovaná účetnictvím a písemnou elektronickou komunikací. Výsledky šetření lze prověřovat v dalších letech, nicméně již nyní dobře ukazují, že přílišná feminizace a počty let praxe učitelů vytvořily již dvě povážné tendence, které bude nutno v budoucnu napravit. Jednak by počty mužů a žen měly být vyrovnané, jednak učitelstvo ekonomických předmětů stárne, a proto je nutno dbát o učitelský dorost. Je to v zájmu českého středního odborného školství, které trpí i jinými vážnými neduhy. Je nutno nadále pěstovat obor učitelství ekonomických předmětů (tradičně je v poválečné době vyučován od roku 1953 na Vysoké škole ekonomické) a zajistit saturování středních škol, které vyučují většinu ekonomických předmětů.

Literatura

1. Abellán, J. L. (1997). *Myšlienky pre XXI. storočie*. Přel. P. Šišmišová. Bratislava: Archa.
2. Cudlínová, V. (2019): *Osobnost učitele ekonomických předmětů*. Praha, 2019. Bakalářská práce. Vysoká škola ekonomická. Vedoucí práce prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.
3. Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Oeconomica.
4. Čáp, J.–Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
5. Dytrtová, R.–Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
6. Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 18.02.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
7. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD, ©2001. 322 s. Education and skills. ISBN 92-64-19671-4.
8. Králová, A. (2013). *Didaktika základů ekonomiky*. Praha: Oeconomica.
9. MŠMT – Návrh Standardu učitele. *Pedagogicke.info* [online]. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2017/02/msmt-navrh-standardu-ucitele.html>
10. Průcha, J., ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
11. Průcha, J.–Walterová, E.–Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál.
12. Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál.
13. Tomková, A. et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání
14. Valenta, J. (2010). *Zákon o pedagogických pracovnících prakticky a přehledně*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

15. Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova–Pedagogická fakulta.

Poděkování

Příspěvek byl vytvořen v rámci projektu VŠE IGS F1/7/2018 a je jedním z výstupů výzkumného projektu FFÚ VŠE č. IP 100040.

Kontaktní údaje na autory:

Prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.

Bc. Veronika Cudlínová

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

FFÚ VŠE v Praze

nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

E-mail: libor.pavera@vse.cz , cudv00@vse.cz

Kompetence a výuka v hodnocení učitelů

Competence and teaching in teacher evaluation

Libor Pavera, Veronika Cudlínová

Abstrakt

Předložený příspěvek se zabývá osobnostním portfoliem učitele odborných předmětů, přesněji učitelů ekonomických předmětů. Na ty bylo šetření zaměřeno především v souvislosti s řešeným projektem IGS na Vysoké škole ekonomické v Praze. Využito bylo různě strukturovaného dotazníkového šetření, jehož výsledky příspěvek analyzuje a ze získaných dat usiluje podat obecnější tendence (v závěru). Dotazníkové šetření lze označit za uspokojivé a návratnost až za nadprůměrnou, neboť z 200 dotazníků se zpět od učitelů vrátilo 68 % vyplněných dotazníků. Dávají výborně nahlédnout na osobnost učitele ekonomických předmětů, vypovídají o jeho kompetencích pedagogických, didaktických a zčásti i pedagogicko-psychologických. Do budoucna se nabízí pohled žáků na své učitele v analogických kategoriích.

Klíčová slova: učitel, střední škola, kompetence, didaktika, pedagogická psychologie vyučování

Abstract

The paper is presented by the personal portfolio of teachers of vocational subjects, more specifically of teachers of economic subjects. The survey focused on the subjects connected with the IGS project at the University of Economics in Prague. A differently structured questionnaire survey was used, the results of which are analyzed by the paper that tries to present more general tendencies from the data obtained. The questionnaire survey can be described as satisfactory and the return rate is above average because 68% of 200 questionnaires were completed and returned from the teachers. They give an excellent insight into the personality of a teacher of economic subjects, confirming his / her pedagogical, didactic and partly pedagogical-psychological competences. In the future, pupils' views of their teachers in analogous categories will be offered.

Keywords: teacher, high school, competence, didactics, educational psychology of teaching

JEL klasifikace: A2, I2

Kompetence, výuka a hodnocení učitelů

O všech třech oblastech, které stojí v úvodní nadpisu, bylo napsáno množství odborné literatury. V teoretické rovině je opravdu vcelku jasné, jaké kompetence má mít učitel odborných předmětů. Odkázat lze na řadu odborných publikací a v nich na tzv. skrytou bibliografii, odkazující na další odbornou literaturu k danému předmětu.

Nás nicméně zajímala praxe. Jak kompetence hodnotí přímo učitelé odborných předmětů (v našem případě učitelé ekonomických předmětů – nejčastěji vyučovaným předmětem je ekonomika, o pozici druhou se dělí účetnictví s elektronickou písemnou komunikací). Zjišťovali jsme u učitelů množství osobnostních rysů a kompetencí: 1) *výuka a hodnocení činností s ní spojených*, 2) *osobnostní vlastnosti učitele* a 3) *využívání didaktických metod*.

Podobné šetření by bylo možné provést znovu, tentokrát by zpovídanými mohli být žáci / studenti (učitelé a jejich osobnost, kompetence a metody vyučování očima žáků).

Struktura šetření

V první části dotazníkového šetření byli učitelé dotazováni *na vlastní výuku a činnosti s ní spojené*; v této části dotazníku byly čtyři možnosti odpovědí: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím. Položeno bylo celkem 17 otázek. Většina učitelů je důsledná a sděluje obsah a cíl výuky, předává své znalosti a zkušenosti, zároveň je ochotná a schopná s žáky diskutovat, v malé míře využívá výhružky a tresty. Z odpovědí vyplynulo, že většina učitelů se přiklání k demokratickému vedení třídy. Učitelé se snaží hledat ve vyučovacím procesu inovativní metody výuky. Otázky č. 9 a č. 10. ukazují na pedagogický klid; zajímavým zjištěním je, že existují učitelé, kteří pedagogický klid nemají, šest učitelů si myslí, že pokud mají špatnou náladu, přenášejí ji rovněž na své žáky. 23 učitelů přiznává, že na žáky křičí, pokud je k tomu žáci vyprovokují. Také je velice výmluvný typ odpovědi, kdy učitel přesto, že svou náladu neumějí ovládat, nekřičí na své žáky. Učitelé spíše souhlasí s tím, že svěřené žáky umí zaujmout; odpověď „spíše souhlasím“ je logická, neboť ve třídě se vždy najde žák, kterého je těžké zaujmout; pouze 20 učitelů si myslí, že „určitě“ dokážou své žáky zaujmout. Naprostá většina učitelů se s žáky ráda zasměje, nikdo z učitelů neodpověděl, že se se žáky nesměje. Velice pozitivním zjištěním o klimatu třídy je, že většina učitelů má se svými žáky dobrý vztah a že si také věří ve svých komunikačních dovednostech. Velký optimismus přináší odpovědi na otázku č. 16, v nichž si respondenti myslí, že jsou dobrými učiteli; pouze jednoho respondenta jeho práce nebaví (šlo o muže, jenž ve většině svých odpovědí byl spíše negativní).

Tabulka 1: Výuka a činnosti s ní spojené.

		rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím	Průměr
1.	Žáky řídím a předávám jim své zkušenosti	84	51	1	0	1,39
2.	Když zadám domácí úkol, vždy ho zkontroluji	77	54	5	0	1,47
3.	S žáky diskutuji	90	45	1	0	1,35
4.	Žákům vždy sdělím obsah a cíl vyučovací hodiny	75	53	7	1	1,51
5.	Používám výhružky a tresty (domácí úkol navíc)	2	18	61	55	3,24
6.	K žákům přistupuji individuálně	67	65	4	0	1,54
7.	Pokud někdo ze žáků vyrušuje, tak vždy zasáhnu	66	65	4	1	1,56
8.	Hledám inovativní metody výuky	48	78	10	0	1,72
9.	Když mám špatnou náladu, dokáži ji ovládat a nepřenáším ji na studenty	70	60	3	3	1,55
10.	Když mě žáci vyprovokují, tak na ně křičím	5	18	54	59	3,23
11.	Žáky umím zaujmout	20	113	3	0	1,88
12.	S žáky se rád/a zasměji	94	42	0	0	1,31
13.	Se svými žáky mám dobrý vztah	64	71	1	0	1,54
14.	Umím komunikovat s rodiči žáků	71	63	2	0	1,49
15.	Umím komunikovat s kolegy	80	56	0	0	1,41
16.	Myslím si, že jsem dobrý učitel/ka	34	98	4	0	1,78
17.	Má práce mě baví	83	52	0	1	1,4

Zdroj: šetření 2019

V další části šetření bylo využito škálových otázek. Otázky byly zaměřené na osobní vlastnosti učitele, které učitel známkuje stejně jako ve škole (1 – nejlepší; 5 – nejhorší). Pokud známky matematicky zaokrouhlíme, potom *ve všech vlastnostech si učitelé udělili známku 2* (tabulka 2). Můžeme tedy konstatovat, že se učitelé spíše hodnotili známkou 2. Pouze u empatie a u organizačních dovedností převažovalo hodnocení známkou 1.

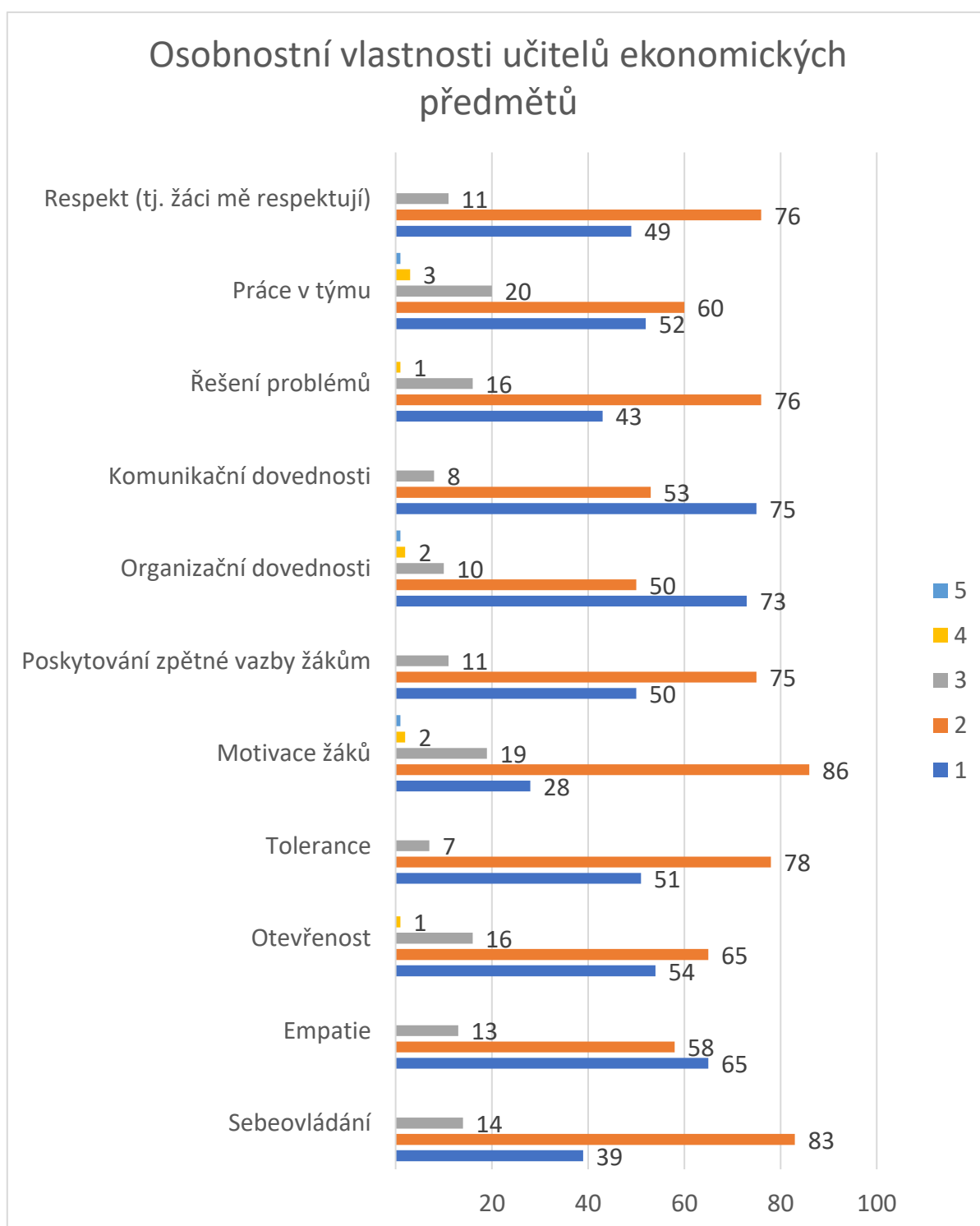
Tabulka 2: Osobnostní vlastnosti učitelů ekonomických předmětů

Vlastnost	Známka	Směrodatná odchylka	Nejhorší známka	Nejlepší známka
Sebeovládání	1,82	0,60	3	1
Empatie	1,62	0,65	3	1
Otevřenost	1,74	0,69	4	1
Tolerance	1,68	0,57	3	1
Motivace žáků	1,99	0,69	5	1
Poskytování zpětné vazby	1,71	0,61	3	1
Organizační dovednosti	1,59	0,75	5	1
Komunikační dovednosti	1,51	0,61	3	1
Řešení problémů	1,82	0,66	4	1
Práce v týmu	1,83	0,81	5	1
Respekt (tj. žáci mě respektují)	1,72	0,60	3	1

Zdroj: šetření, 2019

Pro větší přehlednost jsou jednotlivé vlastnosti přeneseny do grafu (Graf 1), tak aby bylo viditelné, kolik učitelů si danou známku udělilo.

Graf 16 Osobnostní vlastnosti učitelů ekonomických předmětů



Zdroj: šetření, 2019

V následující části dotazníku respondenti měli na výběr ze dvou odpovědí (Ano, Ne). Část dotazníku byla zaměřená na využívání didaktických metod a na kompetence učitele ekonomických předmětů, jak je vnímá sám učitel.

Tabulka 3: Využívání didaktických metod a competence učitelů ekonomických předmětů.

Číslo otázky	Otázka	Ano	Ne
1.	Sebevzdělávám se	136	0
2.	Znám cíle vyučovaného předmětu	136	0
3.	Udržuji si všeobecný rozhled	136	0
4.	Žákům umím dát druhou šanci	134	2
5.	Vím, co, jak a proč se žáci mají naučit	132	4
6.	Mám didaktické znalosti vyučovaného předmětu	130	6
7.	Znám metody výuky	129	7
8.	Znám kurikulum vyučovaného předmětu	126	10
9.	Ve výuce využívám dialogu (rozhovor, diskuse, ...)	126	10
10.	Naši žáci mají odborné praxe v podnicích	126	10
11.	Do hodin nosím praktické ukázky (doklady, formuláře, grafy, tabulky, fotografie)	126	10
12.	Žáci si v mých hodinách píší poznámky (poznámky v PC, v sešitu, ...)	124	12
13.	Využívám metody výuky	121	15
14.	Výuku mám vždy předem naplánovanou	113	23
15.	Do výuky nosím odborné textové materiály a ukazuji je žákům (odborný a denní tisk, který souvisí s výukou)	107	29
16.	Ve výuce využívám monologu (vyprávění, vysvětlování, popis)	106	30
17.	Při výuce využívám učebnici	97	39
18.	Zápis promítám na tabuli	94	42
19.	Žákům zadávám referáty	91	45
20.	Mám praxi v předmětu, který vyučuji (např. jsem, byl/a jsem účetní)	90	46
21.	Zápis píšu na tabuli	89	47
22.	Do výuky zahrnuji brainstorming	84	52
23.	V rámci mého vyučovaného předmětu jezdíme s žáky na exkurze do podniků	81	55
24.	Žákům zadávám případové studie	69	67
25.	Po každém vyučování si sám/a pro sebe hodnotím svůj výkon	64	72
26.	Převážně ve výuce mluvím jen já	49	87

Zdroj: šetření, 2019

Některé didaktické metody učitelé preferují a ve vyučovacím procesu využívají více, jiné méně. V otázce č. 6. byli učitelé dotazováni na didaktické znalosti vyučovaného předmětu: 6 respondentů odpovědělo, že didaktické znalosti nemá, ve všech šesti případech se jedná o učitele s ekonomickým vzděláním, které si doplnili později pedagogickým minimem. V otázce č. 13 odpovědělo 15 respondentů, že nevyužívají určitou metodu výuky, ale při bližším prozkoumání dalších jejich odpovědí je zřejmé, že metody výuky využívají, pouze nevědí, co daný pojem znamená.²

² Otázky byly takto formulovány záměrně, aby byla ověřena validita dotazníku.

Šetření se dále zaměřilo na skutečnost, zda učitele ovlivňuje jejich vysokoškolská příprava na učitelskou profesi a vzdělání a zda svůj díl zanechá na zkvalitnění jejich učitelské práce délka praxe v oblasti vzdělávání.

Z našeho vzorku je zřejmé, že 105 učitelů ekonomických předmětů dosáhlo ekonomického vzdělání a učitelskou aprobaci získalo doplňujícím pedagogickým minimem a jen 31 učitelů má vystudováno učitelství odborných předmětů. Zdá se nicméně, že typ vzdělání ve většině odpovědí učitele neovlivňuje. V grafickém zobrazení otázek týkajících se výuky a činností s ní spojené nejsou zásadní odlišnosti s ohledem na typ vzdělání (graf 8 a graf 9). V některých odpovědích se přesto zásadně oba typy učitelů liší.

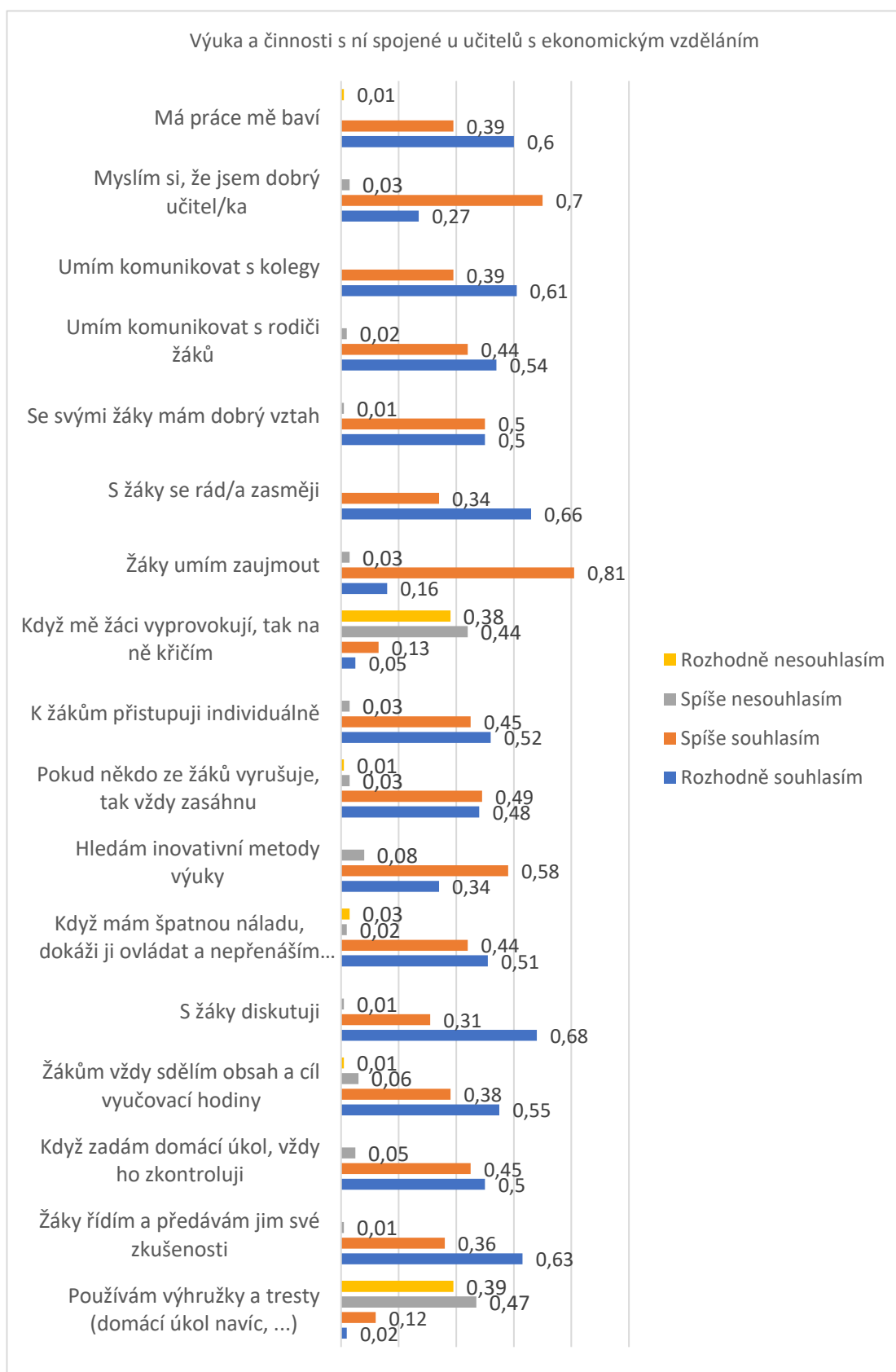
Odpovědi se liší v otázce: „Když mě žáci vyprovokují, tak na ně křičím“, kde 44 % učitelů s ekonomickým vzděláním odpovědělo, že spíše na své žáky nekřičí, 38 % učitelů s ekonomickým vzděláním rozhodně nesouhlasí, 13 % učitelů s ekonomickým vzděláním spíše souhlasí a 5 % učitelů na své žáky rozhodně křičí. V porovnání s učiteli se vzděláním v učitelství odpovědělo 61 % učitelů, že rozhodně na své žáky nekřičí, 26 % učitelů spíše s daným výrokem nesouhlasí a 13 % učitelů spíše souhlasí, nikdo z učitelů neodpověděl, že by na své žáky rozhodně křičel.

Rozpor v odpovědích učitelů se vzděláním učitelství a učitelů s ekonomickým vzděláním je ve výroku: „K žákům přistupuji individuálně“, kde 52 % učitelů s ekonomickým vzděláním rozhodně souhlasí, u učitelů se vzděláním učitelství rozhodně souhlasí jen 39 %.

Z výroku: „Když zadám domácí úkol, vždy ho zkontroluji“ je patrné, že učitelé se vzděláním učitelství (graf 19) jsou více důslední než učitelé s ekonomickým vzděláním.

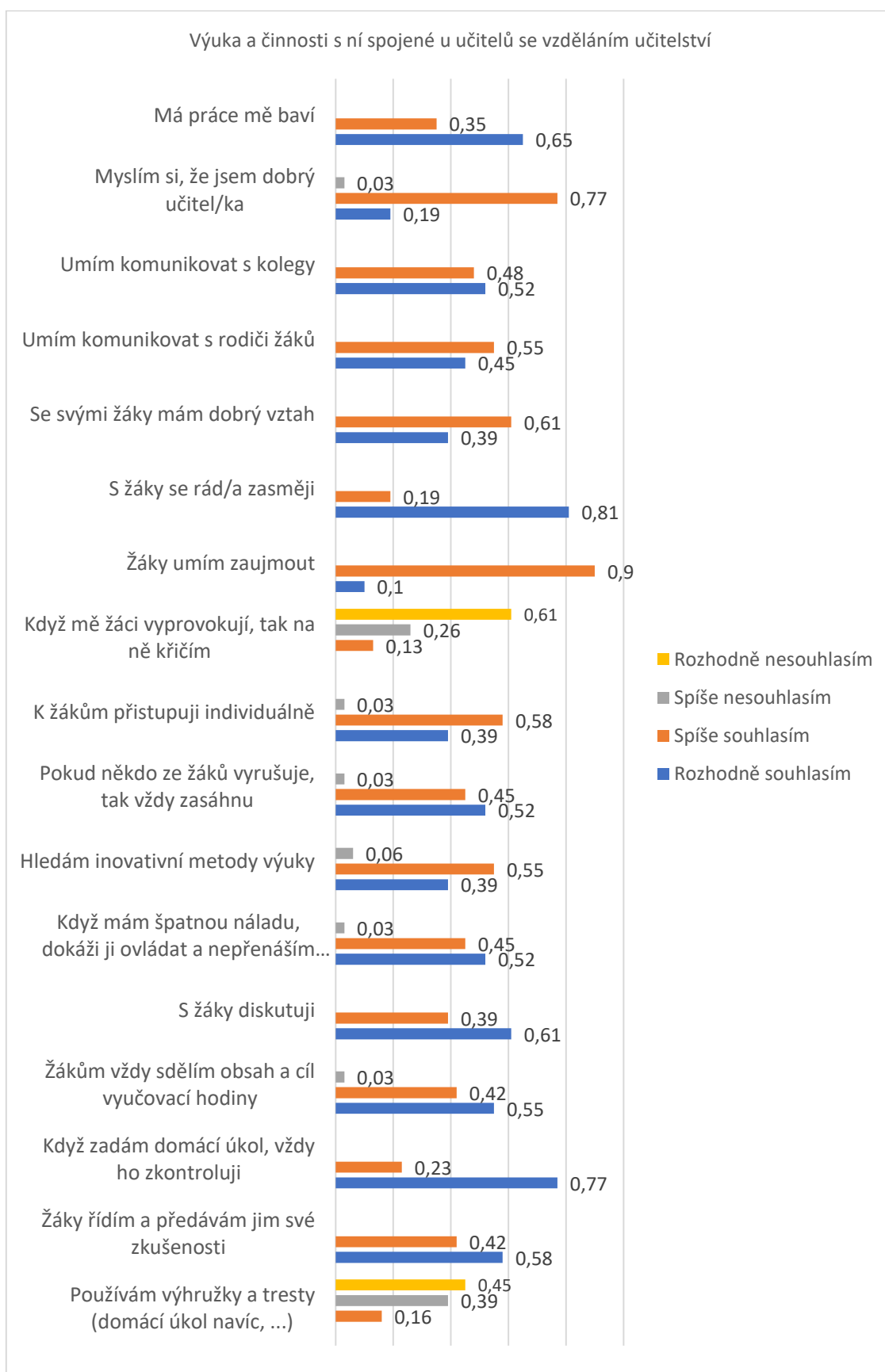
Učitelé se vzděláním učitelství do výuky zahrnují brainstorming méně častěji než učitelé s ekonomickým vzděláním. Učitelé s ekonomickým vzděláním mají návyk si svůj výkon po každé vyučovací hodině zhodnotit a to v 50 %, učitelé se vzděláním učitelství si svůj výkon hodnotí jen v 39 % případů. Z odpovědí je evidentní, že vzdělání nemá zásadní vliv na učitele ekonomických předmětů.

Graf 17 Výuka a činnosti s ní spojené učitelů s ekonomickým vzděláním



Zdroj: šetření, 2019

Graf 18 Výuka a činnosti s ní spojené učitelů s učitelským vzděláním



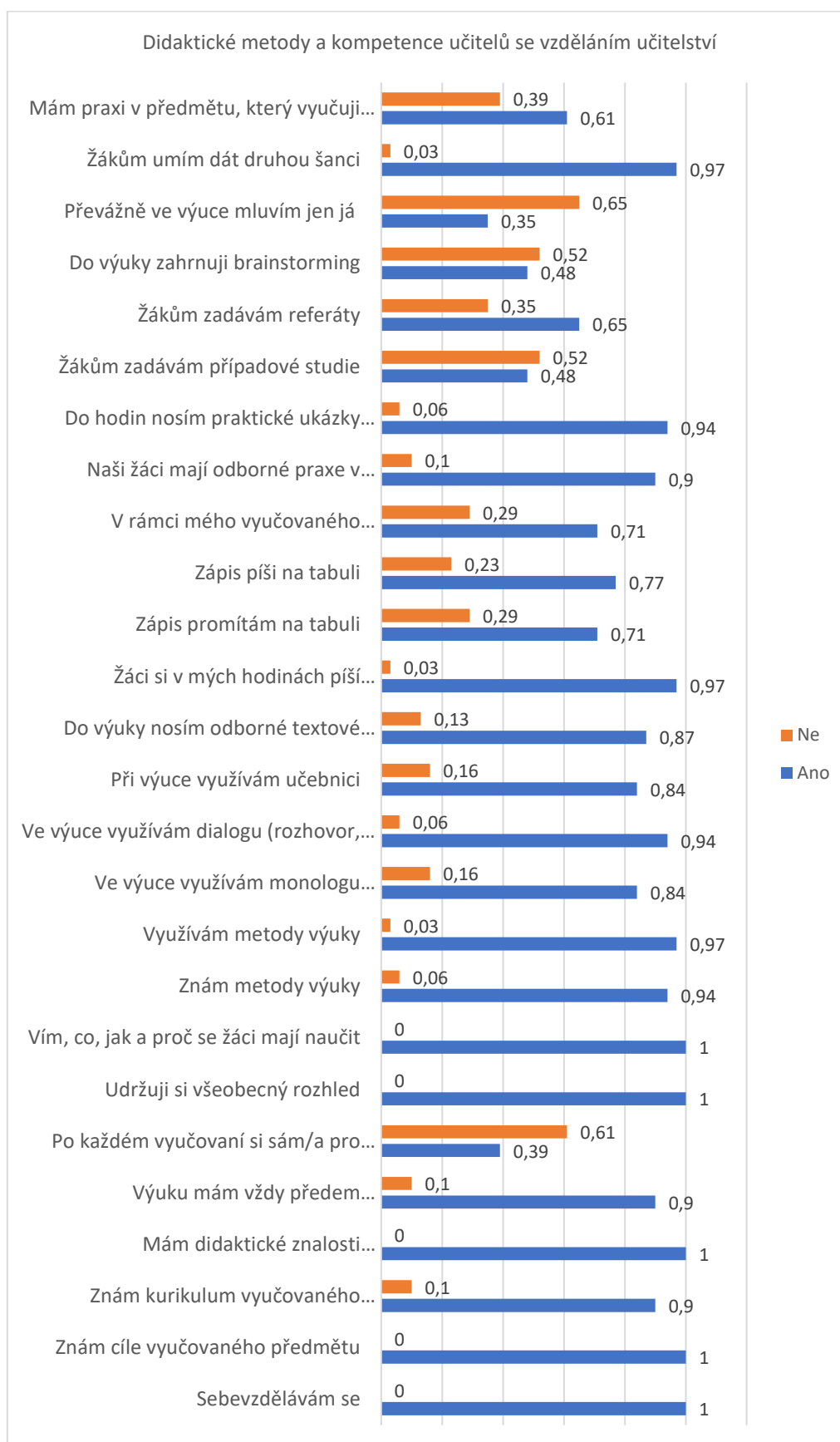
Zdroj: šetření, 2019

Graf 19 : Didaktické metody a kompetence učitelů s ekonomickým vzděláním



Zdroj: šetření, 2019

Graf 20 Didaktické metody a kompetence učitelů s učitelským vzděláním

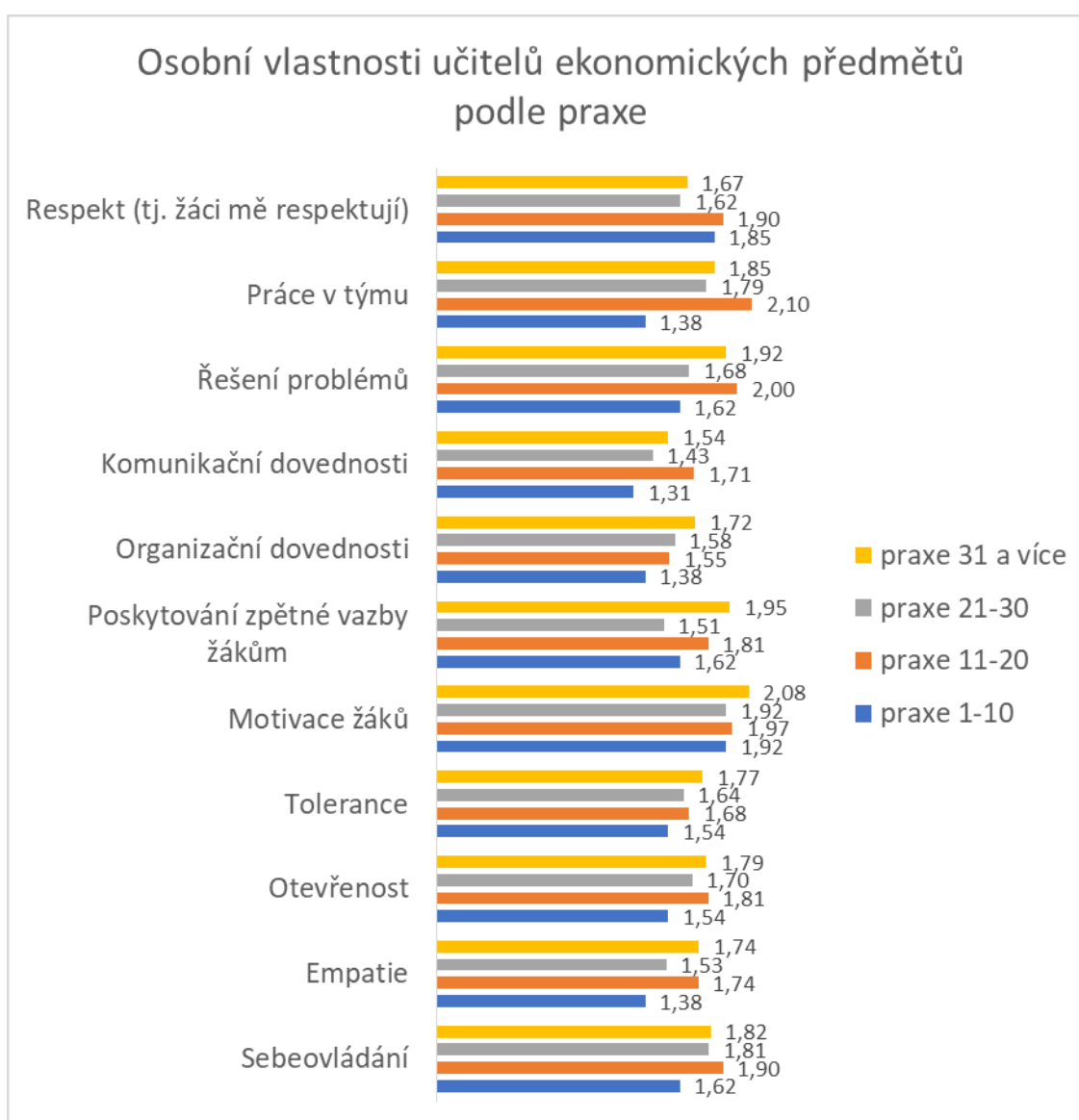


Zdroj: šetření, 2019

Jedním z předpokladů, který byl stanoven při tvorbě šetření, byla skutečnost, že schopnost vypovídat o kvalitě učitele má délka praxe větší nežli učitelův věk. Zjištěné veličiny jsou zprůměrované a rozdělené podle praxe do grafů.

V grafu 12 je rozdělení osobních vlastností učitelů ekonomických předmětů čitelné: učitelé s praxí 1–10 let hodnotí svou práci v týmu známkou 1,38. Předpokládá se, že učitelé s praxí 1–10 let budou v zásadě nedávnými absolventy, a proto umí pracovat v týmu, dobře vědí, že ve škole se bez týmové spolupráce neobejdou, ale stejně tak to mohou být lidé, kteří přecházejí do školství z firem, kde je rovněž nezbytná týmová práce. Nejhůře svou práci v týmu hodnotí učitelé s praxí 11–20 let; tito učitelé mohou mít kolem sebe kolektiv, se kterým si nerozumí (na jedné straně optimističtí „nováčci“ a na druhé straně učitelé s dlouho praxí, kteří si kvůli velkému věkovému rozdílu nemusí s ostatními rozumět).

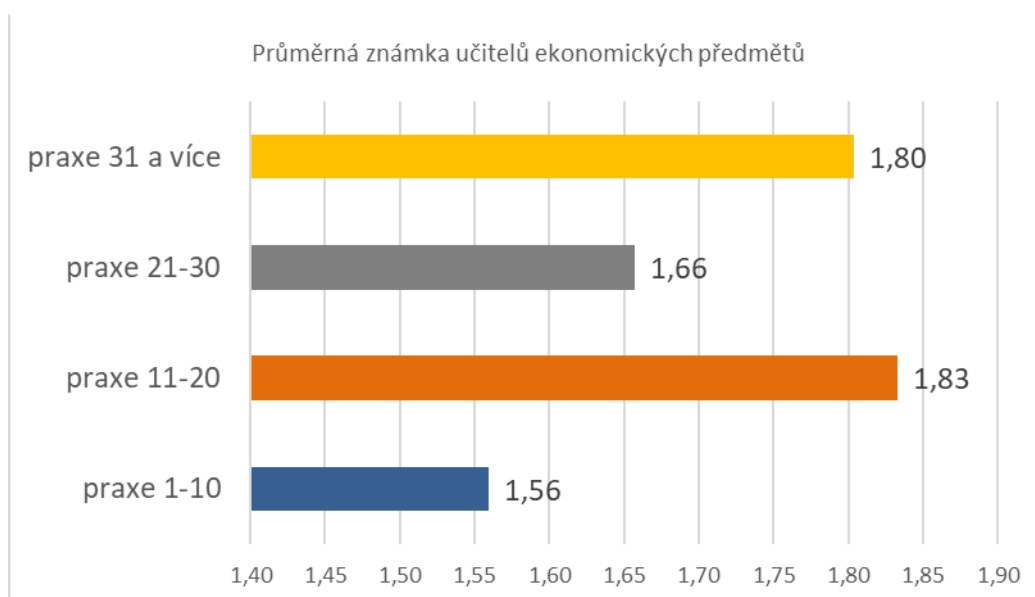
Graf 21 Osobní vlastnosti učitelů ekonomických předmětů podle praxe



Zdroj: šetření, 2019

Celkově můžeme uvést, že učitelé s délkou praxe 1–10 let hodnotí sebe sama nejlépe (graf 13), což je ovlivněno zejména tím, že noví učitelé jsou plni očekávání, práce je baví, jsou plni ideálů. Nejhorší známkou se hodnotí učitelé s délkou praxe 11–20 let: jejich hodnocení může být ovlivněno zklamáním, představy o profesi učitele se již v jejich myslích vzdaluje od ideálu a původního očekávání, s nímž do oboru přišli. Ale hodnocení je ovlivněno i tím, že kolem sebe mají věkově rozdílný kolektiv, může se u nich začít rozvíjet syndrom vyhoření. U učitelů s praxí 21–30 let dochází ke zlepšení hodnocení: může to být ovlivněno fluktací, nebo-li tzv. atriací učitelů, kdy mnozí učitelé odcházejí mimo školství do jiných profesí, zatímco ve školách zůstávají jen učitelé, které práce baví, a proto je zde možno zaznamenat velice dobré hodnocení. Trend se u praxe 31 let a více opět zhoršuje: učitelé se hodnotí horšími známkami, kde příčinou může být vyšší věk, syndrom vyhoření, ale také nástup nových technologií, kterým učitelé s vyšším délkou praxe moc nerozumí; všemi uvedenými činiteli mohou být frustrováni, a tím jsou ovlivněni i jejich vlastnosti.

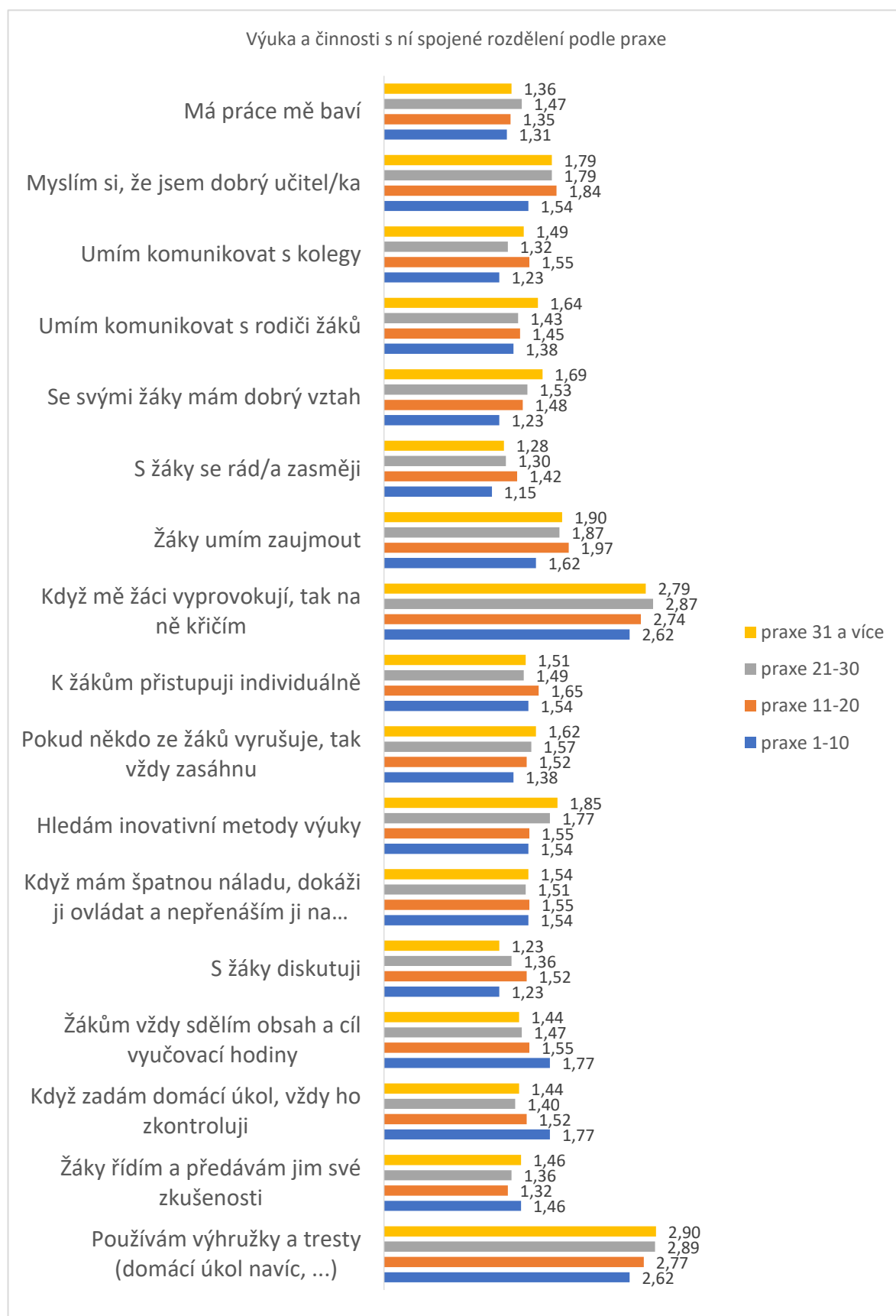
Graf 22 Průměrná známka učitelů ekonomických předmětů



Zdroj: šetření, 2019

V následujícím grafu (graf 8) je zobrazeno, jak vypadá učitelova výuka a činnosti s ní spojené, kde byly 4 možnosti odpovědi 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím, odpovědi jsou rozděleny podle počtu let praxe.

Graf 23 Výuka a činnosti s ní spojené rozdělení podle praxe



Zdroj: šetření, 2019

Získané údaje byly testovány statistickou metodou ANOVA (analýza rozptylu) na hladině spolehlivosti 95 %. Závěrem tedy můžeme říct, že délka praxe nemá vliv na výuku a činnosti s ní spojené, tento závěr přijímáme s jistotou 95 % (pravděpodobnost nesprávného závěru je 5 %). Jedinou ovlivněnou veličinou je otázka: „Se svými žáky mám dobrý vztah“, kde můžeme říci, že délka praxe má vliv na vztah učitele s žáky, učitelé s praxí 1–10 let mají s žáky velice dobrý vztah.

Tabulka 4: Výuka a činnosti s ní spojené rozdělení podle praxe (ANOVA)

	<i>F</i>	<i>F krit</i>	Závěr
Používám výhrůžky a tresty (domácí úkol navíc, ...)	2,13	2,67	Nemá vliv
Žáky řídím a předávám jim své zkušenosti	0,60	2,67	Nemá vliv
Když zadám domácí úkol, vždy ho zkontroluji	1,63	2,67	Nemá vliv
Žákům vždy sdělím obsah a cíl vyučovací hodiny	1,09	2,67	Nemá vliv
S žáky diskutuji	2,25	2,67	Nemá vliv
Když mám špatnou náladu, zvládám ji ovládat a nepřenáším ji na studenty	0,04	2,67	Nemá vliv
Hledám inovativní metody výuky	2,05	2,67	Nemá vliv
Pokud někdo ze žáků vyrušuje, tak vždy zasáhnu	0,58	2,67	Nemá vliv
K žákům přistupuji individuálně	0,53	2,67	Nemá vliv
Když mě žáci vyprovokují, tak na ně křičím	1,10	2,67	Nemá vliv
Žáky umím zaujmout	2,60	2,67	Nemá vliv
S žáky se rád/a zasměji	1,12	2,67	Nemá vliv
Se svými žáky mám dobrý vztah	2,95	2,67	Má vliv
Umím komunikovat s rodiči žáků	1,49	2,67	Nemá vliv
Umím komunikovat s kolegy	2,34	2,67	Nemá vliv
Myslím si, že jsem dobrý učitel/ka	1,27	2,67	Nemá vliv
Má práce mě baví	0,66	2,67	Nemá vliv

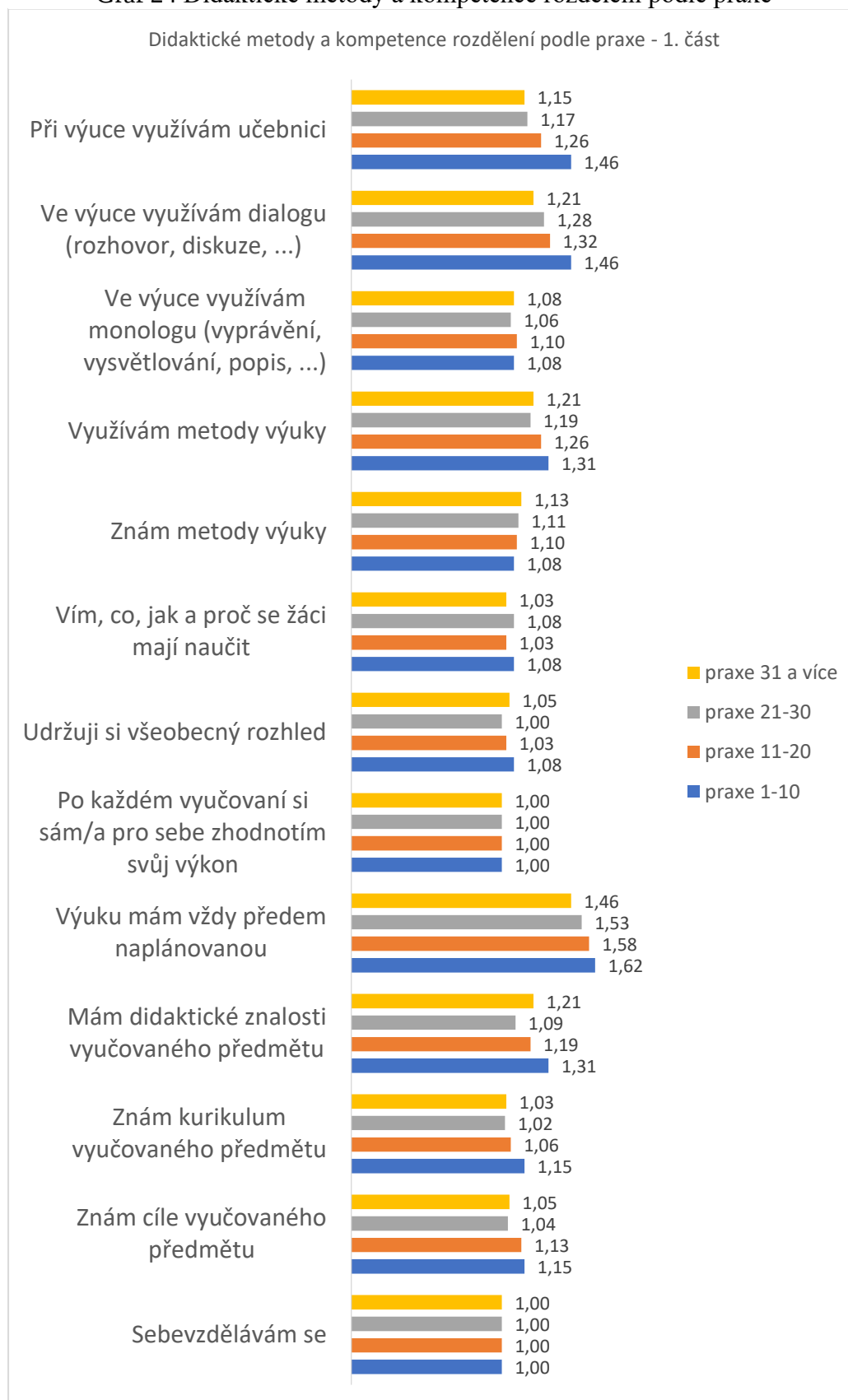
Z tabulky 8 můžeme vyčíst, že délka praxe nemá vliv na kompetence a využívání didaktických metod. V souvislosti s teorií, je to velice pozitivní zjištění, protože literatura uvádí, že kompetence by měl mít učitel osvojené ještě před výkonem učitelské profese.

Tabulka 5: Didaktické metody a kompetence podle praxe (ANOVA)

	<i>F</i>	<i>F krit</i>	Závěr
Sebevzdělávám se	-	-	Nemá vliv
Znám cíle vyučovaného předmětu	-	-	Nemá vliv
Znám kurikulum vyučovaného předmětu	1,30	2,67	Nemá vliv
Mám didaktické znalosti vyučovaného předmětu	1,73	2,67	Nemá vliv
Výuku mám vždy předem naplánovanou	1,46	2,67	Nemá vliv
Po každém vyučování si sám/a pro sebe zhodnotím svůj výkon	0,47	2,67	Nemá vliv
Udržuji si všeobecný rozhled	-	-	Nemá vliv
Vím, co, jak a proč se žáci mají naučit	1,09	2,67	Nemá vliv
Znám metody výuky	0,51	2,67	Nemá vliv
Využívám metody výuky	0,11	2,67	Nemá vliv
Ve výuce využívám monologu (vyprávění, vysvětlování, popis, ...)	0,39	2,67	Nemá vliv
Ve výuce využívám dialogu (rozhovor, diskuse...)	0,16	2,67	Nemá vliv
Při výuce využívám učebnici	1,13	2,67	Nemá vliv
Do výuky nosím odborné textové materiály a ukazují je žákům (odborný a denní tisk, který souvisí s výukou)	2,23	2,67	Nemá vliv
Žáci si v mých hodinách píší poznámky (poznámky v PC, v sešitu, ...)	0,65	2,67	Nemá vliv
Zápis promítám na tabuli	1,18	2,67	Nemá vliv
Zápis píší na tabuli	0,50	2,67	Nemá vliv

V následujících grafech je podrobné zobrazení odpovědí učitelů v rozdělení podle jejich praxe. V některých odpovědích se učitelé shodovali, v jiných lišili, ale odlišnosti nejsou statisticky významné.

Graf 24 Didaktické metody a kompetence rozdělení podle praxe



Zdroj: šetření, 2019

Závěr

Šetření přineslo mnoho nových skutečností. Učitelé ekonomických předmětů do svých hodin vnášejí jistý respekt, ale bývají ochotni vést diskusi se svými žáky a přistupovat k nim individuálně, snaží se svou výuku oživit praktickými ukázkami a výuku připravují zábavnější. Ve vypjatých situacích si zachovávají pedagogický klid a vše řeší s rozmyslem, jejich psychická odolnost je na dobré úrovni. Učitelé se v naprosté většině sebevzdělávají, znají cíle vyučovaného předmětu a udržují si všeobecný rozhled. Samozřejmě šetření ukázalo i na nedostatky; na nedostatech mohou pracovat sami učitelé v rámci sebevzdělávání, důležité vědět o nedostatech je rovněž pro vysokoškolské vzdělávání učitelů ekonomických předmětů, které tradičně v rámci ČR probíhá na KDEP na VŠE v Praze (Pavera, 2018).

Literatura

1. Abellán, J. L. (1997). *Myšlienky pre XXI. storočie*. Přel. P. Šišmišová. Bratislava: Archa.
2. Cudlínová, V. (2019): *Osobnost učitele ekonomických předmětů*. Praha, 2019. Bakalářská práce. Vysoká škola ekonomická. Vedoucí práce prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.
3. Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Oeconomica.
4. Čáp, J.–Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
5. Dytrtová, R.–Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
6. Karierní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 18.02.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
7. Králová, A. (2013). *Didaktika základů ekonomiky*. Praha: Oeconomica.
8. MŠMT – Návrh Standardu učitele. *Pedagogicke.info* [online]. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2017/02/msmt-navrh-standardu-ucitele.html>
9. Pavera, L. Nad proměnami učitelství ekonomických předmětů v průběhu sta let. In. Víteček, L. a kol. (2018). *Sto let financí a účetnictví na území České republiky*. Praha: Oeconomica, 207–222.
10. Průcha, J., ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
11. Průcha, J.–Walterová, E.–Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál.
12. Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál.
13. Tomková, A. et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání
14. Valenta, J. (2010). *Zákon o pedagogických pracovnících prakticky a přehledně*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Poděkování

Príspevek byl vytvořen v rámci projektu VŠE IGS F1/7/2018 a je jedním z výstupů výzkumného projektu FFÚ VŠE č. IP 100040.

Kontaktní údaje na autory:

Prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.

Bc. Veronika Cudlínová

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

FFÚ VŠE v Praze

nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

E-mail: libor.pavera@vse.cz , cudv00@vse.cz

Vzdělávání v problematice mezinárodních vztahů

Education in field of International Relations

Jan Polišenský

Abstrakt

Príspevok má charakter prehľadovej štúdie o vývoji oboru mezinárodných vzťahů v České republice. Studium mezinárodních vzťahů v České republice je v porovnání s ostatními sociálními vědními obory vcelku mladou disciplínou. Tento článek mapuje hlavní úskalí vědního oboru a snaží se nastítnit aplikaci výzkumu do praxe.

Klíčová slova: Mezinárodní vztahy; Obor mezinárodních vztahů; Výzkum; Praxe

Abstract

This article has the character of a review article of the development of international relations in the Czech Republic. A study of international relations in the Czech Republic is quite young discipline compared to other social sciences. This paper maps the main pitfalls of the scientific field and tries to outline the application of research into practice.

Keywords: International Relations; Discipline of International Relations; Research; Practice

JEL klasifikace: F50, N40

Úvod

Mezinárodní vztahy (MV) je sociálně-vědná disciplína, která zkoumá jevy v mezinárodním systému. Oblast studia zahrnuje roli států, mezinárodních organizací, nevládních organizací a nadnárodních korporací, zahraničních vztahů, bezpečnost, diplomacii a další. Můžeme říct, že vědní obor vychází z politologie (politických věd), nicméně je interdisciplinární a prolíná se s ekonomii, historií, mezinárodním právem, geografii, sociologií a dalšími. Tento výčet vykazuje, že obor mezinárodních vztahů je velmi členitý, což umožňuje velkorysý prostor pro specializaci jednotlivých akademických pracovišť v České republice. Na druhou stranu není vnímán jako obor sám o sobě. Například Rada pro výzkum, vývoj a inovace – poradní orgán vlády České republiky – klasifikuje mezinárodní vztahy pod skupinu A - Společenské vědy oboru AD - Politologie a politické vědy. Současně struktura oborů dle OECD (dle Frascati manuálu) nezavádí pro mezinárodní vztahy vlastní klasifikaci, ale jsou zastoupeny jen jako politické vědy.

Institute zabývající se problematikou mezinárodních vztahů

Studium mezinárodních vztahů v České republice je v porovnání s ostatními sociálními vědními obory vcelku mladou disciplínou. Etablování MV v Československu bylo samozřejmě silně ovlivněno komunistickým režimem. Jak podotýká Waissová, v 50. a 60. letech byl výzkum MV orientován dle požadavků komunistické strany (Waissová, 2005, s. 31), nicméně byl například založen odborný časopis Mezinárodní vztahy. Po roce 1968 byl další vývoj ovlivněn sovětskou intervencí, jak dále vysvětluje Waissová (Waissová, 2005, s. 32). Klíčovým

impulsem pro rozvoj MV byl rok 1989, kdy začaly vznikat jak nové fakulty, tak i nové obory inspirované Západem.

V současné době se problematice mezinárodních vztahů věnuje katedra mezinárodních vztahů a evropských studií na Fakultě sociálních studií na Masarykově univerzitě v Brně. Dalšími významnými pracovišti jsou například Středisko mezinárodních studií Jana Masaryka na fakultě Mezinárodních vztahů na Vysoké škole ekonomické v Praze a katedra politologie a mezinárodních vztahů na Fakultě filozofické na Západočeské univerzitě v Plzni. MV se dále studují na příklad na Katedře politologie a evropských studií na univerzitě Palackého v Olomouci či Institutu mezinárodních studií na Fakultě sociálních věd na Karlově univerzitě.

Obor mezinárodních vztahů se také etabloval na půdě nově vznikajících soukromých vysokých škol. Například termín mezinárodní vztahy se dostal dokonce do jména Vysoké školy mezinárodních a veřejných vztahů o.p.s. a je navázán na katedru mezinárodních vztahů a diplomacie. Na Metropolitní univerzitě vznikla katedra mezinárodních vztahů a evropských studií, na Univerzitě Jana Amose Komenského byla založena katedra mezinárodních vztahů a diplomacie. Na Cevro Institutu vznikla katedra politologie a mezinárodních vztahů.

Z tohoto výčtu je zřejmé, že obor mezinárodních vztahů se v 90. letech stal populární a veřejné vysoké školy se snažily vyplnit mezeru vzniklou v dobách minulých. Studium mezinárodních vztahů v České republice není homogenní. Tento obor je nejvíce spojován s diplomacií (VŠMVV, VŠE), s evropskými studií (FSS MU) či s politologií (ZČU). Dalším dělením je, že obor je směřován teritoriálně (FSS MU) či oborově (VŠMVV).

Velkým nedostatkem oboru bylo to, že z počátku byly katedry zastoupeny akademiky, kteří neměli přímo vystudovány mezinárodní vztahy. Zejména šlo o obory příbuzné, většinou dějiny, právo a ekonomii. Jak popisuje Drulák, výuka v 90. letech například ve Středisku mezinárodních studií Jana Masaryka (SMS JM) na VŠE bylo převážně faktografické, a to díky osmašedesátníkům, kteří katedru založili a udržovali (Drulák, 2007). Například Drulák kriticky konstatuje, že i na úrovni doktorandských prací „vzniká řada popisných prací, které mohou mít v nejlepším případě a pouze po určité omezenou dobu hodnotu praktického manuálu, ale které v důsledku svého čistě faktografického zaměření nemohou nijak přispět k řešení základních otázek oboru“ (Drulák, 2007). Od roku 2007 se vědní obor kvalitativně posunul a je již patrná snaha, aby i magisterské práce nebyly jen deskriptivního charakteru. V současné době se habilitují akademici, kteří již vystudovali mezinárodní vztahy, a tímto se výzkum a celý obor posouvá do další fáze.

Další komponentou ve vědním oboru mezinárodních vztahů jsou výzkumné ústavy (think-tanky). Právě na poli ústavů můžeme sledovat jistou nevyváženost v porovnání k ostatním humanitním oborům, jelikož právě mezinárodní vztahy či v širším měřítku politické vědy nemají svůj vlastní ústav zřízený Akademií věd ČR. Na druhou stranu existuje Ústav mezinárodních vztahů, v. v. i. (ÚMV), který je nezávislou veřejnou výzkumnou institucí, která provádí výzkum v oblasti mezinárodních studií. Jeho zřizovatelem je Ministerstvo zahraničních věcí České republiky (Ústav mezinárodních vztahů, 2019). Dalším výzkumným ústavem je Mezinárodní politologický ústav působící v rámci Masarykovy univerzity od roku 1990 (Mezinárodní politologický ústav, 2019). Pokud se podíváme mimo akademickou sféru, tak můžeme například jmenovat Asociaci pro mezinárodní otázky (AMO), což je nevládní nezisková organizace založená v roce 1997 za účelem výzkumu a vzdělávání v oblasti mezinárodních vztahů (Asociace pro mezinárodní otázky, 2019).

Vědecké výstupy

Mezinárodní vztahy jsou nyní v České republice sice již etablovaný obor, ale stále je zde viditelný náskok západního světa. Zejména některé instituce ve Spojených státech jsou značně napřed. Tento deficit je znatelný jak v literatuře teoretické, tak empirické. Například Petr Drulák vidí hlavní silné stránky výzkumu mezinárodních vztahů ve střední Evropě v institucionální rovině, kde fungují výzkumné a vědecké instituce. V intelektuální rovině však konstatuje, že v ČR je schopnost pasivně pracovat v rámci MV. Ve slabinách v institucionální rovině shledává jako omezující prvek limitující rozpočty a v intelektuální rovině potřebu aktivně přispívat do oboru mezinárodních vztahů (Drulák, 2013). Kubálková zdůrazňuje, že pokud badatelé v ČR nechtějí jen být na pozici konzumentů teoretického poznání, tak si musejí vytvořit výraznou orientaci na teorii vyhovující současnému historickému spojení s trvalým významem střední Evropy ve vztazích moderních národních států (Kubálková, 2009).

Jedním z klíčových problémů ve vzdělání v oboru mezinárodních vztahů je literatura. V České republice je patrné, že kvantita a kvalita textů je ovlivněna tím, že akademická obec se věnuje oboru mezinárodních vztahů až po roce 1989. V současné době je zvýšen tlak na publikování v zahraničních odborných časopisech, a to zejména impaktovaných. To sice může zvýšit povědomí o českém výzkumu v zahraničí, ale je také nutné publikovat v českém jazyce pro českou odbornou veřejnost, a to zejména pro české studenty a další zainteresovanou veřejnost, aby se poznání v oboru mezinárodních vztahů posouvalo dále jak na teoretické, tak na empirické rovině.

Jedním z palčivých problémů je zejména metodologie vědy a tento deficit se zatím nedaří překlenout. Dalším nedostatkem ve srovnání se zahraniční literaturou je absence učebnic či monografií, kterou jsou primárně určeny pro pedagogickou výuku, a to zejména pro bakalářský stupeň. Například v usnesení vlády ze dne 8. února 2017 č. 107 o Metodice hodnocení výzkumných organizací a hodnocení programů účelové podpory výzkumu, vývoje a inovací (Rada pro výzkum, vývoj a inovace, 2019) uvádějící jednotlivé výstupy se učebnice nepočítá jako monografie. Toto má za následek, že se studenti učí z kompilátů různých odborných článků či jednotlivých kapitol knih, které nejsou spojeny do jednoho celku, a tak může nastávat problém absence detailů a celkové ucelenosti studované látky, a to zejména v nižších ročnících.

Pokud budeme analyzovat publikační výstupy jednotlivých pracovišť, lze sledovat velké rozdíly napříč jednotlivými pracovišti. I když akademická obec je institucionálními mechanismy povzbuzována k publikačním výkonům a podporována, což je předpoklad i Národního akreditačního úřadu, stále existuje prostor pro kvantitativní i kvalitativní zlepšení.

Na IMS FSV UK byla v roce 2018 dle výroční zprávy FSV UK za rok 2018 celková publikační činnost 108 výsledků od 58 aktivních pracovníků. Z toho bylo 25 kapitol v monografiích, 14 monografií, 3 články s impaktovaným faktorem, 3 články v databázi Scopus, a 14 článků v recenzovaných časopisech (Fakulta sociálních věd Univerzita Karlova, 2018, s. 23).

Výroční zpráva Fakulty mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze konstatuje, že v sledovaném roce došlo ke kvantitativnímu poklesu publikačních výstupů fakulty, ale kvalita výstupů v databázích Web of Science a Scopus vzrostla. V porovnání s ostatními pracovišti na FMV VŠE v roce 2018 měly celkově nejvíce publikačních výstupů katedra světové ekonomiky (46) a Středisko mezinárodních studií Jana Masaryka (44 výstupů). Z výčtu je patrné, že Středisko mezinárodních studií Jana Masaryka vykazovalo 2 impaktované články, 5 článků v databázi Scopus, 3 recenzované články a 4 monografie (Výroční zpráva Fakulty mezinárodních vztahů, Vysoké školy ekonomické v Praze za rok 2018, 2018). Výroční zpráva v porovnání s FSV UK neuvádí aktivní pracovníky, uvádí však celkový počet akademických pracovníků za rok 2018, což bylo celkem 17 akademických pracovníků.

Ve výroční zprávě o činnosti Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci je publikační činnost uvedena jen celkově za celou fakultu, nikoliv dle jednotlivých pracovišť. V tomto duchu je i vedena výroční zpráva FSS MU, kde nelze dohledat publikační aktivitu jednotlivých pracovišť.

Institute zabývající se problematikou mezinárodních vztahů

Jedním z hlavních problémů oboru mezinárodních vztahů v České republice je jeho aplikace v praxi, resp. přesun poznatků z akademické roviny do praktické (soukromé a veřejné sféry) a naopak. Obecně můžeme říct, že i když se katedry na veřejných školách snaží přilákat přední odborníky z praxe a veřejné správy či velvyslance na přednášky, což je samozřejmě obohacující pro posluchače, větší transfer poznatků, resp. spolupráce těchto dvou subjektů se již nekoná. Veřejné školy se spíše zaměřují na výuku na teoretické úrovni či na to, jak zkoumanou realitu vnímá právě akademický svět.

Oblastí, kde můžeme celkově sledovat velké nedostatky a kde se obor mezinárodních vztahů může inspirovat například od technických oborů, je spolupráce s praxí. Zde je zapotřebí zvýšit efektivitu a zintenzivnit důraz kladený na tuto oblast. V současné době se projevuje sílící tlak na vysoké školy (jak z praxe, tak od Národního akreditačního úřadu), aby docházelo k větší spolupráci s firmami a veřejnou správou. Pro firmy tato spolupráce znamená lepší přístup k inovacím a novým výzkumným poznatkům, ale také to, že absolventi budou lépe připraveni na práci. Na druhé straně akademická obec by mohla lépe zachytit změny v oboru a lépe na ně reagovat (Český statistický úřad, 2018, s. 44).

V tomto duchu přírodovědné a technické obory mají jasnou převahu nad humanitními disciplínami. Jak uvádí Český statistický úřad, jen 27 % firem sledovaných v rámci šetření CVTS (Mezinárodní (evropské) šetření CVTS 5 (Continuing Vocational Training Survey)) spolupracuje se školou, a jen 13 % spolupracuje s VŠ. Podíl spolupracujících firem roste s velikostí firmy, s VŠ spolupracuje 9 % firem o velikosti 10 – 19 zaměstnanců, 10 % firem o velikosti 20 – 49 zaměstnanců, 22 % firem o velikosti 50 – 249 zaměstnanců a 56 % firem o velikosti 250 a více zaměstnanců (Český statistický úřad, 2018, s. 45). Dále z grafu 3 „Podíl firem spolupracujících se školami dle typu školy a odvětví firmy“ je patrné, že nejméně s VŠ spolupracují firmy z oborů Stavebnictví (6 %), Doprava a skladování (6 %), Ubytování, stravování, pohostinství (8%), a Obchod (9%) (Český statistický úřad, 2018, s. 46). Dalším závěrem tohoto výzkumu je, že jen 9 % firem zvolilo spolupráci s VŠ formou zajišťování studentských praxí a jen 3 % přednáškami odborníků z firmy ve škole (Český statistický úřad, 2018, s. 47).

Na příkladu VŠMVVP můžeme sledovat, že u této soukromé školy byla snaha odklonit se od tohoto systému a byl kladen důraz na to, aby část akademické obce byli odborníci z praxe. Zde můžeme uvést například bývalé ministry/ně, velvyslance/kyně, byli zde ekonomičtí radové z českých zastupitelských úřadů, ale také například odborní náměstci, kteří právě přednášeli témata ekonomické diplomacie. Tato výuka neměla jen formát krátké přednášky, ale vedení výuky po celý semestr, čímž vznikl dostatek prostoru pro prohloubení a dostatečnou výměnu názorů mezi vyučujícím-praktikem a studenty.

Například Pitner a Tovarňák, tvrdí, že „Spolupráce akademické sféry a průmyslu je typicky podporována argumentem, že věda je samozřejmým a zcela zásadním předpokladem inovací“ (Pitner & Tovarňák, 2011). Oba autoři se domnívají, že pro vysoké školy jsou velmi důležité Ph.D. projekty (76 %), což ale z pohledu přenosu znalostí firemní výzkumníky obzvláště nezajímá (37 %). Toto vysvětlují tím, že doktorandský výzkum není považován za špičkový a je vnímán jako věc univerzity. Spolupráce s praxí, je zejména doména technických oborů než humanitních. Další závěr, který Pitner a Tovarňák přináší je, že „podobný poměr (ne)zájmu je

o současné působení odborníků ve firmách a školách jakožto instrumentu přenosu znalostí“, a to z důvodu přetížení lidí ve firmách (Pitner & Tovarňák, 2011).

Výuka odborníky z praxe je sice žádaná a je obohacující pro všechny zúčastněné strany (jak pro studenty, tak pro odborníky), ale na druhé straně má jistá úskalí. Dle Národního akreditačního úřadu vyučující musí aktivně publikovat v oblastech předmětů, které vyučují. Toto vede k tomu, že odborníci z praxe ne vždy tuto podmínku mohou splnit.

Jelikož se VŠMVVP zaměřuje v rámci studia mezinárodních vztahů zejména na diplomacii, potom transfer znalostí by mohl probíhat zejména ve zpracování závěrečných prací, například na podporu ekonomické diplomacie, a to oborově pro konkrétní firmy, i do konkrétních oblastí. Přidanou hodnotou je porozumění mezinárodním vztahům v rámci jednotlivých teritoriálních specifik. Dalším příkladem je detailní analýza kultur a kulturní diplomacie, která může ovlivnit ekonomické zájmy firem v zahraničí.

Závěr

Závěrem můžeme konstatovat, že obor mezinárodních vztahů prošel turbulentním vývojem od dob první republiky, přes komunistický režim a rozvoj po pádu komunismu, kdy došlo k rychlému rozvoji oboru a zakládání akademických institucí na poli mezinárodních vztahů. Obor mezinárodních vztahů jen stále překlenuje náskok západního světa, a to zejména v teoretickém poznání a aplikacích teorií na realitu. Velkým nedostatkem v komparaci s přírodovědnými a technickými obory je zejména propojení akademického bádání a jejich výstupů do praxe. Je důležité se aktivně zapojit do mezinárodní teoretické diskuse a nebýt jen pasivními členy mezinárodní komunity. Za další je nutné nezapomenout na české publikum, a to jak na teoretické, tak i na empirické úrovni. Tímto směrem je důležité publikovat ucelené učební texty pro studenty, vědecké texty pro odborné publikum, texty určené pro veřejnou správu a praktické texty pro využití firem a společností.

Literatura

1. Asociace pro mezinárodní otázky. (2019, listopad 20). O AMO. Získáno z <http://www.amo.cz/o-amo/>
2. Český statistický úřad. (2018). *Vzdělávání zaměstnaných osob—2015*. Získáno z <https://www.czso.cz/documents/10180/71344786/23005217k5.pdf/a11c00d2-3ce1-4e18-9600-6c354e8aaf1c?version=1.4>
3. Drulák, P. (2007). Zamyšlení nad českým oborem mezinárodních vztahů: Pokus o bourdieuvský pohled. *Mezinárodní Vztahy*, 42(3), 69–79.
4. Drulák, P. (2013). Going Native? The Discipline of IR in Central and Eastern Europe. *Przegląd Europejski*, 27(1), 10–14.
5. Fakulta sociálních věd Univerzita Karlova. (2018). *Výroční zpráva za rok 2018*. Získáno z https://fsv.cuni.cz/sites/default/files/uploads/files/FSV_vyrocní_zprava_2018_web.pdf
6. Kubálková, V. (2009). The „take off“ of the Czech IR discipline. *Journal of International Relations and Development; London*, 12(2), 205–220. <http://dx.doi.org/ezproxy.lib.cas.cz/10.1057/jird.2009.10>
7. Mezinárodní politologický ústav. (2019, listopad 20). O ústavu | IIPS. Získáno z <https://www.iips.cz/cz/co-delame/o-ustavu/>

8. Pitner, T., & Tovarňák, D. (2011). Spolupráce vysokých škol a firem – globální perspektivy i lokální zkušenosti. In H. Klímová (Ed.), *Hovory s informatiky 2011* (s. 67–81). Získáno z <http://www.cs.cas.cz/hsi3/studie/pitnertovarnak.pdf>
9. Rada pro výzkum, vývoj a inovace. (2019, listopad 21). *Hodnocení výzkumných organizací a hodnocení programů účelové podpory výzkumu, vývoje a inovací dle Metodiky M17+*. Příloha: Definice druhů výsledků. Získáno z <https://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=799796&ad=1&attid=847689>
10. Ústav mezinárodních vztahů. (2019, listopad 20). *Kdo jsme—Ústav mezinárodních vztahů*. Získáno z <https://iir.cz/static/kdo-jsme>
11. *Výroční zpráva Fakulty mezinárodních vztahů, Vysoké školy ekonomické v Praze za rok 2018*. (2018). Získáno z https://fmv.vse.cz/wp-content/uploads/page/24246/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD_zpr%C3%A1va_2018_final.pdf
12. Waisová, Š. (2005). *Úvod do studia mezinárodních vztahů* (2., rozš. vyd). Plzeň: Aleš Čeněk.

Kontaktní údaje autora/autorů

Jan Polišenský, MSc., Ph.D.

Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o.p.s.

U Santošky 17, Praha 5, 150 00

E-mail: polisensky@vsmvv.cz

Sociálnopsychologické kompetencie učiteľa

Socio-psychological competencies of teacher

Henrieta Roľková

Abstrakt

Na učiteľa a jeho osobnosť sú v súčasnosti kladené tie najvyššie nároky. V škole musí učiteľ zvládnuť motivovať, naučiť, ohodnotiť všetkých žiakov v triede bez ohľadu na úroveň ich kognitívnych schopností, špecifiká, deficity, limity, osobnostné charakteristiky, žiakov záujem a iné. Je to práca neuveriteľne náročná, spoločensky záslužná a predsa neustále kritizovaná a nedocenená. Za kľúčové v práci učiteľa považujeme rozvinuté sociálnopsychologické kompetencie.

Kľúčová slova: osobnosť učiteľa, kompetencie, sociálnopsychologické kompetencie

Abstract

At present, the teacher and his personality are subject to the highest demands. At school, the teacher must be able to motivate, teach, assess all pupils in the classroom regardless of their cognitive abilities, specifics, deficits, limits, personality characteristics, pupils' interest and others. It is an incredibly demanding job, socially worthwhile and yet constantly criticized and underestimated. We consider the developed social and psychological competences to be important in the work of the teacher.

Keywords: teacher personality, competences, socio-psychological competences

JEL klasifikace: Z000 Other Special Topics: General

*„Skloniť sa treba najhlbšie k učiteľom, čo z bytosti
vychovali človeka, lebo ľahšie je počítať príklady, kresliť
grafy, vysvetľovať javy, zostavovať aparátúry, pracovať s
počítačom, recitovať úryvky, prekladať vety, či dávať
góly, ako výučbou predmetu vychovávať človeka so
srdcom a dušou ľudskou.“*

(Parafráza slov J. A. Komenského)

Osobnosť učiteľa

Slovo učiteľ v bežnej komunikácii označuje osobu, ktorá vyučuje v škole. Synonymom môže byť aj vzdelávateľ, edukátor alebo pedagogický pracovník. Pedagogickým pracovníkom môžeme nazvať človeka, ktorý vykonáva učiteľské povolanie, a tým odovzdáva svoje poznatky žiakom počas vyučovania. Medzi pedagogických pracovníkov okrem učiteľov zaraďujeme aj vychovávateľov v školách alebo zariadeniach sociálnej starostlivosti, majstrov odbornej výchovy, inštruktorov telesnej výchovy, trénerov na športových školách. K učiteľom zaraďujeme aj riaditeľov škôl a ich zástupcov. Štefanovič (1967, s. 15) rozumie pod pojmom „osobnosť učiteľa“ „súhrn všetkých jeho vlastností (a ich prejavy v jeho konaní a správaní), ktoré istým spôsobom (či už kladne alebo záporne) vplyvajú a súčasne ovplyvňujú aj výsledky

učiteľovej a žiakovej činnosti“. Kľúčom k úspechu učiteľa je jeho osobnosť. Od osobnosti učiteľa, od jeho vlastností závisí ako uplatnení získané odborných i pedagogických vedomostí a schopností. Základnou úlohou učiteľa je odovzdávanie poznatkov. Okrem podielu na učebných výsledkoch učiteľ pôsobí na žiakov svojim správaním, osobnostnými vlastnosťami, formuje ich či už svojou komunikáciou, postojmi, očakávaniami alebo aj samotným vzťahom k nim. Učiteľ je ten, ktorého žiaci nasledujú, preberajú od neho spôsoby správania, je vzorom, modelom správania a svojou osobnosťou a správaním výrazne ovplyvňuje proces aj výsledok edukácie žiakov. Jednou z hlavných požiadaviek na učiteľa je tvorba pozitívnej, optimálnej atmosféry v školskej triede. Znamená to, že by mal vytvárať pre žiakov také prostredie, v ktorom sa cítia bezpečne, neboja sa vyjadriť vlastné názory, nemajú strach robiť chyby alebo sa pomýliť, prostredie, ktoré podporuje rozvoj kritického myslenia. Učiteľ svojim pôsobením organizuje a koordinuje činnosti žiakov a riadi proces výchovy a vzdelávania. Zároveň zastáva určité sociálne role či už v interakcii so žiakmi, kolegami, rodičmi a širšou verejnosťou. Spolupráca učiteľa s rodičmi žiakov je dnes už nevyhnutnou súčasťou jeho práce. Čím je úspešnejšia a vzájomnejšia, tým sa edukácia stáva ľahšou a efektívnejšou. Táto kooperácia, je založená na vzájomnom kontakte učiteľa, rodičov a žiaka ako aj ich komunikácii či už priamej alebo nepriamej. Keď hovoríme o vzájomnej spolupráci, nemáme na mysli len informovanie rodičov o prospechu dieťaťa, ale aj informácie o samotnom priebehu a procese vzdelávania a výchovy a tiež zapájanie rodičov do školských a záujmových aktivít organizovaných školou. Zapájanie rodičov do diania v škole je účinné pri povzbudzovaní a podpore detí pri učení, pri riešení problémov v učení alebo v správaní, pre optimalizáciu výkonu žiaka a je účinnou univerzálnou formou prevencie. Rodičia a rodina žiaka sú jedným z najdôležitejších faktorov determinujúcich správanie žiaka. Spolupráca rodičov a učiteľa prináša viaceré dôležité benefity. Hlavným z nich je zlepšenie výkonu žiaka na vyučovaní, promptné riešenie problémov ešte v začiatočnom štádiu, pozitívna atmosféra na vyučovaní, zvýšená motivácia žiakov aktívne sa zapájať do vyučovacieho procesu, vyššie sociálno-emocionálne zdravie všetkých zúčastnených. Na to, aby učiteľ plnil efektívne svoje úlohy, je potrebné, aby disponoval všeobecnými aj odbornými vedomosťami, aby absolvoval kvalitnú odbornú, pedagogickú aj psychologickú prípravu. Najdôležitejším faktorom sú podľa nášho názoru učiteľove osobné a charakterové vlastnosti, profesijné cnosti. Učiteľ svojou angažovanosťou, etikou, čestnosťou, zodpovednosťou, tvorivosťou, trpezlivosťou a celkovým správaním má byť pre žiaka inšpiráciou a modelom pozitívneho i prosociálneho správania. „Kvalita učiteľov je rozhodujúcim faktorom ovplyvňujúcim kvalitu vzdelávania a študijné výsledky žiakov“ (Turek, 2014, s. 223). Na kvalitu práce učiteľa v neposlednom rade vplýva jeho motivácia, vytvorená klíma v škole, možnosť kariérneho rastu, pracovné a platové podmienky, stabilita a zloženie učiteľského zboru, zapájanie učiteľov do rozhodovacích procesov školy, rozvrh hodín, školský poriadok, mzdová politika, vybavenie školy, atď. (Turek, 2014).

Kompetencie učiteľa

V súvislosti s profesiou učiteľa môžeme jeho kompetencie definovať ako „súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2004, s. 103). Citovaní autori ďalej dodávajú, že kompetencie učiteľa sa zvyčajne delia na profesijné (obsahová zložka predmetu, jeho „znalosť“) a osobnostné (ku ktorým patrí napr. tvorivosť, zodpovednosť, schopnosť riešiť problémy, sociálna vnímavosť), avšak v súčasnosti sa do popredia dostávajú i komunikačné, riadiace, diagnostické a iné. Hupková, Petlák (2004) ponúkajú iné delenie kompetencií a zdôrazňujú, že pedagogicko-didaktickými kompetenciami učiteľa môžeme vo všeobecnosti označiť tie činnosti učiteľa, ktoré sú pozorované a realizované vo výchovno-vzdelávacom procese.

Kategorizujú ich nasledovne:

- psychologické hľadisko – t. z. osobnosť s jej prejavmi (inteligencia, schopnosti, emócie, záujmy, charakter a i.),
- praxologické hľadisko, ktoré sa prejavuje v profesionálnej pripravenosti a v správnom vykonávaní rôznych pedagogických činností.

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s rôznymi klasifikáciami učiteľských kompetencií. Výstižné a vyčerpávajúce je definovanie a klasifikácia kompetencií učiteľa podľa Vašutovej (2002):

- Didaktická a psychodidaktická kompetencia – zahŕňa ovládanie stratégií učenia a vyučovania v spojení so znalosťou ich sociálnych a psychologických aspektov;
- Predmetová/odborová kompetencia – zahŕňa znalosti z aprobačného predmetu v rozsahu a hĺbke, ktorá zodpovedá potrebám príslušného stupňa a typu školy;
- Diagnostická a intervenčná kompetencia – zahŕňa ovládanie prostriedkov pedagogickej diagnostiky na základe vývinových a individuálnych osobitostí žiakov, schopnosť pracovať so žiakmi so špecifickými poruchami učenia, s nadanými žiakmi, schopnosť diagnostikovať sociálne vzťahy v triede a pod.;
- Pedagogická kompetencia – zahŕňa schopnosť orientovať sa v kontexte vzdelávania a výchovy na základe znalostí vzdelávacích sústav, procesov výchovy na základe sociálnych, psychologických a multikultúrnych aspektov;
- Sociálna, psychosociálna a komunikačná kompetencia – zahŕňa ovládanie prostriedkov socializácie žiaka a utvárania priaznivej pracovnej klímy v triede na základe znalostí sociálnych vzťahov medzi žiakmi;
- Profesijne a osobnostne kultivujúca kompetencia – zahŕňa široký vedomostný a kultúrny rozhrád, schopnosť pôsobiť na formovanie postojov a hodnotových orientácií žiakov, schopnosť reflektovať vzdelávacie potreby a záujmy žiakov, schopnosť sebareflexie a sebaevaluácie;
- Manažérska a normatívna kompetencia – zahŕňa znalosti o normách a zákonoch vzťahujúcich sa k učiteľskej profesii, znalosti administratívnej agendy, orientácia vo vzdelávacej politike, schopnosť riadiť a organizovať prácu a vzdelávanie žiakov.

Ďalšia odborníčka Spilková (2004) uvádza odbornú-predmetovú, psycho-didaktickú, komunikačnú, organizačnú a riadiacu, diagnostickú a intervenčnú, poradenskú a konzultačnú a kompetencie reflexie vlastnej činnosti. Všetky uvedené klasifikácie potvrdzujú skutočnosť, že povolanie učiteľa je veľmi náročné, zodpovedné a jeho kvalitné vykonávanie si vyžaduje neustále vzdelávanie sa a rozvoj kompetencií.

2.1 Sociálno-psychologické kompetencie učiteľa

Gavora (2008) považuje profesijné kompetencie (odborné vedomosti a zručnosti) za určité „technologické“ vybavenie potrebné na výkon profesie učiteľa, ale jeho ďalšie vlastnosti ako hodnotový systém, motivácia k činnosti, postoje a pod. predstavujú afektívny základ, ktorý podmieňuje realizáciu spomínaných „technologických“ kompetencií a tak významným spôsobom prispieva k úspešnému plánovaniu vyučovacích činností a ich realizácii. Podobne Gillernová (1998) uvádza, že profesijné kompetencie sú dôležité, ale je potrebné posilňovať aj sociálno-psychologickú zložku. Gillernová (1998, 2001) podáva prehľad základných **sociálno-psychologických kompetencií** učiteľa nasledovne:

- Vcítanie, empatia k jednotlivcovi i celej skupine – jedná sa o schopnosť vcítiť sa do sveta žiakov, byť voči nim empatický, akceptovať ich a pritom zostať sám sebou;
- Otvorené vyjadrovanie pozitívneho i negatívneho prežívania;

- Odlišovanie prežívania a emócií od úvah a úsudkov u seba i u žiakov;
- Rešpektovanie a tolerovanie odlišného pohľadu na prejavy interakcií;
- Umenie pochváliť (aktívne hľadať príležitosti k účelnej pochvale každého žiaka);
- Porozumenie neverbálnym prejavom jedinca;
- Počúvanie;
- Vyjadrovanie sa ku konkrétnym situáciám a nie zovšeobecňovanie – napr. nepovedať „zhoršil si sa v matematike“, čo je informácia, ktorá žiaka len ťažko povedie k náprave, lepšie je konkrétne vyjadrenie „precvičuj riešenie rovníc o dvoch neznámych“;
- Akceptovanie osobnosti žiakov;
- Autenticita, otvorenosť prejavov učiteľa vo vzťahu ku žiakom;
- Podporovanie sebakontroly žiakov;
- Rozvíjanie sebadôvery vo vlastné možnosti u každého žiaka – poskytovať každému žiakovi skúsenosť, že práve v určitej oblasti či predmete niečo vie či dokáže;
- Vedenie ku kooperácii – podpora jedinca v prospech celej skupiny;
- Rozvíjanie zodpovednosti tým, že žiaci môžu spolurozhodovať o tom, čo sa v škole deje;
- Rozvíjanie sebaistého vystupovania – v zmysle asertívneho konania;
- Porozumenie vplyvu na žiakov a vplyvu žiakov na učiteľa;
- Zvládanie konfliktných situácií – v školskej skupine sa konflikty vyskytujú a záleží na sociálnych schopnostiach učiteľov i žiakov, či budú využité k rozvoju vzťahov, alebo budú vzájomné interakcie komplikovať. (Gillernová, 1998, 2001)

Sokolová, Lemešová, Zacharová (2014) navrhli model sociálno-psychologických kompetencií učiteľa, ktorý pozostával zo štyroch nasledujúcich zložiek:

1. Intrapersonálne kompetencie – viažu sa na sledovanie a rozvoj vlastných intrapersonálnych procesov:

- sebazpoznanie – svojich silných i slabých stránok, možností, potenciálu, typu osobnosti,
- sebahodnotenie – svojich vlastností, najmä tých viažucich sa k učiteľstvu a podporujúcich sebarealizáciu,
- sebareflexia – jedná sa o „zrkadlenie“ a interpretovanie seba ako učiteľa,
- sebaakceptácia – jedná sa o vytváranie postoja k sebe ako učiteľa, výsledok hľadania svoje (učiteľskej) identity.

2. Interpersonálne kompetencie:

- sociálna percepcia – spôsob, akým poznávame iných a akým si uvedomujeme ich prítomnosť,
- aktívne počúvanie,
- verbálne a neverbálne zručnosti – ako človek chápe a interpretuje iných a vzťahy medzi nimi a ako s ostatnými zdieľa významy,
- zručnosti spojené so sociálnymi interakciami a riešením interpersonálnych konfliktov – efektívne pôsobenie na iných v smere kooperácie, kompetície, budovania vzťahov a ich interpretácie.

3. Kompetencie spojené s riadením triedy:

- senzitivita k skupinovej dynamike – vnímavosť a citlivosť k premenlivosti skupiny a k skupinovej dynamike v rôznych fázach vývinu skupiny,
- reagovanie v súlade s profesijnou etikou,
- podnecovanie skupinovej kohézie a pozitívnej klímy triedy – vytváranie podmienok pre vzájomnú interakciu, tímovú spoluprácu,

- zvládanie problémových situácií v skupine – efektívne riešenie konfliktných, záťažových a problémových situácií na základe sebaovládania.

4. Sociálno-inklúzívne kompetencie – jedná sa najmä o prácu so špecifickými skupinami a jednotlivcami, ktorým môže v triede hroziť vylúčenie. Patrí sem:

- senzitivitu k inakosti – miera vnímavosti a citlivosti k rozdielom medzi ľuďmi,
- empatiu – schopnosť vcítiť sa do spôsobov zmýšľania a cítenia iných, interpretovanie a identifikovanie odlišných vzorcov správania,
- akceptáciu inakosti, o adaptáciu – konanie mimo rámec kontextu, ktorý je nám vlastný.

2.2 Rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií učiteľa

Pre úspešné vykonávanie učiteľskej profesie sú sociálno-psychologické kompetencie nevyhnutné a ich rozvoj si vyžaduje systematický výcvik. Tento výcvik by mal byť založený na zážitkovej skúsenosti, prepojený s teoretickými poznatkami, podporovaný príslušnými vedomosťami (napr. nestačí, aby učiteľ vedel neverbálne prvky komunikácie žiaka popísať, dôležitejšie je aby im rozumel a vedel s nimi pracovať) (Gillernová, 1998). Domnievame sa, že rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií by malo byť nevyhnutnou súčasťou pregraduálnej prípravy učiteľov. K osvojeniu schopností nestačí získavať nové poznatky, k ich rozvinutiu a upevneniu je potrebný cvik, prax a skúsenosť. Nenahradiateľný aspekt tvorí zážitok, pričom táto forma učenia výrazne zefektívňuje získané poznatky. Rozvíjanie sociálnych kompetencií učiteľa sa môže realizovať (Gillernová, 1998):

- výcvikovými kurzami (napr. sociálno-psychologický výcvik),
- skupinovými a individuálnymi konzultáciami (napr. videotréning interakcií v škole),
- spoločnými dielňami (napr. diskusie, panely, cvičenia).

Vhodnou metódou s experienciálnym potenciálom je sociálnopsychologický výcvik. Jeho prvou podmienkou je vytvorenie atmosféry psychologického bezpečia v malých skupinách, v ktorých sa následne vytvárajú modelové situácie, umožňujúce nácvik rôznych druhov sociálnych zručností, schopností a kompetencií. Najčastejšie sa zameriavajú na sebaopoznávanie, sebareflexiu, sebareguláciu, poznávanie iných v sociálnych interakciách, na rozvoj empatie a citlivosti k sociálnemu daniu, asertívne správanie, na riešenie konfliktov v škole, efektívnu komunikáciu a i. Ďalšou používanou metódou je videotréning. Predstavuje zaujímavú metódu rozvíjania kompetencií učiteľa. Vytvorí sa autentická nahrávka pôsobenia učiteľa v určitej fáze vyučovacieho procesu. Tento videozáznam je podkladom pre starostlivú analýzu interakcií medzi učiteľom a žiakmi, ktorú realizuje skúsený odborník spoločne s učiteľom. Tento spôsob sa zameriava na pedagogické a sociálno-psychologické riešenie rôznych situácií v škole a na rolu učiteľa v rámci týchto interakcií. Dôležitú úlohu tu zohráva konštruktívna spätná väzba. Pre rozvíjanie kompetencií budúcich učiteľov je nevyhnutná pedagogická prax, ktorá je integrálnou súčasťou ich prípravy na povolanie. Poskytuje skúsenosti z rôznych edukačných situácií, rozmanité komunikačné situácie ale aj modely riešenia konkrétnych problémov v škole. Stimuluje didaktické a psychodidaktické, diagnostické a intervenčné, profesijne a osobnostno-kultivujúce, sociálne a psychosociálne, manažérske a normatívne, komunikatívne, odbornopredmetové a všeobecno-pedagogické kompetencie. Za veľmi prínosné považujeme aj zavedenie a využívanie spolupráce s uvádzajúcim učiteľom, ktorý pôsobí na škole, kde učiteľ „nováčik“ nastúpil a je pre začínajúceho učiteľa oporou.

Podľa nášho názoru je podpora a rozvoj osobnosti učiteľa kľúčový počas celého jeho profesionálneho života. Či už hovoríme o pregraduálnej príprave alebo o celoživotnom vzdelávaní. Dôležitú úlohu tu zohráva experienciálne učenie, ktoré je veľmi dôležitou súčasťou prípravy učiteľov na povolanie a nástrojom stimulácie kompetencií ale aj rozvoja osobnosti

vôbec. Vede k tomu, aby bol budúci učiteľ pripravený reagovať promptne, adekvátne v rozmanitých situáciách, ktoré pedagogická prax a kontakt so žiakmi prináša. A akého učiteľa by si priali žiaci? Výskumy potvrdzujú, že žiaci by najviac cenili: schopnosť vysvetliť a naučiť učivo, spravodlivosť v hodnotení, zmysel pre humor, trpezlivosť a komunikatívnosť.

Literatúra

1. Gavora, P. (2008). Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*, 58(3), 222 - 235.
2. Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. In J. Výrost, & I. Slaměník, *Aplikovaná sociální psychologie I.* (s. 259 - 301). Praha: Portál.
3. Gillernová, I. (2001). Sociální dovednosti učitele. In R. Komárková, I. Slaměník, & J. Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
5. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2004). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
6. Sokolová, L., Lemešová, M., & Zacharová, Z. J. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Bratislava:UK
7. Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
8. Štefanovič, J. (1967). *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom*. Bratislava: SPN
9. Turek, I. (2014). *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Wolters Kluwer
10. Vašutová, J. (2002). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.

Kontaktní údaje autora

PhDr. Henrieta Roľková, PhD.

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

Tomášikova 20, Bratislava 821 02

email: henrieta.rolkova@paneurouni.com

Digitalizace - změna paradigmatu v přípravě učitelů

Digitization - paradigm shift in teacher training

Čestmír Serafín

Abstrakt

Karel Havlíček (předseda představenstva Asociace malých a středních podniků) v rozhovoru pro iHned.cz, publikovaném 23. 9. 2016 mimo jiné uvedl: „Přestože zájem o řemesla klesá, musí se budoucí topenáři a podlaháři připravit na změny. I do jejich práce zasáhne digitalizace a práce s elektronikou...“. Z tohoto příspěvku je patrné, že jednotliví odborníci vidí možnosti, jak digitalizaci zavést a tomu se musí přizpůsobovat proces vzdělávání žáků a s tím související proces vzdělávání budoucích učitelů. Digitalizace znamená změnu paradigmatu ve vzdělávání na všech úrovních a přivede s sebou změnu i v přípravě budoucích učitelů – nositelů vzdělanosti dalších generací.

Klíčová slova: Vzdělávání učitelů; změna paradigmatu; digitalizace; kompetence.

Abstract

Karel Havlicek (Chairman of the Board of the Association of Small and Medium Enterprises) in an interview for iHned.cz, published on September 23, 2016, stated, among other things: “Although interest in crafts is declining, future heating engineers and floorers must prepare for changes. Their work will also be influenced by digitization and work with electronics...”. This work shows that individual professionals see the possibilities of digitalisation and the process of education of pupils and the related process of education of future teachers must be adapted accordingly. Digitization means a paradigm shift in education at all levels and will also bring about a change in the training of future teachers - the bearers of future generations.

Keywords: Teacher training; paradigm change; digitalization; competence.

JEL klasifikace: A220

Co rozumíme změnou paradigmatu ve vzdělávání budoucích učitelů?

Rozvaha o pojetí vzdělávání budoucích učitelů ve vztahu k měnícím se podmínkám dnešního vzdělávání ve společnosti, která klade důraz na informační technologie a digitalizaci, poukazuje na nezbytnost změn v pojetí (konceptích) učitelského vzdělávání a proměny celkového paradigmatu učitelské přípravy.

Paradigma ve vzdělávání vždy ukazuje na potřebu změny. J. Průcha paradigma „definuje, co má být studováno, jaké otázky a jak mají být kladeny, podle jakých pravidel mají být interpretovány získané výsledky“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). J. Průcha sice upozorňuje na to, že ve vědách o člověku existuje vedle sebe vždy několik paradigmat a „nikdy nelze říci, že by se všichni vědci v dané disciplíně sjednotili na jednom pojetí předmětu a metod své vědy“ (Průcha, 1997), na druhé straně zdůrazňuje, že je potřebné uspořádat teoretické poznání v dané oblasti, neboť nám pomáhá porozumění a pochopení určité skutečnosti, které je podmínkou toho, že můžeme skutečnost měnit a smysluplně ovlivňovat v praxi.

V pojetí J. Křivohlavého je teorie jako jakási mapa, která nám pomáhá orientovat se v dané oblasti poznávání (Křivohlavý, 2001). Jiná je mapa výkonového pojetí výuky a jiná rozvojového pojetí. Výchozí hodnoty v rozvojovém modelu pojetí výuky jsou jiné, a proto i mapa poznávání žáka, evaluace a jeho hodnocení je zcela v jiném kontextu, a tedy odlišné od strategie ve výkonovém modelu.

V pozadí myšlenek o paradigmatu, jako nevědomém teoretickém rámci a o mapě pro porozumění určitého problému o člověku ve vzdělávání, stojí hlubší paradox, na který upozorňuje E. Páles při rozboru paradigmatu současného postmodernismu. „Všimněme si dobře, jak se většina filosofů z obou proudů, scientistického i antropologického, dopracovala, každá z jiných důvodů, v podstatě ke tomu stejnému závěru, že pravda v otázce hodnot neexistuje! Domnívají se, že ve struktuře světa není zapsán žádný morální zákon. Prý dnes přirozeně víme, že historické zákony analogické přírodovědným neexistují, že v dějinách neexistuje určující faktor. Jsou celkově slepí vůči skutečnosti, že ty stejné zákony a impulsy, které se vynořují subjektivně z nitra lidské duše jako morální ideály, působí všude okolo nás vně, objektivně, v rostlinách a stromech, v pohybech nebeských těles, v celé přírodě. Domnívají se, že život nemá smysl, cíl, ale jen obsah, který mu člověk dává libovolně. Evidentní fakt, že každý člověk přichází na svět už s velmi konkrétním cílem a posláním, celkově ignorují“ (Páles, 2001).

V pozadí našeho přemýšlení o změnách ve vzdělávání a přípravě učitelů v kontextu rozvoje informačních a komunikačních technologií je vždy pojetí člověka a jeho cesty k vlastnímu poznání, které si musí vědomě reflektovat.

Jaké důsledky může mít změna paradigmatu v pojetí vzdělávání pro přípravu učitelů?

Přípravu učitelů lze charakterizovat jako multioborové vzdělávání, které propojuje teoretické otázky z pedagogiky, psychologie a dalších oborů lidského konání a vědění s praktickými zkušenostmi, prerekvizitami v jeden funkční celek vyúsťující v komplexní „podobu“ učitele.

U studentů učitelství nejde jen o vědomosti o člověku, o vědomosti z oborů, které jsou součástí vzdělávacího programu školy. Nejde jen o dovednosti, přes něž se vzdělávání uskutečňují v podmínkách školy a výuky. Jde totiž rovněž o reflektivní vědomosti dovednosti, uvědomování si hodnot a kvalit které se preferují při volbě individuálních cest rozvoje žáka a seberozvoje učitele. Kompetence získané studium dávají předpoklad budoucím učitelům k realizaci výuky, ale tento předpoklad není úplný, nezahrnuje zkušenosti, které lze nadít pouze dlouhodobou praxí, nezahrnují předpoklad osobnostní, které jsou vrozené, či dané výchovou v rodině.

Profesní znalosti učitele se tedy nerovnájí jen sumě akademických vědomostí z jednotlivých oblastí věd, umění, techniky atd. ale mají širší záběr a zvláštní významnosti nabývají v okamžicích celospolečenských změn, ať už jsou to změny politického charakteru, nebo dány výbojem techniky a technologií. Překonat tento historicky odůvodněný a pochopitelný model není snadné. Profesní znalosti učitele jsou tedy podrobovány změnám, které stojí mimo vzdělávání, mimo procesy ovlivňující přípravu učitelů ale mající na jejich přípravu přímý dopad a které jsou výzvou pro instituce připravující učitele v přizpůsobování této přípravy měnícím se podmínkám. Tento proces je ovlivněn částečně opakující se nutností akreditace studijních programů a snahou aktualizaci přednášené látky ze strany garantů jednotlivých studijních předmětů, ale tyto snahy jsou různorodé s různou mírou efektivit a dopadu do procesu přípravy budoucích učitelů.

Ve vysokoškolské přípravě velmi často nejsou respektovány nové principy a trendy ve vzdělávání a také otázky technologického pokroku, který je se vzděláváním spojen. Kompetence k výkonu profese jsou velmi rozdílně a mnohdy zúženě chápány. Schází závazné milníky učitelské přípravy, které by byly společné pro přípravu učitele napříč vzdělavateli, napříč vysokoškolským institucím realizující přípravu budoucích učitelů. To vše svým způsobem vede ke sníženým možné vzájemné spolupráce a brání vzniku jednotného pojetí učitelské přípravy.

Východiskem může být paradoxně právě změna paradigmatu díky technologickým změnám ve společnosti. Koncepce digitalizace napříč všech oblastí společnosti vytyčená v profesní sféře koncepty Průmysl 4.0 a vyšší s dopadem do vzdělávání (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+³) může synergicky vést ke změnám v procesu vysokoškolské přípravy učitelů, jejíž dopady dnes nedokážeme odhadnout, ale které musí zákonitě ve vzdělávání přijít, neboť praxe, společnost si je vyžadají.

Digitální gramotnost, digitalizace a její vztah k učitelské přípravě

Dnešní generace dětí se s technologiemi setkává již prakticky ve chvíli svého zrození, jsou s nimi denně v kontaktu. Znamená to tedy, že návyky a postoje související s používáním technologií si děti začínají vytvářet již v raném věku (Chaudron et al., 2015). Víme a chápeme, že u žáků od počátku školní docházky je třeba rozvíjet digitální, infromatické i ostatní oborové odborné kompetence související s používáním digitálních technologií v systému, který obsáhne celou školní výuku, zahrnuje aktivity žáků ve škole i jejich zkušenosti z aktivit mimo školu. Zvláště významně se v tomto jeví konstruktivistické přístupy, neboť dle principu pedagogického konstruktivismu se poznání děje konstruováním tak, že si spojujeme útržky informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, s nimiž provádíme mentální operace podmíněné odpovídající úrovní našeho kognitivního vývoje (Bertrand, 1998). Žák si tak z výuky dle konstruktivistické teorie učení odnáší to, co při ní prožíval, co konal a zkušenost získaná ve výuce i mimo výuku představuje poznání, které je jinak než vlastním prožitkem nesdílitelné (Havelka a Kropáč, 2017). Tento přístup kombinuje formální a informální vzdělávání⁴, které jsou nosnými oblastmi rozvoje technické i digitální gramotnosti a informačního myšlení.

Výše uvedený princip má svůj odraz i ve vysokoškolské přípravě, a tedy zákonitě se promítá do prekonceptu studenta vysoké školy a také samozřejmě studenta učitelství. Vycházíme-li z jejich zkušeností s využíváním, používáním i tvorbou infromatických objektů, digitálních technologií i virtuálních prostředků a nástrojů, pak v souladu s principy konstruktivismu a také požadavky společnosti je promítnuta tuto oblast do formálního vzdělávání při respektování předchozích zkušeností, znalostí a dovedností z neformálního vzdělávání.

V dnešním pojetí je digitálně gramotný takový člověk, který například rozumí i základům programování a dovede využívat digitální technologie pro svůj osobní rozvoj a k občanským aktivitám, proto pojetí digitální gramotnosti je neoddělitelně provázáno s chápáním digitálních

³ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

⁴ Neformální vzdělávání či učení se probíhá „vedle formálního vzdělávacího systému“. Je poskytováno při aktivitách nejrozličnějších společenských či neziskových organizací a někdy i jiných subjektů, např. i ekonomicky činných. Je zacíleno především na zájmovou činnost a praktický či jinak významný obsah, popř. potřebný pro různé aktivity člověka. Motivace a zaujetí zde vedou k překvapivým výsledkům i průběhu činností (Mareš, 2013). Důležité je, že vzdělávací funkce je zpravidla orientována na dovednosti a kompetence, jde tedy o uplatnění procesní stránky významné i pro formální technické vzdělávání (Částková P., Kropáč, J. a Plischke, J., 2016).

kompetencí jako souborů vědomostí, dovedností a postojů, včetně příslušných způsobilostí, strategií a hodnot. Jedná se o soubory kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a účelnému a bezpečnému užití digitálních technologií, a to jak jejich technických možností, tak i obsahu za účelem udržení či zlepšení své kvality života a kvality života svého okolí. Digitální gramotnost můžeme pokládat za výsledek formálního i neformálního vzdělávání a informálního učení, v jehož rámci si lze osvojovat příslušné digitální kompetence. Dle A. Martina (Martin, 2008) digitální gramotnost zahrnuje schopnost provádět úspěšně digitální aktivity, které mohou zahrnovat práci, učení, volný čas a další aspekty každodenního života, tedy digitální gramotnost:

- se z pohledu jednotlivce může lišit v závislosti na jeho konkrétní životní situaci a rovněž se jako celoživotní proces rozvíjet podle měnící se životní situace jedince;
- je širší než počítačová gramotnost a zahrnuje prvky čerpané z několika souvisejících gramotností;
- vyžaduje získávání a používání vědomostí, postupů, postojů a osobních vlastností podporujících schopnost plánovat, provádět a vyhodnocovat digitální aktivity při řešení životních úkolů;
- zahrnuje také schopnost být si vědom sebe sama jako digitálně gramotného člověka a zamyslet se nad vývojem vlastní digitální gramotnosti.

Ovšem současný učitel digitální technologie ve výuce užívá primárně ke své přípravě na výuku, podstatně méně už přímo ve vyučování. Různé průzkumy a výzkumy nás v tomto prozatím utvrzují – viz obr. 1.



Zdroj: ČŠI⁵

Obr. 1 Nejčastější využití digitálních technologií v souvislosti s výukou podle učitelů

Jinými slovy – stále převládá transmisivní podoba výuka, která se zaměřuje na přenos informací od učitele k žákovi. ve výuce se příliš neuplatňuje propojení různých učebních prostředí a nástrojů, kterými může být v synergii škola, třída, domov, online prostředí či informální formy učení.

⁵ http://www.csicr.cz/html/2018/TZ_Rozvoj_informacni_gramotnosti/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

Chceme-li rozvíjet žáky podle jejich předpokladů a potřeb (a to i potřeb pozdější praxe a uplatnění se ve společnosti) je nezbytným předpokladem kvalifikace učitelů a tím musí dojít ke změně v jejich přípravě směrem k jejich schopnosti umět žáky ve všech relevantních oblastech rozvíjet. Nástrojem k tomu se může stát rozvoj digitální gramotnosti a informatickému myšlení budoucích učitelů.

Závěr

O. Neumajer (Neumajer, 2017) uvádí: „být digitálně gramotný už neznamena jen ovládat počítač“. Příprava pro život v digitální společnosti je dána školstvím, resp. učiteli a jejich přístupem ke vzdělávání. Bohužel v současné době však vnímáme trend, kdy žáci mnohdy předstihují své učitele ve znalostech a dovednostech digitálního světa, naštěstí však ne v postojích. Změna role učitele a jeho přístupu ke vzdělávacímu obsahu je jednou z podmínek naplňování cílů, které jsou nejen oficiálně vytýčeny ve strategiích^{6,7,8}, ale které vyplývají ze života ať už profesního nebo osobního. Svět, rozvoj se nezastaví budeme-li ignorovat přirozené společenské, ekonomické a další procesy.

V současné době probíhají v České republice revize Rámcových vzdělávacích programů. Jedním z cílů těchto revizí je integrovat digitalizaci do vyučovacích předmětů v souladu s predikcí, že se člověk učí na základě interakce mezi myšlením a vlastní činností. Základní otázkou je, co učitelé – učitelé, kteří čerstvě absolvují fakulty připravující učitele a učitelé, kteří v praxi již působí (viz. kontext obr. 1). Budou to chtít a co víc budou schopni změnit svůj přístup a pohled na výuku?

„Problémem českého školství je podle odborníků to, že je málo adaptabilní na technologické i společenské změny. Jinými slovy, abyste digitalizovali veřejné vzdělávání, museli byste digitalizovat učitele.“ (Euro.cz: Vytáhněte tablety... České školství se pere s digitalizací, 2017).

Literatura

1. Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál
2. Euro.cz (2017) Vytáhněte tablety... České školství se pere s digitalizací [online]. [cit. 2019-11-07]. Dostupné z: <https://www.euro.cz/archiv/vytahnete-tablety-ceske-skolstvi-se-pere-s-digitalizaci-1323809>
3. Částková P., Kropáč, J. a Plischke, J. (2016). Přínos informálního a neformálního vzdělávání pro technické vzdělávání žáků základní školy. *Journal of Technology and Information Education*, vol. 8, n. 2
4. Havelka, M. & Kropáč, J. (2017). *Technologie, myšlení o technologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
5. Chaudron, S. et al. (2015). *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. JRC 93239/EUR 27052. Dostupné z: <https://bit.ly/2veskYo>
6. Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál

⁶ Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf

⁷ Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

⁸ Vládní program digitalizace České republiky 2018+. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/cz/podnikani/digitalni-spolecnost/program-digitalni-cesko---243487/>

7. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál
8. Martin, A. (2008). Digital Literacy and the “Digital Society”. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices*. New York: Peter Lang.
9. Neumajer O. (2017). Být digitálně gramotný už neznamena jen ovládat počítač. *Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, roč. 14, č. 3, s. 28–31
10. Páleš, E. (2001). *Angelológia dejín, paralelné a periodické javy v dejinách*. Bratislava: Sophia
11. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
12. Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál

Kontaktní údaje autora

Doc. Ing. Čestmír Serafín, Dr., Ing.Paed.IGIP.
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci,
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Cestmir.serafin@upol.cz

Intelligent learning environment

Luboslav Straka, Gabriel Dittrich

Abstract

Due to enormous pressure, especially from employers, educational institutions are forced to constantly improve the quality of the education process. In this context, the emphasis is particularly on the close link between theory and practice. In order to achieve these objectives, it is first necessary to create an appropriate learning environment. In the framework of it, subsequently implement in particular those innovative elements that are based on the latest trends in the field of modern high-sophisticated technologies. Therefore, the aim of the paper is to describe one of the possibilities of innovation of the educational environment using smart technologies in order to improve and streamline the educational process.

Keywords: adaptation, intelligent learning environment, internet, connectivity, environment comfort, smart technologies.

JEL Classification: A200

Introduction

In the field of education, the implementation of modern technologies in the educational process has seen a significant increase in the quality of education in recent years. Providing quality education is basically a priority of any educational institution. At the same time, the implementation of modern technologies within the teaching process can bring a number of benefits. One of them is the possibility to innovate traditional teaching methods (Berková, 2015). They are characterized by one common feature, namely the interaction between the student and the teacher. Although it is a direct link in which you can build stronger ties with students, it is often not a comfortable environment. Therefore, alternative solutions are sought many times (Drábek, 2008). One alternative is to implement an intelligent learning environment. It aims to create a better, more efficient and smoother learning process using state-of-the-art digital components (Drtna, 2011). Ideally, it even creates a perfect synergy between physical and digital reality, which in addition allows students to absorb information from their environment and thus create opportunities for smooth transitions between different approaches to education.

Basic characteristics of intelligent learning space

The intelligent learning environment in educational institutions is based on the implementation of state-of-the-art technical devices that can communicate with each other (Krelová, 2007). These are mainly technical devices that are able to communicate with people, the control centre, but also with each other through the user interface. At the same time, communication is carried out exclusively via wireless technologies and the Internet (Chromý, 2017). The technology used is standardly equipped with processors, various sensors and communication hardware, which allows the collection, sending and processing of data obtained from the surrounding environment. In addition to mutual communication, these devices can perform various tasks based on the current situation even without direct human intervention. However, it can integrate with the technical equipment at the level of parameter setting, command input, or information retrieval. These systems are already commonly used, for example, in homes where they can save energy, coordinate various tasks, ensure a comfortable environment, etc. In industrial

production, for example, they can provide businesses with real-time visibility into how their technology systems actually work, their operational efficiency, track supply chains, perform logistics operations, and the like. By automating many processes, they can reduce labour, energy, time, money and the like. At the same time, they manage waste management very efficiently and thus reduce the amount of waste produced (Malega, 2011). With their support is the provision of services, production of goods and services in closer cooperation with customers. This makes production cheaper and more transparent at the same time. Therefore, the benefits that intelligent technologies bring in everyday life or in technical practice should also be passed on to the educational institutions. This will significantly improve the comfort of the classroom, but also facilitate the routine activities of students and teachers.

Smart classroom concept

The Smart Class concept is based on the idea of integrating the latest advances in digital technology into the learning environment (Berková, 2016). Nowadays, there are many technical tools that enable teachers and students to provide the necessary comfort within the educational environment according to their individual requirements (Turek, 2008). This comfort can be compared, for example, to the conditions that modern cars can provide. Not so long ago, the car was a typical example of a discomfort. Practically it was not possible to adjust its environment and climate according to the individual needs of passengers. It was not possible to individually adjust the seats, air conditioning, music and so on. Today's modern cars not only allow these parameters to be changed, but are able to remember the settings and so it is not necessary to change these parameters when changing the passenger. At the same time, they allow individual multi-zone adjustment of air conditioning or music. Therefore, modern classrooms should provide students and teachers with similar comfort. For example, if one of the students needs more light, or a different temperature, a different chair or table setting will allow them to individually adjust these mattresses. Current classroom equipment, with individual exceptions, does not allow these settings. In the vast majority of classrooms have the same chairs, tables, lighting, sound, etc. without the possibility of individually changing their parameters. That is why it is currently lit up for students sitting too far away from the window as well as for those sitting near the window. This in turn hampers the strong light intensity of the sun. Students for whom the temperature in the classroom is too high regulate it by opening windows, without taking into account those students for whom it is cold in the classroom. Even this discomfort, which is prevalent in our classrooms, is one of the causes of many students' absenteeism in the school or even the search for other solutions to school attendance, for example through individual or distance forms. The aim of the intelligent classroom concept is therefore to build an environment that can adapt to the individual needs of students and teachers (Straka, 2016). At the same time, it can anticipate and at the same time automate routine tasks in the classroom and thus increase their comfort. For example, when a teacher enters the classroom, he or she does not need to manually sign in, as the computer will automatically do so based on his preferences or biometric data. It then opens the desired application, launches the necessary software, presentation, etc. Instead of manually adjusting lighting, temperature, sound, etc. can perform these tasks in the classroom by verbal command.

Intelligent classrooms can perform the following tasks:

- automatic setting of comfortable environment in the classroom (temperature, lighting, sound system, tables, chairs, etc.), or correction of set parameters by verbal command given by the teacher or student;
- simplifying the start of the lesson (e.g. by means of biometric logging into the room technology, making corrections of the classroom parameters by voice, application of an automatic attendance control system, etc.);

- automatic start-up of the necessary computing and software according to the identification of the teacher and the study group;
- creating automatic connectivity between the presented material and the technical means of students, or their connectivity with the external environment;
- automatic assignment and control of homework, semester assignment, etc.;
- monitoring, coordinating and evaluating the activities of the established study groups as well as the activities carried out by individual students;
- sending study materials to both present and absent students;
- and many other features.

The aim of implementing elements of the smart classroom is, among other things, to eliminate manually performed activities that do not bring any benefit to the educational process. For example, evidence of student participation in a lecture or laboratory exercise is currently performed several times a day (separately in each teaching unit). Using intelligent devices, these processes can be fully automated and the information can be stored or sent to a central server (Tóblová, 2008). This eliminates the need for any human intervention. Thanks to this system, it is possible to eliminate the tedious role of a teacher and thus can devote more time to teaching, which is the main priority of any educational institution. At the same time, information concerning student attendance need not only be for the needs of teachers, but can also be sent electronically to parents' addresses. They have an overview of their child's presence in the classroom. At the same time, these systems can be connected to sensors for personal personalization and thus only unlock the doors to authorized persons. If an unauthorized person enters the classroom, a record is made of this, or this information can be sent to the school management.

Smart technology support for smart classroom equipment

As already mentioned the aim of the application of Smart technologies as a part of the technical equipment of the classroom is, among other things, to increase the student's comfort in the classroom. In addition to providing technical support for the learning process, smart classrooms should also provide an environment in which students can engage in a range of activities including reading, writing, discussing, watching video and playing music (Petlák, 2012). Of course, the level of technical equipment of the intelligent classroom also depends on these requirements (Chromý, 2007). When designing the intelligent classroom hardware, the concept of flexibility and adaptability must be kept in mind (Chromý, 2012). At the same time, the arrangement of the technical elements in the room must allow changing the parameter settings according to the current needs of the students and the teachers with regard to different teaching strategies.

One of the main elements of the smart classroom equipment is the interactive display. It is a device that is used to demonstrate dynamic interactive multimedia learning material. Presentation through it is more illustrative.



Obrázek 1: Smart board application within the teaching process (source: internet)

Intelligent whiteboards make it possible to ensure not only mutual communication between teacher and student, but also their communication with the outside environment. Intelligent projection systems are also a good replacement, making it possible to create a perfect interactive whiteboard from any flat surface via a notebook connected to the projector. Laptops and smartphones are popular among students, and tablets and electronic readers are also popular. The application of these technical means can help students to participate in the educational process. The electronic version of the educational content, in turn, allows students to explore the curriculum further, as the study material may also contain links to other supplementary study materials (Straka, 2017a). At the same time, teachers can communicate with their students outside the teaching process, for example with the support of online web cameras over the Internet, to organize the learning process (Straka, 2017b). Connectivity is also a key element in the intelligent classroom equipment. At the same time it is a mutual interconnection of the technical equipment of the classroom through the network, but also its connection with the user. Mobile devices are at the core of their interaction. These can be solved in various forms, for example in the form of smart devices (Marcinčin, 2005), IoT, Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR), etc.

Obrázek 2: Interaction between teacher and student through Smart technologies

Thus, it is evident that intelligent classrooms bring many benefits. The most important advantage, however, is the ability of students and teachers to adjust the classroom parameters in a variable way depending on their individual needs. However, it should not be forgotten that the structure, setting and conception of intelligent textbooks should only allow the setting of their parameters in accordance with the requirements of the educational process. At the same time, it is intended to ensure that students and teachers enjoy the natural way of carrying out activities within the classroom within these limits. Although the smart classroom will never replace the student's direct interaction with real technical practice, it will at least enable real-time perception of all information and processes through smart technologies. In addition, textbooks, pictures, videos, etc. they can be sent to a student's smartphone or tablet, which speeds up the assimilation and learning process. In addition to the tangible hardware, the software has an important role in the intelligent classroom. (Šedivý, 2007). Smart classrooms can use a variety of purpose-built software for their organization that can not only eliminate student distractions, but also limit and control running applications, manage students' access to the Internet, enable print usage, and the like. All these modern smart devices can greatly help to improve the quality of the education process (Straka, 2017).

Conclusion

By applying an intelligent learning environment, learning and information exchange can be made simple, interesting and interactive. At the same time, these Smart Systems will help at least partially relieve the demanding work of the teacher in many ways. Not only drawing demanding schemes, pictures, writing complex formulas, but also time-consuming routine tasks of the teacher to adjust the classroom environment parameters or to detect the presence of students will soon become a thing of the past with the application of these modern technologies. It is therefore undisputed that the implementation of elements of an intelligent learning environment into practice will bring a number of benefits. For some types of schools, the use of these modern technologies in the teaching process will be beneficial for preparing students to become highly technologically literate employees in the future. For others, saving money for other needs may be beneficial. However, in order to apply the elements of an intelligent classroom, it will first be necessary to change the thinking and approach to the way of education both on the part of the teacher and students.

Acknowledgments

This work was supported by the project VEGA 1/0205/19 of Scientific Grant Agency of the Ministry of Education, science, research and sport of the Slovak Republic and the Slovak Academy of Sciences.

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, 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 2008, ISBN 978-80-228-1859-9.
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. *Média a vzdelávání 2017, Media & Education 2017, Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference*, Extrasystem Praha, 26-30, ISBN 978-80-87570-39-5.
6. Chromý, J. (2007). Počítačové sítě ve vzdělávání. In *Technológia vzdelávania*, roč. 15, 2007, č. 3, ISSN 1338-1202.
7. 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*, vol. 11, 183-187.
8. Krpálková Krelová, K. (2007). Využitie informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese. *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Hradec Králové, 87-92, ISBN 978-80-7041-752-2.

9. Malega, P., Malegová, J. (2011). Systém hodnotenia vysokoškolského vzdelávania v Slovenskej republike. In *Trendy a inovatívne prístupy v podnikových procesoch. 14. medzinárodná vedecká konferencia*, Košice TU, SjF, 1-8.
10. Marcinčin, J. N. (2005). Virtuálnou realitou podporované vzdelávanie. In *Zborník CA Systems and Technologies*, ŽU Žilina, 98-101, ISBN 3-901509-51-8.
11. Petlák, E. (2012). *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom.
12. Straka, Ľ., Hašová, S. (2016). Implementation of modern technologies into the educational process. *Média a vzdelávaní* 2016, 114-117, ISBN 978-80-87570-35-7.
13. Straka, Ľ. (2017). Creation of multimedia teaching utilities. *Média a vzdelávaní* 2017, Praha, Extrasystem, 108-111, ISBN 978-80-87570-39-5.
14. Straka, Ľ. (2017). Výučba odborných predmetov s využitím progresívnych didaktických prostriedkov. In *Schola nova, quo vadis?* Praha, Extrasystem, 117-120, ISBN 978-80-87570-38-8.
15. Straka, Ľ., Dittrich, G. (2017). Validation of the measurable indicators of the learning process quality in the MOODLE learning environment. In *Schola nova, quo vadis?* Extrasystem Praha, p. 121-124, ISBN 978-80-87570-38-8.
16. Šedivý, J. (2007). Podmínky úspěšné integrace informačních technologií do procesu vzdělávání. *Média a vzdelávaní*, 48-50, ISBN 978-80-87570-03-6.
17. Tóblová, E. (2008). Informačno-komunikačné technológie vo vzdelávaní. In *XXI. Didmattech*, Eger, Maďarsko, 23-27, ISBN 978-963-9894-18-1.
18. Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava, Iura Edition.
19. <https://smartboard.sk/hardware/interaktivne-displeje/spnl6275p> [cit. 2019-11-11]
20. <https://www.ravepubs.com/interactive-whiteboard-display-sales/> [cit. 2019-11-11]
21. <https://susanwitte.com/2017/06/> [cit. 2019-11-11]

Contact of authors

assoc. prof. Ing. Ľuboslav Straka, PhD.

Ing. Gabriel Dittrich

Department of Automobile and Manufacturing Technologies

Faculty of Manufacturing Technologies of the Technical University of Košice with a seat in Prešov, Slovak Republic

Štúrova 31, 080 01 Prešov, Slovakia

Tel. +421 55 602 6356

e-mail: luboslav.straka@tuke.sk, gabriel.dittrich@tuke.sk

Inovácia vzdelávacieho procesu s využitím IoT

Innovation of the educational process with using IoT

Luboslav Straka

Abstrakt

V súčasnosti môžeme pozorovať rýchly vývoj a aplikáciu moderných technológií vo všetkých sférach nášho života. Tento rýchly vývoj súvisí najmä s nástupom novej priemyselnej revolúcie nazývanej tiež Industry 4.0. Tá je v prevažnej miere orientovaná na digitalizáciu informácií. Pritom, ako sa zdá, nejde len o aktuálny módny hit, ale veľmi seriózný trend, ktorý zavádza širokospektrálnu digitalizáciu do všetkých oblastí. Preto je potrebné v tomto kontexte zmeniť aj doteraz zaužívané formy vzdelávacieho procesu a prispôbiť ich danému modernému trendu. Cieľom príspevku je preto popísať možnosti inovácie vzdelávacieho procesu s využitím IoT.

Kľúčové slová: digitálne technológie, internet vecí (IoT), komunikácia, pedagóg, vzdelávací proces.

Abstract

At present we can observe the rapid development and application of modern technologies in all spheres of our lives. This rapid development is mainly related to the advent of a new industrial revolution, also called Industry4.0. It is largely oriented towards information digitization. At the same time, it seems that this is not only a current fashion hit, but a very serious trend that introduces broad spectrum digitization in all areas. Therefore, it is also necessary in this context to change the forms of the educational process hitherto used and to adapt them to the modern trend. The aim of the paper is therefore to describe the possibilities of innovation of the educational process with using IoT.

Keywords: digital technology, Internet of Things (IoT), communication, teacher, educational process.

JEL klasifikácia: A200

Úvod

Rýchly vývoj a nasadenie moderných digitálnych technológií vo všetkých oblastiach nášho života so sebou prináša celý rad výhod. Tou najpodstatnejšou výhodou je odstránenie fyzicky namáhavej, prípadne nebezpečnej alebo rutinnej práce človeka. Moderné digitálne technológie majú za cieľ uľahčiť výrobné postupy v priemyselnej výrobe, ale aj bežný život. Prakticky štandardom sa už stáva širokospektrálna komunikáciu (Chromý, 2007) medzi modernými technologickými zariadeniami a ich používateľmi, ale aj používateľmi a technológiami navzájom. Do tejto oblasti okrem vyššej formy komunikácie medzi technologickými zariadeniami patrí aj bežná komunikácia, napr. so štátnymi alebo súkromnými inštitúciami, podnikateľskými subjektmi a pod. Do praxe sa zavádzajú tiež systémy pre riadenie dodávateľských vzťahov alebo využívanie služieb pre správu životného cyklu výrobku. Tento významný posun v technickej oblasti, ktorá aplikuje moderné technológie v priemysle aj v bežnom živote ľudí, sa charakterizuje ako štvrtá priemyselná revolúcia. Označovaná je tiež termínom Industry 4.0. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že pri uplatnení princípov Industry

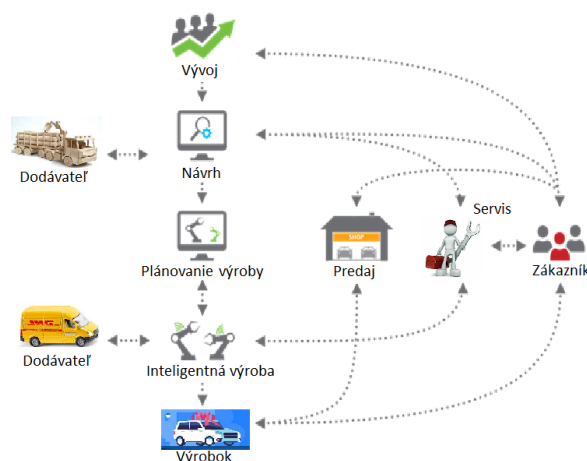
4.0 v priemyselnej výrobe sa dosiahne pokročilý vývojový stupeň koncepcie CIM. V tomto vývojovom stupni budú mať v blízkej budúcnosti dominantné uplatnenie tie moderné technológie (Chromý, 2017), ktorých súčasťou je napr. Internet vecí (IoT-Internet of Things). Na druhej strane však treba zdôrazniť, že uplatnenie moderných digitálnych technológií v priemyselnej praxi v súlade s princípmi Industry 4.0 kladie zvýšené nároky na digitálne kompetencie ich užívateľov. A práve v tejto oblasti nachádzajú svoje uplatnenie vzdelávacie inštitúcie. Ich úlohou je v rámci vzdelávacieho procesu okrem rozširovania odborných znalostí študentov v príslušných oblastiach aj upevňovanie ich digitálnych kompetencií.

Vzdelávací proces v kontexte princípov Industry 4.0

Dôvodom iniciácie štvrtej priemyselnej revolúcie, nazývanej tiež industry, 4.0 bol významný pokles priemyselnej výroby v ostatných rokoch. Mnohé svetoznáme európske firmy presunuli svoju výrobu z materských krajín do krajín s lacnou pracovnou silou. A práve tieto firmy pociťujú potrebu opätovného vrátenia výroby do ich domovských krajín (Chromý, 2012). Tomu však bráni nízky záujem o fyzicky namáhavú, a zároveň málo finančne ohodnotenú prácu. Naopak, tieto krajiny disponujú pomerne veľkým množstvom špičkových pracovníkov s vysokými digitálnymi kompetenciami (Berková, 2015). Hlavnou myšlienkou Industry 4.0 je teda využitie práve týchto ľudí. Celý koncept je založený na automatizácii a výmene dát v rámci technologických zariadení, zoskupených vo výrobnnej prevádzke. Primárny dôraz v tomto koncepte je kladený na integráciu informačných technológií a s ňou spojené spracovanie dát. Tomuto novodobému trendu zavádzania moderných informačno-komunikačných technológií v bežnej praxi sa bude musieť postupne prispôbiť aj naša krajina. Ak si chcú firmy etablované na Slovensku aj v blízkej budúcnosti zachovať svoju konkurencieschopnosť, musia sa tomuto modernému trendu prispôbiť. Ich hlavnou prioritou musí byť automatizácia výroby, digitalizácia riadiacich systémov, využívanie komunikačných sietí pre zabezpečenie interných, ale aj externých procesov. Zároveň tieto zmeny musia byť orientované na užšie prepojenie subdodávateľských, distribučných a odberateľských kanálov v súlade so základnými princípmi Industry 4.0.

Základné princípy Industry 4.0 možno zjednodušene zhrnúť do týchto štyroch bodov:

1. vzájomné digitálne prepojenie všetkých systémov a technológií;
2. komplexné prepojenie dodávateľských a odberateľských reťazcov;
3. integrácia a vzájomné prepojenie inžinierskych procesov od plánovania, vývoja, výroby, testovania, servisu a údržby až po ukončenie životnosti technických zariadení;
4. zavádzanie najmodernejších technológií do praxe s cieľom zvýšiť flexibilitu a ekonomickú efektivitu vykonávaných procesov.



Obrázek 1: Schéma základných princípov Industry 4.0 v modernej spoločnosti (zdroj: internet)

Ako už bolo v úvode spomenuté s podporou uplatňovania princípov Industry 4.0 v bežnej technickej praxi, ale aj v súkromnom živote by mali byť tiež nápomocné vzdelávacie inštitúcie. Dokonca možno smelo tvrdiť, že s princípmi Industry 4.0 sa bude nútená v blízkej budúcnosti stotožniť každá technicky orientovaná vzdelávacia inštitúcia. V tomto kontexte ide prinajmenšom o uplatnenie edukačných metód vo forme e-learningu s aplikáciou vysokosofistikovaných digitálnych didaktických prostriedkov (Tóblova, 2008). Uprednostnený bude hlavne vzdelávací proces s podporou najmodernejších digitálnych technológií (Berková, 2016). Tento nový prístup vo vzdelávaní však kladie zvýšené nároky nielen na digitálne prostriedky, ale aj digitálne kompetencie pedagógov. Avšak prínosom bude vyššia efektivita vzdelávacieho procesu, ale aj množstvo získaných relevantných informácií.

Základná charakteristika IoT

S pojmom „Internet of Things“ (IoT) sme sa mali možnosť po prvýkrát stretnúť už v roku 1999, kedy ho zadefinoval zakladateľ spoločnosti Auto-ID Center Kevin Ashton. No doposiaľ neexistuje jednoznačne ustálená definícia tohto termínu. Zjednodušene však možno pojem IoT definovať ako systém, ktorý umožňuje vzájomnú komunikáciu medzi ľuďmi a zariadeniami prostredníctvom internetu. Pritom táto komunikácia nemusí prebiehať len medzi vysokosofistikovanými technickými zariadeniami, využívanými pre špecifické účely, ale aj medzi zariadeniami, ktoré sú bežne používané v domácnostiach (Straka, 2017). Ich spoločným znakom je však vzájomná komunikácia prostredníctvom technológií bezdrôtového prenosu dát a internetu.



Obrázek 2: Vzájomná komunikácia technických zariadení v digitálnom svete IoT (zdroj: internet)

Typickým príkladom bežnej aplikácie IoT v domácnostiach je inteligentné riadenie osvetlenia, vykurovacieho systému, bezpečnostného systému a podobne. Občas sa stáva, že užívateľ si prítomnosť IoT vo svojom bežnom živote ani neuvedomuje. Ide napríklad o situáciu, kedy si synchronizuje svoje emailové účty, alebo náramok na cvičenie so svojím smartfónom. V budúcnosti bude možné prepojiť takmer každé technické zariadenie, pričom tieto zariadenia budú môcť nielen navzájom zdieľať dáta a komunikovať, ale tiež komunikovať s centrálnymi aplikáciami, monitorovať trendy, upozorňovať na odchýlky a poskytovať tak užívateľovi cenné informácie, či iniciovať konkrétne aktivity. Napríklad robotický vysávač nám pošle informáciu, že už povysával, chladnička zasa zašle informáciu dodávateľovi zoznam s chýbajúcimi potravinami. IoT nachádza svoje uplatnenie tiež v oblasti dopravy. Viaceré spoločnosti v súčasnosti intenzívne pracujú na vývoji systémov, ktoré majú prostredníctvom internetu prepojiť všetky dopravné prostriedky. Prostredníctvom týchto systémov s využitím IoT budú dopravné prostriedky v blízkej budúcnosti vzájomne komunikovať. V praxi Vás tak už nikdy neprekvapí prekážka za neprehľadnou zákrutou, klzká vozovka, alebo dopravná záпча a pod., pretože túto informáciu dostane vodič na displeji vždy pár sekúnd vopred. Senzory na parkovacích miestach, prepojené systémom IoT, Vás zas budú navigovať na najbližšie voľné miesto, resp. doň auto dokonca zaparkuje úplne samo. Tým sa v podstatnej miere ušetrí čas a palivo pri hľadaní voľného parkovacieho miesta.

Technológia IoT má však svoje prvoradé uplatnenie vo výrobní sfére. Jej cieľom je napomôcť zvýšiť efektívnosť a produktivitu výroby. Prostredníctvom IoT zariadení bude možné napríklad znížiť firemné procesy, ktoré sú v súčasnosti vykonávané výlučne manuálne. Ich výhodou je tiež zníženie počtu zásahov človekom, čo má zasa napomôcť pri znižovaní počtu chýb z dôvodu vplyvu ľudského činiteľa. Avšak implementácia moderných technológií v priemyselnej výrobe si vyžaduje špičkových odborníkov. Tento fakt núti zamestnávateľov investovať do vzdelávania svojich zamestnancov v oblasti digitálnych zručností nemalé finančné prostriedky. Zároveň od vzdelávacích inštitúcií vyžadujú profesionálny prístup na špičkovej úrovni. To však možno docieľiť jedine s využitím najmodernejšej didaktickej techniky. S nástupom rýchleho internetu vďaka 5G sieťam s prenosovou rýchlosťou až 10 Gbps a s podporou Cyber-physical systems (CPS) je reálny predpoklad, že používanie IoT sa postupne stane bežnou realitou vo výrobní sfére. V prípade podpory CPS ide v podstate o fyzické zariadenia, so vstavanými nástrojmi na digitálny zber dát, ich spracovanie a distribúciu, ktoré sú vzájomne on-line prepojené najčastejšie pomocou bezdrôtových technológií. V kombinácii s týmito bezdrôtovými technológiami vytvárajú základnú bázu pre aplikáciu IoT. Spojenie CPS, vysoko výkonného softvéru a špeciálnych užívateľských rozhraní, ktoré sú integrované do digitálnych sietí, sa vytvára úplne nový svet systémovej funkcionality. Tieto systémy môžu v súčasnosti pracovať na troch úrovniach. Prvú, najnižšiu úroveň reprezentujú tzv. identifikačné technológie, ako RFID senzory (Radio Frequency Identification), ktoré umožňujú jednoznačnú identifikáciu technického zariadenia. Vyššiu úroveň reprezentujú CPS technológie vybavené snímačmi a akčnými členmi. Tie majú však obmedzený rozsah funkcionality. V súčasnosti najvyššiu formu reprezentujú CPS technológie, ktoré môžu ukladať, analyzovať a spracovávať dáta v pomerne veľkom rozsahu (Straka, 2017). Vybavené sú viacerými senzormi a akčnými členmi.

Implementácia IoT do vzdelávacieho procesu

Ako už bolo vyššie spomenuté vývoj a praktická aplikácia moderných technológií pre podporu IoT si v priemyselnej výrobe vyžaduje špičkových odborníkov. To na druhej strane zvyšuje nároky kladené na vzdelávacie inštitúcie. Tie majú za úlohu položiť pevné základy pre budúci rozvoj ich digitálnych kompetencií. Preto bude potrebné v rámci vzdelávacieho procesu aplikovať najmodernejšie technológie orientované (Krelová, 2007) na IoT s ich neustálou

aktualizáciou. Zároveň bude potrebné inovovať súčasné, alebo budovať nové laboratória, orientované práve na aplikáciu IoT. Ich prínosom bude lepší, efektívnejší a plynulejší vzdelávací proces (Šedivý, 2007). Tieto technológie umožňujú dosiahnuť dokonalú synergiu medzi fyzickou a virtuálnou realitou (Straka, 2017). Umožňujú tiež študentom absorbovať informácie zo svojho prostredia a vytvárať príležitosti na plynulé prechody medzi rôznymi prístupmi k vzdelávaniu. Prvoradou podmienkou pre zabezpečenie inteligentného vzdelávacieho prostredia je však materiálo-technické zabezpečenie učební. Jedným zo základných stavebných prvkov týchto učební je napr. inteligentná tabuľa. Aplikácia klasických čiernych tabúl tu už nemá svoje miesto. Princíp inteligentných tabúl vychádza z princípu dnes už štandardne používaných interaktívnych tabúl. Tie dokážu premietiť obrázky, texty a videá. Nedokážu ich však modifikovať ani prepojiť s realitou. Inteligentná tabuľa posúva aplikáciu interaktívnej tabule o úroveň vyššie. Prostredníctvom nej môže učiteľ a študent vzájomne komunikovať, čím sa zefektívni výmena informácií jednoduchou a zároveň zaujímavou formou. Informácie poskytované prostredníctvom tejto technológie sú tak menej časovo náročné pre pedagóga aj pre študenta.



Obrázek 3: Praktická aplikácia inteligentnej tabule v rámci vyučovacieho procesu (zdroj: internet)

Prostredníctvom praktickej aplikácie inteligentnej tabule v rámci vyučovacieho procesu sa majú možnosť študenti pozrieť na rôzne procesy prebiehajúce v reálnom prostredí a nielen na údaje, ktoré poskytujú učebnice. Zároveň majú možnosť sledovať rôzne údaje zo senzorov alebo vizualizáciu prostredníctvom videokamier, umiestnených vo výrobných prevádzkach. Pedagóg tak môže prostredníctvom smartboardu počas výučby odborného predmetu napríklad z oblasti automobilovej výroby priblížiť jednotlivé procesy prebiehajúce na montážnej linke. Pozorovať môžu tiež priebeh výroby jednotlivých komponentov alebo testovacej jazdy práve vyrobeného automobilu. Tieto inteligentné tabule s podporou IoT dokážu vzdelávať prostredníctvom priameho zapojenia sa študentov do výrobného procesu. Študenti sa tak cítia priamo zainteresovaní, čo pozitívne vplýva na ich vysokú motiváciu vo vzdelávaní. Zároveň tento nový prístup vo vzdelávaní a získavaní nových informácií úplne eliminuje používanie klasických učebníc. Tie sú nielen drahé, ale o pár rokov už zastarané. Učebný obsah poskytovaný na zariadeniach IoT je vždy aktuálny, pričom sa dá pomerne efektívne prispôbiť podľa osobitých požiadaviek študentov. Navyše študenti nemusia rutinne prepisovať poznámky z tabule. Namiesto toho môžu sledovať a aktívne sa zúčastňovať vyučovacieho procesu. Poznámky zo smarttabule si môžu prostredníctvom aplikácie stiahnuť neskôr. Zároveň k týmto poznámkam majú prístup aj neprítomní študenti. Tým sa v podstatnej miere zúži priepasť medzi off-line informáciami, získanými počas aktívnej účasti na vyučovaní a informáciami získanými, prostredníctvom on-line užívateľského rozhrania.

Tento moderný prístup pri výučbe odborných predmetov v podstate dokáže od základov zmeniť tradične zaužívaný spôsob výučby (Straka, 2016). Pritom ide o podstatnú zmenu tak na strane pedagóga, ako aj na strane študenta. Zároveň to, čo je prezentované na digitálnej tabuli, môže byť podľa uvažovania pedagóga súčasne zobrazované aj na smartfónoch alebo tabletoch študentov. Pedagóg tiež môže odosielať potrebné informácie na ich e-mail a zároveň z osobných vzdelávacích zariadení študentov, pripojených ku cloudu, získať spätnú väzbu. Tým sa zabezpečí dokonalá konektivita, prostredníctvom ktorej môže pedagóg analyzovať výsledky vzdelávacieho procesu. Na základe týchto faktov možno jednoznačne tvrdiť, že aplikácia IoT vo vzdelávacom procese je skutočne jedinečný nástroj, ktorý umožňuje pedagógom zvýšiť efektívnosť výučby a zároveň zlepšiť študentom výsledky ich vzdelávania (Malega, 2011). Zdá sa, že budúcnosť IoT vo vzdelávaní má veľký potenciál. Avšak zaradenie IoT do bežnej praxe vzdelávacieho procesu si bude vyžadovať ešte určitý čas. Najdôležitejším faktorom pre jeho skorú implementáciu do vzdelávacieho procesu bude ľahká dostupnosť a jednoduchá aplikácia digitálnych didaktických pomôcok. Zároveň bude potrebné zmeniť myslenie pedagógov, aby boli ochotní adaptovať sa týmto novým možnostiam. Samozrejme, so súčasnou plnou podporou politiky vzdelávacích inštitúcií.

Záver

Vzdelávanie s využitím digitálnych technológií otvára v súčasnosti mnohé doposiaľ nevídané možnosti. Jednou z týchto pokrokových aplikácií, ktorá sa postupne implementuje vo vzdelávacom procese je IoT. Potrvá však ešte určitý čas, kým sa IoT stane bežnou súčasťou vzdelávacieho procesu. Preto cieľom príspevku bolo poukázať na možnosti aplikácie IoT vo vzdelávacom procese, a tak motivovať pedagógov s plnou podporou politiky vzdelávacích inštitúcií k ochote zavádzať tieto inovatívne digitálne didaktické pomôcky do vzdelávacieho procesu. Cieľom príspevku je tiež zdôrazniť prínosy plynúce z jeho aplikácie nielen vo vzdelávacom procese, alebo bežnom živote, ale vo výrobnnej sfére. Poukázať na to, že aplikácia IoT vo vzdelávacom procese môže vo významnej miere prispieť k zvýšeniu kvality a efektivity výučby. Zároveň IoT môže byť pomerne účinným nástrojom, ktorý dokáže spojiť akademickú obec po celom svete. Študentom umožní lepšie si osvojiť vedomosti, rozšíriť skúsenosti a nadviazať užší kontakt s technickou praxou. Vzdelávacím inštitúciám zamestnávateľia v súčasnosti vyčítajú najmä absenciu užšieho kontaktu študentov s technickou praxou. A práve IoT môže vo významnej miere napomôcť študentom pri aplikácii teórie v praxi. Zároveň prostredníctvom tejto formy vzdelávania možno zvýšiť motiváciu študentov, pretože študent už nebude motivovaný len osobnosťou učiteľa, ale aj samotným prostredím a technickým zabezpečením vyučovacieho procesu. V tomto kontexte však netreba zabúdať aj na dôležité postavenie pedagóga. Od neho sa bude vyžadovať profesionálnejší prístup a široká oblasť kreativity. V poslednej dobe už možno badať prvé pozitívne náznaky integrácie IoT do vzdelávacieho procesu najmä na univerzitách, kde sa výsledky vzdelávacieho procesu stretávajú s pozitívnymi reakciami všetkých zúčastnených strán. Snáď sa tieto pilotné projekty stanú v blízkej budúcnosti bežným štandardom, aby mohlo čím viac študentov využívať tieto moderné technológie na zefektívnenie získavania vedomostí.

Literatura

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. *2nd International Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2015*, STEF92, Sofie, 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. Chromý, J. (2007). Počítačové sítě ve vzdělávání. *Technológia vzdelávania*, 15(3), ISSN 1338-1202.
4. Chromý, J., Turnerová, L., Rohlíková, M. (2017). Czech Radio Broadcasting and his Target Audience Listeners. *Média a vzdělávání 2017, Media & Education 2017*, Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference, Extrasystem Praha, 26-30, ISBN 978-80-87570-39-5.
5. 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.
6. Krpálková Krelová, K. (2007). Využitie informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom procese. *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Hradec Králové, 87-92, ISBN 978-80-7041-752-2.
7. 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, 1-8.
8. Straka, L., Hašová, S. (2016). Implementation of modern technologies into the educational process. *Média a vzdělávání 2016*, Extrasystem Praha, 114-117, ISBN 978-80-87570-35-7.
9. Straka, L. (2017). Usage of augmented reality in education process. *Média a vzdělávání 2017*, Extrasystem Praha, 102-107, ISBN 978-80-87570-39-5.
10. Straka, L. (2017). Creation of multimedia teaching utilities. *Média a vzdělávání 2017*, Extrasystem Praha, 108-111, ISBN 978-80-87570-39-5.
11. Straka, L., Dittrich, G. (2017). Validation of the measurable indicators of the learning process quality in the MOODLE learning environment. *Schola nova, quo vadis?* Extrasystem Praha, 121-124, ISBN 978-80-87570-38-8.
12. Šedivý, J. (2007). Podmínky úspěšné integrace informačních technologií do procesu vzdělávání. *Média a vzdělávání, 2007*, 48-50, ISBN 978-80-87570-03-6.
13. Tóblová, E. (2008). Informačno-komunikačné technológie vo vzdelávaní. *XXI. Didmattech 2008*, Eger, Maďarsko, 23-27, ISBN 978-963-9894-18-1.
14. http://udrzbapodniku.cz/index.php?id=47&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=7048&cHash=0f1eb0483e&type=98 [cit. 2019-11-11]
15. <https://www.ipaczech.cz/cz/tisk-a-media/aktualni-vzdelavani/kvalita-a-industry-4-0cz> [cit. 2019-11-11]
16. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/21119/prumysl-4.0-do-kazde-skoly.html/> [cit. 2019-11-11]

17. <http://industry4.sk/o-industry-4-0/principy/> [cit. 2019-11-11]
18. <https://all.biz/pk-en/iq-interactive-touch-board-g22781> [cit. 2019-11-11]
19. <https://www.dekom.com/en/media-technology/product/smart-board-8055i-interactive-flat-panel/> [cit. 2019-11-11]

PodĎakovanie

Táto práca vznikla s podporou projektu VEGA 1/0205/19.

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

Profil učiteľa odborných ekonomických predmetov

Vocational economic subjects teacher profile

Rudolf Šlosár

Abstrakt

Kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu výrazným spôsobom ovplyvňuje úroveň práce učiteľa. Učiteľ odborných ekonomických predmetov na stredných školách má splňať viaceré požiadavky. Základnou požiadavkou sú kvalifikačné predpoklady, t. j. odborná i pedagogická spôsobilosť na výučbu ekonomických predmetov. Učiteľ ekonóm musí mať vysokoškolské ekonomické vzdelanie 2. stupňa štúdia, ktoré môže získať absolvovaním priamo študijného odboru učiteľstvo odborných ekonomických predmetov alebo niektorého z ekonomických študijných odborov. Pedagogickú spôsobilosť získava buď absolvovaním študijného odboru učiteľstvo odborných ekonomických predmetov alebo doplňujúcim pedagogickým štúdiom v dennej, alebo v externej forme štúdia. Pedagogická spôsobilosť zahŕňa v sebe celý rad kompetencií, resp. zručností. Ide najmä o tieto kompetencie: psychologicko-pedagogické, didaktické, diagnostické, rétorické a komunikačné, manažérske, sebareflexívne. Od učiteľa ekonomických predmetov sa očakáva, že bude bezúhonný, s kladnými charakterovými, morálnymi a vôľovými vlastnosťami, bude mať tvorivé schopnosti a predpoklady pre ďalší profesijný rozvoj a bude neustále v kontakte s hospodárskou a spoločenskou praxou.

Kľúčové slová: osobnosť učiteľa, profil učiteľa ekonóma, kvalifikačné predpoklady, odborná spôsobilosť, pedagogická spôsobilosť, bezúhonnosť učiteľa

Abstract

The teacher's work significantly influences the quality of the educational process. A teacher of vocational economic subjects at secondary schools has to fulfill several requirements. The basic requirement is qualification – professional and pedagogical competence for teaching economic subjects. A professional teacher competence can he/she acquired by completing master degree in any economic field, or as a teacher of vocational economic subjects. Either pedagogical competence can he/she acquired by completing master degree in teaching of professional economic subjects or by completing supplementary pedagogical study in full-time or part-time. Pedagogical competence includes a wide range of competencies and skills. These are mainly the following competencies: psychological-pedagogical, didactic, diagnostic, rhetorical and communication, managerial, self-reflective. The teacher of economic subjects should be righteous, with positive character, moral and willful qualities, to have creative abilities and prerequisites for further professional development and to be in constant contact with economic and social practice.

Keywords: teacher's personality, profile of economic subjects teacher, qualification prerequisite, professional prerequisite, pedagogical competence, integrity of teacher

JEL klasifikácia: A20, A23

Osobnosť učiteľa

Kvalitu a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu výrazným spôsobom ovplyvňuje jeho riadiaci subjekt, t. j. učiteľ. Ak má byť vyučovanie na vysokej odbornej i didaktickej úrovni, musí ho realizovať plne kvalifikovaný učiteľ so zodpovedajúcimi odbornými a pedagogickými kompetenciami.

K skúmaniu osobnosti učiteľa možno pristupovať z rôznych aspektov. Jeden z prístupov, charakterizovaný deduktívnou metódou, vymedzuje ideálny obraz učiteľa, ktorému by sa mal priblížiť každý učiteľ ako k očakávanej norme. Tento prístup sa označuje ako normatívny. Možno povedať, že tu ide o vymedzenie požiadaviek kladených na osobnosť učiteľa, t. j. o žiaduci profil učiteľa. Iný prístup k osobnosti učiteľa, ktorého cieľom je induktívnou metódou opísať, aký učiteľ v skutočnosti je, sa nazýva analytický.

Kým pri normatívnom prístupe nám ide o charakteristiku učiteľa z hľadiska jeho budúcej prípravy, t. j. aký by mal byť, aké by mal spĺňať základné požiadavky, tak pri analytickom prístupe skúmame, aký je učiteľ reálne, t. j., ako ho možno hodnotiť, a to z viacerých pohľadov. Hodnotiť, resp. analyzovať učiteľa možno najmä z pohľadu:

- a) vedenia školy, na ktorej pôsobí,
- b) žiakov, ktorých vyučuje,
- c) uplatnenia žiakov v praxi,
- d) inšpekcie rôznej úrovne,
- e) vyjadrenia kolegov,
- f) vyjadrenia rodičov žiakov,
- g) vyjadrenia širšej pedagogickej i nepedagogickej verejnosti.

V príspevku sa budeme venovať len normatívnemu prístupu k osobnosti učiteľa odborných ekonomických predmetov.

Požiadavky kladené na osobnosť učiteľa odborných ekonomických predmetov

Ak skúmame osobnosť učiteľa z normatívneho aspektu, t. j. vymedzujeme požiadavky kladené na jeho prácu z hľadiska jeho prípravy na budúce povolanie, máme na mysli profil učiteľa. Profil osobnosti učiteľa odborných ekonomických predmetov na stredných školách je daný celým radom požiadaviek, ktoré vyplývajú jednak zo základných zákonných úprav a noriem, jednak z požiadaviek vyplývajúcich z profilácie fakulty a vysokej školy, kde sa budúci učelia ekonomických predmetov pripravujú.

V podmienkach Slovenskej republiky sú požiadavky na všetkých učiteľov (učiteľov materských škôl, základných škôl i stredných škôl) vymedzené v zákone č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov takto (§ 9 ods. 1 a 2):

- a) kvalifikačné predpoklady (odborné i pedagogické),
- b) bezúhonnosť,
- c) zdravotná spôsobilosť (telesná i duševná),
- d) ovládanie štátneho jazyka,
- e) v prípade učiteľov predmetu náboženstvo alebo náboženská výchova aj poverenie (súhlas) príslušnej registrovanej cirkvi alebo náboženskej spoločnosti.

Vychádzajúc z uvedených aspektov možno vymedziť najmä tieto požiadavky na budúceho učiteľa ekonóma:

- odborná spôsobilosť,
- pedagogická spôsobilosť,
- požadované charakterové, morálne a vôľové vlastnosti osobnosti,

- bezúhonnosť,
- zdravotná spôsobilosť,
- predpoklady na ďalší profesijný rozvoj a tvorivé schopnosti,
- široký všeobecný a spoločensko-kultúrny prehľad,
- vysoký stupeň komunikatívnosti a rétorické predpoklady,
- kontakty s hospodárskou praxou.

Odborná spôsobilosť učiteľa

Odborná spôsobilosť učiteľa ekonóma predpokladá vysokoškolskú odbornú ekonomickú kvalifikáciu získanú absolvovaním druhého stupňa vysokoškolského štúdia v študijnom odbore učiteľstvo odborných ekonomických predmetov alebo ekonomického študijného odboru na niektorej z ekonomických fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave (predtým VŠE), prípadne na ekonomických fakultách iných univerzít a vysokých škôl v SR. V súčasnosti existuje 21 ekonomicky orientovaných fakúlt vysokých škôl v SR. Ide o tieto fakulty, resp. vysoké školy:

- a) Ekonomická univerzita v Bratislave (ďalej len „EUBA“):
 1. Národohospodárska fakulta EUBA,
 2. Obchodná fakulta EUBA,
 3. Fakulta hospodárskej informatiky EUBA,
 4. Fakulta podnikového manažmentu EUBA,
 5. Podnikovohospodárska fakulta EUBA so sídlom v Košiciach,
 6. Fakulta medzinárodných vzťahov EUBA,
 7. Fakulta aplikovaných jazykov EUBA;
- b) Univerzita Komenského v Bratislave:
 8. Fakulta managementu UK,
 9. Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK;
- c) Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici:
 10. Ekonomická fakulta UMB;
- d) Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre:
 11. Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU;
- e) Technická univerzita v Košiciach:
 12. Ekonomická fakulta TU;
- f) Žilinská univerzita v Žiline:
 13. Fakulta prevádzky a ekonomiky dopravy a spojov ŽU;
- g) Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne:
 14. Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov TNU;
- h) Prešovská univerzita v Prešove:
 15. Fakulta manažmentu;
- i) Paneurópska vysoká škola:
 16. Fakulta ekonómie a podnikania;
- j) Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach:
 17. Fakulta verejnej správy;
- k) Univerzita J. Selyeho v Komárne:
 18. Ekonomická fakulta;
- l) 19. Vysoká škola bezpečnostného manažérstva v Košiciach;
- m) 20. Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave;
- n) 21. Vysoká škola manažmentu v Trenčíne.

Učiteľ odborných ekonomických predmetov by mal byť teda vysokoškolsky vzdelaný ekonóm s dostatočne širokým ekonomickým základom a určitou špecializáciou, ktorá závisí od absolvovaného študijného odboru na príslušnej fakulte. Na Národohospodárskej fakulte

Ekonomickej univerzity v Bratislave existoval v rokoch 1966 – 1994, 2001 – 2009, 2012 – 2015 samostatný študijný odbor učiteľstvo odborných ekonomických predmetov, ktorého absolventi získavali súčasne nielen odbornú ekonomickú spôsobilosť, ale aj pedagogickú spôsobilosť vyučovať odborné ekonomické predmety na všetkých druhoch a typoch stredných škôl.

Vysokoškolská odborná ekonomická spôsobilosť je základným predpokladom toho, aby niekto mohol vôbec kvalifikovane vykonávať povolanie stredoškolského učiteľa. Učiteľ ekonóm však nemôže zostať len pri vedomostiach, ktoré nadobudol počas vysokoškolského ekonomického štúdia, ale musí sa neprestajne vzdelávať v odbornej ekonomickej problematike a rozširovať si svoj odborný profil. Učiteľ, ktorý zostáva na úrovni štúdiom získaných vedomostí, začne zaostávať, a tak nemôže pokračovať v odbornom raste. Prejaví sa to aj vo vyučovacom procese. Takýto učiteľ nemôže byť odbornou autoritou a vzorom pre žiakov, práve naopak, žiaci si ho prestanú vážiť pre jeho neodbornosť. Preto je dôležité, aby si každý učiteľ odborných ekonomických predmetov uvedomil nevyhnutnosť celoživotného odborného vzdelávania. Nemusí to byť vždy len absolvovaním nejakého postgraduálneho kurzu. Učiteľ ekonóm sa musí naučiť rozširovať svoj odborný obzor samoštúdiom odbornej ekonomickej literatúry, a to tak knižnej, slovníkovej, ako aj časopiseckej, vrátane permanentného sledovania legislatívnych zmien v ekonomických zákonoch publikovaných v zbierke zákonov, a k tomu by mal viesť aj svojich žiakov.

Pedagogická spôsobilosť učiteľa

Druhou najdôležitejšou kvalifikačnou zložkou profilu učiteľa ekonóma je jeho pedagogická spôsobilosť, t. j. psychologicko-pedagogická pripravenosť vykonávať povolanie učiteľa. Pedagogickú spôsobilosť môže učiteľ odborných ekonomických predmetov získať:

- buď priamo absolvovaním 2. stupňa vysokoškolského štúdia v študijnom odbore učiteľstvo odborných ekonomických predmetov,
- alebo doplňujúcim pedagogickým štúdiom v dennej forme štúdia, t. j. súbežnou formou počas vysokoškolského štúdia v neučiteľskom študijnom odbore,
- alebo doplňujúcim pedagogickým štúdiom v externej forme štúdia – po absolvovaní niektorej ekonomickej fakulty.

Vychádzame z toho predpokladu, že učiteľom sa človek nenarodí. Môže mať na toto povolanie určité schopnosti a vrodené dispozície, ale aby sa stal dobrým učiteľom, musí sa na túto prácu cieľavedome pripraviť aj zo psychologicko-pedagogického a didaktického aspektu.

Aby učiteľ mohol dobre vykonávať svoje povolanie, mal by si osvojiť poznatky zo všeobecnej, vývinovej, sociálnej, ale najmä pedagogickej psychológie, základných, aplikovaných i hraničných pedagogických disciplín, z odborovej didaktiky ekonomických predmetov, ale aj didaktík aspoň základných ekonomických vyučovacích predmetov, ktoré sa vyučujú na stredných školách. Z hľadiska didaktického je dôležité poznať nielen obsah výučby, ale aj organizačné formy, didaktické zásady, vyučovacie metódy a prostriedky na ich dosiahnutie.

Z metodického aspektu by si teda učiteľ pri príprave na vlastný vyučovací proces mal vedieť odpovedať na tri základné otázky:

1. Čo budem učiť? (Obsah výučby a jej ciele.)
2. Ako budem učiť? (Akou formou, akými didaktickými zásadami, metódami a prostriedkami to dosiahnuť?)
3. Koho budem učiť? (Ide o žiakov 1. ročníka alebo 4. ročníka?)

Ak učiteľ pedagogickú spôsobilosť nemá, musí ju získať dodatočne doplňujúcim pedagogickým štúdiom v externej forme štúdia. Toto štúdium je učiteľ povinný začať do 2 rokov od nástupu do pedagogickej praxe a do 4 rokov ho ukončiť. Pedagogická spôsobilosť zahŕňa celý rad kompetencií, resp. zručností, ktoré musí učiteľ ekonóm získať. Ide najmä o:

- a) psychologicko-pedagogické kompetencie, ktoré učiteľ získava štúdiom psychologických a pedagogických disciplín (všeobecná psychológia, vývinová

psychológia, sociálna psychológia, pedagogická psychológia, psychológia osobnosti, základné, hraničné a aplikované pedagogické vedy, dejiny pedagogiky a ďalšie). Ide o to, aby učiteľ vedel správne motivovať svojich žiakov k poznávaniu a učeniu, vytváral priaznivé podmienky na učenie, aktivizoval a rozvíjal ich schopnosti a vytváral predpoklady na efektívne osvojovanie vedomostí, ale aj zručností a návykov. Učiteľ by mal dobre poznať psychologické základy didaktických zásad, ktoré využíva vo výučbe, uplatňovať optimálne vyučovacie metódy, organizačné formy, materiálne vyučovacie prostriedky a pod.;

- b) didaktické kompetencie, ktoré nadobúda štúdiom odborovej didaktiky a povinných i voliteľných didaktík jednotlivých odborných ekonomických predmetov, ale najmä na všetkých druhoch pedagogických praxí (simulované vyučovacie hodiny na seminároch z didaktík, náčuvy, prvé výstupy v rámci priebežnej pedagogickej praxe a súvislá pedagogická prax na stredných školách). Ide o to, aby si budúci učiteľ ekonóm osvojil nielen odbornú – obsahovú stránku výučby, ale aj metodickú (didaktickú). Musí si vedieť správne odpovedať nielen na otázky Čo budem učiť? Koho budem učiť?, ale aj na otázku Ako budem učiť?;
- c) diagnostické kompetencie sú veľmi dôležitou súčasťou pedagogickej spôsobilosti učiteľa, pretože učiteľ ekonóm by mal vedieť spravodlivo a efektívne hodnotiť učebné výkony svojich žiakov. Mal by poznať postoje žiakov k učeniu, škole, životu a prípadné problémy žiakov riešiť správnymi výchovnými metódami. Hodnotenie a klasifikáciu žiakov má učiteľ realizovať v súlade s Metodickým pokynom Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl, ktorý nadobudol účinnosť 1. mája 2011. Túto kompetenciu učiteľ najlepšie získava priamo v pedagogickej praxi;
- d) rétorické a komunikačné kompetencie získavajú budúci učitelia ekonomických predmetov najmä v predmete rétorika, ale aj v pedagogicko-psychologických predmetoch, v didaktikách jednotlivých predmetov i na pedagogickej praxi. Majú získať spôsobilosť efektívne komunikovať so žiakmi, ale aj kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov i širokou verejnosťou. V prípade, že učiteľ má nejaké rétorické nedostatky, mal by sa snažiť odstrániť ich, resp. eliminovať ich pôsobenie tak vo výchovno-vzdelávacom procese, ako aj mimo neho;
- e) manažérske kompetencie, t. j. plánovacie, organizačné a iné riadiace zručnosti sú veľmi dôležitou súčasťou profesie učiteľa. Vyplýva to aj z toho, že samotný výchovno-vzdelávací proces je cieľavedomý a riadený, nesmie byť chaotický, resp. neorganizovaný. Ide o to, aby si učiteľ vedel efektívne plánovať a projektovať výučbu (príprava tematických plánov, prípravy na vyučovanie), správne ju organizovať a riadiť (učiteľ je riadiaci subjekt vyučovania). Bez rešpektovania správneho systému vo výučbe nemožno zabezpečiť ani poriadok a primeranú disciplínu. Tieto kompetencie učiteľ najlepšie získava na simulovaných vyučovacích hodinách a na pedagogickej praxi ako integrálnej súčasti prípravy budúcich učiteľov ekonómov;
- f) sebareflexívne kompetencie umožňujú učiteľovi zamyslieť sa nad svojou pedagogickou prácou, hodnotiť ju z pohľadu obsahového i metodického, odhaľovať prípadné chyby a nedostatky a do budúcnosti sa snažiť zlepšiť svoju pedagogickú činnosť. Reflexia vlastnej pedagogickej práce je základným predpokladom jej ďalšieho skvalitňovania a zefektívnenia v prospech zvýšenia kvality vyučovacieho procesu.

Významnou súčasťou pedagogicko-didaktickej prípravy budúcich učiteľov ekonomických predmetov vo všetkých jej formách je pedagogická prax. Pedagogická prax zohráva dôležitú úlohu najmä preto, že v rámci nej sa môže budúci adept učiteľského povolania presvedčiť o tom, ako dokáže nadobudnuté vedomosti, zručnosti i návyky z pedagogicko-psychologických

a didaktických disciplín aplikovať priamo vo vyučovacom procese na strednej škole. Nezastupiteľnú, priam neoceniteľnú (otvorene treba povedať, že, žiaľ, ani nie dostatočne ocenenú) prácu v tomto smere vykonávajú fakultní cviční učitelia (plne kvalifikovaní stredoškolskí profesori zo 4 obchodných akadémií, 2 iných stredných odborných škôl s ekonomickým zameraním a 1 gymnázia v Bratislave.). Bez ich obetavej a nezištnej práce si vôbec nemožno predstaviť kvalifikovanú prípravu budúcich učiteľov ekonómov.

Ďalšie požiadavky na prácu učiteľa ekonóma

Stredoškolský učiteľ ekonóm by nemal byť len odborníkom vo svojom ekonomickom odbore, s pedagogicko-didaktickými predpokladmi a vzdelaním, ale aj osobnosť s požadovanými charakterovými, morálnymi a vôľovými vlastnosťami. Také charakterové a morálne vlastnosti, ako sú česťnosť, svedomitosť, priamosť, otvorenosť a úprimnosť, dôveryhodnosť spolu s dobrými pracovnými vlastnosťami (vysoká odbornosť, dôslednosť, uvedomelý vzťah k plneniu povinností), ale aj priateľnosť, spravodlivosť, trpezlivosť, sebaovládanie, dobrý vzťah k mládeži a ďalšie, by mali byť samozrejmosťou dobrého učiteľa. Z vôľových vlastností, ktoré sa od neho očakávajú, sú to vytrvalosť, presnosť a dochvilnosť, ako aj plné využitie pracovného času a i.

Veľký význam má učiteľovo správanie nielen v škole, ale aj mimo nej. Učiteľ by mal byť príkladom – vzorom svojim žiakom. Neznamená to však, že by učiteľ ekonomických predmetov mal byť človek bez jedinej chybičky, ktorý má len kladné vlastnosti. Aj učiteľ je iba človek so všetkými silnými i slabšími stránkami. Sám si však musí uvedomiť svoje spoločenské postavenie a jeho dosah na výchovu mladej generácie. Jeho postoje, konkrétne činy i spoločenské správanie hodnotí nielen vedenie školy či kolegovia, ale aj žiaci, rodičia i širšia verejnosť. Ide o to, aby vlastnosti jeho osobnosti a jeho celkové správanie v škole i mimo nej bolo možné označiť termínom „spoločenská bezúhonnosť“. Učiteľ by mal mať tiež zdravotnú spôsobilosť na výkon svojho povolania.

Predpoklady na ďalší profesijný rozvoj a tvorivé schopnosti sú dôležitou a nevyhnutnou súčasťou profilu učiteľa ekonomických predmetov. Učiteľ ekonóm musí počítať s tým, že bez ďalšieho rozvoja svojej osobnosti tak z odbornej, ako aj pedagogickej stránky nemôže kvalifikačne rásť a dosahovať pedagogické majstrovstvo. Pedagogická tvorivosť učiteľa je základným predpokladom tvorivosti jeho žiakov. Len tvoriví učitelia dokážu vychovávať tvorivých žiakov. Ak akceptujeme charakteristiku tvorivosti ako činnosť, ktorej výsledkom je niečo kvalitatívne nové, odlišujúce sa od ostatného neopakovateľnosťou, originalnosťou a spoločensko-historickou jedinečnosťou, tak pedagogická činnosť učiteľa je tvorivá, neopakovateľná (aj keď učiteľ učí tú istú tému, ale v dvoch rôznych triedach, neučí v oboch úplne rovnako, hoci sa o to snaží).

Pedagogická tvorivosť učiteľa sa môže prejavovať rozličným spôsobom (Turek, 1997):

- v neštandardných prístupoch k riešeniu pedagogických problémov,
- vo vypracovaní nových metód, foriem a materiálnych prostriedkov,
- v efektívnom využití skúseností v nových podmienkach,
- v schopnosti transformovať metodické odporúčania a teoretické tézy do praktickej činnosti,
- vo výbere optimálneho vyučovacieho postupu,
- v úspešnej improvizácii vychádzajúcej nielen z poznania teórie, ale aj z intuície,
- v preferovaní dialogických a aktivizujúcich vyučovacích metód na úkor autoritatívnych metód,
- v sústavnej motivácii žiakov a v rozvíjaní ich aktivity, uvedomelosti a iniciatívy,
- v rozvíjaní samostatnosti, predstavivosti a dôvtipu,
- v experimentovaní, objavovaní a aktívnom prežívaní nového.

Pre rozvoj tvorivosti učiteľov sú dôležité okrem samotnej osobnosti toho-ktorého učiteľa aj také faktory, ako sú napríklad:

- dostatočné poznatky o psychologických zákonitostiach tvorivej činnosti,
- dobré morálno-psychologické podmienky a organizácia práce v škole (práca bez konfliktov, dobrý kolektív, tvorivý štýl riadenia zo strany vedúcich pracovníkov),
- tvorivú prácu nemožno vykonávať pod nátlakom, na príkaz alebo bez dostatočnej skúsenosti,
- dobrý prístup k informáciám a materiálna vybavenosť školy tiež výrazne ovplyvňujú tvorivosť učiteľov (knihnica a jej vybavenie, rozmnožovacie a kopírovacie stroje, výpočtová technika, videotechnika a i.).

Od stredoškolského učiteľa ekonóma sa očakáva, že nebude „zahľadený“ len do svojho učebného predmetu, resp. predmetov, ktoré vyučuje, ale že bude mať aj široký všeobecný spoločensko-kultúrny prehľad a vysoký stupeň inteligencie. Vyplýva to i z toho, že učiteľ odborných ekonomických predmetov má mať vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa štúdia, v rámci ktorého sa formuje nielen odborná ekonomická zložka osobnosti vysokoškolského študenta, ale aj všeobecnovzdelávacia a kultúrno-spoločenská stránka (možnosť výberu zo spoločenskovedných disciplín, ako sú napr. filozofia, politológia, sociológia a iné; účasť na spoločenskom živote vysokoškolských centier – návšteva divadla, koncerty, aktívna účasť na záujmovej umeleckej činnosti a iné spoločensko-kultúrne aktivity). Vo všeobecnosti sa tiež uznáva, že za učiteľov by mali ísť odborne i mravne čo najvyspelejší jedinci. Aby to tak v skutočnosti bolo, je potrebné zabezpečiť vysokú spoločenskú prestíž a primerané finančné ohodnotenie učiteľa. Žiaľ, v súčasnosti u nás chýba jedno i druhé. Ak si včas neuvedomíme, že bohatstvo spoločnosti je vo vzdelanosti národa a že vzdelanosť závisí od úrovne a postavenia učiteľa, nedosiahneme ani kvalitu v školstve, ani ďalšie napredovanie spoločnosti. Nie je možné, aby pretrvával naďalej negatívny jav, že priemerné platy v školstve sú nižšie, ako je celoštátny platový priemer ekonomicky činného obyvateľstva. Podceňuje sa tým nielen vysokoškolská kvalifikácia učiteľov, ale aj spoločenský dosah tohto povolania, ktoré je vlastne skôr poslaním než iba obyčajnou profesiou.

Z hľadiska profesijnej orientácie budúceho učiteľa ekonóma (podobne ako u všetkých učiteľov) zohráva významnú úlohu požiadavka na vysoký stupeň komunikatívности a rétorických predpokladov. Komunikačné schopnosti, zručnosti a návyky pomáhajú správne utvárať vzájomné vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ovládať výrazové prostriedky zrozumiteľného prejavu a využívať poznatky o spätosti procesov interakcie a komunikácie vo vyučovacom procese. Je zrejmé, že vo výchovno-vzdelávacom procese prebieha interakcia ako proces vzájomného odovzdávania informácií, komunikácie medzi učiteľom a žiakmi. Činnosť učiteľa a žiakov, teda i procesy komunikácie a interakcie, môžu pritom prebiehať tak na verbálnej, ako aj neverbálnej úrovni.

Obe tieto roviny komunikácie musí učiteľ dobre poznať, a nielen to, sám ich musí aktívne vo výchovno-vzdelávacom procese využívať. Napríklad na verbálnej úrovni môže proces komunikácie prebiehať ako výklad nového učiva, kladenie otázok a odpovede na otázky, formulácia úloh a ich riešenie, požiadavky, pokyny, príkazy, ale aj reakcie ako súhlas, nesúhlas, pochvala, povzbudenie, pokarhanie, napomenutie, kontrola a hodnotenie a podobne.

V neverbálnej komunikácii ide o celý rad lingvistických a paralingvistických znakov, ako napr. hlasitosť, tónová výška, rýchlosť, plynulosť alebo váhavosť reči. Patria sem aj také znaky, ako sú mimika, pantomimika, gestikulácia či proxemika. Treba si uvedomiť, že správnym uplatnením verbálnych i neverbálnych prostriedkov komunikácie môže učiteľ zvýšiť úroveň vyučovacieho procesu, a, naopak, ak ich podcení, môže to viesť k neefektívnosti vyučovania.

Učiteľ ekonóm by mal mať veľmi úzke kontakty s hospodárskou a spoločenskou praxou. Ideálne by bolo, keby každý učiteľ ekonomických predmetov najskôr aspoň 3 – 4 roky pôsobil v ekonomickej praxi a až potom by sa venoval priamej vyučovacej činnosti na škole. Aj pre

starších, skúsenejších učiteľov by bolo vhodné, keby mohli raz za dva roky vykonať aspoň niekoľkokomesačnú stáž v hospodárskej sfére, aby mohli efektívnejšie uplatňovať didaktickú zásadu spájania teórie s praxou, školy so životom. Dôvody, prečo sa tieto možnosti nevyužívajú, sú veľmi prozaické – učiteľ, ktorého si hospodárska prax zaviazala často niekoľkonásobným ohodnotením jeho práce, sa bude ťažko vracieť späť do pedagogického procesu. Je to však na škodu školy, žiakov i samotného učiteľa ekonomických predmetov.

Učiteľ, ktorý spĺňa všetky naznačené požiadavky na prácu stredoškolského učiteľa ekonomických predmetov, má úplnú kvalifikáciu na to, aby mohol kvalifikovane vyučovať odborné ekonomické predmety na všetkých druhoch a typoch stredných škôl, kde sa tieto učebné predmety vyučujú.

Literatúra

1. Asztalos, O. (1992). *Odborová didaktika ekonomických predmětů*. Praha: VŠE.
2. Koudela, J. a kol. (1984). *Didaktika ekonomických predmětů*. Praha: SPN.
3. Králová, A., Novák, J. & kol. (2014) *Teoretické aspekty racionalizace ekonomického vzdělávání*. Praha: Press21.
4. *Metodický pokyn MŠVVaŠ SR č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl*.
5. Šlosár, R. & kol. (2012). *Pedagogické vzdelávanie učiteľov vysokej školy*. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
6. Šlosár, R., Novák, J. (2015). *Odborová didaktika*. 2. preprac. a doplnené vydanie. Bratislava: Vyd. EKONÓM.
7. Turek, I. (1997). *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MCB.
8. *Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov*.
9. *Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*.
10. *Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*.

Pod'akovanie

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 005EU-4/2019 *Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií*.

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

Vysokoškolský student, jeho učení a přístup vysokoškolského učitele v ekonomickém vzdělávání

A university student, his learning and the attitude of a university teacher in economic education

PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

Abstrakt

Cílem příspěvku je upozornit na významné osobnostní proměny vysokoškolských studentů. Text ukazuje na vazbu mezi celospolečenskými proměnami, novými možnostmi vázanými na vysokoškolské studium a skupinou tradičních pregraduálních studentů. Reflektuje paradox současného školství zaměřeného na výkon i osobnostní a sociální rozvoj studenta. Pomocí rozboru vnitřních a vnějších podmínek učení poukazuje na nutnost uplatňování psychodidaktické citlivosti v přístupu vysokoškolského učitele ekonomických předmětů.

Klíčová slova: vysokoškolský učitel, pregraduální student, podmínky učení, pedagogicko-didaktické dovednosti, psychodidaktická citlivost

Abstract: The aim of the paper is to draw attention to significant personality changes of university students. The text points to a link between societal transformations, new opportunities linked to higher education and a group of traditional undergraduate students. It reflects the paradox of contemporary education focused on performance and personal and social development of the student. Through the analysis of internal and external learning conditions, it points out the need to apply psychodidactic sensitivity in the attitude of university teachers of economic subjects.

Keywords: university teacher, undergraduate student, learning conditions, pedagogical-didactic skills, psychodidactic sensitivity

JEL klasifikace: A2

Soudobé podmínky vysokoškolského vzdělávání

Za jednu z nejvýznamnějších společenských změn posledních 20 let lze považovat **rozmach vysokoškolského vzdělávání**. Politické a ekonomické podmínky na začátku 90 let ve svém důsledku přirozeně vedly k nastolení nové hodnotové orientace s akcentováním hodnot svobody vzdělávání. Původní poslání univerzit, tj. šíření vzdělanosti a kultivace osobnosti, se proměňuje ve smyslu **vzdělávací, kulturní i sociální funkce**. Masovost, nastupující celospolečenské trendy a obecně vnímaný význam vysokoškolského vzdělání se odráží v práci akademických pracovníků.

Vysokoškolský učitel je akademický pracovník vysoké školy, vykonávající jak **pedagogickou**, tak **vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou** nebo **další tvůrčí činnost**. Má vymezenou akademickou dráhu, která předpokládá zvyšování odbornosti a dosahování odpovídajících akademických titulů (Slavík a kol., 2012, s. 76-79). **Pedagogická erudice** obsahující adekvátní

pedagogicko-didakticko-psychologické působení a dovednost respektování psychosociálních zvláštností současných studentů by měla být jejich integrální součástí.

Determinanty proměn profese vysokoškolského učitele

Současné studie (Kohnová, 2012, Kosíková, 2011, Vaněk, 2013, Vašutová, 2007 aj.) ukazují, že změna paradigmatu vzdělávání odrážející společenské trendy přelomu století a změn 21. století a s tím spojené změněné nároky na vědeckou práci na vysoké škole ovlivňuje profesionalismus akademických činností a přináší **nové nároky na vysokoškolské učitele**. Aktuální dokumenty vzdělávací politiky sice garantují status vysokých škol jako komunity vědců, ale zároveň požadují vysokou úroveň pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů. Akcentují jejich odpovědnost za vzdělávání, uplatnitelnost studentů na trhu práce a garanci excelence ve smyslu udržení vysokých vzdělávacích standardů v oblasti oborových trendů a vědecké práce.

Za hlavní determinanty akademické profese jsou v současnosti považovány:

- transformace vysokého školství, která přináší **institucionální diverzifikaci**, uspořádání studijních programů do různých vysokoškolských stupňů, mezinárodní spolupráce (možnost duálního studia, mezinárodní tituly, výměnné pobyty vysokoškolských učitelů i studentů, rozvoj regionálního vysokého školství),
- vzdělávací **požadavky trhu práce**, které ovlivňují konstituování nových studijních oborů a předmětů a uplatnitelnost absolventů disponujících klíčovými kompetencemi,
- **nové informační a komunikační technologie** (jako zdroj informací a podporovatel učení studentů, využití online platform pro sdílení znalostí aj.),
- variabilní **formy organizace vysokoškolského studia** (distanční studium, kombinované formy studia, modularizace kurikula, kreditový systém aj.),
- **proměny studentské populace** související s diverzifikovanou věkovou, kulturní, jazykovou a zkušenostní strukturou studentů **a jejich osobnostní proměnou**,
- systém vědecko-výzkumné práce, kterou silně ovlivňuje grantový systém a pro niž je typické vytváření **institucionálních řešitelských týmů**, často na mezinárodní úrovni,
- **změny pracovních podmínek** (časově limitované pracovní smlouvy, konkurzní řízení, nadúvazky, souběžné smlouvy na více institucích, platové ohodnocení, vysoká míra zátěže v oblasti skloubení pedagogické a vědecko-výzkumné práce aj.).

Status vysokoškolského učitele

Status vysokoškolských učitelů vymezuje mezinárodní dokument učitelů *Adoption of a recommendation concerning the status higher-education teaching personnel*, přijatý Generální konferencí UNESCO v Paříži v roce 1997. Obsahuje principy a podmínky výkonu akademické profese a doporučuje členským zemím jejich respektování. Dokument charakterizuje vysokoškolské pracovníky jako všechny osoby působící v institucích nebo programech vysokoškolského vzdělávání, které se zaměstnávají výukou a odbornými činnostmi s ní souvisejícími, vědou a výzkumem či poskytují vzdělávací služby vně instituce prostřednictvím audiovizuálních, počítačových systémů a knihovních služeb nebo provádí poradenské služby.

V hierarchii učitelského povolání stojí vysokoškolský učitel na nejvyšší příčce, což vyplývá jak z nejvyšší úrovně vzdělávání, kterou zajišťuje, tak z tradice univerzit a jejich ocenění společností. Současně profese vysokoškolského učitele zaujímá **vysoce prestižní postavení v žebříčku profesí** vůbec. Kategorie profesora a docenta se objevuje na 3. místě. Potvrzují to aktuální sociologická šetření (Tuček, 2019).

Podstatným znakem akademické profese je **vysoká míra samostatnosti a nezávislosti** spojená s akademickými svobodami a s autonomií vysokoškolských institucí. Požadovaná vysoká

úroveň **vědecké erudice** (hluboká znalost oboru včetně metodologie a neustálé udržování kroku se stavem poznání v oboru) přímo souvisí s náročným profesionálním výkonem a akademickou dráhou vysokoškolského učitele (dosažení je obsaženo v akademických hodnostech). **Pedagogicko-didaktické znalosti a aplikace psychosociálních dovedností** jsou považovány jako samozřejmé, přitom pedagogické vzdělání není po vysokoškolských učitelích vyžadováno přímo. Zvláště u vysokoškolských učitelů ekonomických předmětů převažuje orientace na vědeckou erudici, výsledky teoretického bádání, brilantní publikace v impaktovaných recenzovaných časopisech, úspěchy na vědeckých konferencích, vítězství v grantových soutěžích. Veškeré tyto atributy ještě nemusí automaticky zaručovat úspěch v oblasti zprostředkování poznatků, vzdělávání, výchovy a inspirování mladých lidí (Podlahová a kol., 2012). Současná praxe ukazuje, že vysokoškolský učitel se v mnohem větší míře setkává i u prezenční skupiny mladých studentů ekonomických předmětů s velmi heterogenní skupinou u níž si s plochými znalostmi a dovednostmi pedagogické práce rozhodně nevystačí.

Osobnost vysokoškolského studenta

Kvalita učení je ovlivněna nejen tím, jací studenti do výuky přicházejí, ale i mírou psychodidaktické citlivosti vysokoškolského učitele. Na prvním místě jsou to **individuální předpoklady studenta**, především jeho schopnosti a dovednosti. Ze středního stupně vzdělávání si přinášejí mladí lidé různé strategie učení, návyky a postupy. Přechod na vysokou školu přináší celou řadu rizik, které souvisí se schopností sebeorganizace. Zahájení vysokoškolského studia představuje **náročnou životní etapu**, jejíž úspěšné ukončení závisí mimo jiné na schopnosti včas se přizpůsobit změněným životním a studijním situacím. Přizpůsobivost je navázána na adaptaci a lze ji chápat jako dynamický proces vyžadující aktivní vztah člověka k novým podmínkám. V prvních měsících na univerzitě se může dostavit rozčarování plynoucí z odlišných očekávání, která jsou konfrontována se skutečným vysokoškolským prostředím. Hargašová (1992) jej označuje za tzv. imatrikulační mýtus. Prostředí vysoké školy může na jedné straně znamenat pro začínajícího studenta **vysoké nároky** předpokládající odlišné učební strategie spojené s velkou mírou sebeorganizace, na druhé straně **zklamání** plynoucí z přístupu vysokoškolských pedagogů. Slavík a kol. (2012, s. 19) uvádí časté studijní obtíže jako je přetížení v době zkouškového období, pochybování o vlastních schopnostech, odkládání studijních povinností, hledání únikových cest, odsouvání studia na druhou kolej, preference pracovních povinností. To ve vzájemné kombinaci s transmisivně pojatým stylem výuky odtrženým od praxe a života studentů a současného stavu poznání vede i k zanechání studia. Proto jsou vysokoškolští učitelé **zodpovědní** za to, aby noví stávající studenti vysokých škol takovou zkušenost nezískali.

Abychom pochopili hlavní zdroje možných obtíží a nedostatku motivace současných vysokoškolských studentů je nezbytné vyjít z psychiky a životní situace jedince. Osobnost jedince lze charakterizovat jako **bio-psycho-sociální jednotku**. Vznik, formování a dotváření osobnosti ve formě vývoje a zrání osobnosti je jeden z nejsložitějších dějů vůbec. Podílí se na něm:

- dědičné a vrozené **dispozice** projevující se v individuálních vlastnostech, které jsou základem osobnosti a dále je možno osobnost rozvíjet,
- **prostředí**, do něhož se jedinec v průběhu svého života dostává (je možno jej nahlížet velmi široce od geografických, kulturních, technických, demografických specifik až po konkrétní společenské a rodinné podmínky, v nichž jedinec žije),
- **výchova a učení**, které se záhy vyčleňuje z podmínek prostředí jako záměrné a cílevědomé působení na jedince.

Tyto tři skupiny faktorů (dědičné a vrozené lze chápat jako faktory vnitřní a prostředí a výchova jako faktory vnější) na sebe navzájem působí, dochází k interiorizaci vnějších vlivů a postupnému rozvoji osobnosti. Učení představuje podle Jedličky (2019, s. 185) adaptační proces, jímž se jedinec vyrovnává se změnami vnitřního prostředí (únava, nemoc, puberta) a vnějších podmínek (požadavky učitelů, rodičů, sociálního okolí, klimatické změny apod.).

Slavík a kol. (2012, s. 97) dělí vysokoškolské studenty rozdělit na dvě základní skupiny:

1. **tradiční studenti**, jsou za ně pokládáni studenti prezenčního pregraduálního studia tj. *adolescenti* (od nástupu do studia do cca 20 roku věku) a *mladí dospělí* (od cca 20 roku věku, až do cca 35 roku věku),
2. **netradiční studenti**, kam jsou zařazeni studenti všech ostatních forem vysokoškolského studia (studium doktorandské, kombinované a distanční). Tedy zahrnuje *střední dospělé* (cca 35-45 let) a *starší dospělé* (od cca 45. roku - 60. roku věku).

Charakteristika mladé dospělosti

Tradiční studenti představují specifickou sociální skupinu věkové kategorie 19-25 let. Podle Langmeiera a Krejčířové (2007, s. 167) představuje toto období přechod mezi adolescencí a plnou dospělostí. Přitom rozhodují tři kritéria: věk, převzetí vývojových úkolů a dosažení stupně osobní zralosti. Havighurst (1985) v 80. letech minulého století přisuzuje věku mladé dospělosti vývojové úkoly spojené s výběrem partnera, založení rodiny, výchovy dětí, řízení domácnosti, zvládání zaměstnání, přijetí občanské odpovědnosti. Současní mladí dospělí mají kromě jisté úrovně intelektového zrání a studijních zkušeností více životních zkušeností spojených se zaměstnáním a možnostmi cestování. Jejich postoje, hodnotovou orientaci i studijní výsledky tedy ovlivňuje jak akademické prostředí vysoké školy, tak i prostředí ve kterém se ocitají.

Mezi základní znaky dospělosti patří **samostatnost**, relativní **svoboda vlastního rozhodování a chování**, **zodpovědnost** ve vztahu k druhým lidem a zodpovědnost za svá rozhodnutí a činy. Podstatným projevem dospělosti je změna vztahu ke svým rodičům. Vágnerová (2007, s. 10-11) charakterizuje tyto vztahy jako symetričtější a klidnější. Osamostatnění, které je předpokladem k novým podobám sociálního chování mění také vztahy k vrstevníkům a sobě samému. Novým znakem je silné prosazování **individualismu**. Prioritní je subjektivní rozhodování, dnešní mladý dospělý není ochoten se podřizovat požadavkům široké rodiny. Ztotožnění s individuálními hodnotami se projevuje i stoupajícím počtem mladých dospělých, kteří žijí sami. V oblasti vzdělávání představuje raná dospělost vhodné období pro efektivní učení. Dovršuje se rozvoj fluidní inteligence. Krystalické schopnosti se rozvíjejí po celou dobu mladé dospělosti, v závislosti na stylu života, vzdělání i získávání praktických zkušeností. Převažuje tvořivý a racionální přístup k řešení problémů. Schopnost koncentrace je na nejvyšší úrovni. Logická paměť stagnuje, schopnost pamětního učení se snižuje. Začíná převládat orientace na praktické využití poznatků. Myšlení je v této etapě života pragmatičtější, flexibilní a otevřené. Dospělý člověk si dokáže uvědomit své limity a přizpůsobit jim přístup k řešení problému. Rozvíjí se silně oblast metakognice. Mladý dospělý akceptuje mnohoznačnost a je otevřenější ke změně. Narůstá flexibilita způsobů vyrovnávání se s emočními zátěžemi, emoční prožívání se celkově stabilizuje. Pro každého vysokoškolského učitele by mělo být samozřejmostí, aby si tyto faktory uvědomoval a přizpůsoboval jim vzdělávací proces, a tedy i své požadavky na studenty.

Podmínky učení

Úkolem vzdělávání je ovlivňovat proces učení tím, že se pro jeho průběh stanoví vhodné podmínky, učební obsah se účelně uspořádá a vhodnými formami a metodami výuky předá

účastníkům výuky. Za výuku je považována činnost vysokoškolského učitele, který vede studenty za stanoveným cílem, a činnost studenta, který se učí. Účinnost výuky závisí ve značné míře na tom, jak dalece se shoduje cíl vysokoškolského učitele s cílem studenta. V současné době stále více vystupuje do popředí podrobná znalost potřeb studentů, požadavků, které odpovídají životní zkušenosti, dovednost porozumění podmínkám a průběhu učení, aby mohl obsah uspořádat do vhodných celků a předat je studentům co nejúčinnějším způsobem (Krejčová, 2011, s. 61-67). Dobrý vysokoškolský učitel se umí podívat na vzdělávací proces očima studentů.

Vnitřní podmínky učení

Vnitřní podmínky učení jsou dány osobností studenta. Nejčastěji bývají uváděny **kognitivní činitele** jako inteligence, zpracování informací, pozornost, paměť a tvořivost. Existují však také mnohé jiné, pro vzdělavatele stejně důležité činitele, o nichž se často uvažuje mnohem méně. Jedná se o **činitele afektivní** (tj. citové), dále o **motivaci, zrání, věk** učícího se, jeho **pohlaví a sociální prostředí, studijní návyky**. Celkový přehled vnitřních podmínek učení a jejich vztahy ukazuje schéma 2.

Věk, pohlaví a společenské činitele

K charakteristickým vnitřním podmínkám učení studenta patří: **věk, pohlaví**, pokud je již pracovně aktivní i **pracovní pozice, sociální status** a s tím spojený **sociální kapitál** (získaný na základě široké sítě společenských vztahů, vazeb, a to získaný díky rodinnému zázemí i sociální kapitál budovaný vlastní činností), **ekonomický a kulturní kapitál** (obecné kulturní povědomí získané procesem socializace a akulturace).

Afektivní činitele

Výraz afektivní se vztahuje na citovou složku osobnosti studenta. Zvláště důležitá mezi nimi z našeho hlediska je úroveň **úzkosti** učícího se jedince. Mírný stupeň úzkosti může být při učení užitečnou pomocí, avšak příliš mnoho úzkosti může učení tlumit a bránit mu. Jaký stupeň úzkosti ještě studenta motivuje a jaký jej již utlumuje je individuálně odlišné. Zde je na místě upozornit, že jedním z nejmocnějších zdrojů úzkosti u studentů je strach ze selhání. Může vyplývat z interpersonálního napětí mezi vysokoškolským učitelem a studentem, z napětí mezi studenty navzájem, z časové tísně atd. V těsném vztahu s úzkostí je otázka **sebeпоjetí** (a zvláště sebehodnocení a sebevědomí). Řada studií (Fontana, 2003, s. 152) prokázala, že studenti s vysokým sebevědomím soustavně podávají lepší výkon než studenti se stejnými schopnostmi, avšak se sníženým sebevědomím. Vysoká sebedůvěra se jeví značnou měrou jako důsledek zkušeností získaných během života (během školního vzdělávání, pracovní praxe a osobních vztahů). Vysokoškolský pedagog může studentům pomáhat k získání důvěry ve vlastní schopnosti tím, že jim poskytuje příležitosti k úspěchu, povzbuzuje je a ukazuje, že v jejich schopnosti věří. Vysoké a nízké sebevědomí lze pokládat podle Hartla (1999) za osobnostní dimenzi. Jinou takovou dimenzí, která má významné důsledky pro učení, je **dimenze extroverze**. Extrovert bývá jedinec, který má rád změnu a rozmanitost a zaměřuje se na vnější svět lidí a zážitků, zatímco introvertovi více záleží na stabilitě a na vnitřním světě myšlenek a citů. Krajní příklady jsou vzácné, přesto pro vysokoškolského učitele z toho vyplývá, že stejně jako uplatňuje různé přístupy ke studentům s rozdílnými rozumovými schopnostmi, měl by tak činit i vůči studentům s rozdílnou osobností. Měl by zajistit, aby měl introvert dostatek příležitostí ke klidné, strukturované práci, a extrovert zase k aktivnějším, společensky zaměřeným činnostem.

Motivace

Není-li přítomna dostatečná motivace, uspokojivé učení pravděpodobně neproběhne. Již jsme se zmínili o jednom možném zdroji motivace, totiž o úzkosti, je však mnoho dalších. Např.

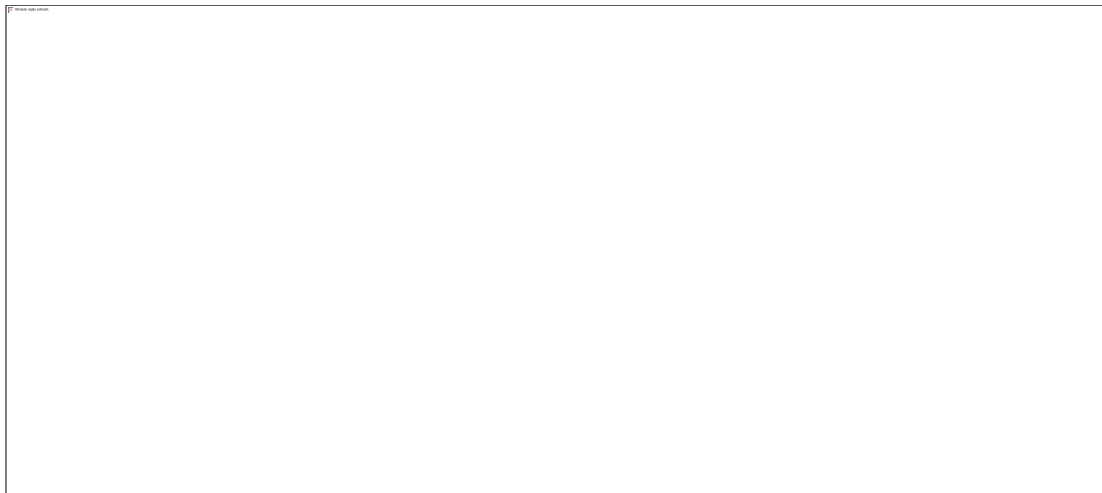
Fontana (2003, s. 626-8) je dělí na dva typy. Intrinsické druhy motivace pocházejí z jedince samého a extrinsické, které jsou mu poskytovány okolím. Ve shodě s ním rozšiřuje pojetí motivace Hartl (1999, s. 134-136). Vychází-li touha dosáhnout cíle z vlastní pohnutky dospělého, mluví se o **motivaci vnitřní**, která je pro učení považována za nejvýhodnější. Nejúčinnější pobídkou je vždy to, co v člověku vyvolává příjemné očekávání a radost. Může jít o výsledek práce nebo samotnou činnost. Výsledek učení musí mít pro studenta význam, jinak učení nebude věnovat čas ani námahu. Pokud bychom měli říci, proč některé věci člověka zaujmou a jiné nikoli, asi bychom tvrdili, že ty první jsou nějak přímo důležité pro jeho život. Buď ho baví, nebo odvádějí jeho mysl od nepříjemných myšlenek, nebo mu umožňují úspěšněji zvládat úkoly a vycházet s lidmi, s nimiž se setkává. Mohou mu pomáhat pochopit sebe sama a přispívat k vytvoření jeho ucelené životní filozofie. Nevýhodou vnitřní motivace je, že často vzniká jako výsledek předchozího učení a často bývá ovlivněna předchozí vzdělávací dráhou studenta, kterou nemůže vysokoškolský učitel zpětně ovlivnit. I když podněcuje studenty sebevíc, přesto mohou nastat situace, kdy jejich intrinsická motivace bude nedostatečná a bude nutno obrátit se k **motivaci vnější**. Tato motivace obvykle ve školním vzdělávání nižších stupňů zahrnuje zkoušení, testy, hodnocení, ale také „obyčejnou“ chválu. Někteří vysokoškolští učitelé, zpravidla vysoce orientovaní na svůj obor a vědecko-výzkumnou činnost si nejsou dostatečně vědomi účinků pochvaly. **Chvála** je pro studenty vysoce odměňujícím zážitkem a pomáhá vytvářet vřelé a produktivní vztahy mezi vysokoškolským učitelem a studenty. Úspěšnost napomáhá k rozvoji výkonové motivace. Studenti zjišťují, že úspěch přináší odměny, a vytvářejí si aspirace, o jejichž uskutečnění musí usilovat ještě cílevědoměji. Naopak pokud je tlak extrinsické motivace příliš silný, mohou studenti utíkat ke strategiím jako absence na výuce, výmluvy, podvádění, aby se vyhnuli následkům **selhání**. To vede buď ke sníženému sebevědomí, nebo k odmítnutí vzdělávací instituce jako "nudné" a "hloupé". Defenzivně se poté brání „že bych to zvládl, ale nestojí mi to za to“. V boji se škodlivými účinky stálého selhávání je pro vysokoškolského učitele pedagoga pravidlem poskytovat příležitost k úspěchu na jakkoli nízké úrovni výkonu. Často se zejména u setkáváme s tím, že se motivace ztrácí, protože studenti musí příliš dlouho čekat na výsledky své práce. Skinnerem (1957) zavedený model operantního podmiňování ukazuje, že čím je delší přestávka mezi výkonem a seznámením s výsledky, tím méně účinné je učení a tím větší je pravděpodobnost, že studenti ztratí zájem o úkol, a o to, jak jej zvládl. Užitečným motivátorem může být skupinová forma práce, v níž skupinové přijmou skupinové cíle a společně usilují o jejich dosažení.

Paměť

Vágnerová (2016, s. 93) definuje paměť jako schopnost organismu aktuálně přijímat, uchovávat a znovu vybavovat osvojené obsahy duševních dějů. Umožňuje člověku orientaci v prostředí, existenci v čase, poznávání minulého i přítomného, umožňuje uchovat výsledky učení. Fyziologické věkové změny v organismu dospělého mohou mít v určité míře na paměť záporný vliv. Hartl (1999, s. 136) oponuje, že i malé iniciální učení (učení v dětství a mládí) je prokazatelně silnější příčinou špatné paměti než tyto fyziologické změny. Nejdůležitějšími faktory v iniciálním učení jsou: věk, náročnost učiva, funkčnost smyslových orgánů, bohatství smyslových podnětů, uspořádání učiva a prostředí, v němž učení probíhá. Během učení si student osvojuje učební látku, která je pro něho žádoucí a užitečná. Aby mohl tento materiál využít, když potřebuje, musí být uchován v paměti. Naučený a v paměti uchovaný materiál je vyvoláván v případě potřeby procesem, který nazýváme vybavováním (Vacínová, 2011, s. 121). Uchování a vyvolání naučeného materiálu je ovlivněno jeho povahou a způsoby, jimiž byl získán. Zatímco na uchování informací mají výrazný vliv prostředky a metody, které vysokoškolský učitel používá, samotnou paměť může ovlivnit jen málo. Obecně bývá uznávána existence dvou druhů paměti: krátkodobé a dlouhodobé (další rozlišení paměti na bezprostřední a smyslovou nemá pro vysokoškolského učitele praktický význam). Každá informace, kterou

přijmeme svými smysly a již věnujeme svou pozornost, zřejmě vstupuje do krátkodobé paměti. Tam však je uchovávána poměrně krátce a pak je buď zapomenuta, nebo převedena do dlouhodobé paměti, kde může být uložena trvaleji (přitom ovšem stále podléhá zapomínání). Systém zpracování informací na modelu lidské paměti ukazuje schéma 1.

Schéma 1: **Model lidské paměti**



Připomeňme obecné zásady pro zapamatování:

Počkat, zopakovat, zeptat se: každý z těchto kroků vede studenty k tomu, aby věnovali obsahu dostatek času, potřebného k přenosu z krátkodobé paměti do dlouhodobé.

Členit: obsah se zapamatuje nejlépe, je-li rozdělena do malých zvládnutelných jednotek.

Důležitost a zájem: studenti si nejlépe pamatují to, co má přímo vztah k jejich vlastním zkušenostem a případné pracovní praxi.

Trvání pozornosti: pro některé studenty může být obtížné vůbec se na výuku po potřebnou dobu soustředit, jejich pozornost těká a výklad ani neposlouchají, ani si jej nezapamatují.

Praktické užití: studijní látka, se kterou se prakticky pracuje, bývá lépe zapamatována než ta, se kterou se již nepracuje.

Význam: obsah, kterému studenti rozumějí, se lépe zapamatuje.

Přeučení: znalosti, které se častěji opakují, zůstávají v paměti déle.

Spojování: neznámý obsah se zapamatuje lépe, když je spojen s něčím známým, platí zásada, že učení má vždy postupovat od známého k neznámému, tj. nová látka by měla být uváděna odkazem na souvislost mezi ní a něčím již známým.

Vizuální znázornění: obrázky, tabulky, grafy a pojmové mapy mohou pomáhat k zapamatování učiva, jsou užitečné jako „záložní“ podoba toho, co člověk čte nebo slyší.

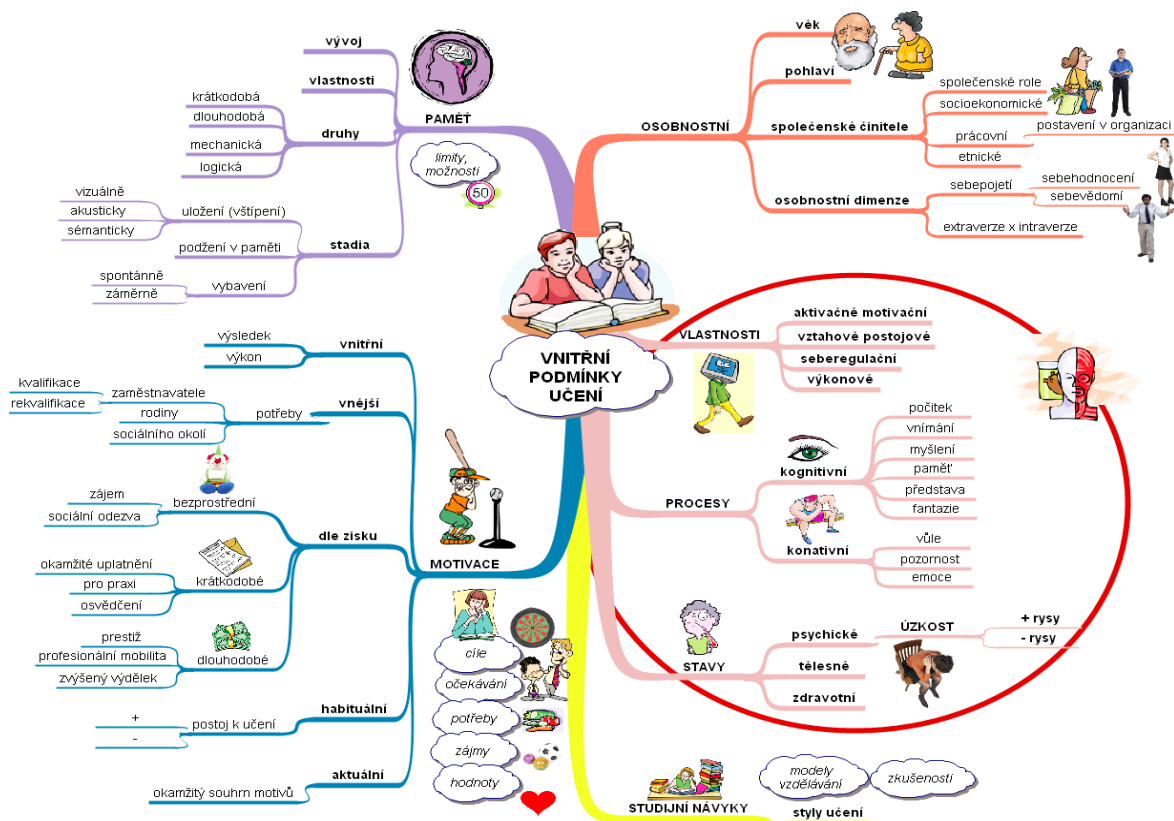
Nyní přejdeme k překážkám zapamatování:

Retroaktivní interference: osvojovaná látka vykazuje tlumivý účinek na vybavování látky studované dříve. Tento jev se vyskytuje na všech úrovních učení. Lze jej pozorovat u studentů, kteří na poslední chvíli intenzivně "dřou" na zkoušku, a když se pokoušejí vzpomenout si na to, co se učili před několika dny, zjišťují, že se jim stále vynořuje látka, kterou se učili poslední večer.

Proaktivní interference: dřívější učení zjevně brání vybavení pozdějšího. Tato interference je pravděpodobnější, když oba studované předměty obsahují něco vzájemně podobného.

Studijní návyky: důraz na dobré studijní návyky a na soustavný přístup k učení vede k tomu, že si studenti všimají kromě obsahu učení i jeho průběhu.

Schéma 2: Vnitřní podmínky učení



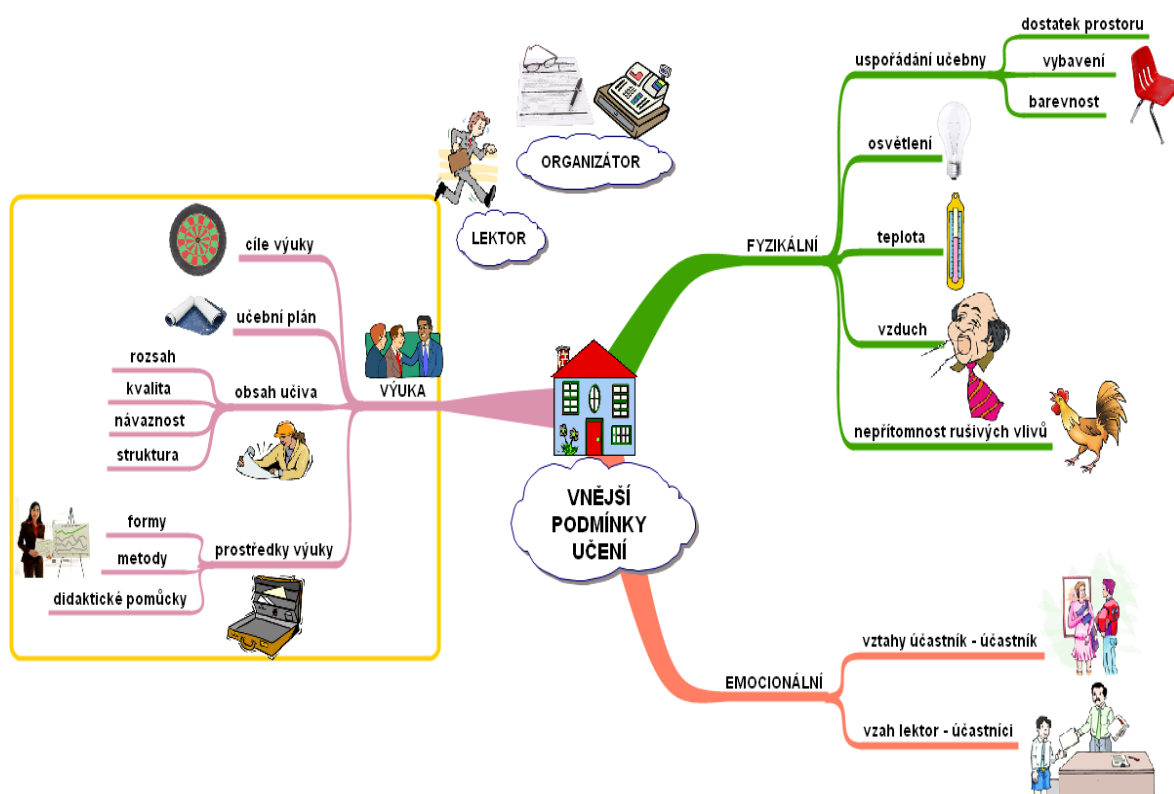
VNĚJŠÍ PODMÍNKY UČENÍ

I když má mladý student všechny vnitřní předpoklady k úspěšnému učení, může v něm selhat vlivem vnějších podmínek, které nemůže změnit. Tyto vnější podmínky pro úspěšné učení vytváří samotná vysoká škola, vysokoškolský učitel, organizační zázemí v podobě studijního oddělení, knihovny, mensy aj. a to buď nepřímou svou přítomností, nebo nepřímou cílem, učebním plánem a obsahem (uvedené faktory zobrazuje schéma 3). Vnější prostředí lze rozdělit na fyzikální a emocionální.

Fyzikální prostředí zahrnuje nároky na účelné rozvržení poslucháren, optimální osvětlení, teplotu, nepřítomnost rušivých vlivů a další.

Emocionální podmínky bývají označovány jako emocionální klima. Zahrnují vzájemné vztahy účastníků výuky a vztah mezi vysokoškolským učitelem a studenty. O vytvoření dobré emocionální „pohody“ v mnohém rozhoduje vysokoškolský učitel. Jeho úkolem je iniciovat tvůrčí atmosféru založenou na hodnotných vztazích mezi studenty. Musí přijímat každého studenta jako rovnocenného partnera. Někteří studenti mohou mít obavy, že v učení nebudou úspěšní, jiní že by mohlo změnit jejich sebeobraz. V každém vzdělávání dochází ke střetu toho, jak mladý student vidí sám sebe s tím, jak jej vidí ostatní účastníci výuky a vysokoškolský učitel.

Schéma 3: Vnější podmínky učení



Přístup vysokoškolského učitele a psychodidaktická citlivost

Pro učitele ekonomických předmětů v oblasti vysokoškolského vzdělávání se ukazuje jako účinné aplikovat ve své praxi tradičně prezentované didaktické zásady (Kalhous a Obst, 2002. Mužík, 2011).

Mezi nejdůležitější didaktické zásady bezesporu patří:

Zásada vědeckosti – obsah odpovídá současnému vědeckému poznání, používání aktuální terminologie, způsob výuky je podložen vědecky.

Zásada orientace na praxi – mladí dospělí jsou prakticky orientováni, o získávání vědění bez zjevné užitečnosti a praktického přínosu nemusí projevit zájem, proto by měl vysokoškolský učitel co nejdříve objasnit, jakým způsobem budou témata vzdělávání použitelná v jejich praxi.

Zásada motivace a participace – navozuje pozitivní atmosféru, důraz na aktivitu vzdělávaného, jeho samostatnost a tvořivost, platí, že student nesmí být chápán jako pasivní příjemce informací, ale jako spoluautor výuky. Vzdělávací aktivity by měly být konstruovány tak, aby využívaly zkušeností a vědomostí pregraduálních studentů, což může být významným motivačním faktorem.

Zásada individuálního přístupu – nutí vysokoškolského učitele respektovat individuální rozdíly mezi studenty a zároveň respektovat dospělost mladých dospělých, vytvořit neformální přátelskou atmosféru by mělo být cílem komunikační strategie. Vysokoškolský učitel by měl vždy chválit i kritizovat pouze výkon, nikoli osobu samotného posluchače!

Zásada zpětné vazby a transferu – poskytuje informace o práci účastníků a zároveň student získává informace o svém postupu v učení.

Zásada didaktické redukce – vybírá podstatná témata, zaměřuje se výběr informací vzhledem k cílové skupině (pokročilost, praktické zkušenosti, věk atd).

Zásada členění výukového procesu – doporučuje členit obsah na části, měnit formy a metody výuky, zařazovat přestávky, postupovat v souladu s fázemi osvojování učiva.

Zásada názornosti – učitel vede studenty k tomu, aby si vytvářeli představy a pojmy na základě bezprostředního vnímání. Názornost se uplatňuje ve všech etapách vyučovacího procesu (systematizace vědomostí, opakování, uvedení získaných poznatků v praxi) Ve vyučování ekonomických předmětů se názornost uplatňuje prostřednictvím didaktických pomůcek a techniky (ukázky účetních uzávěrek, faktur, simulace reálných situací aj.).

Zásada orientace na volný čas – podporuje a rozvíjí aktivity účastníků ke komunikaci a tvořivosti, dává prostor pro samostatnou práci.

Zásada uvědomělosti a aktivity – vyžaduje takové vzdělávání, ve kterém si studenti vědomosti, dovednosti a návyky osvojují aktivně a v němž se učí nabyté poznatky a dovednosti prakticky uplatňovat. Vysokoškolský učitel navozuje takové situace, které vyvolávají aktivní spolupráci (diskuse, řešení problémů), motivuje tím, že vysvětlí přímou souvislost probíraného učiva s praxí, příp. s osobním životem studentů, uvádí příklady úspěšné aplikace poznatků v praxi.

Zásada přiměřenosti – vyjadřuje požadavek na uplatnění diferenciovaného přístupu k mladým dospělým studentům podle úrovně jejich vědomostí, zkušeností a dovedností.

Zásada trvalosti – zásada trvalosti vyjadřuje požadavek, aby si studenti osvojené dovednosti zapamatovali tak, aby si je mohli vybavit a prakticky používat. Zapamatování ovlivňuje subjektivní vztah studenta k učivu. Člověk si pamatuje především to, co je pro něj osobně významné. Hlavním předpokladem pro trvalost zapamatování učiva je proto aktivita studentů. Důležité je rovněž logické členění a strukturování učiva.

Zásada soustavnosti – zásada soustavnosti vyjadřuje požadavek podávat obsah v logickém uspořádání a postupně řídit výuku tak, aby si studenti osvojovali vědomosti a dovednosti v ucelené soustavě. Vysokoškolský učitel podporuje soustavné osvojování zejména tím, že seznámí studenty se strukturou probíraného učiva, zdůrazňuje podstatné myšlenky (zápis na tabuli, flipchart), závěrem shrne výklad, především nové a nejvýznamnější poznatky.

Závěr

Mladou dospělost nelze brát pouze jako výsledek přirozeného zrání, utvářejícím znakem ve vývoji dospělého je také učení. V příspěvku jsme poukázali na skutečnost, že na jedné straně mají studenti pregraduálního studia upevněné vlastnosti, na straně druhé mají dostatečný prostor pro další vývoj. Jeho míra závisí na vzájemném vztahu objektivních a subjektivních činitelů. Langmeier a Krejčířová (2007, s. 166) zmiňují, že společenské poměry mají stimulační vliv, avšak důležitým činitelem je vlastní připravenost jedince a jeho schopnost ke změnám. Této skutečnosti by měl vysokoškolský učitel ekonomických předmětů využít a stát se svým citlivě uplatňovaným psychodidaktickým přístupem významným podněcovatelem pokroku a úspěchu svých studentů.

Literatura

1. Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
2. Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
3. Hartl, P. (1999). *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. UK Praha: Karolinum.
4. Jelička, R., Kořá, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
5. Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing.
6. Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing.
7. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2007). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
8. Mužík, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer 2011. Podlahová, L. a kol. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada Publishing. Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing.
9. Tuček, M. (2019). *Naše společnost. Projekt kontinuálního výzkumu veřejného mínění CVVM SOÚ AV ČR*. Sociologický ústav AV ČR.
10. Vacínová, M. (2011). Psychologické aspekty vzdělávání dospělých. In. VETEŠKA, J., Vacínová, T. et al. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha: UJAK.
11. Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie II*. Praha: UK Karolinum.
12. Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie. Dílčí aspekty lidské psychiky a její orgánový základ*. Praha: UK Karolinum.

Poděkování

Tento článek vznikl v rámci institucionální podpory Fakulty financí a účetnictví VŠE IP 100040.

Kontaktní údaje autora

PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.
Vysoká škola ekonomická v Praze
Fakulta financí a účetnictví
Katedra didaktiky ekonomických předmětů
náměstí Winstona Churchilla 1938/4
130 67 Praha 3 Žižkov
E-mail: tereza.vacinova@vse.cz

Vybrané aspekty multikultúrnej výchovy na stredných školách v Slovenskej republike

The Selected Aspects of Multicultural Education on Secondary Schools in the Slovak Republic

Eudmila Velichová

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme multikultúrnou výchovou ako transdisciplinárnou aktivitou a skúmame možnosti jej implementácie vo výučbe odborných ekonomických predmetov na stredných školách v Slovenskej republike. Multikultúrnosť vnímame ako snahu o porozumenie medzi jednotlivými kultúrami a multikultúrnú výchovu považujeme za nevyhnutnosť dnešného globalizujúceho sa sveta v kontexte odstraňovania predsudkov a stereotypov vo vedomí spoločnosti, prevencie vzniku prejavov rasizmu, neznášanlivosti, xenofóbie a rôznych foriem diskriminácie v cieľovej skupine žiakov stredných škôl. Vychádzame z predpokladu, že na základe pro-multikultúrne zameraných vzdelávacích obsahov začlenených do školských vzdelávacích programov a najmä vhodných vyučovacích postupov je možné nielen formovať pozitívne postoje žiakov k príslušníkom iných kultúr, ale aj naučiť žiakov akceptovať iné kultúry a aktívne s ich príslušníkmi komunikovať a spolupracovať.

Kľúčové slová: multikultúrna výchova, multikultúrnosť, obsah vzdelávania, odborné ekonomické predmety

Abstract

The paper deals with multicultural education as a transdisciplinary activity and examines the possibilities of its implementation into the teaching of vocational economic subjects at secondary schools in the Slovak Republic. We perceive multiculturalism as an effort to understand intercultural culture and consider multicultural education a necessity of today's globalizing world in the context of eliminating prejudices and stereotypes in society consciousness, preventing the occurrence of racism, intolerance, xenophobia and various forms of discrimination in the target group of secondary school pupils. We assume that on the basis of pro-multicultural curriculum content included in school curricula and in particular appropriate teaching practices, it is not only possible to shape pupils' positive attitudes towards members of other cultures, but also to teach pupils to accept other cultures and actively communicate and cooperate with their members.

Keywords: intercultural education, multiculturalism, curriculum, vocational economic subjects

JEL klasifikace:I2

Úvod

V súčasnej dobe sme často svedkami rôznych konfliktov a konfliktných situácií nielen medzi etnickými a náboženskými skupinami, ale celými národmi a štátmi. Niektoré vojnové konflikty trvajú už niekoľko rokov a výrazne ovplyvňujú nielen medzinárodnú politickú a ekonomickú

situáciu, ale majú ďalekosiahly dosah na budúcnosť ľudstva. Zároveň denne vznikajú nové konflikty, ktoré často zaplňajú prvé stránky médií a vyvolávajú celý rad nových otázok. Vysoko aktuálnou témou je migrácia, ktorá „už neprebíha len medzi susednými krajinami, ale celosvetovo a všetkými smermi“. (Mistrík, 2013, s. 9)

Učitelia dneška sú vo vyučovacom procese „vťahovaní“ samotnými žiakmi do otvorených diskusií, ktorých cieľom je vyjadriť svoj vlastný postoj k aktuálnym otázkam, ktoré „lomujú“ svetom, napr. migrantská kríza, medzinárodný terorizmus, palestínska otázka, prejavy rasizmu, vznik extrémistických hnutí, problém chudoby, environmentálne témy a i. V podmienkach Slovenskej republiky sú trvale aktuálnymi témami špecifické prejavy rasizmu a intolerancie voči rómskemu obyvateľstvu a imigrantom, problematika porozumenia medzi národnostnými menšinami, postoje voči príslušníkom iných kultúr, a i. Ako sú dnešní žiaci pripravení na prijímanie odlišných kultúr a odlišností? Ako má učiteľ reagovať na otázky žiakov? Čo je správne a čo je nesprávne, s akými ideami sa možno stotožniť a aké treba zamietnuť a dištancovať sa od nich? Aké sú očakávania žiakov zo strany učiteľa? Isté východiská a princípy poskytujú multikultúrna výchova.

Teoretické východiská a princípy multikultúrnej výchovy

Multikultúrna výchova je transdisciplinárna aktivita, v ktorej sa stretávajú prístupy pedagogiky, psychológie, historiografie, etnografie, sociológie, kulturológie, práva a ich subdisciplín ako napríklad pedagogickej a kultúrnej antropológie, sociálnej a interkultúrnej psychológie, sociolingvistiky, teórie vzdelávania minorít a iných vedných odborov. Multikultúrna výchova je oveľa širší pojem ako výchova k poznaniu a rešpektovaniu kultúry národa. Je blízka výchove k tolerancii, výchove k ľudským právam, etickej výchove, globálnej výchove a i. Z psychologického hľadiska nejde len o oblasť kognitívnu, ale aj o oblasť inštrumentálnu, kde nadobúdame zručnosti a spôsobilosti a o oblasť afektívnu, kde rozvíjame postoje, toleranciu a rešpekt.

Zjednodušene možno multikultúrnú výchovu chápať ako výchovu, ktorá pomáha objektu jej pôsobenia pochopiť kultúru svojho spoločenstva a na základe tohto poznania oslobodiť sa od určitých vlastných kultúrnych limitov, ktoré môžu byť zárodkom intolerancie. E. Mistrík (2008) označuje multikultúrnú výchovu ako výchovu k medzikultúrnemu porozumeniu, t. j. ako výchovu, ktorá podporuje kultúrnu pluralitu a mierové spolunažívanie v tejto pluralite. Multikultúrnú výchovu možno vnímať ako snahu vytvoriť prostredníctvom určitých vzdelávacích programov spôsobilosť chápať a rešpektovať iné kultúry než len svoju vlastnú. V prípade multikultúrnej výchovy ide o druh výchovy so špecifickým poslaním a cieľom. Vo všeobecnosti má multikultúrna výchova formovať u žiakov pozitívne postoje k príslušníkom rôznych rasových etníc, k imigrantom a eliminovať vznik predsudkov, prejavy diskriminácie, rasizmu a xenofóbie. Preto často hovoríme aj o „protipredsudkovej“ výchove. Vrcholným cieľom multikultúrnej výchovy vo vzdelávaní je vychovávať žiakov k bezkonfliktnému spolužitiu, t. j. rovnoprávnej koexistencii rôznych kultúr, etníc, rás a iných skupín. Rozvoj schopnosti rešpektovať a tolerovať iné kultúry však nestačí. Spoznanie odlišnosti nemusí priniesť aj akceptovanie odlišnosti. Cieľom teda nie je len pasívne prijať narastajúcu kultúrnu rozmanitosť v spoločnosti, ale aj komunikovať a spolupracovať s príslušníkmi iných kultúr a rozvíjať a zlepšovať vzťahy medzi majoritou a minoritami v spoločnosti. Znamená to akceptovať, že iná kultúra sa rozvinula z iných ľudských potrieb a existuje v inom historickom, sociálnom a geografickom prostredí.

Už v etape vymedzenia cieľov multikultúrnej výchovy vidíme, že ide o ideály, ktoré sú veľmi ťažko dosiahnuteľné. E. Mistrík (2008) vymedzuje ako základné ciele multikultúrnej výchovy toleranciu, empatiu, participáciu a starostlivosť, a spoluprácu. Toleranciu vníma v tomto kontexte ako univerzálny princíp ľudskej komunikácie; empatiu charakterizuje ako schopnosť

cítiť svet tak, ako ho cítia tí druhí; participáciu a starostlivosť vysvetľuje ako angažovanie sa vo vzťahoch medzi ľuďmi a spoluprácu vymedzuje ako akceptovanie odlišnosti a hľadanie kompromisov k dosiahnutiu spoločného cieľa.

Ciele multikultúrnej výchovy v kontexte uvedeného chápania smerujú od rozvoja pasívnych postojov, ktoré sú charakteristické pre toleranciu; cez empatiu, ktorá sa vyznačuje aktívnou snahou až k starostlivosti, pre ktorú sú typické angažovanie a aktívna participácia.

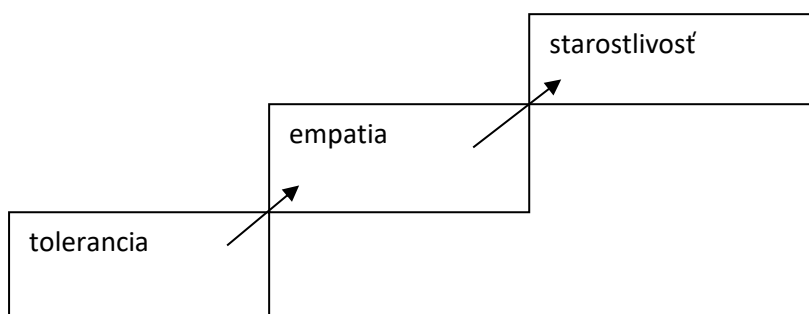


Schéma 1: Postupnosť cieľov multikultúrnej výchovy

Zdroj: vlastné spracovanie

Ciele multikultúrnej výchovy vychádzajú z určitých princípov. Ústredným princípom je podľa nášho názoru zmena perspektívy a dialóg. V ďalšom skúmaní sa prikláňame k princípom multikultúrnej výchovy ako ich vymedzuje V. Ladič (2015). V oblasti nášho skúmania, t. j. vo výučbe odborných ekonomických predmetov odporúčame dodržiavať tieto zásady:

- rešpektovať rozmanitosť žiakov a učiteľov, učebných a výchovných štýlov, spôsobov komunikácie;
- učiť žiakov rešpektovať názory, potreby a práva iných;
- vytvárať podmienky pre individuálne spôsoby učenia, podporovať slabších a zabrániť vytváraniu elitných skupín v triede;
- podporovať formovanie úcty k jednotlivcom a sebaúcty žiakov a učiteľov;
- vnímať školu ako multikultúrne vzdelávacie miesto a kultúrnu rozmanitosť vnímať ako spoločenskú realitu;
- formovať úctu k odlišným kultúrnym tradíciám a vytvárať priestor na ich prezentáciu;
- rozvíjať vzájomnú dôveru a otvorenosť v komunikácii;
- podporovať kooperáciu medzi žiakmi, triedami, učiteľmi, školami v národnom i medzinárodnom prostredí.

Základné koncepcie multikultúrnej výchovy

J. Průcha uvádza dve základné koncepcie v teórii multikultúrnej výchovy, tzv. koncepciu A a koncepciu B. „Koncepcia A: Multikultúrna výchova je proces, prostredníctvom ktorého si jednotlivci majú vytvárať dispozície k pozitívnemu vnímaniu a hodnoteniu kultúrnych systémov odlišných od ich vlastnej kultúry a na tomto základe majú regulovať svoje chovanie. Koncepcia B: Multikultúrna výchova je konkrétny vzdelávací program, ktorý zabezpečuje žiakom z etnických, rasových, náboženských a iných minorít také učebné prostredie a zároveň také vzdelávacie obsahy, ktoré sú prispôsobené špecifickým potrebám týchto žiakov.“ (Průcha, 2000, s. 167) V prípade oboch koncepcií ide o celenú prípravu na sociálne, politické a ekonomické aspekty interakcie medzi ľuďmi odlišných kultúr. Možno tvrdiť, že dispozície

k pozitívnemu vnímaniu si môžeme vytvárať vtedy ak získavame ako prvotný predpoklad tohto procesu vedomosti o iných národoch a etnikách (o ich histórii, spôsobe života, tradíciách, zvykoch a pod.).

Multikultúrna výchova je súčasťou oficiálnej vzdelávacej politiky Európskej únie i vzdelávacích politík jednotlivých krajín. Väčšina aktivít sa uskutočňuje na úrovni prijatých koncepcií, plánov a požiadaviek pri tvorbe školských vzdelávacích programov, vydaných príručiek a učebných materiálov pre učiteľov, výstupov veľkého počtu konferencií, seminárov a workshopov. Aktivitu v tejto oblasti podporuje i medzinárodná organizácia IAE (International Association for Intercultural Education) a centrá pre multikultúrne vzdelávanie a rozvoj. V intenciách zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) je v podmienkach Slovenskej republiky multikultúrna výchova ako prierezová „téma“ súčasťou obsahu vzdelávania na základných i stredných školách. Môže sa vyučovať v rámci jednotlivých povinných učebných predmetov, alebo formou kurzov a tematických dní, alebo samostatného voliteľného predmetu. Výhodou stredných škôl je skutočnosť, že sa v multikultúrnej výchove môžeme opierať o istú vekovú i psychickú zrelosť žiakov. V prípade stredných škôl s ekonomickým zameraním je v učebných plánoch školských vzdelávacích programov viacero vyučovacích predmetov, v ktorých môžeme témy zamerané na multikultúrnú výchovu nájsť priamo v obsahu vzdelávania.

Prvky multikultúrnej výchovy v odborných ekonomických predmetoch

Na základe skúsenosti, ktoré s multikultúrnou výchovou na stredných školách ekonomického zamerania v Slovenskej republike máme, možno tvrdiť, že multikultúrnú výchovu možno etablovať ako:

- súčasť vyučovacieho predmetu,
- ako prierezový vyučovací princíp,
- ako organizačnú formu vyučovania.

Zároveň je možné etablovať aj kombináciu uvedených možností. Prikláňame sa k názoru, že multikultúrna výchova by sa nemala obmedzovať iba na predmety, procesy alebo témy, ale mala by pre školu predstavovať prierezovú úlohu, t. j. mala by pôsobiť ako prierezový vyučovací princíp ako súčasť školskej kultúry, resp. školského etického kódexu, už aj v kontexte skutočnosti, že dnes veľa škôl uskutočňuje rôzne projekty národného, regionálneho, cezhraničného i medzinárodného významu a žiaci prichádzajú často do styku s príslušníkmi iných kultúr aj v rámci školských aktivít. Prierezový charakter multikultúrnej výchovy možno vidieť najmä v snahe vedieť seba a skutočnosť chápať v globálnych súvislostiach ako istý dôsledok historického vývoja a zároveň mať hlbokú zodpovednosť za budúcnosť ľudstva a života na Zemi.

Multikultúrna výchova sa orientuje na získanie takej spôsobilosti, ktorá umožňuje žiakom orientovať sa v situáciách s odlišnosťami a vedieť sa aj v takýchto situáciách správať. V popredí nášho záujmu je rozvoj názorov, postojov a spôsobov správania. Spôsobilosť konať „multikultúrne“ možno vyjadriť v rovine vecnej, sociálnej i metodologickej kompetencie:

Tabuľka 1: Kompetencie získané multikultúrnou výchovou

vecná kompetencia	napr. získavanie poznatkov o vlastných ale aj cudzích kultúrnych hodnotách a postojoch, ako aj vedomosti o rôznych odchýlkach od hodnôt
sociálna kompetencia	napr. schopnosť riešiť konflikty v interakcii a komunikácii; rozvíjať empatiu k osobitostiam z cudzej kultúry
metodická kompetencia	napr. schopnosť analyzovať vlastnú a cudziu kultúru a pochopiť z toho vyplývajúce vzory správania; schopnosť priateľsky riešiť prípadné konflikty v styku s cudzou kultúrou

Zdroj: vlastné spracovanie

V prípade implementácie tém multikultúrnej výchovy do obsahu vzdelávania vyučovacích predmetov je dôležité zapracovať túto problematiku v rámci prípravy tematicko-výchovných plánov už vo fáze stanovenia výchovno-vzdelávacieho cieľa. Výchovno-vzdelávacie cieľ viacerých odborných ekonomických predmetov môžeme takto rozšíriť o ďalšie aspekty:

- získať vedomosti o iných kultúrach, spoznať vlastné i iné kultúrne dimenzie;
- rozšíriť hranice chápania a eliminovať hranice nepochopenia iných kultúr;
- dosiahnuť zmeny v hodnotovom systéme od uniformity a centralizmu k rôznorodosti a pluralite;
- zapracovať iné prvky do vlastných noriem správania,
- získať a rozvíjať schopnosť kompromisu a iných stratégií riešenia problémov a i.

S cieľom nájsť prvky multikultúrnej výchovy v odborných ekonomických predmetoch na stredných školách v Slovenskej republike sme uskutočnili analýzu vybraných (20) školských vzdelávacích programov pre študijný odbor 63176 obchodná akadémia so zameraním na učebné plány a učebné osnovy. Z povinných odborných ekonomických predmetov sme zvolili hospodársku geografiu, úvod do makroekonómie a svet práce a komunikáciu; z voliteľných predmetov sme zvolili cvičnú firmu (resp. cvičnú firmu – praktikum).

Diskusia

Odborný ekonomický predmet hospodárska geografia je zaradený v školských vzdelávacích programoch na obchodných akadémiách ako povinný odborný predmet v 1. ročníku. Už v charakteristike predmetu je ako špecifický cieľ vymedzená schopnosť žiakov vedieť samostatne analyzovať a posudzovať záujmy regionálnych a globálnych konfliktov. V učebnej osnove je zaradený tematický celok Globálne problémy ľudskej spoločnosti, ktorý je zameraný iba na všeobecne známe problémy ako je populačný vývoj a výživa obyvateľstva, surovinové zdroje a ekologické problémy. V učebniciach pre hospodársku geografiu nachádzame celok Geopolitické a národnostné problémy Európy. Otvára sa problém migrácie a jej príčiny. Postoje k migrácii a kritika stereotypov tu však abscentuje. Možno tvrdiť, že poznávací stránka je tu zastúpená avšak chýba metodická a sociálna stránka. Istý priestor sa otvára vo voliteľnom predmete hospodárska geografia seminár, ktorý však ponúkajú iba 3 školské vzdelávacie programy (z celkovo analyzovaných 20 dokumentov).

V predmete úvod do makroekonómie je v učebných osnovách školských vzdelávacích programov zapracovaný tematický celok Svetové hospodárstvo a v rámci neho časť Vybrané globálne problémy: proces globalizácie, problém chudoby, ekologické problémy. Túto problematiku ďalej podrobne rozvíja voliteľný predmet Seminár z makroekonómie, kde učiteľ

i žiaci majú väčší časový priestor na rozbor danej problematiky a na využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód, najmä diskusných metód a problémového vyučovania. Učiteľ i žiaci sú nútení aktualizovať uvedené učivo, mať prehľad o situácii vo svete a zaujímať k otvoreným problémom svoje stanoviská. Seminár z makroekonómie ako voliteľný predmet ponúka 12 školských vzdelávacích programov (z celkovo analyzovaných 20 dokumentov).

Predmet svet práce a komunikácia je v školských vzdelávacích programoch obchodných akadémií zaradený medzi odborné predmety, obsah viacerých tematických celkov má skôr všeobecnovzdelávací charakter. Obsahuje pojmy a kategórie všeobecnej psychológie, psychológie osobnosti, sociálnej psychológie a etiky. Vo všeobecných a špecifických cieľoch predmetu nenachádzame nijakú multikultúrnú dimenziu. V rozpise učiva vo vzťahu k nášmu predmetu skúmania zaujme celok Konflikty – riešenie konfliktov ako vstup do problematiky a najmä celok Interkultúrna komunikácia a jeho podcelky národná mentalita, komunikácia s cudzincami, národ, národnosť, kultúry, zvyklosti a odlišnosti. Na druhej strane absentuje problematika predsudkov, rasovej a inej diskriminácie, a imigrantov.

Predmet cvičná firma, resp. cvičná firma praktikum vytvára zaujímavý priestor pre implementáciu multikultúrnej výchovy ako prierezového princípu. Nepôjde len o rozvoj zručností potrebných pre život v multikultúrnom prostredí, kde patria najmä komunikačné schopnosti a jazykové znalosti, ale aj o rozvoj empatie, asertivity a prosociálneho správania v konkrétnych situáciách pri komunikácii s príslušníkmi iných kultúr. Naučiť sa efektívne komunikovať, žiť a spolupracovať s príslušníkmi iných kultúr patria k spôsobilostiam, ktoré v prostredí cvičnej firmy dokážeme rozvíjať. Príkladom môže byť cezhraničná spolupráca cvičných firiem, projekt višegrádskej štvorky a ďalšie medzinárodné projekty cvičných firiem, regionálne a medzinárodné veľtrhy, multiplikačné medzinárodné semináre pre učiteľov cvičných firiem, vzájomné návštevy škôl a kontakty medzi školami, výmena žiakov a celých tried, spoločné lyžiarske výcviky so žiakmi iných krajín, diskusie, semináre k chybám a stereotypom, rozvoj elektronického obchodu. Partnermi žiakov cvičných firiem nie sú len žiaci susediacich krajín (Poľska, Maďarska, Česka a Rakúska), ale obchodujú a komunikujú so žiakmi zo vzdialených krajín a iných kontinentov (napr. Turecka, Srbska, Fínska, Číny, Austrálie, USA). Konfrontácia s inými kultúrami sa tak v komunikácii žiakov stáva pravidelnou a bežnou.

Sme si vedomí, že pri plnení cieľov multikultúrnej výchovy nestačí iba doplniť učebné osnovy o problematiku iných kultúr a aktuálne témy „protipredsudkovej“ výchovy. Poznanie je v tomto prípade len začiatkom. Hneď za ním musí nasledovať rozvoj schopností a zručností. V súlade so zámermi aktuálne riešeného projektu „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“ plánujeme v budúcom roku vypracovať vzorové prípadové štúdie, ktoré budú orientované aj na podporu rozvoja multikultúrnosti žiakov v predmete cvičná firma. Očakávame, že podnietia vznik rôznych školských projektov a umožnia overiť naše návrhy v pedagogickej praxi.

Záver

Dnešní žiaci sa dostávajú v čoraz väčšej miere do kontaktu s príslušníkmi iných kultúr, často aj z radikálne odlišných kultúr. Zároveň sú významne ovplyvňovaní médiami, ktoré zdôrazňujú odlišnosti iných kultúr a informácie poskytujú často skreslene, bez skúmania a vysvetlenia súvislostí.

Otvorenosť voči iným, empatia, schopnosť vedieť prijať kultúrne podmienené nedorozumenia a dokázať ich odstraňovať, to sú požiadavky súčasnej doby. Podmienkou vzájomnosti je prekonať v sebe predsudky voči inakosti a naučiť sa byť tolerantný, angažovať sa, komunikovať a participovať na spolupráci. Ako učitelia nesieme spoluzodpovednosť za

budúcnosť mladej generácie a sme povinní využiť každú príležitosť, ktorú nám výchovno-vzdelávací proces ponúka na výchovu a orientáciu mladých ľudí v smere spomínaných trendov.

Literatura

1. Ladič, V. (2015). *Sme rozdielni a predsa rovnakí*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015.
2. Mistrík, E. (2013). *Občan a multikulturalizmus na Slovensku*. In: Goňčová, M. et al.) *Občan a občanská spoločnosť*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
3. Mistrík, E. (2008). *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúru rôznorodosti*. Bratislava: OSF, 2008.
4. Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006.
5. Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000.
6. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v z. n. p.

PodĎakovanie

Príspevok je výstupom projektu „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“, reg. č. 005EU-4/2019, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

Kontaktné údaje autora

doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
E-mail: ludmila.velichova@euba.sk

Kateřina Berková
Katarína Krpáľková Krelová
Pavel Krpálek
Lucia Krištofiaková

SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

Sborník recenzovaných příspěvků 4. ročníku mezinárodní vědecké konference
Reviewed Papers of the 4th International Scientific Conference

Vydal Extrasystem Praha
Elektronická publikace
Vydání první
197 stran 14,08 AA
ISBN 978-80-87570-44-9

