

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta financí a účetnictví

Katedra didaktiky ekonomických předmětů



SCHOLA NOVA, QUO VADIS? 2024

Sborník recenzovaných příspěvků 9. ročníku mezinárodní vědecké konference

Reviewed Papers of the 9th International Scientific Conference



Krpálková Krelová, Katarína – Berková, Kateřina – Kollár Rybanská, Jana

ORGANIZAČNÍ VÝBOR KONFERENCE – CONFERENCE ORGANIZING COMMITTEE

doc. Ing. Mgr. Katarína Krpálková Krelová, PhD., ING – PAED IGIP

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

Ing. Filip Tkáč, PhD.

Ing. Dennis Billík, MBA, LL.M.

Bc. Josef Kočka (student VŠE v Praze)

Bc. Barbora Kadlecová (student VŠE v Praze)

EDITOŘI ELEKTRONICKÉHO VYDÁNÍ – EDITORS OF ELECTRONIC EDITION

doc. Ing. Mgr. Katarína Krpálková Krelová, PhD., ING-PAED IGIP

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.

PhDr. Mgr. Jana Kollár Rybanská, PhD.

Mezinárodní vědecká konference je výstupem vědeckých projektů:

- VŠE IGS/F1/9/2022 „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“,
- 030SPU-4/2022 „Implementácia vybraných cieľov Agendy 2030 do výučby spotrebiteľskej psychológie – tvorba multimediálnych e-učebníc a vzdelávacej webovej platformy pre vysokoškolské štúdium“.

Schola nova, quo vadis? 2024

Sborník recenzovaných příspěvků 9. ročníku mezinárodní vědecké konference

© Krpálková Krelová, Katarína – Berková, Kateřina – Kollár Rybanská, Jana

Vydal/Published by: Extrasystem Praha © 2024

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

Svazek/Volume: 54

ISBN: 978-80-87570-64-7

SCHOLA NOVA, QUO VADIS?

2024

**Sborník recenzovaných příspěvků 9. ročníku
mezinárodní vědecké konference**

**Reviewed Papers of the 9th International Scientific
Conference**

Editors

Katarína Krpálková Krelová

Kateřina Berková

Jana Kollár Rybanská

VĚDECKÝ VÝBOR KONFERENCE

FH-prof. Ing. Mag. Robert Füreder (Austria University of Applied Sciences)

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

prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc. (UKF Nitra)

prof. PaedDr. Ing. Roman Hrmo, PhD., MBA, ING-PAED IGIP (Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom)

prof. Ing. Pavel Krpálek, CSc., MBA (Vysoká škola ekonomická v Praze)

prof. PhDr. Eva Malá, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě)

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

prof. Andreea Saseanu, PhD. (Bucharest University of Economic Studies)

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horvath, PhD. (Univerzita J. Selyeho Komárno)

doc. Ing. Petr Adamec, Ph.D. (ICV Mendelova univerzita v Brně)

doc. Ing. Zdenka Kádeková, PhD. (SPU Nitra)

doc. Ing. Ingrida Košičiarová, PhD. (SPU Nitra)

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

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

doc. PhDr. Karel Pavlica, Ph.D., (Škoda Auto Vysoká škola)

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

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

PhDr. Ingrid Matoušková, Ph.D. (Škoda Auto Vysoká škola)

Mgr. Pavel Neset, Ph.D. (Škoda Auto Vysoká škola)

PhDr. Mgr. Jana Kollár Rybanská, PhD. (SPU Nitra)

Obsah

QUO VADIS ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ (NEJEN) V ČESKÉ REPUBLICE?	8
QUO VADIS VOCATIONAL EDUCATION (NOT ONLY) IN THE CZECH REPUBLIC?	8
PETR ADAMEC, DAVID KRYŠTOF	8
UMELÁ INTELIGENCIA, VÝZVA MODERNÉHO VZDELÁVANIA	15
AI, THE CHALLENGE OF MODERN EDUCATION.....	15
MÁRIA BAJÚZOVÁ, LUCIA KRIŠTOFIAKOVÁ, PETER PAŠKA	15
NAJČASTEJŠÍ SPÔSOB RIEŠENIA KONFLIKTOV MEDZI STREDOŠKOLÁKMI	21
THE MOST COMMON WAY OF RESOLVING CONFLICTS BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS.....	21
MÁRIA BELEŠOVÁ.....	21
PROMĚNA FORMY VÝUKY A ANALÝZY PROCESU UČENÍ V DIGITÁLNÍ ÉŘE – PERSPEKTIVY A VÝZVY.....	28
CHANGING FORM OF TEACHING AND LEARNING PROCESS ANALYSIS IN THE DIGITAL ERA - PERSPECTIVES AND CHALLENGES.....	28
KATEŘINA BERKOVÁ, MARKÉTA MIKEŠOVÁ	28
TRENDY V ZINTENZÍVŇOVANÍ VYUŽÍVANIA ZÁŽITKOVEJ EDUKÁCIE	40
TRENDS IN INTENSIFYING THE USE OF EXPERIENTIAL EDUCATION	40
ALEXANDER BILČÍK, LÍVIA HASAJOVÁ	40
VYUŽITÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VYUČOVACÍM PROCESU V PŘEDMĚTU IKT NA OBCHODNÍ AKADEMII ...	48
THE USE OF ACTIVATION METHODS IN THE TEACHING PROCESS IN THE ICT SUBJECT AT A BUSINESS ACADEMY.....	48
DENNIS BILLÍK	48
ZLEPŠOVANIE ODBORNEJ SPÔSOBILOSTI UČITEĽOV K EDUKÁCII ŽIAKOV V 21. STOROČÍ	54
IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS TO EDUCATE PUPILS IN THE 21ST CENTURY ...	54
LÍVIA HASAJOVÁ, ALEXANDER BILČÍK	54
VIRTUÁLNE EXKURZIE VYTVORENÉ ŠPECIFICKY PRE POTREBY STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL.....	61
VIRTUAL EXCURSIONS TAILOR-MADE FOR NEEDS OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS	61
ALENA HAŠKOVÁ, PETER KUNA, ĽUBOŠ BORZA	61
PŘÍSTUP K PREZENTOVÁNÍ ČESKÝCH A ZAHRANIČNÍCH STUDENTŮ	68
THE APPROACH TO THE PRESENTING OF CZECH AND FOREIGN STUDENTS.....	68
LENKA HOLEČKOVÁ	68
PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ VE VÝUCE EKONOMICKÝCH PŘEDMĚTŮ.....	73
PROJECT- BASED LEARNING APPROACHES IN THE TEACHING OF ECONOMIC SUBJECTS	73
ALENA KRÁLOVÁ.....	73
KOMPETENČNE ZAMERANÝ PŘÍSTUP K PŘÍPRAVE UČITEĽOV EKONOMICKÝCH PREDMETOV.....	78
COMPETENCE-ORIENTED APPROACH TO THE PREPARATION OF TEACHERS OF ECONOMIC SUBJECTS	78
KATARÍNA KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, PAVEL KRPÁLEK, JOSEF KOČKA	78
KOMUNIKACE A MODERNÍ LEADERSHIP V ODBORNÉM VZDĚLÁNÍ.....	88
COMMUNICATION AND MODERN LEADERSHIP IN PROFESSIONAL EDUCATION	88
EVA ISABELLE KŘEČEK.....	88

HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA ŽIAKOV PREDMETU EKONOMIKA NA GYMNÁZIU	92
VALUE ORIENTATION OF ECONOMICS STUDENTS AT GRAMMAR SCHOOLS	92
JAROMÍR NOVÁK.....	92
HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA ŽIAKOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL.....	98
VALUE ORIENTATION OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS.....	98
LADISLAV PASIAR.....	98
PROMĚNY STŘEDOŠKOLSKÉHO (ODBORNÉHO) VZDĚLÁVÁNÍ PO OBDOBÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ: VÝZVY A PŘÍLEŽITOSTI	103
THE TRANSFORMATION OF SECONDARY (VOCATIONAL) EDUCATION AFTER DISTANCE LEARNING: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES.....	103
LIBOR PAVERA.....	103
VERSATILITA JAKO KLÍČOVÁ META-KOMPETENCE MANAŽERŮ V 21. STOLETÍ	109
VERSATILITY AS A KEY META-COMPETENCE OF MANAGERS IN THE 21ST CENTURY.....	109
KAREL PAVLICA, INGRID MATOUŠKOVÁ	109
SPOTREBITEĽSKÉ SPRÁVANIE VO SVETLE MOTIVAČNÝCH TEÓRIÍ	117
CONSUMER BEHAVIOR IN THE LIGHT OF MOTIVATIONAL THEORIES.....	117
MIROSLAV POLÁČEK.....	117
DIDAKTIKA ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ, STAV A PERSPEKTIVY	123
DIDACTICS OF PROFESSIONAL SUBJECTS, STATUS AND PERSPECTIVES	123
ČESTMÍR SERAFÍN	123
IMPLEMENTATION OF THE SELECTED GOALS OF THE 2030 AGENDA INTO CONSUMER PSYCHOLOGY.....	132
FILIP TKÁČ, JANA KOLLÁR RYBANSKÁ.....	132

Quo Vadis odborné vzdělávání (nejen) v České republice?

Quo Vadis Vocational Education (not only) in the Czech Republic?

Petr Adamec, David Kryštof

Abstrakt

Oblast odborného vzdělávání sehrávala a stále sehrává v historii českého školství významnou roli. V současné době stojí před mnoha výzvami, avšak v rámci pedagogických věd je mu paradoxně věnována v podstatě minimální pozornost. Nalézt jednoduchá řešení a odpovědi na současné i budoucí problémy není jednoduché. V příspěvku jsou uvedeny základní východiska, příklady výzkumných center v Evropě i ve světě včetně vybraných odborných zdrojů – časopisů, monografií, které se předmětnou problematikou zabývají a mohou být inspirativní pro její hlubší studium. Současně příspěvek obsahuje informace o řešení projektu zaměřeného na rozvoj kompetencí relevantních aktérů pregraduální přípravy učitelů pro střední odborné školství a s tím související informace o založení a cílech asociace učitelství odborného vzdělávání.

Klíčová slova: odborné vzdělávání; střední školy; učitelé; kompetenční rámec; asociace

Abstract

The field of vocational education played and still plays an important role in the history of Czech education. Currently, it faces many challenges, but paradoxically, minimal attention is paid to it within the pedagogical sciences. Finding simple solutions and answers to current and future problems is not easy. The paper presents basic starting points, examples of research centers in Europe and the world, including selected professional sources - journals, monographs, which deal with the subject matter and can be inspiring for its deeper study. At the same time, the contribution contains information about the solution of a project aimed at developing the competences of relevant actors of undergraduate teacher training for secondary vocational education and related information about the establishment and goals of the vocational education teachers' association.

Keywords: vocational education; secondary schools; teachers; competence framework; association

JEL klasifikace: I230, I210

1 Úvodní slovo

Odborné vzdělávání je součástí vzdělávacího systému a představuje významnou součást sekundárního vzdělávání, zejména vyššího sekundárního vzdělávání, které je v podmínkách České republiky představováno středoškolským stupněm. Druhou oblastí středoškolského stupně vzdělávání je všeobecně vzdělávací zaměření. Společně představují přirozenou a v současné době využívanou možnost rozvoje znalostí, dovedností a postojů v počátečním vzdělávání. Pokud bychom na všeobecně vzdělávací zaměření nahlíželi jako na jistou formu přípravy na další vysokoškolské vzdělávání, pak lze odborné zaměření posuzovat jako významný prvek přímé přípravy žáků na výkon budoucího povolání (Adamec & Šimáně, 2021).

Oblast odborného vzdělávání v české historii sehrávala a stále sehrává významnou roli. Přístup k učitelům odborných předmětů, praktického vyučování a odborného výcviku není jednotný jak v České republice, tak ani v rámci Evropské unie. Z dat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vyplývá, že téměř 3/4 žáků středních škol studuje v rámci systému odborného vzdělávání. Z nedávno vydaného dokumentu MŠMT ČR nazvaného *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023) vyplývá, že problematice učitelů odborného vzdělávání, praktického vyučování a odborného výcviku a jejich přípravě není věnováno příliš pozornosti.

Odborné vzdělávání je nesporně faktor, který patří k nejvýznamnějším činitelům rozvoje a prosperity české společnosti a je proto často předmětem diskusí ekonomů, jakož i zástupců průmyslu a dalších sektorů národního hospodářství. Obecným trendem je snižování podílu mladých lidí připravujících se pro některé profese, nedostatek kvalifikovaných řemeslníků, nízký zájem o studium technických a přírodovědných oborů apod. (Průcha, 2019b, s. 7).

Odborné vzdělávání stojí před mnoha výzvami. Jsou připravovány rozličné strategie, definovány různorodé cíle. Společným prvkem těchto diskusí se stává ovšem fakt, že odborné vzdělávání není již jen otázkou formální přípravy, ale obecně celoživotního vzdělávání jak ve veřejném, tak i v soukromém sektoru. Klíčovým cílem se stává zisk kompetencí pro profesní život. Jak opět uvádí prof. Jan Průcha v jednom z úvodníků časopisu *Pedagogika*, odbornému vzdělávání a školství v rámci pedagogických věd je věnována v podstatě minimální pozornost. Jedná se proto o jistý paradox vzhledem k turbulentním změnám, kterým odborné vzdělávání v dnešních dnech čelí (srov. Průcha, 2019a).

2 Centra výzkumu, časopisy a publikace o odborném vzdělávání

Jen stěží můžeme pominout otázku, co je úhelným kamenem budoucího rozvoje, který by měl akcentovat široké potřeby současné společnosti, tedy společnosti první poloviny 21. století. Nalézt ucelenější odbornou odpověď na tuto otázku v rámci českého prostředí není přitom zcela jednoduché. Odpovědi hledáme nejen v české kotlině, ale spolu s námi i kolegové za hranicemi naší země.

2.1 Zahraniční výzkumná centra a další pracoviště

V zahraničí působí mnohá centra, organizace a vědeckých asociace, které se zabývají buď přímo výzkumem odborného vzdělávání nebo jeho organizováním, koordinací a podporou. Některá působí regionálně, některá fungují v mezinárodním měřítku. Jednou z nejznámějších organizací pro oblast odborného vzdělávání a profesní přípravy je CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*). Vyvíjí podklady pro Evropskou komisi a formulování politiky OV a napomáhá implementovat její rozhodnutí a návrhy v členských státech EU + Norsko a Island, rozvíjí a realizuje výzkumy týkající se potřeb trhu práce (včetně problematiky absolventů či nezaměstnanosti) v návaznosti na vývoj odborného vzdělávání. UNEVOC (*International Centre for Technical and Vocational Education and Training*) je součástí UNESCO. Cílem jeho činnosti je shromažďovat a šířit ve světě informace na podporu technického vzdělávání všech stupňů a forem.

BIBB (*Bundesinstitut für Berufsbildung*) je největší centrum plánování a výzkumu odborného vzdělávání v Německu a v Evropě. Má sídlo v Bonnu. V Německu pracuje řada dalších výzkumných center pro odborné vzdělávání, přičemž některé z nich jsou propojeny v síti *FreQueNz*, zřízené federálním ministerstvem pro vzdělávání a výzkum. Jedním z dalších významných center výzkumu odborného vzdělávání je *German Research Center for*

Comparative Vocational Education and Training na Univerzitě v Kolíně nad Rýnem. V blízkosti naší republiky působí např. *Institut für Wirtschaftspädagogik* na Univerzitě v Lipsku nebo *Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik* na Technické univerzitě v Drážďanech. Příznačné pro německé prostředí je také intenzivní spolupráce mezi výzkumnými organizacemi v odborném vzdělávání a podniky či institucemi na trhu práce.

Ve Velké Británii v rámci výzkumu odborného vzdělávání působí např. CVER (*The Centre for Vocational Education Research*), které monitoruje stav odborného a dalšího vzdělávání v Anglii, zkoumá vliv odborného vzdělávání na prosperitu a produktivitu jednotlivců i podniků a vydává výzkumné publikace zabývající se problematikou dalšího odborného vzdělávání dospělých. Velmi aktivní v teoretickém zkoumání a výzkumném objasňování jsou skandinávské země. Např. ve Finsku je to *Finnish Institute for Educational Research* (University of Jyväskylä). K zajímavým odborným sítím patří např. NORDYRK (*nordyrk.net*), což je síť sdružující odborníky v oblasti všech skandinávských zemí (Dánsko, Norsko, Švédsko, Finsko, Island), které se zabývají výzkumem odborného vzdělávání nebo přípravou učitelů. Na univerzitě ve Stockholmu působí tým pro výzkum odborného vzdělávání VETYL (*Vocational Education and Training*), který realizuje všestranný výzkum zaměřující se na přípravu podkladů pro studium učitelů odborných předmětů.

V Austrálii působí významná výzkumná instituce NCVER (*National Centre for Vocational Education Research*), která každoročně zjišťuje různé charakteristiky studentů na základě jejich výpovědi např. o spokojenosti s kvalitou vzdělávání, zapojení na trhu práce, shodě získaného vzdělání s požadavky v zaměstnání apod. Dalším australským centrem je AVETRA (*Australian Educational Research and Training Research Association*), které monitoruje výzkumy zaměřené na odborné vzdělávání v různých zemích. Významnou mezinárodní asociací pro výzkum je EARLI (*European Association for Research on Learning and Instruction*) (srov. Průcha, 2019b, s. 166-172).

2.2 Odborné časopisy a publikace

V zahraničí je publikován významný počet výzkumných prací zabývajících se různými složkami odborného vzdělávání, jeho subjekty, vstupy a výstupy. Mnohé zajímavé odborné texty lze nalézt v dalších specializovaných zahraničních časopisech a monografiích. Stejně jako u nás jsou v zahraničí řešena témata spojená s hodnocením kvality, aspiracemi a volbami žáků ke studiu, přínos odborného vzdělávání pro ekonomiku, sociální faktory ovlivňující odborné vzdělávání, a nakonec i přípravu učitelů pro odborné vzdělávání. Je nesporné, že národní kultura má vliv na modely, na jejichž základě fungují systémy odborného vzdělávání v různých zemích, proto i komparace takových systémů má své místo ve výzkumu této oblasti.

V České republice není specializovaný časopis, který by se zabýval teorií a výzkumem odborného vzdělávání. Ojedinele se vyskytují studie zaměřené na tuto oblast např. v časopise *Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání*, případně *Journal of Technology and Information Education* nebo *Trendy ve vzdělávání*. V zahraničí je vydáván relativně velký počet časopisů zaměřených na odborné vzdělávání a profesní přípravu. Mezi známé časopisy v tomto smyslu (a psané anglicky) patří např. *Journal of Vocational Education and Training* (nakl. Routledge), *Empirical Research in Vocational Education and Training* (nakl. Springer), *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *International Journal of Training Research* (nakl. Taylor & Francis), *Berufsbildung*, *Zeitschrift für Theorie – Praxi – Dialog*, *International Journal of STEM Education* (nakl. Springer) anebo *Journal of Education and Work* (nakl. Taylor & Francis).

O systematický výzkum odborného vzdělávání jako by ze strany českých pedagogů nebyl žádný zájem. Svědčí o tom koneckonců i slova Jana Průchy (2019a) z úvodníku časopisu *Pedagogika*, který poukazuje na zajímavý paradox, kdy na jedné straně úroveň českého odborného vzdělávání se nachází na jedné z předních světových příček, na straně druhé „je nepříznivou skutečností, že česká pedagogická teorie, a především pedagogický výzkum se o tuto důležitou oblast skoro vůbec nezajímají. Možná i právě z těchto důvodů výše uvedený autor v roce 2019 publikoval monografii, která shrnuje dosavadní stav našeho odborného vzdělávání (zejména na úrovni středního školství), jeho aktuální fungování, problémy a výzvy (viz Průcha, 2019b).

V roce 2021 byla na vysokoškolském ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy university v Brně vydána publikace *Vybrané kapitoly soudobých témat odborného vzdělávání* (Adamec & Šimáně, 2021). Kolektivní odborná monografie obsahuje celkem jedenáct kapitol zaměřených na problematiku aktuálních problémů, výzev a otázek v odborném vzdělávání zejména v České republice a na Slovensku. Osmnáct českých a slovenských odborníků působících v oblasti výchovy a vzdělávání se v jednotlivých kapitolách věnují například otázkám kurikula odborného vzdělávání, jeho proměnám a kvalitě, komparaci odborných kompetencí učitelů odborných předmětů zemí EU, přístupy EU ke vzdělávání učitelů, aktérům odborného vzdělávání, jako jsou učitelé a ředitelé odborných škol, ale dále např. inkluzi v odborném vzdělávání či problematice odborného vzdělávání ve vysokoškolském prostředí.

V roce 2022 publikovalo totéž pracoviště kolektivní monografii *Trends and Competencies in Vocational Education* (Adamec, Šimáně & Miškelová, 2022) obsahující třináct textů obsahujících témata současného odborného školství a vzdělávání v rámci tzv. Visegrádské čtyřky. Z hlediska odborného vzdělávání se přitom jedná o země, kde až na Maďarsko počet žáků upper-secondary schools překračuje průměr Evropské Unie (EU). Zatímco průměrný počet žáků odborného vzdělávání na úrovni *upper-secondary schools* dosahoval v roce 2017 v rámci EU 47,3 % tak například v České republice v té době dosáhl 73,2 %, na Slovensku 69 %, v Polsku 50,5 %. Pouze v Maďarsku byl počet žáků upper-secondary school v roce 2017 pouze na 23,2 %, což ovšem je způsobeno trochu odlišným systémem odborného vzdělávání v této zemi a zároveň i odlišným výkladem mezinárodně dohodnutých definic ze strany Maďarska. Témata knihy jsou rozdělena do čtyř oblastí. První oblast s názvem *Měníci se svět odborného vzdělávání – vývoj, nové výzvy a příležitosti*, druhá, se zaměřuje na *Role rozvoje profesních a měkkých kompetencí pro odborné vzdělávání*, třetí část knihy s názvem *Přístupy k udržitelnosti kvalitního odborného vzdělávání v době digitalizace*, poslední, čtvrtá část uzavírá tuto kolektivní monografii tématem s názvem *Vybrané aspekty ovlivňující klíčové aktéry v odborném vzdělávání* (srov. Šimáně, Adamec & Miškelová, 2022, s. 8).

3 Vznik asociace učitelství odborného vzdělávání

3.1 Informace o projektu a založení asociace

Mendelova univerzita v Brně spolu s Vysokou školou ekonomickou v Praze začaly od 1. května 2024 řešit projekt financovaný z Operačního programu Jan Amos Komenský (výzva 02_23_019 *Podpora pregraduální přípravy budoucích učitelů a učitelek*), který je v souladu s Reformou přípravy učitelů a učitelek v ČR a nese název *Rozvoj kompetencí relevantních aktérů pregraduální přípravy učitelů pro střední odborné školství*. Realizací projektu je očekáváno, že se zvýší pozornost MŠMT ČR věnovaná pregraduální přípravě budoucích učitelů odborného vzdělávání a budou jasně stanoveny kompetence, které by tato skupina učitelů po absolvování studia měla mít. V neposlední řadě je projekt zaměřen na podporu síťování a

spolupráci s cílem zvýšit kvalitu teoretické i praktické přípravy budoucích učitelů a učitelek. Oprávněnými žadateli o dotaci byly právě veřejné vysoké školy zřízené podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o vysokých školách“), které uskutečňují akreditované bakalářské a/nebo magisterské studijní programy vedoucí k získání odborné kvalifikace učitele.

Výzva (OP JAK, 2023) prostřednictvím vybraných aktivit podporuje implementaci schválené Reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR, a tím přispívá k posílení systémových změn počáteční přípravy budoucích učitelů, a dále umožňuje rozvoj odborných kompetencí studentů – budoucích učitelů a akademických pracovníků, a to nejen v oblasti inkluzivního vzdělávání, ale také v dalších aktuálních tématech. Důležitou aktivitou výzvy je rovněž podpora síťování a spolupráce mezi fakultami, katedrami fakult a spolupracujícími školami a školskými zařízeními s cílem zvýšit kvalitu teoretické i praktické přípravy budoucích učitelů.

Jednou z aktivit projektu bylo tudíž i založení asociace pracovišť vzdělávajících budoucí učitele pro střední odborné vzdělávání. Členové této asociace budou mít prostor pro sdílení dobré praxe a navrhování doporučení MŠMT ČR týkající se oblasti pregraduální přípravy tohoto typu pedagogických pracovníků. Ustavující schůze asociace se uskutečnila 21. června 2024 a první setkání výkonného výboru ve dnech 5. a 6. září 2024 na půdě Zahradnické fakulty MENDELU v Lednici. Na přípravě a vzniku asociace se podílely čtyři vysoké a tři střední školy. Jednalo se o *Mendelovu univerzitu v Brně, Vysokou školu ekonomickou v Praze, Ostravskou univerzitu, Univerzitu Palackého v Olomouci* a za střední školy *Střední školu – Centrum odborné přípravy technické Uherský Brod, Obchodní akademii, Vyšší odbornou školu a Jazykovou školu s právem státní jazykové zkoušky Uherské Hradiště a Střední zahradnickou školu v Rajhradě.*

3.2 Účel a cíle spolku podle Stanov AUOV

Níže uvádíme cíle spolku, tak jak byly definovány ve Stanovách ASOCIACE UČITELSTVÍ ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, spolku, který byl zapsán do rejstříku dne 20. 8. 2024. Účelem spolku je sdružovat vysoké školy působící v České republice připravující učitele odborných předmětů, praktického vyučování, odborného výcviku a střední školy působící v České republice, které takové pedagogické pracovníky zaměstnávají. Účelu bude spolek dosahovat prostřednictvím následujících činností:

- rozvíjení oblasti pedagogických a příbuzných věd, podílet se na výzkumu, vývoji a transferu znalostí;
- poskytování poradenství a konzultační činnosti v oblasti odborného vzdělávání, a to jak ve sféře počátečního, tak i dalšího vzdělávání;
- podílení se na tvorbě a projednávání předpisů a pravidel upravujících nebo ovlivňujících pedagogickou přípravu pro povolání učitele v odborném vzdělávání;
- účast v poradních orgánech příslušných institucí a organizací;
- participace v legislativních procesech za účelem naplňování cílů asociace;
- účast na při tvorbě a schvalování rozvojových i vzdělávacích koncepcí;
- přispívání k rozvoji problematiky odborného vzdělávání pořádáním vzdělávacích akcí, seminářů, konferencí, publikační činností, vydáváním odborných knih a časopisů a provozem odborných a informačních webových stránek;
- reprezentace členů spolku vůči orgánům státní správy, výzkumu, odborovým orgánům a institucím, spolkům, profesním spolkům a zahraničním partnerům;
- spolupráce s obdobnými institucemi, koordinace činnosti, vzájemná výměna a šíření odborných informací a zkušeností členů asociace;

- působení v rámci účelu spolku na ostatní pedagogické pracovníky a ostatní odborníky, kteří se zabývají odborným vzděláváním;
- spolupráce s odborníky jiných profesí, zabývajícími se odborným vzděláváním na různých stupních vzdělání, ve výzkumu či v aplikační sféře a s odborníky stejného zaměření v zahraničí;
- obracení se v rámci své činnosti obracet se na státní orgány s peticemi a žádostmi.

Základní cíle spolku pak definovány následující činnosti:

- prosazování společných zájmů vedoucích ke zvyšování kvality pregraduálního a postgraduálního vzdělávání pedagogických pracovníků působících v odborném vzdělávání,
- vzájemná spolupráce, komunikace, výměna a sdílení informací zejména z oblasti odborného vzdělávání, přípravy učitelů a dalších pracovníků působících na různých úrovních systému celoživotního vzdělávání,
- jednání s příslušnými orgány veřejné správy, zejména s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR ve věci společných oprávněných zájmů učitelů v odborném vzdělávání, škol, na kterých působí a vzdělávacích institucí, zajišťujících jejich vzdělávání. Spolek může vstupovat do těchto vztahů různými formami, včetně členství v odborných orgánech, vyjadřováním se k podkladům nebo účastí ve správních řízeních. apod. (AUOV, 2024, s. 2-3).

4 Shrnutí a závěr

Oblast odborného vzdělávání má u nás hluboké historické tradice a v současnosti se nachází v zajímavé pozici. Mohutný rozvoj digitálních technologií, robotizace, internetu věcí (IoT) či virtuální reality, umělá inteligence, urychlený a umocněný celosvětovou pandemií nemoci COVID-19 a aktuálně např. i ekonomickou krizí doprovázenou vysokou inflací v řadě zemí světa, představuje ohromné změny ve všech sférách společnosti. Snahy najít nová řešení a přizpůsobit se aktuálnímu, ale i budoucímu vývoji se dotýkají i oblasti školství a vzdělávání. To vyžaduje od všech aktérů, a to nejen tradičních subjektů, jako jsou žáci a studenti, ale i od vzdělavatelů, vedení vzdělávacích institucí, politiků a mnoha dalších aktérů ovlivňující školní a vzdělávací život – důraz na inovace. Pojem Průmysl 4.0 se stal módním pojmem i v oblasti vzdělávání, a to do takové míry, že se v pedagogice a jí příbuzných vědách etabloval zcela nový pojem Education 4.0 (srov. Salmon, 2019). Ve srovnání se všeobecně zaměřenými vzdělávacími kurikuly se totiž kurikula odborného vzdělávání musí výraznějším způsobem vyrovnat se změnami v samotném obsahu vzdělávání. Je proto nadmíru zajímavé sledovat, jaké aktuální trendy, jaké otázky a jaká témata, jsou na poli odborného vzdělávání v současné době řešena.

Prof. Průcha v závěru své monografie (2019b) nabízí určité návrhy pro rozvoj odborného školství v České republice. Především zdůrazňuje potřebu vybudovat vědecký obor zabývající se systematicky odborným vzděláváním. Nezbytnou součástí teorie a výzkumu odborného vzdělávání musí být fungující infrastruktura zahrnující vědecké centrum, vědecký časopis, organizaci celostátních konferencí, budování sítě pracovníků zabývajících se odborným vzděláváním. Současně doporučuje intenzivní spolupráci s aplikační sférou (sférou praxe), se zaměstnavateli atd. Za důležité je potřeba věnovat se monitoringu, analýzám, mezinárodní komparaci odborného vzdělávání a profesní přípravě v ČR a zahraničí (Průcha, 2019, s. 176).

Kromě toho je nábledni, že teorie a výzkum odborného vzdělávání musí být založeny multidisciplinárně, obohacovat se vzájemně o relevantní poznatky a výzkumné postupy z ekonomie, sociologie, psychologie, pedagogiky, andragogiky. Úplně nakonec považujeme za

podstatné zdůraznit, že pedagogický výzkum by měl změnit svou orientaci tak, aby nebyl zaměřen pouze na témata a problémy všeobecného vzdělávání, nýbrž aby zahrnul do svého zájmu také odborné vzdělávání. Tato změna se musí projevit i v institucích připravujících učitele tak, aby se studenti orientovali nejen na učitelství ve všeobecně vzdělávacích školách, ale také v odborných školách. Věříme, že např. právě založení výše uvedené asociace je krokem správným směrem, v duchu uvedených tezí a její činnost bude ku prospěchu věci.

Literatura

- Adamec, P., & Šimáně, M. (2021). *Vybrané kapitoly soudobých témat odborného vzdělávání* (Vydání: první). Powerprint.
- Adamec, P., Šimáně, M., & Miškelová, M. (Eds.). (2022). *Trends and Competencies in Vocational Education*. Sciemcee Publishing.
- AUOV. (2024). *Stanovy ASOCIACE UČITELSTVÍ ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ*, z. s.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- OP JAK. (2023). *Výzva č. 02_23_019 Podpora pregraduální přípravy budoucích učitelů a učitelek*. Dostupné z https://opjak.cz/vyzvy/vyzva-c-02_23_019-podpora-pregradualni-pripravy-budoucich-ucitelu-a-ucitelek/
- Průcha, J. (2019a). Výzva pro pedagogický výzkum – odborné školství a odborné vzdělávání. *Pedagogika*, 69(2), 109–111.
- Průcha, J. (2019b). *Odborné školství a odborné vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Salmon, G. (2019). May the Fourth Be with You: Creating Education 4.0. *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95–115. <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/352>

Kontaktní údaje autorů

doc. Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA
Institut celoživotního vzdělávání
Mendelova univerzita v Brně
Zemědělská 1, 613 00 Brno
E-mail: petr.adamec@mendelu.cz

Mgr. David Kryštof, Ph.D., PCC
Institut celoživotního vzdělávání
Mendelova univerzita v Brně
Zemědělská 1, 613 00 Brno
E-mail: krystof@mendelu.cz

Umelá inteligencia, výzva moderného vzdelávania

AI, the Challenge of Modern Education

Mária Bajúzová, Lucia Krištofiaková, Peter Paška

Abstrakt

Digitálne technológie ovládli svet. Významne ovplyvnili nielen ekonomiku krajín, hospodárstvo a ďalšie odvetvia ale i životy každého z nás. Pracovný trh prechádza zmenami, ktoré budú i naďalej pokračovať v súvislosti s využívaním digitálnych technológií a umelej inteligencie. Tieto zmeny vplývajú však aj na vzdelávanie a prípravu absolventov škôl naň a je preto potrebné na tieto zmeny rýchlo reagovať. Cieľom tohto príspevku je priblížiť túto výzvu v oblasti vzdelávania na Slovensku a zdôrazniť potrebu vzdelávania učiteľov v tejto oblasti ako aj podporu škôl v oblasti digitalizácie, tak aby dostatočne dokázali svojich študentov pripravovať na prácu s digitálnymi technológiami s ohľadom na rozvoj ich mäkkých zručností, ktoré sú čoraz viac žiadané.

Kľúčové slová: umelá inteligencia, digitalizácia, digitálne nástroje, učiteľ, vzdelávanie

Abstract

Digital technologies have taken over the world. They have significantly influenced not only the economies of countries, industries, and various sectors, but also the lives of each one of us. The labor market is undergoing changes, which will continue in connection with the use of digital technologies and artificial intelligence. These changes also impact education and the preparation of school graduates for the workforce, and it is therefore necessary to respond to these changes quickly. The aim of this contribution is to highlight this challenge in the field of education in Slovakia and to emphasize the need for teacher training in this area, as well as the support of schools in terms of digitalization. This is so they can adequately prepare their students to work with digital technologies, while also fostering the development of their soft skills, which are increasingly in demand.

Keywords: artificial intelligence, digitalization, digital tools, teacher, education

JEL klasifikace: O330; I210; I240; I260

1 Digitálna doba

Digitalizácia je jednou z najrýchlejšie sa rozvíjajúcich segmentov ekonomiky a fenomén dnešnej doby, ktorý si uvedomujú i predstavitelia vyspelých krajín (Veber a kol., 2018, s. 22). V roku 2016 OECD usporiadalo konferenciu ministrov v Cancúne, kde vyplynulo odporúčanie pre členské štáty k digitalizácii a to, že je potrebné digitálnu ekonomiku podporovať v troch smeroch: posilniť dôveru v digitálnu ekonomiku, skvalitňovať prístup k digitálnym technológiám a s jej zavádzaním musia prebiehať i zmeny na trhu práce a tie sú výzvou pre vlády, odbory, zamestnávateľov, vzdelávacie inštitúcie a podobne (Veber a kol., 2018, s. 37-38). Kolektív týchto autorov tiež uvádza, že v súvislosti s nastupujúcou digitálnou transformáciou sa zvyšujú a ďalej budú zvyšovať nároky na digitálnu gramotnosť, ktorá predpokladá vedieť pochopiť význam digitálnej znalosti, vedieť komunikovať so sociálnou

komunitou, mať kritické myslenie, učiť sa z prítomnosti v digitálnom prostredí a rešpektovať etické normy. Medzi cesty na zabezpečenie a posilnenie úrovne digitálnej gramotnosti patrí formálne vzdelávanie a aktualizácia jeho obsahu o aktuálne digitálne témy, neformálne vzdelávanie vo forme celoživotného vzdelávania a samoštúdium (Veber a kol., 2018, s. 91 – 92).

Podmienkou na zabezpečenie permanentných inovácií je kvalitné vzdelávanie. Sociológovia, politici, prognostici a ďalší experti sa zhodujú na tom, že budúcnosť ľudí, štátu a národa závisí od kvality vzdelávania (Turek, 2015, s. 46-47). Rada Európy (Council of the European Union, 2000) sa zdôrazňuje, „že kvalita vzdelávania sa má stať jedným z rozhodujúcich cieľov všetkých druhov a typov škôl a kvalita vzdelávania musí byť zabezpečená na všetkých úrovniach a vo všetkých oblastiach vzdelávania.“ (in Turek, 2015, s. 47)

Turek (2015, s. 116) tiež uvádza, že jediným spôsobom na dosiahnutie kvalitných výsledkov žiakov je poskytovať kvalitnú výučbu, ktorú však dokáže len kvalitný učiteľ.

1.1 Umelá inteligencia

Umelá inteligencia sa nachádza všade okolo nás bez toho aby sme si to uvedomovali. Stretávame sa s ňou v našom bežnom živote bez toho aby sme o nej vedeli, no nie je nová a objavuje sa tu už niekoľko desaťročí.

Umelá inteligencia preložená z anglického názvu „Artificial Intelligence“ (AI) je technológia, ktorá umožňuje strojom a počítačom simulovať ľudské učenie, porozumenie, rozhodovanie, riešenie problémov, tvorivosť a autonómiu (Stryker & Kavalakoglu, 2024, August 16).

Umelá inteligencia spolupracuje s niekoľkými kognitívnymi vednými disciplínami. Kognitívna veda zahŕňa poznatky z filozofie, psychológie, lingvistiky, neurovedy, počítačovej vedy ale i pedagogiky (Ruisel, 2004, s. 384).

2 Digitálny učiteľ

Dnes vieme, že trh práce prechádza veľkými zmenami a tieto budú pokračovať i naďalej v súvislosti s obrovským vplyvom digitálnych technológií a umelej inteligencie, ktorej vývoj je veľmi rýchly a nezastaviteľný. Preto je takmer s istotou možné predpokladať, že toto ovplyvní i nároky firiem na svojich budúcich zamestnancov od ktorých budú požadovať digitálne zručnosti na veľmi dobrej úrovni, medzi ktoré bude patriť i práca s rozličnými digitálnymi nástrojmi a nástrojmi umelej inteligencie. Tie sú čoraz populárnejšie aj medzi bežnými užívateľmi ale i žiakmi škôl, ktorí ich využívať začínajú alebo už začali.

Napriek tomu, že sa o digitalizácii škôl už hovorí niekoľko rokov, je dnešný stav ideálny? Majú školy dostatočné technické vybavenie a učitelia majú dostatok vedomostí a znalostí v tomto smere, tak aby žiakov pripravovali ako konkurencieschopných uchádzačov o zamestnanie?

Na základe týchto otázok sme vykonali prieskum medzi učiteľmi rôznych škôl v Nitrianskom kraji. Učiteľov sme požiadali o vyplnenie krátkeho dotazníka, ktorý sa zaoberal využívaním nástrojov umelej inteligencie vo vzdelávaní a odpovedalo nám naň 52 pedagogických zamestnancov škôl. Z dotazníkového prieskumu uvádzame najvýznamnejšie zistenia v tejto oblasti v podkapitole 2.1 Výsledky prieskumu.

2.1 Cieľ a hypotézy výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť či učitelia majú skúsenosti s využívaním digitálnych nástrojov a umelej inteligencie vo svojej práci. Čiastkovým cieľom bolo zistiť názor učiteľov na používanie nástrojov umelej inteligencie ako aj ich záujem v tejto oblasti.

Na základe cieľov sme si stanovili nasledovné hypotézy:

- H1: Viac ako 50 % učiteľov už má skúsenosti s využívaním digitálnych nástrojov vo vyučovaní;
- H2: Viac ako 50 % učiteľov nemá negatívny postoj k využívaniu nástrojov umelej inteligencie v práci učiteľa;
- H3: Viac ako 50 % učiteľov má záujem o využívanie digitálnych nástrojov a umelej inteligencie.

2.2 Metodika výskumu

Medzi využité metódy možno zaradiť:

- Analýzu a syntézu poznatkov v tejto oblasti;
- Dotazníkovú metódu na zistenie skúseností a názorov učiteľov v tejto oblasti;
- Matematicko-štatistickú metódu využitú na spracovanie a vyhodnotenie výsledkov dotazníkového prieskumu.

2.3 Výsledky prieskumu

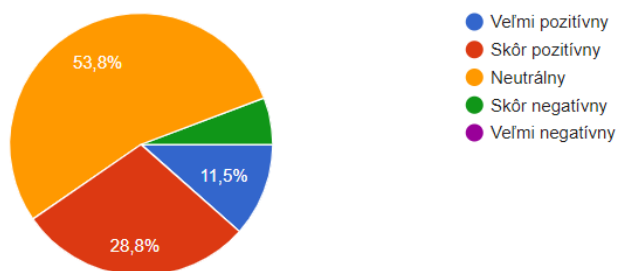
Na otázku či majú respondenti skúsenosti s využívaním digitálnych nástrojov na tvorbu online testov a kvízov nám viac ako polovica učiteľov, t. j. 51,9 % odpovedalo, že nemá. Rovnako i v oblasti využívania digitálnych nástrojov zameraných na propagáciu, prezentáciu, tvorbu dizajnu a jednoduchých webov nám 61,5 % učiteľov čo činí počet 32 odpovedalo, že skúsenosti nemá. Dvadsať respondentov odpovedali kladne čo predstavuje 38,5 %.

Ďalšou kladenou otázkou pre učiteľov bolo či sa zaujímajú o pokročilé technológie, ako je umelá inteligencia, strojové učenie alebo analýzu dát. Na túto otázku nám odpovedala väčšina učiteľov t. j. až 75 %, že ju to zaujíma ale zatiaľ nemá skúsenosti. Deväť učiteľov sa vzdeláva v tejto oblasti aktívne a štyroch učiteľov táto oblasť nezaujíma.



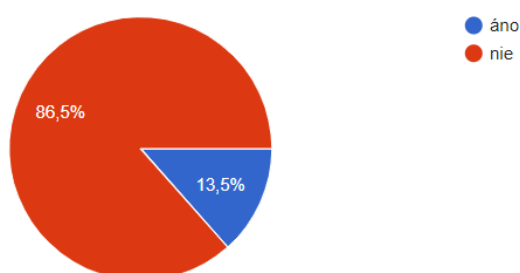
Graf. 1: záujem učiteľov o pokročilé technológie, AI, strojové učenie či analýzu dát. Zdroj: vlastný

Ďalším zaujímavým zistením vyplývajúcim z odpovedí respondentov je ich súčasný názor na používanie nástrojov umelej inteligencie, kde 28 učiteľov má na ne neutrálny názor. Pätnásť učiteľov, čo predstavuje 28,8 % má skôr pozitívny názor a šesť učiteľov má veľmi pozitívny názor. Traja z odpovedajúcich učiteľov majú skôr negatívny názor.



Graf. 2: názor učiteľov na používanie nástrojov umelej inteligencie. Zdroj: vlastný

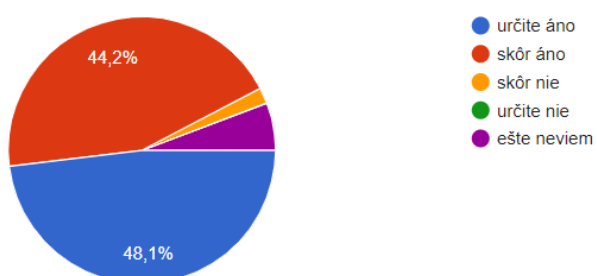
Skúsenosti s používaním nástrojov umelej inteligencie má 13,5 % učiteľov, čo z celkového počtu opýtaných tvorí sedem učiteľov. Až 45 učiteľov skúsenosti s umelou inteligenciou nemá.



Graf. 3: skúsenosti učiteľov s používaním nástrojov umelej inteligencie. Zdroj: vlastný

Ďalšia otázka bola zameraná na určenie výziev alebo problémov, ktorým učitelia najčastejšie čelia pri používaní digitálnych technológií vo výučbe. Nedostatok času na prípravu materiálov a technické problémy so zariadeniami označili respondenti zhodne 26 krát čo predstavuje 50 % učiteľov. Nedostatok technických zručností sa po nich objavil na ďalšom mieste a to s počtom označení 22. Problémy s internetovým pripojením bolo respondentmi označené štrnásť krát. Jeden respondent uviedol, že mu veľa času zaberá vyhľadávanie zdrojov a postupov pri používaní digitálnych technológií.

Poslednou otázkou tohto krátkeho dotazníkového prieskumu sme zisťovali či respondenti chcú využívať digitálne nástroje a nástroje umelej inteligencie vo svojej práci. Najväčšou časťou odpovedí v takmer 50 % sa objavila odpoveď určite áno. Skôr áno označilo 23 učiteľov. Traja učitelia ešte nevedia a len jeden z odpovedajúcich učiteľov označil skôr nie. Žiaden z učiteľov sa nevyjadril, že by ich určite využívať nechcel.



Graf. 4: záujem o využitie digitálnych nástrojov a AI v práci učiteľa. Zdroj: vlastný

3 Diskusia

Na základe stanovených hypotéz, ktoré sme si určili pred dotazníkovým prieskumom je možné vidieť, že hypotéza č. 1 sa nepotvrdila. Dôvodom je, že viac ako polovica účastníkov dotazníkového prieskumu vyjadrila, že nemá skúsenosti s využívaním digitálnych nástrojov vo vyučovaní ako v oblasti nástrojov na tvorbu online testov a kvízov, tak i v oblasti práce s nástrojmi na propagáciu, prezentáciu či tvorbu dizajnu. Druhá hypotéza sa potvrdila na základe toho, že viac ako 50 % učiteľov sa vyjadrilo, že má neutrálny názor na používanie nástrojov umelej inteligencie a len 5,8 % učiteľov má skôr negatívny názor. Tretia – posledná hypotéza sa potvrdila. Až 92,3 % učiteľov prejavilo záujem o využitie digitálnych nástrojov a umelej inteligencie.

Záver

Napriek tomu, že sa jednalo o prieskum medzi učiteľmi s malým počtom respondentov je možné vidieť, že výzvou škôl v oblasti digitalizácie je vzdelávanie učiteľov a ich príprava na používanie digitálnych nástrojov a umelej inteligencie. Väčšia časť učiteľov nemá s ich využívaním žiadne skúsenosti alebo má len malé, avšak väčšina z nich si vie ich využívanie vo svojej práci predstaviť. Ďalším negatívom v tejto oblasti sú i technické problémy so zariadeniami, nedostatok času ale i nedostatok technických zručností učiteľov. Tento fakt, predpokladáme, že do veľkej miery súvisí s ich nízkou úrovňou využívania alebo nevyužívaním zo strany učiteľov. Pozitívom je už spomínaný záujem učiteľov o prácu s nimi čo vedie k predpokladu, že učelia si v dnešnej dobe uvedomujú ich dôležitosť vo vzdelávaní. Vidíme preto potrebu neustáleho vzdelávania učiteľov škôl v tejto oblasti ako aj potrebu podpory učiteľov zo strany vedenia škôl, ktoré však predpokladá i nutnosť vyhľadávania možností na zabezpečenie dostatočného technického vybavenia škôl a jeho financovanie.

Ako sme už uviedli, moderná doba so sebou priniesla moderné technológie, medzi ktoré patria rozličné digitálne nástroje a nástroje umelej inteligencie. Je potrebné si preto uvedomiť ich význam a hľadať v nich benefity a možnosti, ktoré nám ponúkajú a viesť ich vhodne využiť. To sa týka všetkých oblastí nášho života ale i vzdelávania žiakov a študentov škôl. Je však potrebné učiteľov vzdelávať a rozšíriť im “nové obzory“ vo využívaní týchto nástrojov vo svojej práci, ktoré ponúkajú i mnoho nových inšpirácií, zjednodušenia svojej práce ako aj nových foriem a metód vyučovania.

Literatúra

Ruisel, I. (2004). *Inteligencia a myslenie*. Ikar.

Stryker, C., & Kavlakoglu, E. (2024, August 16). What is artificial intelligence (AI)? IBM. <https://www.ibm.com/topics/artificial-intelligence>

Turek, I. (2015). *Škola a kvalita*. Wolters Kluwer.

Veber, J., & kolektiv. (2018). *Digitalizace ekonomiky a společnosti: Výhody, rizika, příležitosti*. Management Press.

Kontaktné údaje autorov

Ing. Mária Bajúzová, MBA

Vysoká škola DTI

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

E-mail: maria.bajuzova@dti.sk

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

Ing. Peter Paška, PhD., LL.M, MBA, EUR ING
Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovakia
E-mail: peter@statika-paska.sk

Najčastejší spôsob riešenia konfliktov medzi stredoškólákmi

The most common way of resolving conflicts between high school students

Mária Belešová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou konfliktov medzi stredoškólákmi a analyzuje najčastejšie spôsoby ich riešenia. Aj napriek tomu, že sú konflikty medzi mládežou pomerne bežné a časté, v prípade mladých ľudí, ktorí spolu trávia značný čas, sú konflikty takmer dennou záležitosťou. Konflikty v stredoškolskom prostredí vznikajú z rôznych príčin, ako sú medziľudské vzťahy, akademický tlak, sociálne problémy či závislosť na technológiách. Výskum ukazuje, že stredoškóľáci najčastejšie riešia konflikty prostredníctvom konfrontácie, vyhýbania sa problému alebo rozhovoru s rovesníkmi. Dôležitú úlohu zohráva aj rovesnícka mediácia, kde sa žiaci snažia nájsť riešenie konfliktov s pomocou neutrálnych mediátorov z radov spolužiakov. V príspevku tiež prezentujeme kvantitatívne dáta v podobe najčastejšieho spôsobu riešenia konfliktov medzi rovesníkmi z hľadiska pohlavia a ročníkov. Príspevok tiež upozorňuje na potrebu väčšej podpory zo strany pedagógov a škôl pri riešení konfliktov, aby sa predišlo eskalácii problémov, ktoré môžu viesť k šikane, fyzickému násiliu alebo dlhodobým negatívnym vplyvom na školskú atmosféru a vzdelávací proces.

Kľúčové slová: konflikty, stredoškóľáci, typy vzniknutých konfliktov, riešenie konfliktov, kvantitatívne prevedenie výskumných dát

Abstract

The article deals with the issue of conflicts between high school students and analyzes the most common ways of solving them. Despite the fact that conflicts between youth are relatively common and frequent, in the case of young people who spend considerable time together, conflicts are almost a daily occurrence. Conflicts in the high school environment arise from various causes, such as interpersonal relationships, academic pressure, social problems or dependence on technology. Research shows that high school students most often resolve conflicts through confrontation, avoiding the problem, or talking with peers. Peer mediation also plays an important role, where students try to find a solution to conflicts with the help of neutral mediators from among their classmates. In the article, we also present quantitative data in the form of the most common way of resolving conflicts between peers in terms of gender and grades. The paper also highlights the need for more support from educators and schools in conflict resolution to avoid escalation of problems that can lead to bullying, physical violence or long-term negative effects on the school atmosphere and educational process.

Keywords: conflicts, high school students, types of conflicts, conflict resolution, quantitative translation of research data

JEL klasifikácia: A290

1 Úvod

Jednou z najvýraznejších charakteristík ľudí je ich rozmanitosť. Rôzne spôsoby bytia, myslenia a existencie, rôzne potreby, pohľady na svet, etické postoje poznačujú vzťahy medzi ľuďmi. Valente, Lourenço a Németh (2022) uvádzajú, že v tomto zmysle sa medziľudské konflikty chápu ako napätie, ktoré zahŕňa rôzne záujmy alebo pozície, je vlastné ľudským vzťahom a je prítomné v rôznych spoločenských organizáciách, medzi nimi aj v škole. Škola ako mikrokozmos spoločnosti spája rôzne pohľady na svet, rôzne spôsoby bytia, myslenia a života, čím sa stáva priestorom reprezentácie sociálnych rozdielov a je miestom, kde sa denne vyskytujú rôzne konflikty.

Konflikty sú prirodzenou súčasťou medziľudských vzťahov a nevyhýbajú sa ani prostrediu stredných škôl. V období dospievania sa mladí ľudia ocitajú pod tlakom akademických povinností, spoločenských očakávaní a osobnostného rozvoja, čo často vedie k vzniku rôznych napätí a nezhôd. Spory môžu vyvierať z nesprávnej komunikácie, súťaživosti, odlišných názorov, ale aj zo sociálnych alebo kultúrnych rozdielov. Významným faktorom je aj zvyšujúce sa využívanie technológií a sociálnych médií, ktoré môžu konflikty prehľbovať, najmä v podobe kyberšikany.

2 Konflikty v školskom mikrosystéme

Škola je mikrosystém spoločnosti, v ktorom sa odrážajú neustále zmeny. Jednou z najdôležitejších funkcií školy je teda pripraviť žiakov na život a prekonávanie ťažkostí sveta plného rýchlych zmien a medziľudských konfliktov a prispieť tak k rozvoju každého jednotlivca. Pretože je mikrosystémom spoločnosti (Hojbotá, Butnaru, Rotaru & Tița, 2014) a spája rôzne spôsoby života, myslenia, cítenia, vzťahov, predstavuje priestor priaznivý pre medziľudské konflikty.

Shanyan et al. (2024) zistili, že konfliktné vzťahy medzi žiakmi majú tendenciu byť spojené s vysokou úrovňou všeobecnej úzkosti, ktorá je zasa spojená s väčšou mierou problémového správania a horším sociálnym statusom a akademickými výsledkami rovesníkov.

Konflikty môžeme podľa Storošku (2008) rozdeliť do dvoch hlavných typov, a to na základe niekoľkých kritérií. Prvým takýmto kritériom je to, ako konflikt vplýva na osobnosť jedinca. V súlade s tým sa rozlišujem konflikt:

- deštruktívny – tento konflikt jedincovi odoberá energiu a pritom neprinesie žiadne pozitívne či prijateľné východisko alebo záver. Deštruktívny konflikt polarizuje, podceňuje, vplýva negatívne na morálku žiaka;
- konštruktívny – ide o opak deštruktívneho konfliktu. Na jeho zvládnutie sa podieľajú obe strany, otvára diskusiu, prináša také riešenia, ktoré pripúšťajú možnosť voľby. Dokáže uvoľniť emócie a naučí žiakov, ako sa môžu k rovnakej situácii postaviť najbližšie, keď s ňou prídu do styku.

V rámci stredoškolského prostredia môžu vzniknúť konflikty rozlíšené podľa toho, či ide o konflikt medzi dvoma žiakmi, prípadne medzi žiakom a skupinou alebo medzi skupinami (Pružinská & Labáth, 2006).

Na stredných školách sa žiaci stretávajú s rôznymi typmi konfliktov, ktoré môžu mať rozmanité príčiny. Tieto konflikty sa často týkajú medziľudských vzťahov, akademických nárokov alebo emocionálneho napätia súvisiaceho s dospievaním. Niektoré z najčastejších typov konfliktov, ktoré riešia stredoškooláci, zahŕňajú:

➤ Medziľudské konflikty medzi spolužiakmi

- Šikana a kyberšikana – verbálne, fyzické alebo online obťažovanie, ktoré môže viesť k psychickým problémom a zhoršeniu sociálnych vzťahov.

- Závist' a rivalita – súťaženie o úspechy, popularitu, pozornosť učiteľov alebo priateľov ostatných spolužiakov.
- Nedorozumenia a komunikačné problémy – nesprávna interpretácia slov, názorové rozdiely alebo nevhodná komunikácia môžu viesť k hádkam či dlhodobým konfliktom.
- Priateľské vzťahy a sociálne skupiny – vznikajúce alebo rozpadajúce sa priateľstvá, tlak na začlenenie sa do určitej skupiny alebo exkluzivita v priateľstvách môže vytvoriť napätie medzi spolužiakmi.
- **Konflikty súvisiace so vzťahmi, prvými láskami**
 - Žiarlivosť a zrada – romantické vzťahy môžu byť zdrojom konfliktov, najmä ak sa v nich objaví žiarlivosť alebo pocit zrady.
 - Rozchody a emocionálne zranenia – rozpady vzťahov často vedú k emocionálnym konfliktom medzi bývalými partnermi alebo k napätiu v širšej skupine priateľov.
 - Sociálny tlak – tlak na zapojenie sa do romantických vzťahov môže u niektorých žiakov vyvolávať stres a frustráciu.
- **Konflikty s učiteľmi a inými autoritami**
 - Akademický tlak – žiaci môžu mať pocit, že sú pod neustálym tlakom dosahovať dobré výsledky, čo vedie k stresu a potenciálnym konfliktom s učiteľmi alebo ich rodičmi.
 - Nespravodlivé hodnotenie – pocit nespravodlivosti zo strany učiteľov, napríklad pri hodnotení alebo prístupe k žiakom, môže vyvolávať napätie.
 - Nesúhlas s pravidlami školy – niektorí žiaci môžu protestovať proti školským pravidlám, ako je nosenie uniformy, zákaz používania telefónov či iné obmedzenia, čo môže viesť ku konfliktom s vedením školy.
- **Sociálne a kultúrne konflikty**
 - Diskriminácia a predsudky – niektorí žiaci môžu čeliť konfliktom súvisiacim s etnickými, náboženskými alebo kultúrnymi rozdielmi, čo môže viesť k diskriminácii alebo izolácii.
 - Inklúzia a rozdiely v socioekonomickom postavení – rozdiely v socioekonomických podmienkach medzi žiakmi môžu vyvolávať napätie alebo pocit vylúčenia.
- **Konflikty súvisiace s rodinou**
 - Rodičovské očakávania a tlak – žiaci môžu byť pod veľkým tlakom zo strany rodičov, aby dosiahli výborné výsledky alebo si vybrali konkrétnu kariéru, čo môže viesť k vnútorným konfliktom alebo napätiu medzi rodinou a školskými povinnosťami.
 - Rozpory medzi domácimi a školskými požiadavkami – ak rodina neuznáva alebo nepodporuje vzdelávacie priority školy, žiaci sa môžu cítiť rozpoltení medzi domácim prostredím a školou.
- **Konflikty týkajúce sa vlastnej identity**
 - Sebahodnotenie a sebaakceptácia – mnohí žiaci riešia vnútorné konflikty súvisiace s dospievaním, sebaidentifikáciou, hľadaním vlastného miesta v spoločnosti a skupinách.
 - Tlak na výkon a úspech – neustále porovnávanie sa s ostatnými a tlak na dosahovanie vysokých akademických či športových úspechov môže viesť k frustrácii a vnútornému konfliktu.
- **Konflikty súvisiace s technológiami a sociálnymi médiami**

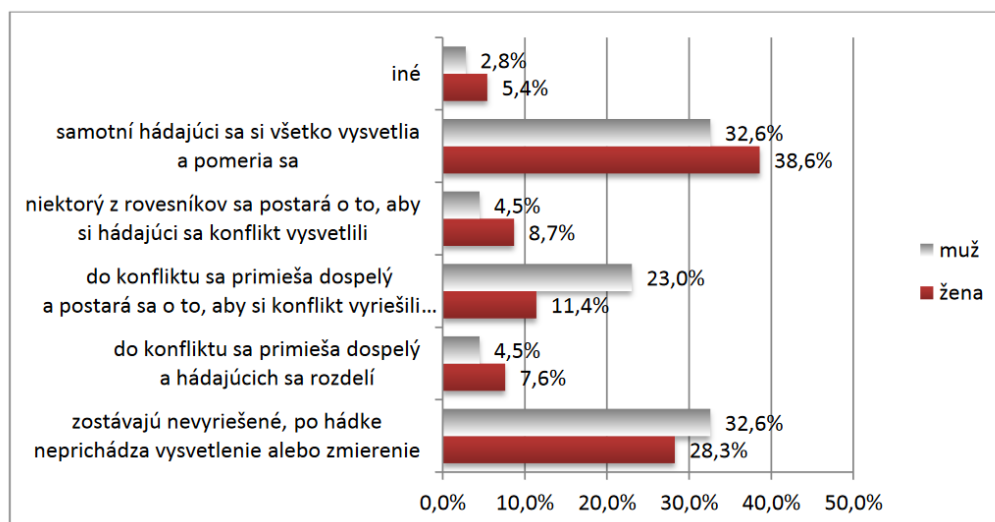
- Závislosť na technológiách – niektorí žiaci čelia konfliktom spojeným so závislosťou na telefónoch, hrách či sociálnych sieťach, čo môže ovplyvniť ich školské výsledky a vzťahy s učiteľmi či spolužiakmi.
- Falošná identita a online šikanovanie – používanie sociálnych médií môže viesť k problémom, ako sú falošné profily, anonymné útoky či šikanovanie cez internet, čo ovplyvňuje atmosféru aj v reálnom prostredí školy.
- **Konflikty s budúcnosťou a kariérnymi rozhodnutiami**
 - Neistota ohľadom budúcnosti – mnohí stredoškólači riešia tlak na rozhodovanie o ďalšom vzdelaní alebo kariére, čo môže vyvolávať stres, frustráciu alebo nezhody s rodičmi či učiteľmi.
 - Nesúlad medzi záujmami a očakávaniami okolia – niektorí žiaci môžu čeliť konfliktom, ak ich vlastné záujmy a sny nezodpovedajú očakávaniam rodičov alebo spoločnosti.
- **Konflikty v súvislosti so zneužívaním látok**
 - Alkohol, drogy a fajčenie – niektorí žiaci sa môžu dostať do konfliktu so spolužiakmi, školou alebo rodičmi kvôli zneužívaniu návykových látok, čo často vedie k problémom v správaní, školskom výkone a medziľudských vzťahoch.

Konflikty medzi žiakmi môžu vzniknúť aj kvôli nedorozumeniam, bitkám, rivalite medzi skupinami, diskriminácii, šikanovaniu, využívaniu priestorov a majetku, randeniu, sexuálnemu obťažovaniu, strate alebo poškodeniu školského majetku atď. V tejto postupnosti a vzhľadom na nárast školských konfliktov Ibarra (2002) rozoznáva ako príčiny školských konfliktov: nárast povinnej školskej dochádzky, nárast počtu žiakov v triede. Učitelia vnímajú postupný pokles svojej autority voči žiakom a žiaci menej dodržiavajú určité pravidlá a obmedzenia, čo vedie ku konfliktným situáciám. Pokiaľ ide o nárast povinnej školskej dochádzky, vedie to k väčšiemu počtu nemotivovaných a nedisciplinovaných žiakov, čo znamená nárast školských konfliktov. Rovnako aj zvýšenie počtu žiakov v triede bez navýšenia vybavenia alebo súvisiacich podmienok zvyšuje výskyt konfliktov, pretože sa negatívne mení ich fyzické a psychické prostredie v preplnených triedach s nedostatkom priestoru na praktické činnosti a spoluprácu.

3 Interpretácia výskumných dát

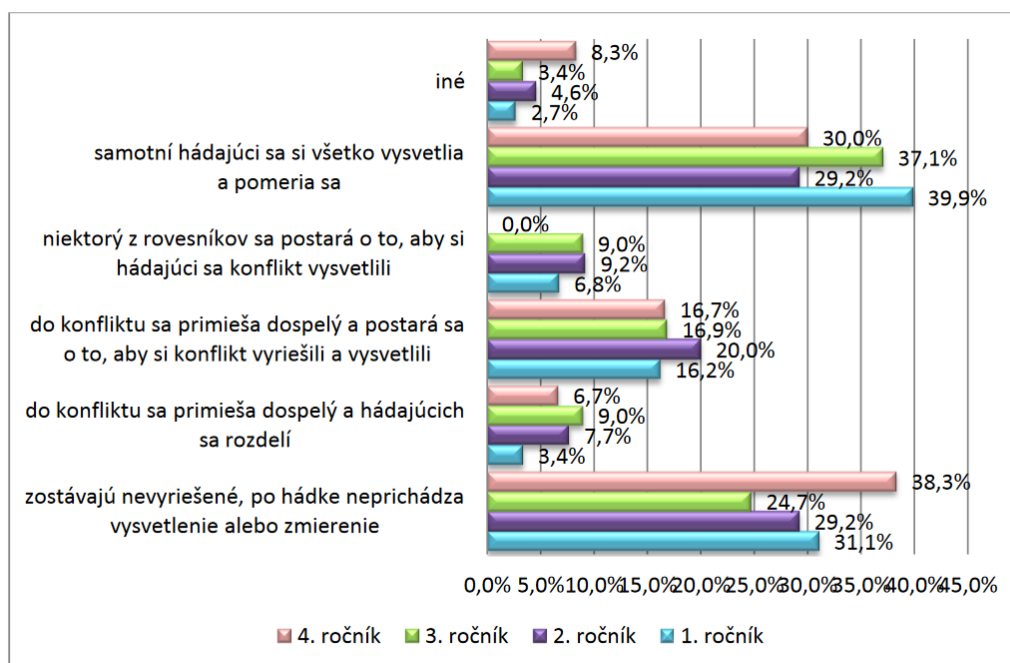
Hlavným cieľom príspevku je prezentovať spôsob riešenia konfliktu medzi stredoškolskými rovesníkmi z hľadiska pohlavia a ročníka. Výskumu sa zúčastnilo 362 respondentov zo stredných škôl v meste Trenčín, z toho bolo 184 dievčat a 178 chlapcov. K zberu dát sme využili vlastne navrhnutý dotazník v printovej verzii, ktorý obsahoval celkovo 24 položiek. Pre rozsah tohto príspevku prezentujeme a interpretujeme len tri položky. Zber dát zabezpečila Sádecká Ondrášková (2018).

V súvislosti s riešením konfliktov sme sa respondentov pýtali, ako najčastejšie riešia konflikty medzi rovesníkmi (graf 1). Dievčatá najčastejšie uvádzali, že hádajúci si všetko vysvetlia a pomeria sa. Odpovedalo tak 38,6 % z nich. Chlapci najčastejšie označovali dve odpovede, a to, že konflikty ostávajú nevyriešené a tiež odpoveď, že samotní hádajúci si všetko vysvetlia. Tieto dve možnosti označovali chlapci v 32,6 % prípadov. Treťou frekventovanou odpoveďou bola možnosť odpovede, že do konfliktu sa zapojí tretia osoba, ktorá dohliadne na to, aby si konflikt medzi sebou vyriešili (dievčatá – 11,4 %, chlapci – 23 %).



Graf 1: Spôsob riešenia konfliktu medzi rovesníkmi z hľadiska pohlavia. Zdroj: Autorka

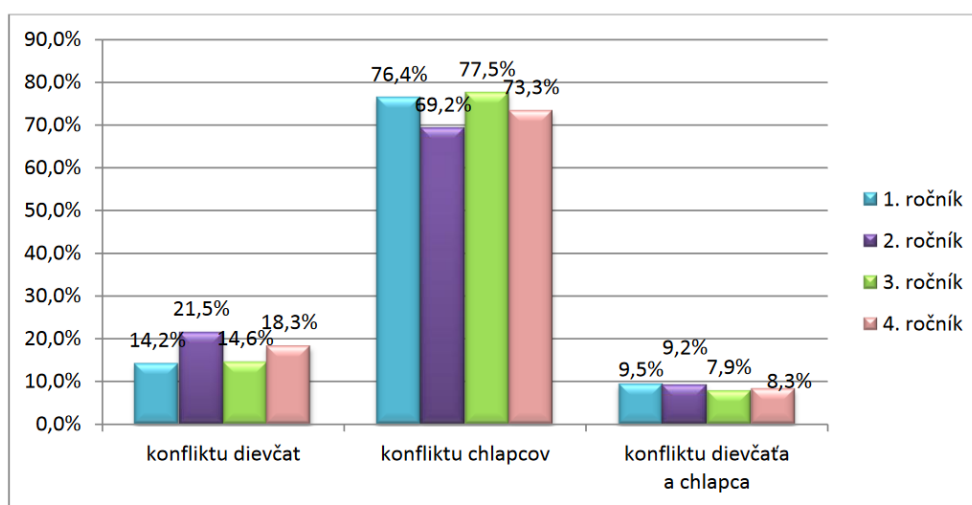
V ďalšej dotazníkovej položke sme zisťovali, ako žiaci riešia konflikty z hľadiska ročníkov. Domnievame sa, že iným spôsobom by mohli ku konfliktom pristupovať žiaci prvých ročníkov, a odlišne zas žiaci štvrtých ročníkov (graf 2). Žiaci 1. ročníka najčastejšie odpovedali, že samotní hádajúci si všetko vysvetlia a pomeria sa. Odpovedalo tak 39,9 % z nich. Za touto odpoveďou však nasledovalo aj tvrdenie, že konflikty ostávajú nevyriešené a ani po hádke medzi nimi neprichádza k zmiereniu (31,1 %). Žiaci 2. ročníka označovali rovnako často dve položky, a to, že konflikty ostávajú nevyriešené (29,2 %), teda zmierenie neprichádza a tiež to, že samotní hádajúci si všetko vysvetlia a pomeria sa (29,2 %). Žiaci 3. ročníka najčastejšie odpovedali, že konflikt si medzi sebou vyriešia samotní hádajúci sa a pomeria sa. Odpovedalo tak 37,1 % respondentov. U žiakov 4. ročníka bola najčastejšie označovanou odpoveďou možnosť, že konflikty ostávajú nevyriešené (38,3 %).



Graf 2: Spôsob riešenia konfliktu medzi rovesníkmi z hľadiska ročníka. Zdroj: Autorka

Graf 3 znázorňuje predchádzajúcu položku vyhodnotenú z hľadiska ročníkov a pohlaví. Najčastejšie označovanou odpoveďou respondentov bola tá, že ku konfliktom dochádza

najčastejšie medzi chlapcami. Môže to tak byť aj preto, pretože hladina testosterónu je u chlapcov vyššia ako u dievčat, preto chlapci viacero konfliktov riešia na fyzickej úrovni. Odpovedalo tak 76,4 % žiakov 1. ročníka, 69,2 % žiakov 2. ročníka, 77,5 % žiakov 3. ročníka a 73,3 % žiakov 4. ročníka. Najmenej často boli označované odpovede, že ku konfliktom medzi chlapcami a dievčatami nedochádza takmer vôbec. Napríklad žiaci 4. ročníka označili túto odpoveď v 8,3 % prípadoch. Práve v ich vývinovom období nastáva fáza, keď sa záujem o druhé pohlavie ešte zvýši, ale navonok vzniká veľká izolácia vo vzťahu medzi chlapcami a dievčatami. Napriek tomu, podstata vzťahu medzi chlapcami a dievčatami sa mení od trochu domýšľavého správania k prejavom plachosti, strnulosti a k ostentatívnej ľahostajnosti, opovrhlivému postoju k rovesníkovi opačného pohlavia, preto vždy bude istá miera konfliktov medzi pohlaviami.



Graf 3: Výskyt konfliktov podľa ročníkov a pohlaví. Zdroj: Autorka

Jedným z najčastejších spôsobov, ako stredoškoláci riešia konflikty, je priama konfrontácia. Žiaci často volia konfrontáciu ako prvý krok, no jej výsledok závisí od schopnosti oboch strán zvládnuť emócie a efektívne komunikovať. Na druhej strane, veľa žiakov sa konfliktom snaží vyhnúť, či už ignorovaním problému alebo únikom do sociálnych médií, čo však konflikt nerieši, ale často ho ešte prehľbuje. Kvalita riešenia konfliktov závisí aj od úrovne emocionálnej inteligencie žiakov. Tí, ktorí dokážu lepšie rozpoznať a regulovať svoje emócie, sú zvyčajne úspešnejší pri riešení konfliktov. Školy by preto mali podporovať rozvoj emocionálnej inteligencie prostredníctvom programov zameraných na zvládanie stresu, empatiu a sebauvedomenie.

Záver

Konflikty na stredných školách majú rozmanitý charakter a sú často výsledkom zložitých interakcií medzi emocionálnymi, sociálnymi a študijnými tlakmi. Úlohou škôl je vytvárať podmienky, kde môžu žiaci efektívne riešiť konflikty prostredníctvom podpory, otvorenej komunikácie a programov na rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností. Konkrétne zvládanie a riešenie konfliktov je obzvlášť dôležité pre tímovú prácu, keďže medziľudské vzťahy zohrávajú dôležitú úlohu pri plnení pracovných úloh a komunikácie. Nie všetky konflikty sú však negatívne (Aggrawal & Magana, 2024). Je dôležité uviesť, že konštruktívna paradigma konfliktu naznačuje, že konflikt má pozitívne a negatívne aspekty, výhody a nevýhody. Tento nový model je v protiklade ku klasickému modelu a uvádza, že mierne úrovne konfliktu sú vnímané ako pozitívne (Cunha & Leitão, 2016). Účinky konfliktov sú pozitívne,

ak sú dobre zvládnuté, aby sa vytvorili kooperatívnejšie vzťahy a snažili sa dosiahnuť integrované riešenie v prospech účastníkov konfliktu. Konflikty v škole a nízke študijné výsledky sú v kontexte vzdelávania relevantným problémom. Pri zisťovaní vzťahu medzi predmetmi skúmania sa podľa Medranda, Contreras a Obaco (2024) ukázalo, že štatisticky medzi nimi neexistuje významný vzťah. Záverom bolo zistené, že akademické konflikty nemajú vplyv na študijné výsledky, ale keďže tieto konflikty nie sú včas riešené, majú tendenciu mať dôsledky na školské výsledky.

Literatúra

- Aggrawal, S., & Magana, A. J. (2024). Teamwork conflict management training and conflict resolution practice via large language models. *Future Internet*, 16(5), 177. <https://doi.org/10.3390/fi16050177>
- Hojbotă, A. M., Butnaru, S., Rotaru, C., & Tița, S. (2014). Facing conflicts and violence in schools – A proposal for a new occupation: The mediation counsellor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 396–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.698>
- Ibarra, L. (2002). *Los conflictos escolares: Un problema de todos*. Universidade De la Habana.
- Medranda, J., Contreras, M., & Obaco, E. (2024). School conflict versus academic performance. *Alteridad*, 19(1), 123–131.
- Pružinská, J., & Labáth, V. (2006). *Mediácia: Príručka pre študentov*. ARK.
- Shanyan, L., Gastaldi, F. G. M., Longobardi, C., & Fabris, M. A. (2024). Investigating the interplay of student-teacher relationships, general anxiety, and school adjustment among Italian primary school children. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 29(1–2), 55–69.
- Sádecká Ondrášková, L. (2018). *Mediácia a peer mediácia v stredoškolskom prostredí*. Masarykova univerzita.
- Storoška, M. (2008). *Mediácia – pomoc spoločnosti a jednotlivcovi*. Vysoká škola medzinárodného podnikania.
- Valente, S., Afonso Lourenço, A., & Németh, Z. (2022). School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships. In M. Peaslee Levine (Ed.), *Interpersonal relationships*. IntechOpen.

Kontaktné údaje autora

Doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava, SR
E-mail: belesova@fedu.uniba.sk

Proměna formy výuky a analýzy procesu učení v digitální éře – perspektivy a výzvy

Changing form of teaching and learning process analysis in the digital era - perspectives and challenges

Kateřina Berková, Markéta Mikešová

Abstrakt

Příspěvek si klade za cíl diskutovat perspektivy on-line a off-line formy výuky a analýzy procesu učení na příkladu neformálního vzdělávání a poskytnout tak základní, ale aktuální literární přehled o pozici neformálního vzdělávání jako jedné ze složky celoživotního vzdělávání v České republice ve srovnání s mezinárodním kontextem. Zároveň příspěvek zkoumá vzdělávací potřeby související s formou výuky českých potenciálních účastníků neformálního vzdělávání vzhledem k pohlaví, věku a oborovému zaměření a možnosti realizování průběžné zpětné vazby na bázi analýzy učení s ohledem na on-line a off-line formu výuky. Příspěvek seznamuje s panely pro analýzu učení a výuky, které jsou rozvinuté v zahraničí. Poukazuje na nutné zjednodušení implementace průběžné zpětné vazby do off-line formy výuky s fyzickou účastí a na zrychlení zpracování dat.

Klíčová slova: On-line výuka; off-line výuka; neformální vzdělávání; analýza učení, zpětná vazba; formativní hodnocení

Abstract

This paper aims to discuss the perspectives of on-line and off-line forms of teaching and the learning process analysis using non-formal education as an example and to provide a basic but up-to-date literature review of the position of non-formal education as a component of lifelong learning in the Czech Republic in comparison with the international context. At the same time, the paper examines the learning needs related to the form of learning of Czech potential participants in non-formal education with respect to gender, age and field of study and the possibilities of implementing continuous feedback based on learning analysis with respect to on-line and off-line form of learning. The paper introduces learning analytics and learning analytics dashboards developed abroad. It points out the necessary simplification of the implementation of continuous feedback in the off-line form of teaching with physical participation and the acceleration of data processing.

Keywords: On-line teaching; Off-line teaching; Non-formal education; Learning analytics, Feedback; Formative assessment

JEL klasifikace: A20, A22

1 Úvod

Ačkoliv je on-line forma výuky přežitkem covidové doby, byla schopná se velmi rychle vyrovnat off-line výuce, tedy výuce s fyzickou účastí. Obě formy výuky se vzájemně dobře doplňují a svojí povahou vyhovují určitým typům vzdělávání, ale i předmětům nebo kurzům.

Pokud se blíže zaměříme na formální vzdělávání, typicky na školní vzdělávací činnost, pak je zde stále využívaná výuka s fyzickou účastí, a to na všech stupních vzdělávání, přičemž fyzická výuka využívá i vzdělávací aktivity probíhající v on-line edukačním prostředí. On-line forma výuky se využívá jako doplněk velmi často pro vedení konzultací apod. Formální vzdělávání ale není jediným typem vzdělávání, a proto je nutné soustředit pozornost také na neformální vzdělávání, jelikož neformální vzdělávání je jednou z klíčových součástí celoživotního vzdělávání (Bartoňková, 2019). Neformální vzdělávání je typické tím, že nemá za úkol rozvíjet jednu schopnost nebo vlastnost jedince, ale zaměřuje se především na osobnostní rozvoj. Jde tedy o rozvoj v dimenzi volní, emocionální, sociální, etické i duchovní. Neformální vzdělávání je velmi důležitým prvkem například v profesním vzdělávání zaměstnanců. Kvalita neformálního vzdělávání mnohdy souvisí s výběrem formy, v níž se celá vzdělávací akce odehrává. Proto je třeba si položit otázku: *Jaké formy výuky jsou pro vzdělávání vyhovující, aby splňovaly základní cíle a očekávání účastníků vzdělávání a naplňovaly jejich vzdělávací potřeby?* Realizace kvalitního vzdělávání ale také souvisí s poskytováním průběžné zpětné vazby (reflexe a sebereflexe) účastníkům. Podoba takové zpětné vazby je odvislá od formy, v níž výuka a dané vzdělávací aktivity probíhají (on-line či off-line).

Cílem příspěvku je poukázat na perspektivy on-line a off-line formy vzdělávání a prozkoumat na příkladu neformálního vzdělávání vzdělávací potřeby související s formou výuky českých potenciálních účastníků neformálního vzdělávání vzhledem k pohlaví, věku a oborovému zaměření a možnosti realizování průběžné zpětné vazby na bázi analýzy učení vzhledem k on-line či off-line formě výuky. V tomto příspěvku autorka chápe off-line formu výuky jako výuku s fyzickou účastí edukantů a vzdělavatele. Příspěvek vysvětluje význam a pozici neformálního vzdělávání jako jedné ze složek celoživotního vzdělávání v České republice ve srovnání s mezinárodním kontextem a poskytuje tak základní, ale aktuální literární přehled v dané problematice, která je v komunitě vzdělavatelů čím dál více diskutovaná.

2 Vymezení a pozice neformálního vzdělávání v českém a mezinárodním kontextu

Podle MŠMT (2013-2024) je neformální vzdělávání jednou ze složek celoživotního vzdělávání, vedle formálního vzdělávání a informálního učení. Neformální vzdělávání je implementováno ve Strategii vzdělávání 2030+. Bartoňková (2019) uvádí, že neformální vzdělávání nevede k získání vyššího stupně vzdělání, je poskytováno v rámci pracovního zařazení nebo v rámci aktivit občanské společnosti. Jde o získání kompetencí, které mohou jedinci zlepšit společenské i pracovní uplatnění.

Neformální vzdělávání se odehrává v různých formách. Mezi typické formy výuky se řadí individuální či hromadné skupinové vzdělávání, ale také vysoce kontextuální standardizované vzdělávací programy, které jsou implementované do formálního školského systému. Neformální vzdělávání nabízí i volnočasové aktivity zcela odtržené od formálního vzdělávání ve školách. Jak MŠMT (2013-2024) upozorňuje: *„Propojování formálního a neformálního vzdělávání přináší nové možnosti, metody, techniky, formy a programové oblasti při práci s žáky ve škole, které vedou k osvojování učiva v praxi, současně je jejich významná role při rozvoji kompetencí žáků a proměn celkového klimatu třídy, případně celé školy“*. Účastníci takového učení si významně posilují klíčové životní kompetence (tzv. life skills), rozvíjí odpovědnost, zdravý životní styl, odolnost, vytrvalost, komunikaci, kreativitu, týmovou práci, řešení problémů, poznání vlastních silných a slabých stránek. Neformální vzdělávání má vliv i na osobnostní rozvoj jedince (srov. Bartoňková, 2019). V Memorandu o celoživotním učení je uvedeno, že *„vědomosti, dovednosti a porozumění, kterým se učíme jako děti a mladí lidé v rodině, ve škole, v profesní přípravě nebo na vysoké škole, pro celý život nevystačí“* (Evropská komise, 2001, s. 6). Celoživotní učení je nepřerušovaná kontinuita v učení, tedy „od kolébky do

hrobu“. V České republice začala být neformálnímu vzdělávání věnována pozornost od roku 2009. Tato oblast byla řešena pod záštitou Národního institutu dětí a mládeže prostřednictvím národního projektu „Klíče pro život“ (MŠMT, 2013-2024).

Na mezinárodní scéně je neformální vzdělávání poměrně často řešené v kontextu on-line učení a ve srovnání s formálním učením v on-line edukačním prostředí (Wang et al., 2022). Podle autorů mají studenti v neformálním on-line učení na rozdíl od formálního on-line učení více šancí vybrat si preferované platformy a mají více kanálů, jak pro sebe vytvářet vzdělávací hodnotu. Formální i neformální učení se doplňuje v rámci školského vzdělávání. Mezi zahraničními výzkumy (Guidotti et al., 2023; Kicherova et al., 2022) o významu neformálního vzdělávání panuje shoda v důležitosti implementace trvale udržitelných vzdělávacích programů zaměřených na tento typ vzdělávání. Studie navíc berou v úvahu fakt, že univerzitní vzdělávání má v tomto ohledu četné rezervy, že se mění požadavky trhu práce, kompetenční profily absolventů, zejména pak transversální a měkké dovednosti, a dále formy vzdělávání, které často neodpovídají trendům. Mezinárodní výzkumy a příklady dobré praxe upozorňují na fakt, že on-line formy výuky jsou mezi studenty oblíbené a poukazují na rozmach začleňování digitalizace (Kohler et al., 2022; Mpungose, 2020) do neformálního vzdělávání.

Z výše uvedeného vyplývá, že na domácí i zahraniční scéně je neformální vzdělávání propojováno s formálním vzděláváním skrze různé edukační programy. Pro zahraničí je typické, že neformální vzdělávání je soustředěno především do on-line formy výuky. V kontextu toho mnoho mezinárodních studií (např. Agredo-Delgado et al., 2021; Panigrahi et al., 2018; Stahl & Hesse, 2009) zkoumá otázku spoluvytváření hodnot, které vyžaduje sdílení učení. Spolupráce, vzájemné porozumění, orientace na úkol a sociální interakce přispívají ke zvýšení zapojení studentů (Sun et al., 2020).

3 Analýza potřeb potenciálních účastníků neformálního vzdělávání

Pro potenciální účastníky, kteří se chtějí zapojit do celoživotního edukačního prostředí, má neformální vzdělávání zásadní význam. S věkem se vnímání významu tohoto vzdělávání zvyšuje (Berková et al., 2024). Podle autorů mladší generace studující na středních školách či začínající vysokoškoláci nepřisuzují zájmovému vzdělávání ještě takovou váhu ve srovnání se starší generací ve věku 24 až 40 let. S ohledem na mezinárodní empirické zjištění publikované v několika výzkumných studiích (Glaister et al., 2023; Kirby et al., 2010; Libertson, 2023) je třeba upozornit na komplikaci vyskytující se v odborném tréninku studujících na středních a vysokých školách, kterou je rozdělování vzdělávání na složku formální a neformální. Ačkoliv využití obou složek v rámci jednoho studijního programu je složité, jak uvádí studie (Glaister et al., 2023) dosahuje se tak většího efektu učení. Jinou studií bylo zjištěno, že neformální vzdělávání má přímé a nepřímé efekty na funkční, emocionální, sociální a personalizovanou hodnotu vzdělávací platformy, což vede k lepším výsledkům učení a vede ke spoluvytváření hodnot účastníků díky společnému učení (Wang et al., 2022). V daném kontextu je nutné mít zanalyzované vzdělávací potřeby potenciálních účastníků neformálního, resp. zájmového vzdělávání, aby bylo možné co nejvíce využít potenciál neformálního vzdělávání a účastníků. Existuje empirická studie (Berková et al., 2024), která se daným problémem zabývala v podmínkách České republiky a hledala vztahy mezi socio-demografickými faktory 844 potenciálních účastníků a jejich vzdělávacími potřebami. Hlavní výsledky této studie jsou shrnuty v podkapitolách 3.1 a 3.2.

3.1 Preferované formy neformálního vzdělávání potenciálními účastníky

V rámci daného výzkumu byly zjišťovány formy neformálního vzdělávání, které potenciální účastníci preferují. Jednalo se o předem natočené individuální on-line video, individuální

praktický kurz v on-line formě s fyzickou účastí a hromadný praktický kurz v off-line formě s fyzickou účastí.

Vzorek se skládal z 844 respondentů, přičemž z toho bylo 330 mužů a 514 žen. Bylo signifikantně zjištěno, že ženy preferují hromadné kurzy (71,6 %) oproti individuálním kurzům (4,1 %) a jsou signifikantně indiferentní stejně jako muži k formě výuky (on-line či off-line). Muži naopak preferují individuální kurzy, přičemž k online podobě se přiklání 46,1 % mužů a k fyzické účasti (off-line podobě) 35,8 % respondentů. Muži a ženy preferují méně předem natočené online video bez interakce. Tuto preferenci má 24,3 % žen a 18,1 % mužů.

Výzkumný soubor se skládal z 297 studujících na střední škole, 414 studujících bakalářský stupeň na vysoké škole a 133 studujících navazující magisterský stupeň na vysoké škole. Vzdělávací potřeby se signifikantně mění s věkem a se stupněm vzdělávání. Středoškoláci (56,4 %) a vysokoškoláci bakalářského stupně (48,7 %) nejvíce preferují předem natočené on-line video bez interakce. Studenti navazujícího magisterského stupně (45,6 %) by si nejčastěji vybrali individuální on-line kurz. S vyšším věkem 31-40 let byla zjištěna preference hromadných kurzů v off-line formě s fyzickou účastí (40,8 %).

3.2 Poptávka potenciálních účastníků po odborném zaměření neformálního vzdělávání

Integrace dalších forem vzdělávání do přeplněného kurikula vyžaduje jasné a podložené informace o tom, jaké formy a které odborné oblasti neformálního vzdělávání jsou poptávány jejich potenciálními účastníky zejména kvůli udržování jejich profesního rozvoje. Výzkum se soustředil na několik pro současnou dobu atraktivních odborných oblastí. Jednalo se o:

- zpracování a analýzu dat,
- bezpečnost na internetu,
- virtuální realitu,
- udržitelnost,
- efektivní prezentování,
- základy cizího jazyka,
- cizí jazyk v praxi,
- finanční gramotnost,
- přípravu na pracovní pohovor,
- projektové řízení
- zdravotnictví.

Z hlediska tohoto cíle výzkum zjišťoval, které odborné oblasti preferují, jaké skupiny výzkumného souboru podle pohlaví, věku a studijního zaměření respondentů.

Ženy bez ohledu na věk a studijní obor signifikantně preferují neformální vzdělávání ve finanční gramotnosti, udržitelnosti, přípravě na pracovní pohovor, v oblasti efektivního prezentování, cizí jazyk v praxi a zdravotnictví. Naopak muži bez ohledu na věk a studijní obor signifikantně preferují neformální vzdělávání v oblasti zpracování a analýzy dat a virtuální reality.

Bylo zjištěno, že s věkem se signifikantně mění vzdělávací potřeby z hlediska oborového zaměření. Mladší generace ve věku 20 a méně let (středoškoláci) se zajímá o oblast zpracování a analýzu dat. Starší generace ve věku 31 a více let se zajímá o finanční gramotnost, přípravu na pracovní pohovor a projektové řízení.

Dále bylo zjištěno, že respondenti se studijním technickým a ekonomickým zaměřením se chtějí vzdělávat v oblasti zpracování a analýzy dat. Respondenti s humanitním a technickým vzděláním mají největší zájem o oblast virtuální reality.

Oborové zaměření neformálního vzdělávání koreluje s formami výuky. Za signifikantní výsledky s nejsilnějšími pozitivními korelačními vztahy lze považovat tyto:

- **udržitelnost** – preference hromadného kurzu v online i v off-line formě s fyzickou účastí,
- **efektivní prezentování** – preference hromadného kurzu v off-line formě s fyzickou účastí,
- **základy cizího jazyka** – preference individuálního a hromadného kurzu v off-line formě s fyzickou účastí,
- **cizí jazyk v praxi** – preference individuální kurz v off-line formě s fyzickou účastí,
- **finanční gramotnost** – preference hromadného kurzu v on-line formě,
- **příprava na pracovní pohovor** – preference hromadného kurzu v off-line formě s fyzickou účastí,
- **zdravotnictví** – preference hromadného kurzu v off-line formě s fyzickou účastí.

Pro odborné oblasti neformálního vzdělávání zpracování a analýzu dat, bezpečnost na internetu, virtuální realitu a projektové řízení byly zjištěny velmi slabé korelační souvislosti s formou výuky.

4 Možnosti zpětné vazby a zachycení výkonu v on-line a off-line učení

Neformální vzdělávání je typické tím, že se zaměřuje na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou člověku zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění (Bartoňková, 2019). V každém stupni a typu vzdělávání má zásadní roli zpětná vazba k účastníkům bez ohledu na formu učení probíhajícího v on-line či off-line edukačním prostředí. Lze rozlišit mezi informativní zpětnou vazbou, která pouze uvádí, co je správné a co špatné, a podrobnou zpětnou vazbou, která poskytuje informace o příležitostech ke zlepšení učení (Kluger & DeNisi, 1996). Propracovaná zpětná vazba je účinnější než pouhé poskytování informativní zpětné vazby (Bangert-Drowns et al., 1991). Poskytování podrobné zpětné vazby je náročnější, zejména automatizovaným způsobem v prostředí digitálního učení (Janson et al., 2022). Pro účely poskytování zpětné vazby je nutné definovat úroveň výkonu. V situacích, kdy nelze určit žádné absolutní kritérium jako srovnávací standard, lze výkon hodnotit buď jako rozdíl od výkonu ostatních, nebo jako rozdíl od vlastního dřívějšího výkonu. Tyto srovnávací standardy mají dlouholetou výzkumnou tradici. Jde o teorii sociálního srovnávání (Festinger, 1954) a teorii časového srovnávání (Albert, 1977). S vývojem informačních technologií došlo k transformaci podoby poskytované průběžné zpětné vazby. Mezi důležité předpoklady úspěšné účinnosti takových digitálních systémů zpětné vazby je vnímaná užitečnost systémů (Rets et al., 2021) a důvěra účastníků ve spolehlivost a užitečnost dané technologie (Zhu et al., 2020). Nutno však mít na paměti, že forma průběžné zpětné vazby musí být přizpůsobena také formě, v níž vzdělávání probíhá.

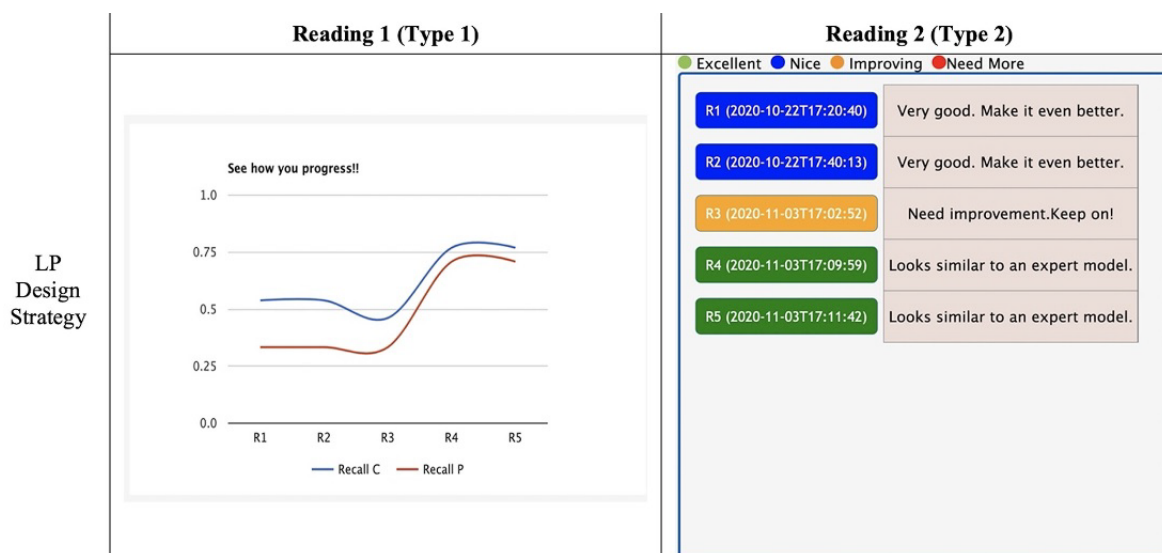
4.1 Panely pro analýzu on-line učení s orientací na časové srovnání vlastního výkonu

Existují mezinárodní studie (Kim, 2021; Rets et al., 2021) které zkoumaly zachycení pokroku studenta na bázi procesu Learning analytics, jehož základy položil Siemens (2013) ve svém vysoce citovaném článku „Learning Analytics: The Emergence of a Discipline“. Jak uvádí autor ve svém článku, analytika učení přitáhla pozornost akademiků, výzkumníků a administrátorů. Tento zájem je motivován potřebou lépe porozumět výuce, učení, inteligentnímu obsahu, personalizaci a přizpůsobení.

Zachycení pokroku studenta a srovnání jeho vlastního výkonu v čase vychází z formativní hodnocení, díky němuž lze získat data k pedagogickému rozhodování o efektivních strategiích vyučování a učení. Wiliam (2011) chápe formativní funkci hodnocení jako sadu aktivit v

následném logickém sledu: (a) vyjasnit cíle učení a kritéria úspěchu, tak aby jim žáci porozuměli; (b) připravit otázky, úkoly a aktivity, efektivně řídit diskuse a aktivity tak, aby při nich vznikaly důkazy o učení; (c) poskytovat zpětnou vazbu, která studentům umožňuje posouvat se vpřed; (d) aktivovat studenty, aby se vzájemně stali zdrojem učení; (e) aktivovat studenty, aby se stali vlastníky svého učení a převzali odpovědnost za své učení. Zároveň musí být formativní hodnocení vázáno na konkrétní oblast, proto není v různých stupních vzdělávání a prostředí stejné. Učitelé musí být schopni vyvodit závěry z výkonu studenta a navrhnout opatření. Nutný je také uvědomělejší přístup studentů k vlastnímu učení.

Podstata Learning analytics spočívá v technologickém vystavění aplikace pro analyzování dat získaných ze vzdělávacího procesu, na jehož základě lze lépe porozumět a podpořit výuku a učení. Studie uvádějí, že díky formativnímu hodnocení založenému na technologii mohou studenti dosahovat mistrovství. Jde o tzv. panely pro analýzu učení, které mají využití především v on-line učení zejména při distanční formě vzdělávání. Kim (2021) provedl experiment se zpětnou vazbou o pokroku ve výuce založené na technologiích v online kurzu na postgraduální úrovni se 35 studenty. Vyvinul a ověřil prototyp zpětné vazby o pokroku ve výuce v digitálním prostředí, v němž studenti plnili úkoly (Obr. 1).



Obrázek 1: Prototyp zpětné vazby o pokroku ve výuce. Zdroj: Kim (2021, s. 654)

Panel pro analýzu učení v on-line prostředí byl založen na vizualizaci vlastního pokroku studenta v čase a vyhodnocení skóre ukazující mistrovství studenta pomocí čtyř barev: zelená barva znamená vynikající výsledek (mistrovství); modrá barva znamená pěknou práci, ale ještě se musí zlepšit; oranžová barva znamená potřebu se zlepšit a červená barva představuje dobrý začátek, ale potřebují více. Výzkumem bylo zjištěno, že navržený panel je pedagogicky účinný a přizpůsobivý různým potřebám studentů.

Ve stejném roce jako uvedl Kim (2021) svoji experimentální studii mezi vědeckou a akademickou komunitu, přispěl autorský kolektiv (Rets et al., 2021) dalšími vědeckými poznatky pro oblast vyvinutí panelu pro analýzy učení v on-line prostředí u distančních studentů. Uvedená studie poukazuje na propojení panelu pro analýzu učení v on-line prostředí s učením studentů v off-line režimu a možnost personalizovat a přizpůsobovat panel více potřebám studentů. Autoři poukazují také na nutnost poskytování zpětné vazby učitelům v oblasti zvládání úkolů a vzdělávacího obsahu studenty. Taková reflexe je důležitá pro uplatnění individuálního přístupu ve výuce nebo alespoň individualismu a zvýšení motivace studentů k učení. Studie poukazuje na možné perspektivy panelu pro analýzu učení v celoživotním vzdělávání.

Podle OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education (Santiago et al., 2012) potřebuje Česká republika k posílení svého vzdělávacího systému lepší zapojení formativního hodnocení. Situace však nepokročila dostatečně. Jedna z nedávných studií (Suchánek & Nábělková, 2021), která se zaměřuje na primární a sekundární nižší stupeň vzdělávání v České republice, došla k závěru, že učitelé se potýkají s implementací formativního hodnocení, protože jim chybí systematická příprava i technické nástroje, které by nabízely podporu a uživatelsky přívětivý nástroj.

4.2 Průběžná zpětná vazba pro analýzu off-line učení s orientací na časové srovnání vlastního výkonu

Poskytování průběžné zpětné vazby v off-line učení s orientací na srovnání vlastního výkonu studenta v čase bývá mnohdy náročné, ale zároveň se vytváří zdánlivá představa, že z časových důvodů je taková zpětná vazba nerealizovatelná. Důvodem této zdánlivé představy bývá způsob zpracování zpětné vazby nejčastěji ve formě tužka-papír a jak a kdy ji předat studentovi. Pro off-line formu výuky je vhodné mít vytvořený nástroj pro analýzu učení na bázi dat z výstupního hodnocení výukových aktivit (Wiliam, 2011) se zapojením zpětnovazební reflexe učitele a sebereflexe studenta bez nutnosti prostředí pro tvorbu interaktivních aktivit, testů, kvízů a jiných úkolů, jako nabízejí panely pro analýzu on-line učení v digitálním prostředí. Některé mezinárodní studie poukazují na skutečnosti, že učitelé často nemají informace nebo nedokáží tak vnímat, jak se student cítí během výuky, jak na něj výuka působí a jaká úskalí a problémy musí překonávat. Proto potřebují zpětnou vazbu založenou na sebereflexi studentů, aby mohli přijmout vhodná opatření (Peraic & Grubišić, 2022).

Studie (Berková et al., 2024) uvádí návrh takové automatizované průběžné zpětné vazby pro off-line formu učení, která vychází z pojetí formativního hodnocení podle Wiliama (2011). Tento příspěvek uvádí hlavní části informačního systému pro formativní hodnocení a jeho rozšíření. Podrobnější vysvětlení funkčnosti a sestavení informačního systému lze nalézt v plném znění dané studie.

Návrh má v sobě implementované nejenom možné hodnocení učitele, ale také sebehodnocení studenta. Klade důraz na sebereflexi i k dané výuce, nejenom na kognitivní, ale i emoční a motivační složku, a lze tedy zjistit, jak se student během výuky cítil. Jedním z důležitých předpokladů úspěšného fungování formativního hodnocení je stanovení vzdělávacích cílů a výstupů učení a jejich rozvržení do časových období (úseků).

První vrstva představuje vizualizaci rozložení uživatelského rozhraní učitele a studenta (Obr. 2). Je zde zobrazena karta „Course“ (předmět), který si student vybral a který studuje. Tlačítkem „Displaying the student's overall progress in the course“ (zobrazení pokroku studenta v předmětu) se zobrazí časový průběh výstupu z učení za dílčí hodnotící období (Časový úsek 1; Časový úsek 2). Ve sloupci student může hodnotit jednotlivé znalosti a dovednosti v průběhu hodnotícího období a také vidí svoje hodnocení učitelem a průměrnou hodnotu hodnocení ostatních studentů předmětu učitelem. Tlačítkem „Attitudes“ (postoje) student slovně odpoví na postojové otázky vztahující se k dané výuce během hodnotícího období. Tyto otázky jsou předdefinované v této podobě, ale učitel je může editovat podle svých potřeb:

1. Nejužitečnější věc, kterou si z tohoto výukového bloku odnáším, je...
2. Na tomto výukovém bloku mě nejvíce zaujalo...
3. Jedna věc, o které si nejsem jistý/á...
4. Nejdůležitější věc, o které se chci dozvědět více...
5. Po této lekci/výukové části/modulu se cítím...

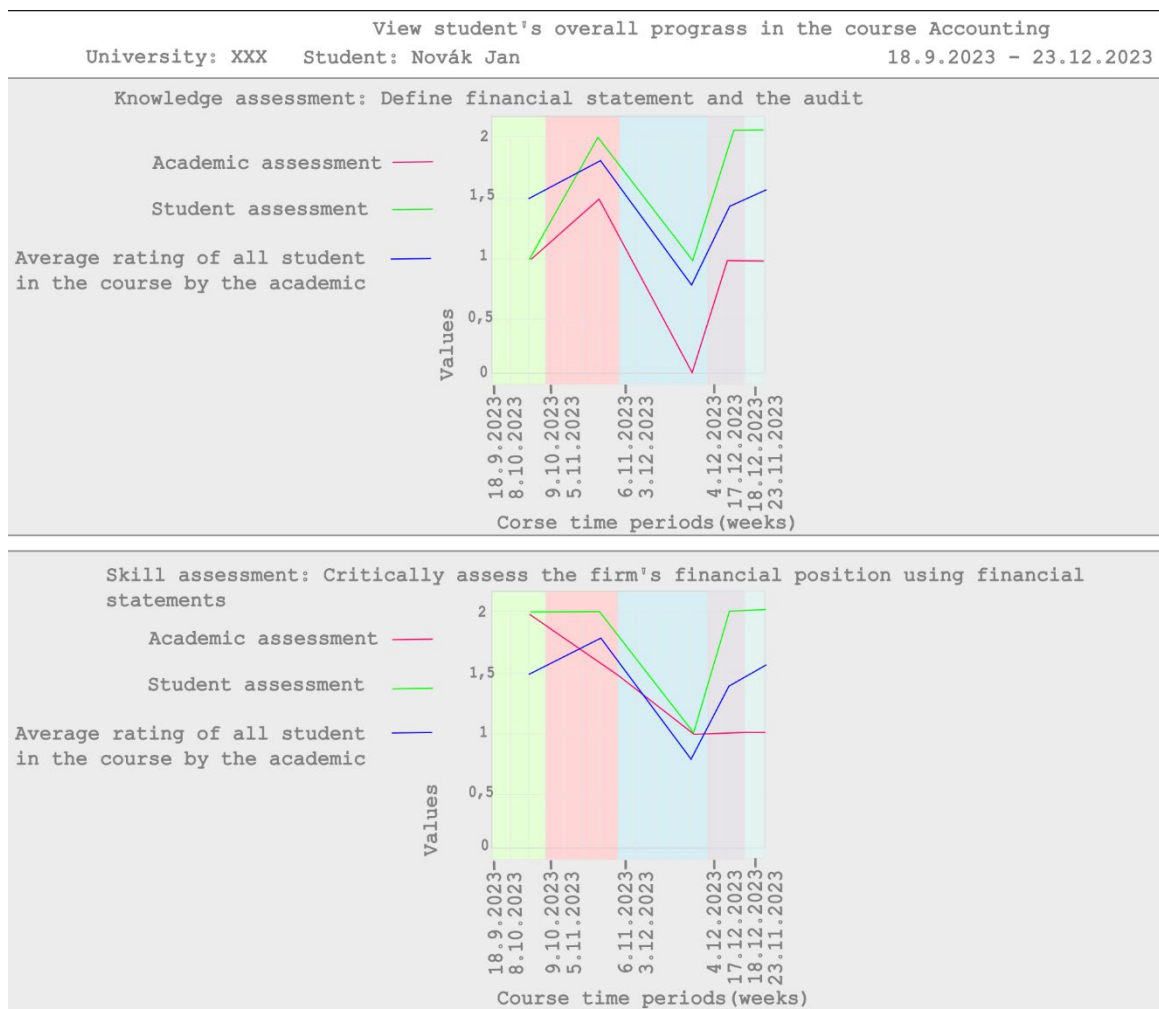
6. Měl/a bych z tohoto výukového bloku víc, kdybych...

Druhá vrstva představuje vizualizaci celkového progresu studenta v předmětu v procesním učení pro sledované výsledky učení (knowledge and skills). Obr. 3 znázorňuje časový průběh hodnocení a sebehodnocení výstupů učení. Podobný časový průběh uvidí také student včetně hodnocení výstupů učení učitelem.

Třetí vrstva bude zohledňovat hodnocení znalostí a dovedností učitelem, sebehodnocení výstupů učení studentem a odpovědi na postojové otázky studenta za jedno hodnotící období (time period). Pro vyhodnocení slovních odpovědí studenty bude použit GPT-4 – Open AI. Díky AI bude možné vygenerovat stručné doporučení pro učitele a studenta, jaké mají použít vhodné metody a strategie pro výuku a učení. Na základě této analýzy dat z procesního učení a doporučení AI se budou moci učitel i student efektivně pedagogicky rozhodnout pro další směřování ve vzdělávání. Tato vrstva je budoucím výhledem toho výzkumu.

University: XXX	Student: Novak Jan	AI report
Course: Accounting	20.9.2023 - 23.12.2023	Displaying the student's overall progress in the course
Time period 1 20.9.2023 - 30.10.2023	Attitudes	
	Student assessment	Academic assessment
Knowledge: Define financial statements	30.10.2023	30.10.2023
Knowledge: List the financial statements and audit phases	30.10.2023	30.10.2023
Skill: Interpret financial statement entries	30.10.2023	30.10.2023
Skill: Critically assess the firm's financial position using financial statements	30.10.2023	30.10.2023
Average rating of all students in the course by the academic		
Time period 2 1.11.2023 - 20.11.2023	Attitudes	
	Student assessment	Academic assessment
Knowledge: Define financial statements	18.11.2023	20.11.2023
Skill: Interpret financial statement entries	18.11.2023	20.11.2023
Skill: Critically assess the firm's financial position using financial	19.11.2023	20.11.2023
Average rating of all students in the course by the academic		

Obrázek 2: Uživatelské rozhraní učitele a studenta. Zdroj: Upraveno podle (Berková et al., 2024)



Obrázek 3: Celkový progres studenta v předmětu v procesním učení a ve sledovaných výstupech učení. Zdroj: Upraveno podle (Berková et al., 2024)

Zpětná vazba je zásadním faktorem pro učení a výuku a může učení značně podpořit. Přehledy a metaanalýzy ukazují, že rozsah účinků studií porovnávajících různé typy zpětné vazby se pohybuje od středně negativních po velké pozitivní účinky. Účinky strategie zpětné vazby se mohou lišit v závislosti na kontextových faktorech jako je složitost úkolů, a individuálních faktorech jako jsou znalosti či motivace (Kluger & DeNisi, 1996).

5 Závěr

On-line a off-line formy výuky se vzájemně doplňují a jsou vhodné pro různé typy vzdělávání. Neformální vzdělávání, jako klíčová součást celoživotního vzdělávání, se zaměřuje na osobnostní rozvoj a je důležité v profesním vzdělávání. V České republice je neformální vzdělávání součástí Strategie vzdělávání 2030+ a je implementováno v různých formách, včetně individuálního a skupinového vzdělávání. Mezinárodní výzkumy ukazují, že on-line formy výuky jsou oblíbené a digitalizace se stále více začleňuje do neformálního vzdělávání. Analýza potřeb potenciálních účastníků ukazuje, že preference se liší podle věku, pohlaví a stupně vzdělávání. Efektivní zpětná vazba je klíčová pro zlepšení výsledků učení, a to jak v on-line, tak v off-line prostředí.

Je nezbytné dále zkoumat, jak nejlépe integrovat on-line a off-line formy výuky a zpětnou vazbu, aby se maximalizoval potenciál účastníků vzdělávání a vzdělavatelů nejenom v rámci neformálního vzdělávání, a splnily se tak vzdělávací potřeby různých skupin edukantů.

Literatura

- Agredo-Delgado, V., Ruiz, P. H., Mon, A., Collazos, C. A., Moreira, F., & Fardoun, H. M. (2021). Applying a process for the shared understanding construction in computer-supported collaborative work: An experiment. *Computational and Mathematical Organization Theory*, 28, 247-270. <https://doi.org/10.1007/s10588-021-09326-z>
- Albert, S. (1977). Temporal comparison theory. *Psychological Review*, 84(6), 485–503. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.6.485>
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C.-L.C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213–238. <https://doi.org/10.3102/00346543061002213>
- Bartoňková, H. (2019). Metodika analýzy vzdělávacích potřeb v neformálním vzdělávání dospělých. In Adamec, P., Šmáně, M., Kovářová, E. (Eds.). *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2019. Udržitelnost ve vzdělávání: Minulost, současnost a budoucnost*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2019, 11. vyd., 21-31 s.
- Berková, K., Krpálková Krellová, K., Kubišová, A., Frendlovská, D., & Krpálek, P. (2024). Perceptions of non-formal education by gender, level of education and field of study. *Education + Training*, 66(4), 431-446. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2023-0517>
- Evropská komise (2001). *Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise* [online]. [cit. 2024-10-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Glaister, C., Griggs, V., Martinez Gonzalez, O., & Hussain, M. (2023). Informal collaborative learning (ICL) – student perspectives on the role of informal collaborative learning ICL in higher education, *Teaching in Higher Education*, 486-490. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2177843>
- Janson, Marc P., Siebert, J., & Dickhäuser, O. (2022). Compared to what? Effects of social and temporal comparison standards of feedback in an e-learning context. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(54), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00358-2>
- Kim, M. K. (2021). A design experiment on technology-based learning progress feedback in a graduate-level online course. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(5), 649–667.
- Kirby, J.R., Knapper, C., Lamon, P., & Egnatoff, W. J. (2010), Development of a scale to measure lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302. doi: 10.1080/02601371003700584
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1998). Feedback interventions: Toward the understanding of a double-edged sword. *Current Directions in Psychological Science*, 7(3), 67–72. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772989>
- Kohler, F., Kuthe, A., Rochholz, F., & Siegmund, A. (2022). Digital Education for Sustainable Development in Non-Formal Education in Germany and COVID-19-Induced Changes, *Sustainability*, 14, not paged. <https://doi.org/10.3390/su14042114>

- Libertson, F. (2023). Inner transitions in higher education in Sweden: incorporating intra-personal skills in education for sustainable development, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(9), 213-230. doi: 10.1108/IJSHE-12-2022-0395
- Mpungose, C. B. (2020). Are Social Media Sites a Platform for Formal or Informal learning? Students' Experiences in Institutions of Higher Education, *International Journal of Higher Education*, 9(5), 300-311. doi:10.5430/ijhe.v9n5p300
- MŠMT. (2013-2024). *Neformální vzdělávání* [online]. [cit. 2024-10-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>.
- Panigrahi, R., Srivastava, P. R., & Sharma, D. (2018). Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome-A review of literature. *International Journal of Information Management*, 43(12), 1–14.
- Peraić, I., & Grubišić, A. (2022). Development and Evaluation of a Learning Analytics Dashboard for Moodle Learning Management System. *Proceedings of the 24th International Conference on Human-Computer Interaction, HCII*, Virtual Event, not paged. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22131-6_30
- Rets, I., Herodotou, Ch., Bayer, V., Hlosta, M., & Rienties, B. (2021). Exploring critical factors of the perceived usefulness of a learning analytics dashboard for distance university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(46), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00284-9>
- Santiago, P., Gilmore, A., & Nusche, D. (2012). OECD reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic 2012. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264116788-en>
- Stahl, G., & Hesse, F. (2009). Paradigms of shared knowledge. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(4), 365–369.
- Siemens, G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Suchánek, J., & Nábělková, J. (2021). Current State of Implementing Formative Assessment and its Obstacles in Primary and Lower-Secondary Schools in the Czech Republic. *Proceedings of the Conference on Global Education, Teaching & Learning Conference*, Croatia, 38-47. https://getlconference.com/wp-content/uploads/2021/09/GETL_Conference_Proceedings_2021.pdf
- Sun, Y., Guo, Y., & Zhao, Y. (2020). Understanding the determinants of learner engagement in MOOCs: An adaptive structuration perspective. *Computers & Education*, 157, 103963.
- Wang, C., Mirzaei, T., Xu, T., & Lin, H. (2022). How learner engagement impacts non-formal online learning outcomes through value co-creation: an empirical analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(32), 6382. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00341-x>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. USA: Solution Tree Press.
- Zhu, Y. Q., Azizah, A. H., & Hsiao, B. (2020). Examining multi-dimensional trust of technology in citizens' adoption of e-voting in developing countries. *Information Development*, 37(2), not paged. <https://doi.org/10.1177/0266666920902819>

Poděkování

Tento příspěvek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

Kontaktní údaje autora

Ing. Kateřina Berková, Ph.D., Bc. Markéta Mikešová (studentka VŠE v Praze)

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta financí a účetnictví

Katedra didaktiky ekonomických předmětů

nám. Winstona Churchilla 4, 130 67 Praha 3

E-mail: katerina.berkova@vse.cz

Trendy v zintenzívňovaní využívania zážitkovej edukácie

Trends in intensifying the use of experiential education

Alexander Bilčík, Livia Hasajová

Abstrakt

Príspevok predstavuje zážitkovú edukáciu, pri nej uplatňované didaktické metódy výučby a približuje dôvody vedúce k zintenzívňovaniu jej využívania nielen v podmienkach stredných odborných škôl ale aj pri vzdelávaní dospelých. Autori poukázali na jej viaceré prednosti plynúce aj z potrieb celej spoločnosti.

Kľúčové slova: experienciálna edukácia; špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby; didaktické metódy

Abstract

The contribution presents experiential education and the didactic teaching methods used in it. It explains the reasons leading to the intensification of its use not only in the conditions of secondary vocational schools but also in the education of adults. The authors pointed out the advantages arising from society's needs too.

Keywords: experiential education; special educational needs; didactic methods

JEL klasifikace: I21

1 Úvod

Posledné dekády vývoja našej spoločnosti sprevádzané vedecko-technickým pokrokom aj napätím v nej sú typické voľným pohybom ľudí a ich širšími možnosťami v cestovaní, väčším spotrebiteľským konzumom, ľahším a rýchlejším prístupom k informáciám, tiež skracovaním inovačných cyklov výrobkov, využívanými formami komunikácie, ale aj uvedomovaním si dôležitosti čistoty životného prostredia a s ním súvisiacou a dôležitou ochranou prírody. Ako reflektujú na uvedený vývoj naše školy?

Bilčík, Balážová (2021) uvádzajú: „Ťažisko práce škôl sa presúva z oblastí pasívneho podávania informácií do oblasti formovania osobnosti, formovania postojov, záujmov, hodnotového systému žiakov v súlade s hodnotami inklúzie.“ Prirodzenou súčasťou vzdelávaných žiakov na všetkých školách sú aj deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, deti so zdravotným znevýhodnením alebo postihnutím, ktoré si vyžadujú tvorivú prácu pedagóga, trpezlivosť a jeho empatický prístup podnecujúci aktivitu žiakov, tiež podporu v ich napredovaní.

Na každom zo stupňov vzdelávania v triedach spravidla nájdeme žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí sa prejavujú, ako približuje Balážová (2022) svojou: „hyperaktivitou, nesústredenosťou, roztržitosťou, či formou rovnovážnych odchýlok, ktoré sú prítomné u osôb s poruchou osobnosti (ADD) a poruchou osobnosti s hyperaktivitou (ADHD).“ Keďže z detí do našej spoločnosti vyrastajú dospelí jedinci, je potrebné týchto spolupracovníkov viesť pútavo a účinne zaujať aj na firemnom vzdelávaní a pri aktívnom zapojení na spoločných tímových stretnutiach. Považujeme preto za prednosť každého lektora

vzdelávania, ak dokáže okrem tradičných didaktických metód uplatňovať aj experienciálnu edukáciu.

2 Experienciálna edukácia ako súčasť didaktických metód

Michl (2020) konštatuje, že zážitkové vzdelávanie sa dlho považovalo za kontroverzné, no v súčasnosti prevládlo a využíva sa takmer vo všetkých (sociálnych) vzdelávacích oblastiach praxe. Už niekoľko rokov sa stalo stredobodom záujmu vysokých škôl a univerzít ako efektívna metóda vyučovania a učenia a ako predmet empirického výskumu.

Maziniová (2008) upozorňuje, že základom je dobre zvolená metodika, príprava a realizácia zážitkovej aktivity. Dobrá zážitková aktivita oslovuje ducha a myseľ účastníkov, je šitá na mieru ich vyspelosti a intelektu, dáva účastníkovi informácie, kontext a spätnú väzbu k tomu, čo práve robia, vidia a skúšajú. V praxi to znamená, že každá zážitková hra má svoj úvod - môže to byť diskusia, výklad, prednáška a pod. Po úvode nasleduje samotná hra a po jej skončení reflexia na zažité, skúšané a videné.

V rámci dostupných prehľadov známych a odporúčaných metód výučby pomocou zážitkovej edukácie za najdôležitejšie a najpoužívannejšie Barnová a kol. (2022) považujú:

- Hry (zážitkové učenie, tím a pod.) tvoria základ, realizáciou hry dosiahneme zážitok účastníka a po jej skončení sa prejaví odrazom zmien v správaní jednotlivých členov skupiny, skúseností skupiny a pod. Didaktické hry sú charakteristické pre konkrétnu úlohu, riadia sa presne definovanou štruktúrou a pravidlami, ktorými sa riadi činnosť učenia. Prostredníctvom hry umožňujeme účastníkovi proces učenia nielen verbálneho a konceptného učenia (sa), ale najmä získať skúsenosti, sociálne učenie a zážitok.
- Situačný spôsob - účastníci dostanú opis situácie (najmä) z bežného života (treba sa vyhnúť akémukoľvek komentáru), ktorý obsahuje množstvo úloh a vyhľadávanie riešenia, nasledujú možnosti prezentované jednotlivo alebo v skupinách, účastníci sú v situácii, kedy musia využiť doterajšie životné skúsenosti a poznatky a pod. Na záver využitie situačnej analýzy jednotlivých skupín, výber metód či postup je alebo nie je optimálny, pokiaľ možno nájdeme ideálne riešenie.
- Inscenačná metóda, dramatické činnosti – napr. hranie rolí, prípadové štúdie., ktoré na rozdiel od situácie sú dynamickou metódou, založenou na „inscenovaní“, hraní určitých úloh v danej situácii. Môžu mať podobu krátkych relácií, situácií, to môže byť príbeh rozprávača, a podobne. Ich výhodou je, že sa dajú „umelo vytvoriť“ realizované podmienky, aby slúžili ako „návrat“ zručností požadovaných v reálnych životných situáciách.
- Workshop, ktorý je chápaný ako skúsenostno-zážitkový komplex aktivít v skupine pomocou rôznych didaktických metód (mentálne mapovanie, brainstorming, brainwriting) k dosiahnutiu spoločného cieľa. Účastníci vzdelávacích aktivít sa učia cez minulé skúsenosti, poznatky, poznanie svojich či iných členov skupiny a ich vzájomné zdieľanie a aktuálnu situáciu k pre nich užitočnému výsledku/výstupu, ktorý je aplikovateľný v ich vlastnej praxi.
- Kooperatívne vyučovanie v tom zmysle, že medzi účastníkmi vyučovacích aktivít vzniká „pozitívna závislosť“ na úspešnom plnení stanoveného cieľa v prepracovanejších prípadoch, zložitejších úlohách, keď jedinec nie je sám sebou a prostredníctvom úloh schopný rýchlo a efektívne vstúpiť do riešenia alebo splniť úlohu. Keď skupina musí „zmobilizovať“ svoj potenciál, jej členovia zvolili stratégiu rozložených úloh, pričom mandát úlohy je priamy a každý nesie osobnú zodpovednosť za (ne)splnenie. Potom už je len krok k (seba)reflexii jednotlivých členov skupiny, ale aj skupiny ako celku.

Ondrušek - Labát (2007) v súvislosti s učením sa zážitkom uvádzajú napr. aj diskusné metódy, dramatizačné postupy a experienciálne metódy a hry. Andragogika považuje za najefektívnejšie formy učenia sa tímovú prácu a spoluprácu (Kosová, 2007). Podľa Balogovej (2004) je ideálnu kombináciou 30 % teórie a 70 % interaktívnych zážitkových aktivít.

Greksáková (2010) píše o metóde „Trial and error“, teda riešení problémov cez pokusy a omyly, pričom uvádza, že učenie sa na vlastných chybách patrí k najelementárnejším formám učenia, je organizačne nenáročné a dostupné naozaj každému. Dôležité je, ako dokážeme túto skúsenosť reflektovať. Neexistujú dvaja ľudia, ktorí by ten istý zážitok vnímali úplne rovnako, preto človek na svoje chyby reaguje spravidla tromi spôsobmi:

1. Tú istú chybu opakuje znova a znova bez toho, aby sa z omylov poučil.
2. Keď urobí chybu, je to preň tak traumatizujúce, že viac sa do podobného teritória neodváža vkročiť.
3. Keď urobí chybu, poučí sa z nej a viac ju nezopakuje.

O skutočnom učení sa dá hovoriť len v poslednom prípade, keďže následné kroky vychádzajú z analýzy predchádzajúcich krokov a prijatia opatrení, ako rovnakým chybám v budúcnosti zabrániť. Aj riaditeľ spoločnosti Sony Akio Morita svojim zamestnancom pravidelne opakoval: „Nevadí ak urobíte chybu, ale neurobte ju dvakrát“ (Greksáková, 2010).

Podľa Kapšovej (2008) sa v aktivitách zážitkovej pedagogiky využíva široké spektrum hier. Tieto sa podľa cieľa môžu deliť na:

- Inscenačné, pri ktorých sa účastníci dostávajú do situácií, kde sa stanú súpermi sami sebe.
- Tímové, účastníci vystupujú sami za seba a pravidlá hry im umožňujú iba náhodné a krátkodobé stretnutia s ostatnými zúčastnenými, v niektorých hrách sa stávajú súčasťou tímu alebo hrovej jednotky.
- Simulačné, v ktorých je vytvorená situácia s atmosférou a umožňuje účastníkom vstúpiť do rolí.
- Iniciatívne, majú jasne definovanú fyzickú alebo intelektuálnu úlohu, určenú pre jednotlivca alebo tím.
- Rolové, stavajú na sociálnych interakciách, z ktorých sa postupne formuje príbeh. Účastníci dobrovoľne vstupujú do rôznych rolí a spoločne ich rozvíjajú.
- Psychologické, kladú na účastníkov vyššie emocionálne nároky. Ich súčasťou môže byť intenzívne vyjadrenie emócií, objavovanie hlbokých aspektov vlastnej identity alebo stvárňovanie vlastného správania.
- Sociodrámu, kde sa objavujú určité role, ale ťažiskom hry je skôr interakcia medzi jednotlivými rolami, ako „psychológia“ jednotlivých postáv.
- Predkurzové, ktoré účastníci môžu hrať aj celé týždne pred začiatkom kurzu, napríklad formou vykonávania činností v rovnaký čas a zapisovania si poznámok o nich.
- Existujú však aj kombinované formy aktivít hrou, rovnako ako ich formy bez hry.

Gyurák-Babelová a Vaňová (2008) konštatujú, že metódy využívané v zážitkovom učení sú zamerané najmä na využitie interakcie členov skupiny, využívajúc ich vzájomnú interakciu, komunikáciu a skupinovú dynamiku. Vzdelávanie založené na zážitkovom učení je založené na vlastnom prežívaní a vlastnej skúsenosti a umožňuje tréning želaných spôsobilostí. Z hľadiska aplikácie zážitkového učenia - aby bol proces učenia efektívny - musíme získavať informácie, zvažovať ako môžu ovplyvniť určité aspekty nášho života, porovnať ako súhlasia s našimi vlastnými skúsenosťami a premyslieť si, ako nám tieto informácie otvoria nové možnosti pre naše ďalšie konanie. Pri zážitkovom učení integrujeme zmyslové vnímanie

a myšlienkové procesy s tým, čo cítime a ako sa pri tom správame a jednáme. Táto integrácia a na rozdiel od pasívneho prijímania informácií umožní rozvíjať mozgové funkcie a stimulovať zmyslové vnímanie. Integrovanie naučených nových poznatkov nás potom motivuje k tomu, aby sme naše nadobudnuté poznatky aj využili.

3 Experienciálna edukácia na medzinárodnej scéne

Zážitkovú/experienciálnu edukáciu definovala Association for Experiential Education (2012). Rušivým skúsenostiam ako nástrojom vzdelávania učiteľov a odkrývaniu potenciálu zážitkového vzdelávania sa venovali Bolcik, Glazier a Stutts (2020). Heinrich a Green (2020) opisovali remixovanie prístupov k zážitkovému učeniu, dizajnu a hodnoteniu. Jirásek (2006) písal o zážitkovej pedagogike ako o inšpirácii pre moderné vzdelávanie a v ďalšej práci Jirásek (2019) uvádza k zážitkovej pedagogike teórie holistickej výchovy v prírode a voľnom čase.

Meerts-Brandsma a Sibthorp (2020) sa sústreďia na to, ako školy so zameraním na zážitkové vzdelávanie v porovnaní s tradičnými školami ovplyvňujú formovanie identity adolescentov. Moon (2004) predložil príručku reflektívneho a zážitkového učenia z hľadiska teórie a praxe. Roberts (2016) sa zaoberal zážitkovým vzdelávaním v kontexte vysokej školy: čo to je, ako funguje a prečo je dôležité. Smith a Knapp (2011) sumarizovali zdroj zážitkového vzdelávania, kľúčových mysliteľov a ich príspevky. Vos, Kooyman a Freudo et al. (2019) analyzovali situácie, keď sa zážitkové vzdelávanie prelína s poruchami učenia.

Drahanská (2020) písala o učení sa zážitkom a o tom, ako postaviť rozvojové, výchovné a vzdelávacie programy na zážitku. Balogová (2004) predstavila zážitkové vzdelávanie ako nový trend vo vzdelávaní dospelých, Greksáková (2010) píše o zážitkovom vzdelávaní ako modernej rozvojovej metóde. Uhrinová a Prachárová (2020) spracovali zážitkové učenie ako významný determinant rozvoja prírodovednej gramotnosti. Akimjaková (2017) opisovala environmentálnu výchovu prostredníctvom zážitkového učenia. Czakóová a Udvaros (2021) predstavili aplikácie a hry na rozvoj algoritmického myslenia v prospech zážitkového učenia. Gyurák-Bebaľová a Vaňová (2008) venovali pozornosť zážitkovému učeniu vo vzdelávaní manažérov. Hlásna a kol. (2013) opisovali sociálne, edukačné a pedagogicko-psychologické komponenty zážitkovej pedagogiky ako faktor zvyšovania kvality vysokoškolskej edukácie.

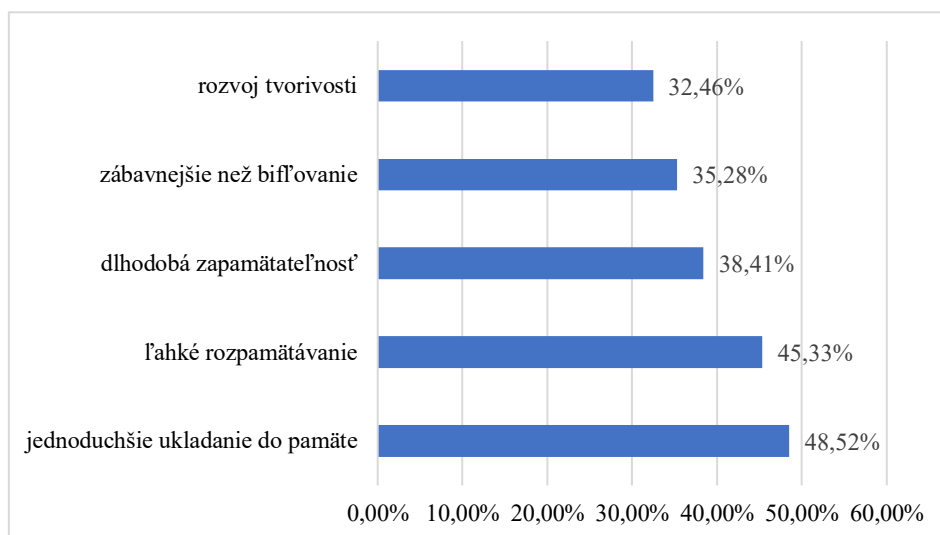
4 Vnímanie zážitkového učenia žiakmi stredných odborných škôl

Autori príspevku si stanovili nasledovný cieľ: „Získať názory žiakov SOŠ prostredníctvom položiek zameraných na výhody zážitkového učenia a na kvalitatívne posúdenie efektivity jeho využívania v nimi navštevovanej škole“.

Za prieskumný nástroj bol zvolený dotazník. Pre dosiahnutie cieľa sme ho administrovali medzi žiakmi na stredných odborných školách v Trenčianskom kraji. Na prieskume participovali tieto stredné odborné školy: Stredná priemyselná škola v Dubnici nad Váhom, Stredná odborná škola technická v Dubnici nad Váhom a Stredná odborná škola, Trenčín.

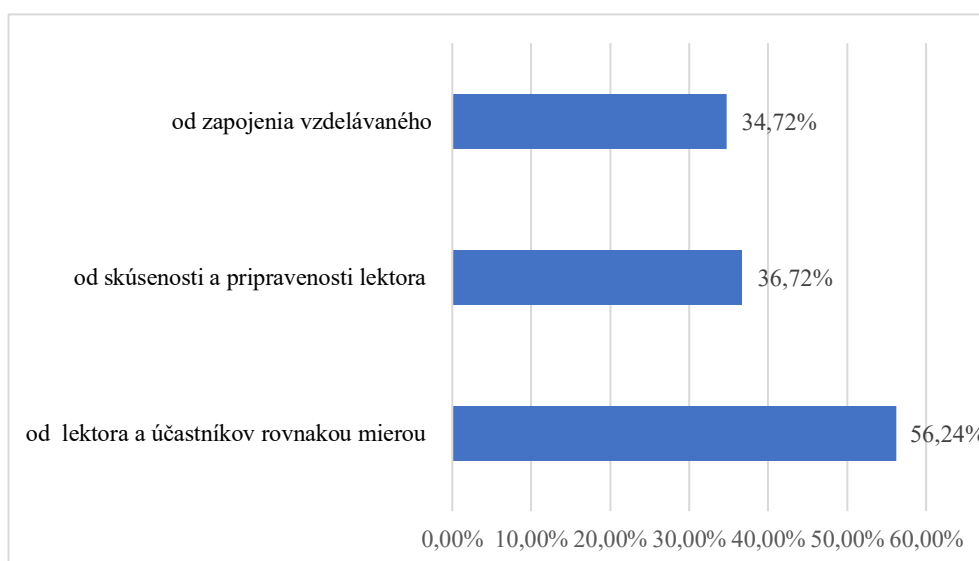
Prieskumný súbor tvorilo oslovených 200 žiakov, rovnaká bola aj návratnosť odpovedí. Z celkového počtu žiakov bolo 105 (52,50 %) chlapcov a 95 (47,50 %) dievčat. Vek respondentov sa pohyboval od 17 do 19 rokov.

V prvej položke odpovedali na otázku „V čom vidíte najväčšie výhody zážitkového učenia?“, pričom si mohli vybrať tri možnosti z piatich. Za najväčšiu výhodu experienciálneho vzdelávania považuje 48,52 % žiakov jednoduchšie ukladanie do pamäte, 45,33 % žiakov ľahké rozpomätávanie, 38,41 % žiakov dlhodobú zapamätateľnosť učiva, 35,28 % žiakov ho označilo za zábavnejšiu metódu učenia sa ako bifikovanie a 32,46 % respondentov vníma zážitkové učenie ako metódu rozvoja tvorivosti. Naše zistenia prezentuje graf 1.



Graf 1 Výhody zážitkového učenia. Zdroj: vlastné spracovanie

V ďalšej položke sme sa zamerali aj efektívnosťou zážitkového učenia z pohľadu respondentov, ktorí odpovedali na otázku: „*Od čoho podľa vášho názoru závisí efektívnosť zážitkového učenia najviac?*“. Zisťovali sme, ako žiac vnímajú pôsobenie lektora a seba samotných na priebeh zážitkového učenia sa. Závěry našich zistení prezentuje graf 2.



Graf 2 Efektívnosť zážitkového učenia. Zdroj: vlastné spracovanie

Na prínosoch zážitkového učenia sa podieľajú všetci jeho aktéri, vrátane lektora. Tejto odpovedi žiaci pridelili hodnotu 56,24 %, možnosti, že od skúsenosti a pripravenosti lektora závisí celková úspešnosť experienciálnej edukácie pridelili hodnotu 36,72 % a hodnotu 34,72 % získal názor, že efektívnosť zážitkového vzdelávania závisí od ich zapojenia do aktivít pri štúdiu.

V popisoch vzdelávacích akcií či kurzov na školách nebýva vo veľkej väčšine uvedená použitá metóda vzdelávania. Preto býva potrebné vyhľadávať informácie, overovať si používané metódy v rámci vyučovania. Za dôležité považujeme kvalitu v ponuke vzdelávacích akcií či kurzov pomocou zážitkového učenia, ktoré umožní lepšie dosiahnuť dlhodobú zapamätateľnosť, jednoduchšie ukladanie informácií do pamäte a jednoduché spomenutie si,

rozpamätanie. Sú to hlavné argumenty pre zamyslenie, či je možné aplikovať zážitok a skúsenosť do viacerých oblastí vzdelávania. Netvrdíme však, že tradičný školský model nie je schopný aplikovať zážitkové učenie.

Ako vyplynulo z našich zistení, veľká miera zodpovednosti za úspech zážitkovej aktivity závisí na lektorovi. Pokiaľ bude iba odriekavať informácie na odovzdanie, nebude efekt nikdy taký, ako keď sa mu podarí svojich poslucháčov aktívne zapojiť do témy, zaujať a motivovať.

Vďaka uvedeným trendom sa výučba začína orientovať v smere kvalitatívnych premien žiakovej osobnosti s dôrazom na rozvoj jeho kľúčových kompetencií. Implementovanie prierezových tém približuje vzdelávanie k životu v postmodernej spoločnosti, kde významnejším cieľom ako rozvoj kognitívnych schopností je schopnosť práce s informáciami i schopnosť voľby optimálnej cesty na základe vlastných potrieb a preferencií, či už ide o čitateľstvo alebo voľbu štúdia.

Záver

Dynamika viacerých faktorov okolia spôsobila, že aj tam, kde v minulosti pri edukácii detí aj vzdelávaní dospelých postačovali tradičné metódy výučby, je potrebné v súčasnosti využívať také z nich, ktoré našich poslucháčov zaujmú, zamestnajú ich a vďaka nim budú viac motivovaní a aj si viac pamätať a takto naučené budú vedieť uplatňovať v bežných životných situáciách. Zážitková aktivita by však nemala byť cieľom nášho snaženia sa, ale prostriedkom k dosiahnutiu cieľov.

Ak zhrnieme doteraz publikované teoretické východiská k problematike zistíme, že zážitkové vzdelávacie aktivity napomáhajú rozvoju komplexných výstupov ako formovanie osobnosti, napomáhajú k zefektívneniu procesu učenia (sa) prostredníctvom zážitkového a skúsenostného vzdelávania (sa), rozvíjajú kreativitu, schopnosti a zručnosti experimentálnych aktivít účastníkov, podporujú aktívnu účasť na dianí v skupine, umožňujú hľadať nové a netradičné riešenia najmä v oblasti spolupráce s posilňovaním, vytváraním a udržiavaním neformálnych skupinových vzťahov, pomoci iným kolegom a formovania užitočných postojov aktérov vzdelávania. Sociálne učenie ovplyvňuje názory, sebazvedelávanie, sebarozvoj a tak nás povzbudzuje k ďalšiemu poznaniu.

Pri uplatnení metód postavených na zážitkovom učení aktéri získavajú zručnosti a hodnoty prostredníctvom vlastnej priamej skúsenosti, lebo najlepšie si zapamätajú to, čo zažijú na vlastnej koži. Predpokladáme, že ak sa budúci učitelia už v pregraduálnej príprave stretnú s experienciálnym spôsobom vyučovania, budú schopní ho aplikovať aj na stredných odborných školách vo vyučovaní odborných predmetov a tým zvýšia tak dlho pertraktovanú potrebu zaujímavosti vyučovania pre žiakov rôzneho veku a s nim súvisiacim nadobúdaním spoločnosťou očakávaných kompetencií.

Literatúra

Akimjaková, B. (2017). Environmentálna výchova prostredníctvom zážitkového učenia. *Pedagogické diskusie - časopis vysokoškolských pedagógov, študentov a mladých výskumníkov na Inštitúte Juraja Páleša v Levoči, Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku*, 3(4), 59–72. MTM Levoča.

Association for Experiential Education. (2012). What is experiential education? *Association for Experiential Education*. <https://www.aee.org/what-is-ee>

Balážová, J. (2022). *Výnimočné deti a včasná intervencia*. PF UKF v Nitre.

Balogová, B. (2004). Nový trend vo vzdelávaní dospelých. *Trend*. <https://www.trend.sk/financie/novy-trend-vzdelavani-dospelych>

Barnová, S., Kožuchová, M., Krásna, S., & Osad'án, R. (2022). Teachers' professional attitudes towards inclusive education. *Emerging Science Journal*, 6, 13–24.

Bilčík, A., & Balážová, J. (2021). *Na ceste ku kvalite a inklúzii v strednej škole*. Nová Forma.

Bolick, C. M., Glazier, J., & Stutts, C. (2020). Disruptive experiences as tools for teacher education: Unearthing the potential of experiential education. *Journal of Experiential Education*, 43(1), 21–36.

Czakóová, K., & Udvaros, J. (2021). Applications and games for the development of algorithmic thinking in favor of experiential learning. In *EDULEARN21: 13th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies* (Vol. 13, pp. 6873–6879). IATED.

Drahanská, P. (2020). *Učení prožitkem: Jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Petra Drahanská.

Greksáková, T. (2010). Zážitkové vzdelávanie ako moderná rozvojová metóda. *Instore*. <http://www.instore.sk/news/zazitkove-vzdelavanie-ako-moderna-rozvojova-metoda>

Gyurák-Babel'ová, Z., & Vaňová, J. (2008). Zážitkové učenie vo vzdelávaní manažérov. *Materiály Fakulty materiálov, technológií a foriem*, 3. https://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2008/3/vanova.pdf

Heinrich, W. F., & Green, P. M. (2020). Remixing approaches to experiential learning, design, and assessment. *Journal of Experiential Education*, 43(2), 205–223. <https://doi.org/10.1177/1053825920915608>

Hlásna, S., Čepelová, S., Geršicová, Z., & Tóthová, R. (2013). Sociálne, edukačné a pedagogicko-psychologické komponenty zážitkovej pedagogiky ako faktor zvyšovania kvality vysokoškolskej edukácie. In M. Sirotová (Ed.), *Pedagogica actualis IV* (pp. 61–66). UCM.

Jirásek, I. (2006). Zážitková pedagogika jako inspirace pro moderní vzdělávání. *Moderní vyučování*, 11(5), 3–5.

Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Portál.

Kapšová, J. (2008). Zážitková pedagogika. *Zoom*, (3), 4–6.

Kosová, B. (2007). Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. *Orbis Scholae*, 1(3), 5–12.

Maziniová, J. (2008). Zážitkové učenie vo výchove k ľudským právam. *Zoom*, (3), 16.

Meerts-Brandsma, L., & Sibthorp, J. (2020). How schools with a focus on experiential education in comparison to traditional schools affect adolescent identity formation. *Journal of*

Outdoor Recreation, Education, 12(2), 271–273. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2020-V12-I2-9884>

Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge Falmer.

Ondrušek, D., & Labát, V. (2007). *Tréning? Tréning. Učenie zážitkom*. PDCS.

Roberts, J. W. (2016). *Experiential education in the college context: What it is, how it works, and why it matters*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Smith, T. E., & Knapp, C. (2011). *Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions*. Routledge.

Uhrinová, M., & Prachárová, I. (2020). *Zážitkové učenie ako významný determinant rozvoja prírodovednej gramotnosti* (1. vyd.). VERBUM - Katolícka univerzita v Ružomberku.

Vos, S., Kooyman, C., & Feudo, D. (2019). When experiential education intersects with learning disabilities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(8), 1660–1663. <https://doi.org/10.5688/ajpe7468>

PodĎakovanie

Tento príspevok je čiastkovým výsledkom riešenia projektu 001VŠDTI-4/2022 Vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva.

Kontaktné údaje autorov

doc. Ing. Alexander Bilčík, PhD., ING-PAED IGIP
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, KDOP
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: bilcik@dti.sk

doc. PaedDr. Lívia Hasajová, PhD.,
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, KŠD
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: hasajova@dti.sk

Využití aktivizačních metod ve vyučovacím procesu v předmětu IKT na obchodní akademii

The Use of Activation Methods in the Teaching Process in the ICT Subject at a Business Academy

Dennis Billík

Abstrakt

Tradiční výukové metody se díky novým poznatkům, společenským cílům, potřebám či zkušenostem vyučujících neustále vyvíjejí a zdokonalují. V kontextu těchto okolností je možné v poslední době pozorovat zvýšený zájem o využití aktivizačních vyučovacích metod, jenž podporují rozvoj dovedností a klíčových kompetencí, které žákům umožňují přizpůsobit se rychle se měnícímu světu. Zařazování aktivizačních metod do výuky podporuje u žáků komunikační dovednosti, schopnost spolupráce a řešení problémů, díky čemuž se žáci stávají aktivními tvůrci vlastního učení, což jim umožňuje lépe si osvojit a zapamatovat si nové učivo. Tyto a mnoho dalších výhod rozebírá tento příspěvek, jenž si klade za cíl představit vybrané aktivizační metody, které jsou nejlépe využitelné ve výuce předmětu IKT na obchodní akademii. Doporučení pro volbu jednotlivých aktivizačních metod je podloženo výsledky pilotního výzkumného šetření na vybrané obchodní akademii.

Klíčová slova: aktivizační metody; vyučovací metody; vyučovací proces; IKT; obchodní akademie

Abstract

Traditional teaching methods are constantly evolving and improving due to new knowledge, societal goals, needs or teacher experience. In the context of these factors, there has recently been an increased interest in the use of activating teaching methods that support the development of skills and key competences that enable pupils to adapt to a rapidly changing world. Incorporating activation methods into teaching promotes pupils' communication, collaboration and problem-solving skills, making them active creators of their own learning, which enables them to better acquire and retain new learning. These and many other benefits are discussed in this paper, which aims to present selected activation methods that are best used in the teaching of ICT at a business academy. Recommendations for the choice of each activation method are supported by the results of a pilot research investigation at a selected business academy.

Keywords: activation methods; teaching methods; teaching process; ICT; business academy

JEL klasifikace: A20, I20

1 Aktivizační metody

Aktivizační výukové metody poskytují nový pohled na žáka v průběhu jeho vzdělávacího vývoje. Tyto metody podporují učitele v tom, aby inovativně hledal nové postupy a nápady, jak využít naplno potenciál svých žáků, protože aktivní výuka zdůrazňuje bezprostřední zapojení žáků do výukových aktivit. Proto se aktivizující metody charakterizují jako postupy, kde

výchovně-vzdělávacího cíle dosahují žáci na bázi vlastní učební práce. Důraz je veden na myšlení a řešení problémů (Maňák a Švec, 2003).

Žáci jsou aktivním prvkem ve výuce, to znamená, že se výuky přímo účastní. Aktivizační vyučovací metody slouží pro lepší motivaci a zapojení žáků do výuky. Předpokladem je, že studenti si osvojí znalosti a dovednosti snáz, pokud používají vlastní logiku a prakticky si dovednosti vyzkouší a znalosti aplikují. Cílem učitele, který využívá aktivizační metody, je oživit proces výuky a tím ji zatraktivnit. Učitelé se snaží studenty naučit vzájemně komunikovat a spolupracovat v týmu, rozvíjet komunikační a prezentační dovednosti a mnoho dalšího (Berková, 2016).

Řada metod, které učitelé při aktivizačním stylu vyučování využívají prosazuje problémový přístup k učení, který žáky motivuje a přispívá u nich k rozvoji kritického myšlení. Kriticky myslet znamená, že je žák zvědavý, snaží se klást otázky a hledat odpovědi. Usiluje o nalézání alternativ k ustáleným postojům, má pochybnosti, dospívá k určitým názorům a dokáže si je obhájit (Kotrba a Lacina, 2015).

1.1 Aktivizační metody v předmětu IKT

Předmět Informační a komunikační technologie připravuje žáky k tomu, aby byli schopni pracovat s informačními a komunikačními prostředky a efektivně je využívali i v jiných, především odborných předmětech, v dalším studiu, v soukromém a občanském životě. V předmětu IKT si žáci vytvoří základní představu o výpočetní technice, naučí se ovládat a využívat standardní vybavení počítače. Žáci získají kompetence pro práci s běžným softwarem pro řešení ekonomických úloh, vyhotovování písemností a vyhledávání informací. Významnou úlohu má také rozvíjení logického myšlení, představivosti a pochopení souvislostí. Důraz je kladen na osvojování praktických dovedností s informačními technologiemi, které získávají v počítačových učebnách školy. Podmínkou na dosažení přiměřené úrovně vědomostí a zručností žáků ve vyučovacím procesu je vhodný výběr vyučovacích metod (Wieland a kol., 2022).

Didaktika předmětu IKT jej popisuje jako předmět specifický skrz samotný obsah učiva, využitelné vyučovací metody a didaktické prostředky reprezentující převažující práci s PC, projektoru a dalších moderních technologií během vyučovacího procesu. Specifický je také vztah a vzájemné postavení učitele a žáků. Postupně budou v této kapitole představeny nejvýznamnější aktivizační metody, které jsou využitelné při výuce IKT na obchodní akademii (Billík, 2024).

Pro účely tohoto příspěvku jsem vycházel z klasifikace aktivizačních metod dle autorů Maňáka a Švece (2003), které však budou doplněny také o poznatky a názory jiných autorů zaměřujících se na tuto problematiku. Postupně budou představeny vybrané aktivizační metody nejčastěji využívané při výuce IKT, jako např. brainstorming/brainwriting, problémové příklady, didaktické hry a další, napříč výše zmíněnou klasifikací aktivizačních metod dle Maňáka a Švece, která je rozdělena do pěti skupin, a to metody diskuzní, metody heuristické, metody situační, metody inscenační a metody didaktických her (Billík, 2024).

Jednou z používaných aktivizačních metod při výuce IKT, zejména v případě vysvětlování nové teorie je brainstorming. Tento pojem pochází z angličtiny a v překladu znamená „útočení na mozek“, ale více se používá volný překlad „burza dobrých nápadů“. Využívá se jak ve školním prostředí, tak i pro mimoškolní účely. Cílem této metody je v první řadě produkce nových myšlenek a hypotéz vedoucích k vyřešení stanoveného problému. Aby byl brainstorming metodicky správně využitý, je potřeba, aby byly dodrženy základní pravidla, mezi které patří zákaz kritizování, volnost nápadů, shromáždění co nejvíce nápadů, vzájemná návaznost myšlenek a rovnost účastníků. Metoda probíhá následovně, nejdříve se sdělí účastníkům

pravidla, poté napíšeme daný problém na tabuli a tím začíná shromažďování nápadů, které se zapisují na tabuli. Na závěr se diskutuje a hodnotí jednotlivé nápady ve vztahu k danému problému (Krpálek a Krpálková-Krelová, 2012). Písemnou modifikací brainstormingu je brainwriting, který spočívá v psaní nápadů na lístečky (Vališová a kol., 2011). Při výuce IKT často učitelé využívají možnost sdílených poznámek, kam žáci zapisují své nápady online na svém PC a poté probíhá diskuze, kdy učitel se staví do role moderátora, který spíše diskusi usměrňuje, tak aby studijní skupina žáků dospěla k fakticky správným teoretickým základům nového učiva. Vzhledem k neustálému pokroku moderních technologií lze efektivně zařadit při snaze o brainstorming či brainwritting mezi žáky na dané učivo také umělou inteligenci (Wieland a kol., 2022). Další často využívanou diskusní metodou je Snowballing, neboli česky metoda „sněhové koule“. Tato metoda funguje na principu nabalování, tedy na slučování menší skupiny do větší až do okamžiku, kdy celá třída pracuje jako jeden tým. Průběh této metody je následovný, učitel zadá žákům úkol, na kterém pracují každý sám, později vytvoří dvojice a poté se postupně skupinky zvětšují v časových intervalech. V těchto skupinkách probíhají diskuse na zadané téma a konfrontace názorů včetně způsobu řešení daného problému. Na závěr své výsledky prezentují. Tato metoda je vhodná, pokud je potřeba sloučit více poznatků v komplexní celek (Sieglová, 2019).

Dle Maňáka a Švece (2003) je považována za nejefektivnější a nepropracovanější metodu řešení problémů, problémová výuka, jejímž hlavním předmětem je zadaný problém, který se žáci prostřednictvím pokusu a omylu snaží vyřešit. Díky tomu se učí ze svých chyb ale zároveň i z úspěchů. Ne vždy se však žákům podaří pracovat samostatně a nalézt řešení, tehdy přichází na řadu metoda řízeného objevování, což znamená, že učitel do průběhu vyučování zasahuje více. Toto je velmi často využívaná metoda při výuce práce např. s programem MS Word, Excel či Access, kdy student dostanou problematickou úlohu a mají za úkol ji vyřešit ke zlepšení efektivnosti chodu reálné ekonomické praxe na vybraném oddělení fiktivního podniku. Jednou z hlavních výhod využití této heuristické metody je podpora aktivity žáků, jejich motivace k práci a zábavnější formě učení. Žáci snáze učivo pochopí díky vlastnímu dosažení znalostí a dovedností. Od žáků jsou vyžadovány složitější myšlenkové pochody jako jsou hodnocení, analýza, tvůrčí myšlení či řešení problémů. Účel heuristické metody spočívá v objevování, a to vede právě k samostatnému myšlení žáků (Maňák a Švec, 2003; Pecina a Zormanová, 2009).

Další běžně využívanou aktivizační metodou při výuce předmětu IKT jsou didaktické hry, kde se řeší problémové situace a studenti rozvíjí nezávislé a tvořivé myšlení. Didaktické hry jsou jistě vyučovací metodou, která slouží pro zvýšení motivace žáků k výuce nebo celkově k danému předmětu. Zároveň u žáků rozvíjejí komunikační, ale i sociální dovednosti a také tvůrčí myšlení. Záleží samozřejmě na charakteru využití didaktické hry. Učitel má významnou roli při stanovení pravidel hry, která by měla být vymezena jasně a učitel by si měl ověřit, zda všichni rozumějí, v čem hra spočívá a co je jejím cílem. Žáci by měli ideálně disponovat dostatečnými znalostmi umožňujícími hrát hru bez obtíží. Důležité je, aby didaktická hra nebyla samoučelná, ale aby působila co nejvíce realisticky a zároveň sledovala splnění výchovně vzdělávacího cíle výuky (Krpálek a Krpálková-Krelová, 2012). Kotrba a Lacina (2015) uvádí, že cílem her je pobavení a relaxace, přičemž úkolem učitele je hru řídit z pozice nestranného rozhodčího. Obecně lze hry rozdělit na interakční (hráči na sebe vzájemně působí) a neinterakční (každý hráč hraje sám za sebe, např. kvízy, křížovky, přesmyčky, pexeso, doplňovačky, slepá mapa, šifrované texty apod.). Autoři také zdůrazňují důležitost metodické přípravy hry, která slouží k tomu, aby hra splnila svůj didaktický účel. Tvořivý učitel by měl zařazovat didaktické hry do výuky pravidelně. V průběhu hodin se vyskytuje mnoho příležitostí ke hrám, které mají vzdělávací i výchovný efekt. Ať už mladší žáci, kteří mají v oblíbě jednodušší hry, nebo starší žáci, kteří rádi řeší složitější hry, musí všichni žáci respektovat a dodržovat pravidla hry. Žáci se zlepšují v sebekontrolě, socializují se, učí se vyhrávat i

prohrávat. Podstatou hry je zdroj zábavy, ale i poučení a prostředkem prožívání (Pecina a Zormanová, 2009). V hodinách IKT se nejčastěji využívají různé typy kvízu např. Kahoot, který umožňuje ve své placené verzi nejrůznější modifikace kvízové hry.

Důležitou roli při výuce IKT na střední škole hrají obecně také motivační metody výuky, které se snaží nadchnout žáky pro studium daného předmětu. V úvodu většiny hodin IKT je velmi vhodné využívat vstupní motivační metody (tzn. motivační vyprávění doplněný o příklady a využití probírané látky v praxi či demonstraci reálných problémů z praxe, které lze řešit pomocí znalostí z probíraného učiva). Významnou roli však hraje také průběžné motivační vyučování (tzn. pochvala, povzbuzení či konstruktivní kritika). Současně je nutné si přiznat, že podstatnou část hodiny, minimálně v úvodních hodinách nově probíraného tematického celku zaujímá monologický výklad učitele, doplněný o praktické ukázky práce s nejrůznějšími programy využívanými v IKT (Billík, 2024).

2 Výzkumné šetření na vybrané obchodní akademii

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na žáky 3. ročníku oboru obchodní akademie na Obchodní akademii Heroldovy sady 1, Praha 10. Jedná se o pilotní výzkumné šetření, které je v plánu do budoucna rozšířit na všechny žáky dané OA napříč ročníky v kontextu výuky předmětu IKT a případně provést také komparativní analýzu s jinými podobně zaměřenými středními školami v Praze a okolí.

2.1 Cílová skupina, výzkumná metoda a výzkumný vzorek

Cílovou skupinou respondentů pro dotazníkové šetření byli žáci 3. ročníků OA Heroldovy sady v Praze, kteří dotazník vyplňovali v průběhu hodin IKT v termínu od 3.4.2024 do 19.4.2024. Dotazník byl možný vyplnit v elektronické podobě přes odkaz na Google Forms. Jedná se o vzorek respondentů, které autor příspěvku vyučoval v 2. pololetí školního roku 2023/2024 v předmětu IKT. Pro dotazování se žáků byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření, které bylo distribuováno online cestou na hodinách IKT. Dotazník se skládal celkem z dvaceti otázek, kdy úvodní dvě byly tzv. „*identifikační otázky*“. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 52 respondentů z řad žáků 3. ročníku.

2.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Cílem bylo podchytit názor žáků na využití aktivizačních metod ve výuce předmětu IKT, zjistit jestli se na vybrané OA vůbec aktivizační metody využívají a v čem spatřují oslovení žáci plusy a mínusy využití těchto metod ze strany učitelů ve výuce IKT.

Pro účely dotazníkového šetření jsem si stanovil následující výzkumné otázky:

1. Žáci mají pocit, že si zapamatují učivo lépe, pokud jsou ve výuce využity aktivizační metody.
2. Pokud byla látka předkládána pomocí aktivizační metody, žáci věnují domácí přípravě méně času.
3. Při použití aktivizačních metod existuje předpoklad, že bude probírané učivo žáky více bavit.

2.3 Výsledky výzkumného šetření

Výzkumná otázka č. 1: „*Žáci mají pocit, že si zapamatují učivo lépe, pokud jsou ve výuce využity aktivizační metody.*“

- Na tuto výzkumnou otázku přímo navazuje otázka č. 10 dotazníkového šetření pro žáky, která zní následovně: „*Pomáhají Vám aktivizační metody lépe si zapamatovat učivo již*

během výuky?“ Z odpovědí na tuto otázku je na první pohled patrné, že drtivá většina respondentů z řad žáků, konkrétně 37 (tj. 71,2 %) souhlasí s tím, že aktivizační metody jim pomáhají lépe si zapamatovat probírané učivo, ale dodávají, že záleží na obtížnosti učiva. To mimochodem potvrzují i další otázky dotazníku jako např. otázka č. 9: „*Pokud jsem aktivně zapojen/a do výuky, čas domácí přípravy se...:*“. Kde 29 žáků (tj. 55,8 %; což je nejčastější odpověď) zvolilo odpověď „*Výrazně zkrátí*“ a částečně také odpovědi na otázku č. 15. dotazníkového šetření. Na základě představených výsledků lze tento výzkumný předpoklad přijmout.

Výzkumná otázka č. 2: „*Pokud byla látka předkládána pomocí aktivizační metody, žáci věnují domácí přípravě méně času.*“

- K této výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 9: „*Pokud jsem aktivně zapojen/a do výuky, čas domácí přípravy se...:*“. Kde 29 žáků (tj. 55,8 %; což je nejčastější odpověď) zvolilo odpověď „*Výrazně zkrátí*“ a odpověď „*Lehce zkrátí*“ zvolilo 11 žáků (tj. 21,2 %), což je v součtu 77 % respondentů, kteří si myslí, že aktivizační metody pomáhají zkrátit čas domácí přípravy, výzkumný předpoklad proto lze přijmout.

Výzkumná otázka č. 3: „*Při použití aktivizačních metod existuje předpoklad, že bude probírané učivo žáky více bavit.*“

- Na tuto výzkumnou otázku se snažila nalézt odpověď otázka č. 8 dotazníkového šetření, která zní: „*Pokud jsem aktivně zapojen/a do výuky, výuka mě...:*“. Z odpovědí na tuto otázku je patrné, že při vyřazení odpovědi „*Nevím, nejsem si jistý/á*“, kterou zvolilo 12 žáků (tj. 23,1 %) lze tvrdit, že naprostá většina je názoru, že je výuka zaujme, tedy je bude bavit, pokud jsou aktivně zapojeni do jejího průběhu právě pomocí aktivizačních metod. Konkrétně odpověď „*Určitě zaujme*“ zvolilo 6 žáků (tj. 11,5 %) a „*Spíše zaujme*“ 28 žáků (tj. 53,8 %), což v součtu tvoří 65,3 % odpovědí pro kladnou odpověď, a proto i tento výzkumný předpoklad lze přijmout.

3 Závěr

Výsledky pilotního výzkumného šetření se zakládají na 52 odpovědích respondentů dotazníkového šetření z řad žáků 3. ročníků na OA Heroldovy Sady v Praze. Výzkumné otázky a obecně hlavní myšlenka výzkumného šetření této práce, že při použití aktivizačních metod existuje předpoklad, že bude probírané učivo žáky více bavit, a tedy je také více motivovat. Tento předpoklad se potvrdil, což umocňují mimo jiné výsledky podobně zaměřených výzkumných šetření např. od Klepačové (2012) či Procházkové (2020), které zkoumaly rozdíly v tradiční výuce oproti moderní koncepci výuky a využití aktivizačních metod, zaměřovaly se však čistě na ekonomické předměty (ekonomika a účetnictví) na rozdíl od IKT.

Předkládaný příspěvek slouží jako základ pro další výzkum v oblasti využití aktivizačních metod ve výuce IKT. Výsledky této práce přinášejí vhled do problematiky a nabízí inspiraci pro využití vybraných aktivizačních metod ze strany učitelů IKT, jenž jsou většinou kladně vítány ze strany žáků a obecně mohou pomoci zkvalitnit proces výuky daného předmětu.

Literatura

Berková, K. (2016). *Případové studie a didaktické ekonomické hry, aneb, Jak motivovat studenty k ekonomickým předmětům*. Oeconomica.

Billík, D. (2024). *Využití aktivizačních metod ve výuce IKT na obchodní akademii* (Závěrečná práce pro Doplnující pedagogické studium pro inženýry ekonomie). Fakulta Financí a účetnictví, Vysoká škola ekonomická v Praze.

- Klepačová, K. (2012). *Aktivizace žáků ve výuce odborných předmětů na obchodní akademii* (Diplomová práce). Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta Financí a účetnictví.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga* (3. vyd.). Barrister & Principal.
- Krpálek, P., & Krpálková Krelová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Oeconomica.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Pecina, P., & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Masarykova univerzita.
- Procházková, V. (2020). *Aktivizující metody ve výuce ekonomických předmětů* (Diplomová práce). Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta Financí a účetnictví.
- Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Grada.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.
- Wieland, B., de Wit, J., & de Rooij, A. (2022). Electronic brainstorming with a chatbot partner: A good idea due to increased productivity and idea diversity. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5, Article 880673. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.880673>

Kontaktní údaje autora

Ing. Dennis Billík, MBA, LL.M.

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

E-mail: dennis.billik@vse.cz

Zlepšovanie odbornej spôsobilosti učiteľov k edukácii žiakov v 21. storočí

Improving the professional competence of teachers to educate pupils in the 21st century

Livia Hasajová, Alexander Bilčík

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na zistenia skutočností súvisiacich s uplatniteľnosťou manažérskeho vzdelávania aj u pedagogických pracovníkov, ktorým tento typ vzdelania môže pomôcť v každodennej praxi a obohatiť tak aj výučbu a umožní praktickejší pohľad na vyučované témy.

Kľúčové slova: manažérske vzdelávania; odborné vzdelávanie učiteľov; celoživotné vzdelávanie

Abstract

The article focuses on finding out whether management education is also applicable to pedagogues, who this type of education can help in everyday practice and thus enrich the teaching with a more practical view of the topics taught.

Keywords: management training; professional training of teachers; lifelong learning

JEL klasifikace: I21

1 Úvod

V súčasnej spoločnosti má celoživotný rozvoj kompetencií podobu každodennej reality. Čoraz viac ľudí, nielen vo vyspelých krajinách západného sveta, žije v prostredí založenom predovšetkým na získavaní a šírení vedomostí. Celoživotné vzdelávanie sa stáva nevyhnutnosťou a nikdy nekončiacim procesom. Učenie sa tak zohráva nielen úlohu dôležitého faktora v kvalite života jednotlivca, ale stáva sa základným prvkom života celej spoločnosti.

Za jeden zo základných predpokladov udržania kvality školského vzdelávania a jeho rozvoja považujeme profesijný rozvoj učiteľov, ktorý rozvíja individuálne vedomosti, schopnosti, zručnosti a ďalšie charakteristiky profesie.

2 Význam celoživotného vzdelávania učiteľov

Myšlienku nevyhnutnosti a výhod celoživotného vzdelávania skúmali už grécki filozofi, ako Platón vo svojej Republike alebo Aristoteles v Etike Nikomacha. Zakladateľom modernej pedagogiky, ktorá zahŕňa aj celoživotné vzdelávanie, bol Ján Amos Komenský a jeho systém vzdelávania v každom veku. V modernej dobe sa problematikou vzdelávania, ktorá sa odohráva počas celého života zaoberali napr. J. Dewey, E. Yeaxlee či E. Lindeman (Šerák 2009).

Významný vplyv na celosvetové diskusie o celoživotnom vzdelávaní má aj Európska Únia. Rok 1996 bol vyhlásený za Európsky rok celoživotného vzdelávania a činnosti sprevádzala Biela kniha o vzdelávaní a odbornej príprave. Všeobecne uznávané Memorandum o celoživotnom

vzdelávaní (2001) stanovuje nasledovných šesť základných myšlienok, na základe ktorých by sa malo uskutočňovať celoživotné vzdelávanie:

- nové základné zručnosti pre všetkých,
- viac investícií do ľudských zdrojov,
- inovácie vo výučbe a učení sa,
- oceňovanie učenia,
- prehodnotenie poradenstva,
- priblíženie učenia k domovu.

Dokument zároveň deklaruje, že požadované zručnosti a kompetencie je možné získať dvomi spôsobmi rozvoja, formálnym a neformálnym. (Šerák 2009). Učiteľia môžu rozvíjať svoje odborné spôsobilosti vzdelávaním sa buď samostatne, formou samoštúdia, alebo v rôznych vzdelávacích zariadeniach. Profesionálny rozvoj zahŕňa aj vedomosti, skúsenosti a zručnosti získané učiteľskou praxou. Tieto časti profesionálneho rozvoja sa navzájom dopĺňajú a sú pre jednotlivcov nenahraditeľne dôležité. (Kohnová 2012).

3 Profesionálny rozvoj učiteľa

Učiteľstvo je jednou z tradičných intelektualizovaných profesií. Účelom výučby je predovšetkým odovzdávanie kultúrneho dedičstva z jednej generácie na druhú a uvádzanie novej generácie do sveta dospelých (Vališová 2007). Po ukončení vysokej školy učiteľ vstupuje do praxe, kde prechádza určitým rozvojom a buduje si svoju profesionálnu identitu.

Vývoj učiteľa možno chápať ako neurónový pojem, kde počas tohto vývoja môže dôjsť k určitým zmenám a predpokladá sa, že učiteľ sa v určitých fázach života vyvíja rôznymi spôsobmi, čo môže byť viac či menej žiaduce. Medzi žiaduce zmeny môžeme zaradiť rozvoj, ktorý je spojený najmä s rozvojom vedomostí a zručností učiteľov a na základe týchto pozitívnych zmien sa učiteľ "zlepšuje" a "zlepšuje" (Lazarová, Prokopová 2004). Podobne Day (1999) chápe profesionálny rozvoj učiteľa ako rozšírenie odborných vedomostí z daného predmetu, obohatenie o zvládnutie didaktických postupov.

V kariére učiteľa môžeme rozlíšiť určité vývojové fázy, ktorých počet a označenie sa však líši od autora k autorovi. Napríklad Lukáš (2011) integroval tieto vývojové fázy učiteľa do modelu šiestich vývojových fáz učiteľa:

1. fáza: začiatok školy, začiatok učiteľskej kariéry. Je charakterizovaná snahou "prežiť" v novej úlohe. Nechýba ani nadšenie, objavovanie nových vecí a skúšanie vlastných možností.
2. fáza: stabilizácia. Učiteľ už nadobudol skúsenosti a bez problémov zvládne rutinné záležitosti. Približuje sa k školskému prostrediu, jeho spôsob riadenia triedy sa stabilizuje. Učiteľ učí bez problémov, osvojuje si vlastné štýly výučby. Až v tomto období sa stáva učiteľom, stotožňuje sa so svojou učiteľskou úlohou. Vytvára svoju profesionálnu identitu. Ak túto fázu nezvládne, opustí profesiu.
3. fáza: experimentovanie a úprava existujúcich postupov. Učiteľ je už ukotvený v učiteľskej úlohe, má bohaté skúsenosti a verí si. Overuje nové pedagogické postupy, upravuje svoj štýl výučby, stanovuje si vyššie ciele ako doteraz a snaží sa získať uznanie za svoju prácu.
4. fáza: prehodnotenie predchádzajúceho úsilia. Učiteľ hodnotí svoje predchádzajúce úsilie o inovácie. Ak bol úspešný, inovácie stabilizuje. V opačnom prípade požaduje od svojich nadriadených jasne definované povinnosti a jeho vyučovanie je presiaknuté rutinou: vie žiakov dobre učiť, ale sám nie je emocionálne zapojený, stráca o nich záujem. Stresové situácie prežívajú intenzívnejšie, niekedy im dokonca hrozí vyhorenie. Ak je neúspešný, nastane 5. fáza.

5.fáza: rovnováha a pokoj. V tomto období sa učiteľ vzdal svojich ambícií, vyrovnal sa s tým, že nepatrí k najlepším a "zmieril sa s realitou". Začína si budovať väčší odstup od žiakov a od svojich kolegov v zbore. Väčšina učiteľov sa v tejto fáze stiahne do seba a odoláva akýmkoľvek inováciám, ktoré by narušili ich osvedčenú rutinu. Poukazujú na svoje dlhoročné životné skúsenosti s neúspešnými zmenami, s reformami. Menší počet učiteľov (tých vysoko motivovaných) je však otvorený zmenám, chcú sa s inováciami zoznámiť a vyskúšať si ich.

6. fáza: stiahnutie sa do ústrania a opustenie profesie. Táto fáza nie je úplne jasná a je málo preskúmaná. Niektorí učitelia sú už vyčerpaní zo svojej profesie a nemajú záujem pokračovať, niektorí učitelia sú počas organizačných zmien v škole poslaní do dôchodku, aj keď by chceli v škole ďalej pracovať.

Rozvoj učiteľa je významne ovplyvnený formou jeho vysokoškolskej prípravy a ďalšieho vzdelávania, vrátane jeho odbornej úrovne (Spilková, Tomková 2010). Okrem vysokoškolského vzdelávania a osobnosti učiteľa zohráva dôležitú úlohu aj identita učiteľa. Je to učiteľova predstava o tom, kým je a za koho sa považuje. V priebehu života učiteľ konštruje a ďalej rekonštruje svoju identitu. Podľa Daya (2007) by sme mali používať množné číslo, pretože učiteľ má aspoň tri identity:

- osobná identita, ktorá súvisí so zvláštnosťami jeho osobnosti;
- sociálna identita, ktorá sa vzťahuje na ich rôzne sociálne úlohy v spoločnosti;
- profesionálna identita, ktorá súvisí s jeho profesiou učiteľa.

Keď učiteľ počas praxe získava skúsenosti a prehodnocuje pohľad na seba a udalosti, ktoré zažil, identita učiteľa sa v niektorých oblastiach buď mení, alebo zostáva nezmenená. Kvalitatívny výskum ukazuje, že učiteľ zvyčajne "prehodnocuje" svoj život po významných prelomových udalostiach a mení svoj pohľad nielen na seba, ale aj na svoje okolie. Učitelia sa počas svojho profesionálneho života snažia pracovať aj na sebe, a tak sa podieľať na formovaní svojej identity. (Akkermanová, Meijer, 2011).

4 Odborná spôsobilosť učiteľa

Podľa Bandura (1997) je človek úspešný vo svojej činnosti, keď má predpoklady a potenciál vykonávať určitú činnosť. Očakáva, že túto činnosť dokáže bez problémov zvládnuť a touto aktivitou dosiahne potrebný výsledok. Takahashi (2011) odbornú spôsobilosť učiteľa definoval nasledovne: "Učiteľova vnímaná vlastná zdatnosť je učiteľova viera v jeho schopnosť implementovať určité pedagogické postupy, ako aj jeho presvedčenie, že tieto postupy môžu viesť k učeniu a učenie sa u študentov." Učitelia majú určité odborné vedomosti a zručnosti, ktoré sa navonok odrážajú v ich pedagogickej práci a vo výsledkoch, ktoré dosahujú so žiakmi (Ivaničová, 2023).

Môžeme pri nich rozlíšiť tieto tri charakteristiky vnímanej vlastnej zdatnosti:

1. úroveň vnímanej kondície - poukazuje na úroveň náročnosti úloh, ktorým učiteľ čelí (čo sa odváži urobiť),
2. vnímanie vlastnej zdatnosti - poukazuje na rozsah úloh, činností, predmetov (v koľkých oblastiach sa učiteľ považuje za kompetentného),
3. veľkosť vnímania vlastnej zdatnosti - poukazuje na mieru vnútornej sebadôvery, s akou môže učiteľ vykonávať konkrétnu úlohu (v závislosti od toho, ako veľmi si verí alebo neverí, je jeho vnímaná zdatnosť vysoká, stredná alebo malá). (Bandura, 1997)

V súčasnosti sa ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov riadi zákonom č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Tento zákon upravuje:

- predpoklad výkonu činnosti pedagogických zamestnancov,
- pracovný čas pedagogických zamestnancov,
- systém ďalšieho vzdelávania a kariéry pedagogických zamestnancov ako povinnosť udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie, a tiež povinnosť absolvovať aktualizčné vzdelávanie.

Podľa tohto zákona sú pedagogickí pracovníci povinní pokračovať vo vzdelávaní počas výkonu svojej vzdelávacej činnosti, čím si obnovujú, udržiavajú a dopĺňajú kvalifikáciu. Účasťou na ďalšom vzdelávaní si pedagogickí pracovníci zvyšujú svoju kvalifikáciu, čo znamená aj jej získavanie alebo rozširovanie. Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov organizuje riaditeľ školy podľa plánu ďalšieho vzdelávania, ktorý riaditeľ určuje po predchádzajúcej konzultácii s príslušným odborovým orgánom a tiež je potrebné brať do úvahy aj študijné záujmy pedagogických pracovníkov, potreby a rozpočet školy (Blaščiková, 2023).

Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov býva zabezpečované nasledovnými formami:

- inštitucionálne na univerzitách,
- inštitucionálne v zariadeniach na ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov a v iných zariadeniach na základe akreditácie udelenej Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže,
- štúdiom zamestnanca.

Uvádzame druhy ďalšieho vzdelávania:

1. Štúdium na splnenie kvalifikačných požiadaviek - štúdium, ktoré je ukončené obhajobou záverečnej dizertačnej práce a záverečnou skúškou pred komisiou. Na základe úspešného absolvovania skúšok absolvent získa certifikát. Do tejto skupiny patria: štúdium v oblasti pedagogických vied a štúdium pedagogiky. Existujú aj štúdiá pre asistentov učiteľa, štúdium vedúce k rozšíreniu kvalifikácie, doplnkové štúdium na rozšírenie odbornej kvalifikácie, doplnkové didaktické štúdium cudzieho jazyka a štúdium pre riaditeľov škôl a školských zariadení.

2. Štúdium na splnenie ďalších kvalifikačných požiadaviek - zahŕňa štúdium pre vedúcich pedagogických pracovníkov (riaditeľov aj ich zástupcov), štúdium pre pedagogických poradcov, štúdium na splnenie kvalifikačných požiadaviek na výkon špecializovaných činností. Skupina kvalifikačných predpokladov pre výkon špecializovaných činností zahŕňa koordináciu v oblasti informačných a komunikačných technológií, tvorbu a následnú koordináciu školských vzdelávacích programov a vzdelávacích programov vyšších odborných škôl, prevenciu sociálne patologických javov, špecializované činnosti v oblasti environmentálnej výchovy, špecializovanú činnosť špeciálneho pedagóga v oblasti školskej logopédie, špecializované činnosti v oblasti priestorovej orientácie zraku.

3. Štúdium na prehĺbenie odbornej kvalifikácie - absolvovaním tohto štúdia si pedagogickí pracovníci prehlbujú svoju odbornú kvalifikáciu prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania. Toto kontinuálne vzdelávanie je zamerané na teoretické a praktické otázky súvisiace s procesom vzdelávania a výchovy. (Bartáková, 2023) Obsahujú najmä nové poznatky zo všeobecnej pedagogiky, pedagogickej a školskej psychológie, teórie výchovy, všeobecnej didaktiky a predmetovej didaktiky, nové poznatky z vedných, technických a umeleckých oblastí, prevencie sociálne patologických javov a bezpečnosti a ochrany zdravia. Jazykové vzdelávanie má formu účasti na kurze a seminári.

5 Súčasná realita v trendoch celoživotného vzdelávania učiteľov

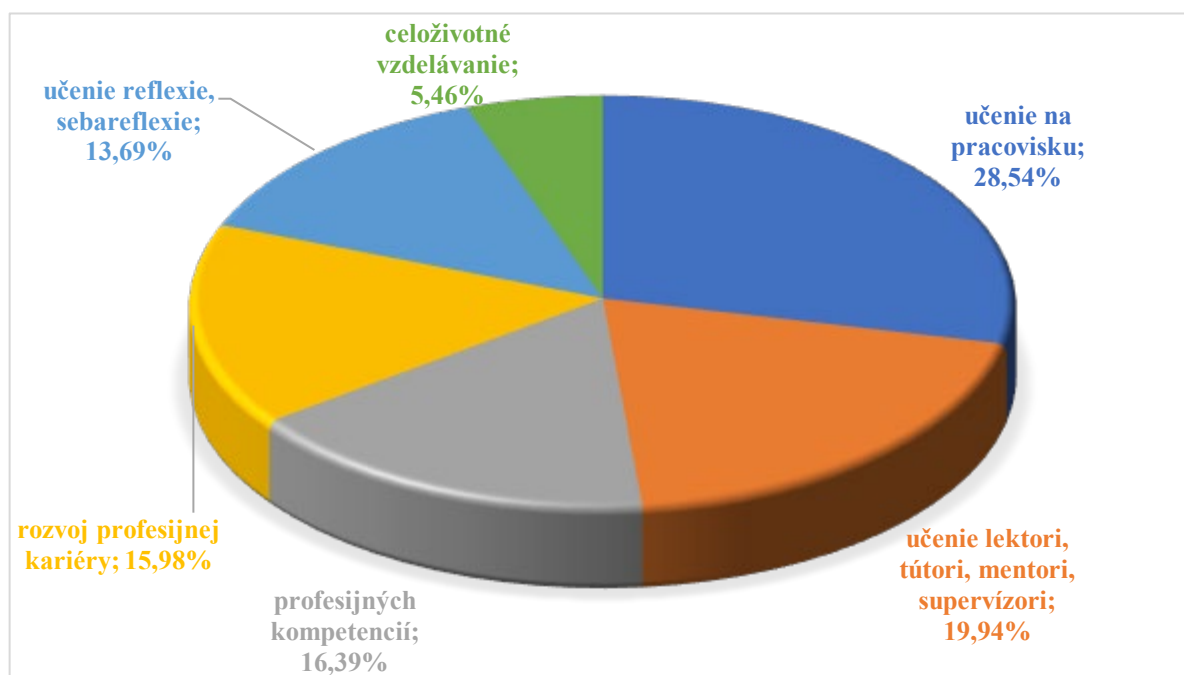
Cieľom našich snáh bolo:

„Identifikovať súčasné trendy v celoživotnom vzdelávaní stredoškolských učiteľov na odborných školách a tiež realizovať sprievodnú analýzu jeho pridanej hodnoty u absolventov tohto vzdelávania ako nositeľov ľudského kapitálu v jeho podmienkach.“

Dotazníkový prieskum sme realizovali medzi učiteľmi teoretického aj praktického vyučovania na stredných odborných školách v Trenčianskom kraji. Na prieskume participovali pedagogickí zamestnanci nasledovných stredných odborných škôl: Stredná priemyselná škola v Dubnici nad Váhom, Stredná odborná škola technická v Dubnici nad Váhom, Stredná odborná škola, Trenčín. Z dôvodu zjednodušenia výpočtov bolo administrovaných 150 dotazníkov, z ktorých sa vrátilo 145. Z uvedeného počtu odpovedí bolo 70 (48,28 %) mužov a 75 (51,72 %) žien. Vek respondentov sa pohyboval od 25 do 56 rokov. Táto skupina vybraných pedagogických pracovníkov bola označená ako výskumný súbor.

Pritom sme zisťovali:

Aký preferovaný spôsob vzdelávania v kontexte celoživotného vzdelávania stredoškolských učiteľov odborných predmetov najviac zaujímali pri jeho výbere?



Graf 3 Preferovaný spôsob vzdelávania učiteľov. Zdroj: vlastné spracovanie

Získané dáta na grafe 1 ukázali, že respondenti priradili pozitívnejšie skóre v porovnaní s autormi empirických prác publikovaných v slovenských vedeckých časopisoch vo vedách o výchove v kontexte celoživotného vzdelávania, kde stredoškolskí učitelia na odborných školách najviac preferovali tému učenia na pracovisku, zastrešujúcim aj oblasť organizačného učenia, učenia medzi učiteľmi a medzigeneračné učenia. Tejto téme sa venovalo 27,0 % publikovaných empirických prác v kontexte celoživotného vzdelávania učiteľov stredných škôl v slovenských vedeckých časopisoch vo vedách o výchove v rokoch 2015-2023. Téma špecifických rolí vo vzdelávaní učiteľov (zaoberajúca sa podporou profesijného rozvoja učiteľov lektormi, tútormi, mentormi, supervízormi a uvádzajúcimi učiteľmi), zaujíma 18,9 %. Téma profesijnej kompetencie je treťou najviac zastúpenou témou v kontexte profesijného rozvoja učiteľov a zaberá 16,2 %. Téma profesijnej dráhy učiteľov zaberá 13,5 %. Téma reflexie a sebareflexie učiteľov sa venuje 10,8 % analyzovaných empirických prác. Téma

zaoberajúca sa motiváciou učiteľov k celoživotnému vzdelávaniu zaujíma 5,4 % z celkového počtu všetkých analyzovaných empirických prác, v kontexte profesijného rozvoja učiteľov stredných škôl publikovaných v časopisoch výberového súboru za posledné roky.

Za cenný záver nášho prieskumu považujeme aj zodpovedanie otázky týkajúcej sa trendov vzdelávania:

„Čo je súčasným trendom v celoživotnom vzdelávaní stredoškolských učiteľov odborných predmetov?“

Neprekvapila nás odpoveď učiteľov stredných odborných škôl, že za najprínosnejšie 48,67 % považujú štúdium Master of Business Administration na VŠ DTI v Dubnici nad Váhom, ktorá pôsobí vo vysokoškolskom priestore na Slovensku už 19-ty akademický rok. Pridanú hodnotu MBA štúdia chápeme ako progresiu v kariére jeho absolventov. Do MBA sa jedinci hlásia dobrovoľne s chuťou a túžbou naučiť sa niečo nové, miera vytrvalosti a ich doštudovania nie je relevantná, pretože takmer 100 % jedincov, ktorí sa do MBA prihlásia, vytrvávajú do úspešného konca. Vyššie spomenuté informácie sú použité ako zdroj inšpirácie, avšak z uvedených dôvodov môžu byť aplikované aj na prípad MBA štúdia na VŠ DTI.

6 Záver

Celoživotné vzdelávanie je proces zameraný na rozvoj osobnosti človeka, jeho kompetencií a zároveň vytvára osobnostné predpoklady na celoživotnú spôsobilosť využívať formálne, neformálne vzdelávanie a informačné učenie na zdokonaľovanie kvality výkonu svojej profesie. Pojem celoživotné vzdelávanie je jedným z pojmov andragogickej didaktiky, ktorý v sebe zahŕňa päť základných prvkov, a to porozumenie, vedomosti, vzdelanie, profesijnú prax a zručnosti. Celoživotné vzdelávanie je späté s profesijným životom, kariérou, a s rozvojom organizácie.

V odborných publikáciách sa celoživotné vzdelávanie spomína aj v súvislosti s kvalifikáciou, efektivitou a racionalizáciou práce, profesionalizáciou, ale aj so štruktúrou kompetencií, autonómií a zodpovednosti ľudí. Myslíme si, že dôležitou zložkou pre celoživotné vzdelávanie je podpora a motivácia učiteľov vedením školy. Podpora vo vzdelávaní učiteľa riaditeľom školy je rovnako podstatná ako spätná väzba k učiteľovej práci. Za dôležitú považujeme aj kooperáciu a súlad v pedagogickom zbore a vzájomná inšpiráciu, ako všetky moderné metódy rýchlo posunúť do výučby. Učiteľ je pri edukácii žiakov kľúčovým prvkom, ktorý potrebuje cítiť podporu od vedenia školy, s ktorého zázemím tak môžu spoločne naplňať požiadavky a očakávania globalizovanej spoločnosti 21. storočia.

Literatúra

Akkerman, S., & Meijer, P. C. A. (2001). Dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.

Blaščíková, M. (2023). Kritické a hodnotiace myslenie žiakov – základná zásada reformy školstva a jej problémy pri zavedení. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica*. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity.

Bartáková, M., Kútiková, K., & Lajčin, D. (2023). Možnosti rozvoja digitálnych kompetencií žiakov vo virtuálnom prostredí. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica* (pp. 141–146). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5>

Day, C., Stobart, P., & kolektiv. (2007). *Teaching Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. McGraw Hill.

Ivaničová, E. (2023). *Tvorba metodických pomôcok, digitálnych zdrojov a učebných materiálov v kooperatívnom vyučovacom procese*. VŠ DTI. <https://www.dti.sk/data/files/file-1685957889-647dad015bfd6.pdf>

Kohnová, J. (2012). Change to the demands made of the teaching profession and the ambiguity of new concepts. *Lifelong Learning*, 2(1), 7–18. <https://doi.org/10.11118/lifele201202017>

Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 54(3), 261–273.

Lukas, J. (2011). *Učitel – jeho profesní vývoj a vztahy ve škole* (Disertační práce). Fakulta sociálních studií MU.

Mrhač, J. (2005). Další profesní vzdělávání a některé současné problémy pedagogiky školy. *Pedagogická orientace*, 1, 75–80.

Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika 2*. Grada Publishing.

Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Portál.

Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27, 732–741.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

Zákon NR SR č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

PodĎakovanie

004KU-4/2025 Osobnosti slovenskej matematiky III - životné vzory pre budúce generácie.

Kontaktné údaje autorov

doc. PaedDr. Lívia Hasajová, PhD.,
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, KŠD
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: hasajova@dti.sk

doc. Ing. Alexander Bilčík, PhD., ING-PAED IGIP
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, KDOP
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: bilcik@dti.sk

Virtuálne exkurzie vytvorené špecificky pre potreby stredných odborných škôl

Virtual excursions tailor-made for needs of secondary vocational schools

Alena Hašková, Peter Kuna, Ľuboš Borza

Abstrakt

V článku sú prezentované virtuálne exkurzie *Robotická linka na spracovanie kovových výrobkov I a II*, ktoré boli vytvorené špecificky pre potreby stredných odborných škôl ako alternatíva k realizácii školských exkurzií – návštev príslušných podnikov. Využiteľné sú však aj v priemyselnej praxi v rámci vzdelávania zamestnancov firiem zaoberajúcich sa výrobou rôznych kovových komponentov. Autori objasňujú aké zámery boli podnetom k vytvoreniu prezentovaných virtuálnych exkurzií, zdôvodňujú výber ich tematického zamerania a dominantne sa zaoberajú problematikou technickej stránky ich vyhotovenia. V závere príspevku čitateľ dostáva k dispozícii link na obidve exkurzie, ku ktorým boli vytvorené aj príručky a to jednak *Technická príručka* a jednak *Metodická príručka*.

Kľúčové slova: virtuálne exkurzie – odborné vzdelávanie - stredné odborné školy - spracovanie kovových výrobkov

Abstract

The paper presents virtual excursions *Robotic Line for Metal Products Processing I and II* which were created specifically for secondary vocational school needs as an alternative to carrying school excursions - visits to the relevant enterprises. However, they are also usable in industrial practice in training of employees of companies engaged in various metal components production. The authors clarify what their intentions were incentive to create the presented virtual excursions, justify election of excursions' thematic focus, and they dominantly deal with the issue of technical aspects of the excursion creation. At the end of the paper, the reader receives a link to both given excursions, to which also guidelines were created, and these were *Technical Guide* and *Methodical Guides*.

Keywords: virtual excursion – vocational training - secondary vocational schools – processing of metal products

JEL klasifikace: I290 Education: Other, I210 Analysis of Education

1 Úvod

Digitálne technológie nám vytvárajú rôzne možnosti zefektívňovania procesov vzdelávania. V dôsledku pandémie korona vírusu v období rokov 2020 – 2022 školy museli prejsť z prezenčného vyučovania na online formy vzdelávania. Učitelia a študenti boli nútení osvojiť si prácu s novými technológiami a platformami dištančného vzdelávania. Veľmi špecifický problém, s ktorým sa museli zaoberať najmä stredné odborné školy (SOŠ), bolo praktické vyučovanie a exkurzie študentov týchto škôl. Získanie náležitých pracovných zručností a skúseností v rámci praktickej odbornej prípravy a absolvovanie exkurzií v praxi je významnou

súčasťou prípravy študentov stredných odborných škôl (ŠIOV, 2010). Tieto zručnosti a skúsenosti nemožno získať v rámci tradičného vyučovania. V podmienkach pandémie problém transferu bežnej tradičnej výučby z prezenčných foriem vzdelávania do prostredia online vzdelávania bol pomerne ľahko riešiteľný, v porovnaní s problémom zabezpečenia (online) realizácie praktickej prípravy a exkurzií študentov SOŠ (vzhľadom na zákazy vstupu študentov do prostredia podnikov kvôli eliminácii ohrozenia jednak zamestnancov príslušných podnikov ale aj samotných študentov).

V súvislosti s touto situáciou prišla skupina akademických pracovníkov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre s myšlienkou pomôcť stredným odborným školám tým, že by pre ich potreby vytvorili virtuálne exkurzie (Kuna et al., 2023; Akram et al., 2021; Eldokhny & Drwish, 2021; Demitriadou et al., 2020).

2 Zarad'ovanie virtuálnych exkurzií do vyučovacieho procesu

Vývoj digitálnych technológií a v ich rámci aj prostriedkov virtuálnej reality neustále napreduje a integrácia virtuálnej reality do vzdelávania sa postupne stáva bežnejšou. Integrácia virtuálnej reality do vyučovania ponúka študentom inovatívny a efektívny spôsob učenia sa, skúmania a interakcie s okolitým svetom. Pohlcujúca povaha virtuálnej reality má potenciál meniť vzdelávanie pre študentov na pútavý personalizovaný zážitok (Šmidák, 2017). V kontexte virtuálnej reality virtuálne exkurzie poskytujú študentom pohlcujúce a interaktívne zážitky, ktoré prekračujú hranice tradičného vzdelávania.

Virtuálne exkurzie v oblasti výrobných procesov ponúkajú študentom jedinečnú a cennú príležitosť ponoriť sa do zložitého sveta priemyslu bez obmedzení fyzického umiestnenia. Využitím digitálnych technológií môžu študenti virtuálne preskúmať výrobné zariadenia, byť svedkami zložitých procesov a získať prehľad o nuansách výroby. Jednou z hlavných výhod virtuálnych exkurzií vo výrobnom vzdelávaní je schopnosť predviesť aplikácie v reálnom svete. Študenti môžu virtuálne vstúpiť na výrobné haly, pozorovať montážne linky a byť svedkami výroby produktov od surovín až po hotové výrobky. Táto pohlcujúca skúsenosť zlepšuje ich pochopenie celého životného cyklu výroby a poskytuje kontext teoretickým znalostiam získaným v triede.

Použitie virtuálnej reality alebo rozšírenej reality môže simulovať praktické skúsenosti, čo umožňuje študentom virtuálne pracovať so strojmi a zariadeniami. To nielen pomáha pri vizualizácii abstraktných pojmov, ale slúži aj ako bezpečné a kontrolované prostredie na učenie sa o potenciálne nebezpečných procesoch. Študenti môžu napríklad preskúmať zväracie techniky, pochopiť CNC obrábanie alebo vidieť postupy kontroly kvality v akcii. Virtuálna prehliadka môže byť zaradená do vyučovania ako simulácia existujúcej lokácie, ktorá je predstavená ako sekvencia video obrazov (Osman, Ismail, 2009).

Vytvorenie virtuálnej exkurzie je z časového hľadiska náročné, nakoľko musí byť zaznamenaný priestor pomocou kamery s 360 stupňovým objektívom. Po získaní záberov alebo videa na kameru je potrebné zjednotiť dáta a príslušným softvérom vyvinutým výrobcom kamery spracovať obsah. Takto získaný obsah je následne potrebné zverejniť na internetovej platforme, kde sa nám ponúka platený online softvér alebo neplatený softvér s obmedzenými možnosťami pracovania s exkurziou. Exkurzie zverejnené na internete môžu študenti sledovať prostredníctvom počítača, tabletu, smartfónu, VR - headset (okuliare pre virtuálnu realitu).

Čo sa týka technického zabezpečenia implementácie virtuálnych exkurzií do vyučovania, najčastejšie používanými nástrojmi na prezeranie virtuálnych exkurzií sú Adobe Flash Player a technológia HTML5, ktoré sú bežne dostupné v internetových prehliadačoch. Možné je použiť aj gyroskopické ovládanie pohybom zariadenia na tabletoch alebo mobilných zariadeniach s

operačnými systémami iOS alebo Android. Je však potrebné mať dostatočne rýchle internetové spojenie, aby sa obraz nenačítaval príliš dlho. Na školách sa začínajú používať už aj 3D stereoskopické technológie, umožňujúce účastníkovi exkurzie „hlbšie vnorenie sa“ do príslušného virtuálneho priestoru exkurzie, resp. skúmaného objektu (Sherman, Craig, 2018; Black et al., 2007). Technické úspechy vedú k novým typom virtuálnej reality, rozšírenej reality a zmiešanej reality. Existujú rôzne konfigurácie alebo hybridné systémy, preto sa pojmy často používajú zameniteľne – VR/RR/MR. Existujú v nich 3D počítačové digitálne modely vrátane 3D zvuku, zobrazené v rôznych formách pred publikom. Vo všeobecnosti je rozšírená realita interaktívna oblasť s prvkami reálneho sveta, ktorá je následne kombinovaná s virtuálnou realitou.

3 Vývoj virtuálnych exkurzií pre stredné odborné školy

Ako je uvedené v predchádzajúcom, našim zámerom bolo vytvoriť virtuálne exkurzie, ktoré by mohli stredné odborné školy (SOŠ) využívať v rámci klasickej výučby ako náhradu za reálne exkurzie. Problémom však bol výber tematického zamerania zamýšľaných exkurzií a konkrétneho prostredia, v rámci ktorého by tieto exkurzie bolo možné vyvíjať. Na jednej strane máme značný počet stredných odborných škôl s rôznymi učebnými a študijnými odbormi, ktoré vo svojich kurikulumoch majú zakotvené rôzne typy exkurzií. Na druhej strane našou ambíciou bolo vytvoriť exkurzie, ktoré by boli potenciálne široko uplatniteľné, nielen v prípade jedného špecifického odboru SOŠ. Navyše našou ambíciou bolo, aby boli využiteľné nielen v rámci stredných odborných škôl (v súlade s ich štátnymi vzdelávacími programami), ale potenciálne aj v rámci samotnej priemyselnej praxe (t. j. pre potreby vzdelávania zamestnancov (napr. pri oboznamovaní nových pracovníkov s pracovnými priestormi podniku alebo pri školení o bezpečnosti práce). Na základe analýzy štátnych vzdelávacích programov stredných odborných škôl (ŠIOV, 2010), ale aj s ohľadom na potreby trhu práce a požiadavky zamestnávateľov, bolo rozhodnuté sústrediť sa na vývoj virtuálnych exkurzií tematicky zameraných na výrobu a spracovanie kovových materiálov. V konečnom dôsledku boli vytvorené dve exkurzie s týmto zameraním, a to v dvoch rôznych podnikoch, ktoré boli ochotné s nami spolupracovať a poskytnúť nám svoje priestory na natáčanie príslušných výrobných procesov. Jedna exkurzia bola vytvorená vo výrobných priestoroch spoločnosti, ktorá je producentom hliníkových profilov, dominantne pre automobilový priemysel, a druhá vo výrobných priestoroch spoločnosti, ktorá je producentom schodových výťahov. Výber uvedených dvoch podnikov bol ovplyvnený aj skutočnosťou, že obidve firmy pôsobia aj ako školiace pracoviská duálneho vzdelávania.

Tvorbe virtuálnych exkurzií predchádzala špecifikácia platformy, ktorá by umožňovala čo najjednoduchší prístup k vytvoreným exkurziám. Na základe SWOT analýzy bolo ako najvhodnejšie riešenie zvolené online prostredie cez platformu YouTube. Na tejto platforme bol vytvorený kanál NEPTUNE (obr. 1), na ktorý boli finálne na originálny link uložené vytvorené exkurzie.

bola upravovaná ich kolorizácia. Následne boli k jednotlivým sekvenciám vytvárané titulky a popisy (inforgrafika). Medzitým bolo potrebné spracovať metadáta pre správne spojenie záberov oboch šošoviek kamery. Celé spracovanie virtuálnej exkurzie muselo byť v čo najvyššej kvalite, aby vo výslednom stave nedochádzalo k nedokonalostiam, chybám a defektom. Tieto chyby veľmi často vznikajú chybnými presunmi dát medzi kamerou, mobilným zariadením alebo počítačom. Export videa prebiehal pod video štandardom H.265, ktorý má potrebný kodek na prehrávanie príslušných videí.

Výhodou použitia prostredia YouTube ako platformy na aplikovanie vytvorených exkurzií do vzdelávacích procesov je aj skutočnosť, že toto prostredie umožňuje využívanie vytvorených exkurzií rovnako v mobilných zariadeniach, v náhlavných súpravách virtuálnej reality ako aj v notebookoch a tabletoch. Táto univerzálnosť (možnosť spustenia a zdieľania exkurzií na akomkoľvek zariadení pripojenom na internet) je veľkou výhodou rovnako pre učiteľov ako aj pre študentov či už z hľadiska možnosti výberu zariadenia alebo miesta ich účasti na virtuálnej exkurzii.

4 Záver

Ako najjednoduchší prístup k virtuálnym exkurziám bolo zvolené online prostredie cez platformu YouTube, ktorá zatiaľ umožňuje bezplatné používanie a prevádzkovanie. Link kanálu NEPTUNE na platforme YouTube je:

<https://www.youtube.com/channel/UCHzdZyQ8SM7d7Q5wEqGZc0w>

Virtuálna exkurzia *Robotická linka na spracovanie kovových výrobkov I* je zameraná na robotickú linku výroby hliníkových profilov prioritne pre automobilový priemysel. Okrem toho sa tu vyrábajú hliníkové profily rôznych tvarov v závislosti od požiadaviek zákazníka. Exkurzia I obsahuje 14 sekvencií v celkovom trvaní približne 7 minút.

Link na túto exkurziu je:

<https://www.youtube.com/watch?v=yG-0d8gZXFw>



Obrázok 2: Ilustrácia sekvencie 4 z exkurzie I: Rezanie a ohrev čapov

Virtuálna exkurzia *Robotická linka na spracovanie kovových výrobkov II* je zameraná na automatizovaný výrobný proces špecializovaný na výrobu schodiskových výtáhov. Každý výtah je špecifický svojimi parametrami podobne ako schodisko. Nie každé schodisko má

rovnaké rozmery a stúpanie. Exkurzia obsahuje len časť výroby zameranú na robotickú linku. Exkurzia II obsahuje 7 sekvencií v celkovom trvaní približne 5 minút.

Link na túto exkurziu je:

<https://www.youtube.com/watch?v=TDT7b5cjoic&t=41s>

Program VLC media player umožňuje v offline režime prezentovanie virtuálnych exkurzií aj bez pripojenia na internet. Je však potrebné, aby sa v zariadení nachádzalo video virtuálnej exkurzie.

K virtuálnym exkurziám bola vypracovaná technická príručka s inštrukciami k inštalácii prehrávača, ktorý podporuje virtuálne exkurzie vo vysokej kvalite, a metodické príručky zamerané na opis sekvencií, ktoré sú zaradené do jednej a druhej virtuálnej exkurzie.

Literatúra

Akram, H., Yingxiu, Y., Al-Adwan, A. S., & Alkhalifah, A. (2021). Technology integration in higher education during COVID-19: An assessment of online teaching competencies through technological content knowledge model. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 736522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736522>

Black, B. L., Heatwole, H., & Meeks, H. (2007). Using multimedia in interactive learning objects to meet emerging academic challenges. In A. Koohang & K. Harman (Eds.), *Learning Objects: Theory, Praxis, Issues, and Trends* (Chapter 6, pp. 209–257). Informing Science Press.

Demitriadou, E., Stavroulia, K. E., & Lanitis, A. (2020). Comparative evaluation of virtual and augmented reality for teaching mathematics in primary education. *Education and Information Technologies*, 25, 381–401. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09973-5>

Eldokhny, A. A., & Drwish, A. M. (2021). Effectiveness of augmented reality in online distance learning at the time of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(9), 198–218. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i09.17895>

Kuna, P., Hašková, A., & Borza, L. (2022). SWOT analysis of virtual reality creation equipment. *R&E-SOURCE Online Journal for Research and Education*, Special Issue 24, 28–32. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS24.a1106>

Kuna, P., Hašková, A., & Borza, L. (2023). Využitie virtuálnej reality v stredoškolskom odbornom vzdelávaní a príprave: Use of virtual reality in secondary vocational education and training. In K. Krpáľková Krelová & K. Berková (Eds.), *Schola Nova, Quo Vadis? Sborník recenzovaných príspevků 8. ročníku mezinárodní vědecké konference* (pp. 135–141). Fakulta financí a účetnictví, VŠE.

Osman, A., & Ismail, M. H. (2009). Development and evaluation of an interactive 360 virtual tour for tourist destinations. *Journal of Information Technology Impact*, 9(3). https://www.researchgate.net/profile/Mohammad-Hafiz-Ismail/publication/268730854_Development_and_Evaluation_of_an_Interactive_360_Virtual_Tour_for_Tourist_Destinations/links/547445730cf2778985abd017/Development-and-Evaluation-of-an-Interactive-360-Virtual-Tour-for-Tourist-Destinations.pdf

Sherman, W. R., & Craig, A. B. (2018). *Understanding virtual reality: Interface, application, and design* (2nd ed.). Morgan Kaufmann.

ŠIOV - Štátny inštitút odborného vzdelávania. (2010). *Štátne vzdelávacie programy (ŠVP) – Odborné vzdelávanie a príprava, Duálne vzdelávanie*. <https://siov.sk/vzdelavanie/odborne-vzdelavanie-a-priprava/>

Šmidák, V. (2017). Je pre nás virtuálna realita nebezpečná? *Techbox*.
<https://techbox.dennikn.sk/je-pre-nas-virtualna-realita-nebezpecna/>

Poděkování

Príspevok bol publikovaný v rámci riešenia projektu KEGA 009UKF-4/2023 *Virtuálna realita v programovaní PLC systémov* finančne podporovaného Kultúrnou a edukačnou agentúrou MŠVVaŠ SROV.

Kontaktní údaje autorů

Ing. Mgr. Peter Kuna, PhD.

Katedra informatiky, Fakulta prírodných vied a informatiky

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Tr, A. Hlinku 1, 949 01 Nitra

E-mail: pkuna2@ukf.sk

Prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc.

Katedra techniky a informačných technológií, Pedagogická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra

E-mail: ahaskova@ukf.sk

Mgr. Ľuboš Borza

Katedra techniky a informačných technológií, Pedagogická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra

E-mail: borza.lubos@gmail.com

Přístup k prezentování českých a zahraničních studentů

The Approach to the Presenting of Czech and Foreign Students

Lenka Holečková

Abstrakt

Príspevok predkladá téma týkajúci sa prezentovania českých a zahraničných študentů, a to se zaměřením na jejich schopnost zvládat trému a stres při prezentaci odborného tématu v anglickém jazyce. Přináší dílčí výsledky výzkumného šetření zaměřeného především na zkušenosti zahraničních studentů s prezentováním v anglickém jazyce a jejich související pocity, které dává následně do kontextu s již zjištěnými výsledky předchozích výzkumných šetření týkajících se českých studentů.

Klíčová slova: Tréma; prezentace; zahraniční studenti; čeští studenti; ekonomické téma.

Abstract

The paper presents a topic related to the presenting of Czech and foreign students, focusing on their ability to cope with stage fright and stress when presenting an economic topic in English. It presents partial results of a research focused mainly on foreign students' experience of presenting in English and their related feelings, that are connected with previous findings oriented to the Czech students.

Keywords: Nervousness; Presentation; International Students; Czech Students; Economic Topic.

JEL klasifikace: A22

1 Úvod

Schopnost zřetelně hovořit a jasně a strukturovaně formulovat myšlenky, přednést určité téma bez projevu nervozity, používat vhodně neverbální komunikaci, pracovat s hlasem, upoutat pozornost publika – tyto aspekty a řada dalších patří do prezentačních dovedností. Právě schopnost přednést zvolené téma bez větší trémy a stresu bývá mnohdy obtížněji zvládnutelnou výzvou pro celou řadu řečníků, především těch začínajících. Studenti působící na vysoké škole mají často odbornou prezentaci zařazenou jako nedílnou součást celé řady předmětů. I přes tento fakt s trémou a stresem taktéž bojují, jak vyplývá i z předchozích šetření (Holečková, 2022). Lze přitom očekávat, že nutnost představit určité odborné téma je bude často doprovázet i v pracovním životě. A prezentace závěrečné práce před odbornou komisí je taktéž nutnou podmínkou úspěšného absolvování studia. Studenti, kteří se v rámci svého studia rozhodnou pro zahraniční (často výměnný) pobyt, mají přitom mnohdy prezentační dovednosti zvládnuté lépe. To se týká i zahraničních studentů, kteří se rozhodnou studovat v rámci České republiky. Jistě zde hraje roli předpoklad jejich nutného sebevědomí pro takový krok, potřeba čelit rozličným méně snadným situacím a výzvám a nutná schopnost překonávat překážky.

Lze ale skutečně nalézt rozdíly mezi vnímáním úkolu přednést odborné téma v anglickém jazyce mezi českými a zahraničními studenty? Příspěvek si stanovuje jako svůj cíl představit

výsledky souvisejícího dílčího výzkumného šetření zaměřeného právě na odlišnosti v prezentačních dovednostech zahraničních a českých studentů v rámci vybraných kurzů prezentačních a komunikačních dovedností.

2 Tréma při prezentování

Tréma je podle autora Nováka (2014) určitým „strachem z pódia“. V angličtině bychom mohli využít termín „stage fright“, který tuto situaci spojenou s veřejným vystoupením vystihuje. Obvykle se tento pocit objevuje, když řečník vystupuje před více lidmi. Může se ale projevit i před jedním člověkem, který je pro prezentujícího podstatný, nebo v případě, že mu velmi záleží na výsledku jeho výkonu. Autor v této souvislosti trému ztotožňuje se snahou po úspěšném výkonu a obavami ze selhání. Na jejím vzniku se podle něj podepisují zejména minulé negativní zkušenosti týkající se selhání a neúspěchu, které posilují negativní očekávání ohledně budoucího výkonu.

Trnka (1997) uvádí, že tréma se někdy ztrácí již brzy po začátku projevu, když je navázáno spojení s posluchači a z jejich pohledů, výrazů tváří a dalších aspektů je zřejmé, že řečníka přijímají kladně, souhlasí s ním a taktéž mu rozumějí. Jindy ale tréma provází řečníka po celou dobu vystoupení. Pokud se projev v menší míře, nemusí být nutně vnímána negativně – stimuluje pak výkon řečníka, je patrné, že mu na něm záleží a obvykle dokáže pak lépe interagovat s posluchači. Problematické ale je, když míra trémy začne optimální výkon řečníka blokovat.

Každý jedinec vnímá přitom trému individuálně – její míru ovlivňuje krom předchozích zkušeností taktéž jeho osobnost, praxe a další aspekty. Každý má taktéž k překonávání trémy jiný přístup. Jak vyplynulo z předchozích šetření (Holečková, 2022), tréma a stres u prezentujících studentů hraje významnou roli, což se netýká pouze prezentací v angličtině. Je to nejčtenější pocit, veskrze negativní, s nímž mají potřebu dále pracovat. Následně již budou představeny některé aspekty týkající se vnímání trémy při prezentování odborného tématu v anglickém jazyce, a to u vybrané skupiny českých a zahraničních vysokoškolských studentů.

3 Pocity českých a zahraničních studentů při prezentování

Jako zahraniční studenti jsou zde označeni zjednodušeně vybraní studenti, kteří se rozhodli ke studiu na Vysoké škole ekonomické v Praze jejichž mateřským jazykem není jazyk český. Mnozí z nich studují či studovali na vysoké škole v rámci semestrálních výměnných pobytů (VŠE v Praze, Oddělení zahraničních styků, 2024). Účelem není zde prezentovat ani rozlišovat jednotlivé typy výměnných pobytů a dalších mezinárodních programů, ani jinak specifikovat tyto skupiny studentů. Zahraniční studenti mají, stejně jako čeští studenti, povinnost absolvovat výuku v požadovaném rozsahu, která jim je po návratu uznána jako řádné splnění studijních povinností. Mohou si přitom vybírat ze široké nabídky odborných předmětů (VŠE v Praze, Oddělení zahraničních styků, 2024). Pro účely šetření byli ale jako zahraniční studenti označeni i vybraní studenti ze Slovenské republiky, ač ti mají logicky postavení specifické.

Aktuální výzkumné šetření se odehrálo na Vysoké škole ekonomické v Praze v průběhu akademického roku 2023/2024 (jednalo se konkrétně o měsíc říjen v zimním semestru a duben v letním semestru uvedeného akademického roku), a to celkem ve dvou kurzech rétorických a prezentačních dovedností v anglickém jazyce. Co se týče zahraničních účastníků, jednalo se o celkový počet osmnácti studentů, z toho 9 mužů a 11 žen. 4 účastníci přitom pocházeli ze Slovenské republiky. Českých studentů bylo celkem 66, z toho 38 žen a 28 mužů (Holečková, 2022). Všichni studenti se na kurz přihlásili v rámci bakalářských studijních programů. Studenti se účastnili kurzu prezentačních a rétorických dovedností v anglickém jazyce, který je zakončen vlastní prezentací odborného (ekonomického) tématu. Protože zmíněný předmět je vyučován v

angličtině, i související prezentace probíhala v jazyce anglickém. Úkolem studentů bylo po vlastní prezentaci odborného tématu vyplnit dotazník týkající se případných pocitů trémy v souvislosti s veřejným vystoupením (pokud se s nimi setkali), znalosti jejích potenciálních příčin a taktéž možností, jak trému ovládat. Dotazník obnášel celkem sedm otázek. Zde budou jen krátce shrnuty dílčí výsledky relevantní a podstatné pro tento příspěvek.

Většina dotazovaných zahraničních studentů (94 %) uvedla, že již má předchozí zkušenost s prezentováním v anglickém jazyce. Z českých studentů to bylo jen necelých 20 %.

Jen 22 % zahraničních studentů vnímalo prezentování v angličtině jako stresující, zbytek nikoli. Oproti tomu výsledky předchozích šetření zaměřených na české studenty (Holečková, 2022) poukázalo na fakt, že většina oslovených českých studentů (73 %) vnímá trému při prezentování jako problematický faktor.

Dále byl dotazník zaměřen na aspekty, kterých se studenti obávají nejvíce, tedy domnělé příčiny trémy a stresu – v angličtině též „emotional triggers“ (Toastmasters, 2022). Jako nejčastější důvod trémy (Holečková, 2022) byla u českých studentů uváděna obava z neznámé situace a prostředí, neznámých posluchačů (tu zmínilo 17 % dotazovaných českých studentů). Část z nich (14 %) se vyjádřila taktéž o obavě z tématu, které pro ně v cizím jazyce je obvykle vzdálené nebo méně známé. Někteří (12 %) vyjádřili své obavy ze samotného prezentování v cizím jazyce (angličtině), v němž se necítili příliš jistě z důvodu limitované slovní zásoby a obav z případných chyb. Objevilo se i několik konkrétních odpovědí ohledně obavy otázek z publika a strachu, že na ně nebudou umět odpovědět.

Následná otázka se týkala negativních pocitů během prezentace (bylo možné uvést i více reakcí). U zahraničních studentů se nejčastěji se objevil třes rukou (28 %) a třesoucí se hlas (39 %), bušení srdce (27 %). Ostatní reakce (například paralýza, pocení, sucho v ústech atd.) byly zmíněny pouze ojediněle či vůbec. Čeští studenti uváděli nejčastěji třesoucí se ruce (23 %), obavu, že zapomenu, co chtějí říci (23 %), dále již spíše jednotlivě byla zmíněna obava, že projev bude přednesen příliš rychle a z časového prostoru ještě mnoho času zbude a bude problém jej vyplnit, dále se objevil jako negativní projev například příliš tichý hlas, kdy publikum dobře nerozumí.

Další otázka byla orientována na identifikaci možných příčin stresu (z výběru možností se nabízela například obava z názoru publika, obava z neznámé situace, očekávání neúspěchu, negativní vzpomínka spojená s předchozím hodnocením a taktéž otevřená možnost doplnění dalších možných příčin). Z českých studentů se vyjádřila většina (98 %), že identifikace potenciálních příčin schopni jsou. Ve 12 % případů se jednalo o obavu z názoru publika, dále obavu z neznámé situace (11 %), dále očekávání neúspěchu (7 %). Ani jednou se neobjevila nepříjemná vzpomínka týkající se hodnocení přechodných vystoupení. Jako další aspekt byl jednou uveden nedostatek zkušeností s prezentováním či nepostačující příprava. V rámci hlubšího dotazování (Holečková, 2024) čeští studenti zmínili i nepříjemné předchozí zkušenosti s prezentováním (bylo mimo jiné zmíněno prezentování již na škole základní, zde sice prezentace neprobíhala v angličtině, ale někteří studenti uvedli i posměch spolužáků při zadrhnutí v tématu či příliš přísné hodnocení vyučujícího). U zahraničních studentů převažovala obava z názoru publika (44 %), obava z neznámé situace (39 %) a očekávání neúspěchu (28 %). Ani jednou se ale neobjevila nepříjemná vzpomínka týkající se hodnocení přechodných vystoupení. Jako další aspekt byl jednou uveden nedostatek zkušeností s prezentováním, dvakrát nepostačující příprava.

Studenti byli taktéž dotázáni, zda znají způsob či postup, který jim pomáhá překonat stres spojený s prezentováním (z výběru odpovědí se nabízela například příprava, zapisování negativních pocitů, relaxace, sklenice vody, pozitivní atmosféra, představa úspěchu, masáž spánků, sdílení obav s někým dalším, případně bylo možné uvést i jiné způsoby a vybrat

zároveň více možností). U zahraničních studentů převažovala příprava (72 %), pozitivní atmosféra (44 %), sdílení pocitů s někým dalším (17 %). Ostatní možnosti byly zmiňovány okrajově. U českých studentů převažovala taktéž prevence a příprava na prezentaci (29 %), relaxace (12 %), přičemž někteří studenti se rozepsali a zmínili zde poslech hudby, sport, procházku, setkání s přáteli. 9 % českých studentů uvedlo, že pokud si vyberou téma, které je pro ně nějakým způsobem známé či blízké, vypořádají se s trémou a stresem lépe.

4 Výsledky a diskuse

Výzkumné šetření bylo orientováno na zjištění, zda taktéž zahraniční studenti čelí trémě a stresu při prezentacích v angličtině, a na jejich schopnost tyto negativní pocity případně překonat. Bylo realizováno na základě předchozích výzkumných šetření, s nímž byly výsledky dány do kontextu a v němž stres a tréma jako hlavní pocit spojený s prezentací byl identifikován u většiny zúčastněných českých studentů (Holečková, 2022).

Podle výsledků tohoto šetření jsou zahraniční studenti obvykle rovněž určitému stupni stresu spojenému s prezentováním vystaveni. Většina dotazovaných studentů přitom čelí nízkému či nižšímu stupni stresu, který v obou případech výkon výrazně neovlivňuje a je možné se s ním vypořádat. Čelí přitom negativním projevům jako je třesoucí se hlas či třes rukou, případně bušení srdce. Většina zahraničních dotazovaných studentů si je vědoma příčin svého stresu – je to zejména obava z názoru publika a obava z neznámé situace, méně již očekávání neúspěchu. Studenti přitom obvykle disponují nástroji, které jim pomáhají stres zvládnout. Často jim pomáhá pečlivější příprava a pozitivní atmosféra spočívající ve ztotožnění se s tématem a taktéž očekávání úspěchu. Sdílení svých obav s někým dalším zde bylo uvedeno jen okrajově, zapisování negativních myšlenek (a další možnosti) si nikdo nevybral. Pokud bychom jen krátce porovnali tyto výsledky s těmi zjištěnými u českých studentů (Holečková, 2022), i zde byla jako příčina stresu identifikována zejména obava z neznámé situace. V těchto případech se však týkala hlavně odborné stránky anglického jazyka (jak studenti sami specifikovali) a související obavy z neznámých výrazů a slovíček, případně doplňujících dotazů publika a vyučujícího, na které v angličtině nebudou schopni účinně reagovat. Navíc se zde jako důvod několikrát objevovala i nepříjemná zkušenost z předchozího prezentování či hodnocení projevu (což zahraniční studenti neuváděli).

Z přístupu zahraničních studentů a zkušeností s nimi lze jen dovozovat, že mají celkově aktivnější přístup k zapojení se do výuky. To platí i pro studenty ze Slovenska. Mají zájem se zapojovat do diskusí, více kladou otázky, prezentují své názory. Jsou zvyklí vystupovat, což se může odrážet právě i na jejich přístupu ke zvládnutí prezentace. Obvykle se tolik neobávají neznámých slovíček, neboť (už díky tomu, že se rozhodli studovat v zahraničí) jsou pro ně nutným předpokladem studia a na případné obtížnější situace a výzvy jsou tudíž připraveni.

Přesto i zde se ukazuje jistý stupeň stresu a potřeba s ním do budoucna pracovat. Pro překonání stresu a trémy nelze nalézt univerzálně platné řešení. Nicméně každý řečník si může najít v dostupných možnostech takové, které s ním souzní nejvíce. Podle Trnky (1997) je účelné strach ze svého vystoupení zkusit zejména přeměnit na pocit radostného vzrušení. Změnit postoj k takovým událostem je možné například díky pozitivním afirmacím. Zahraniční studenti mají při prezentaci vlastních témat poměrně široké spektrum zajímavých možností pro ostatní účastníky. S odbornými tématy mají obvykle taktéž hlubší zkušenost a mohou nabídnout i nějakou zajímavost týkající se specifik jejich země.

Podle autora Nováka (2014) je účelné zmírnit trému především soustředěním se na samotný výkon. O nutnosti soustředění hovoří i Mikuláščík (2010). Pokud má řečník vztah k danému tématu, nikdy zároveň necítí z výsledku takové obavy, jako kdyby se jednalo o téma, které mu blízké není. Proto i promyšlená volba tématu, pokud je možná, může být velmi nápomocná.

Co se týče relaxačních cvičení, autor Plamínek (2008) doporučuje dechová cvičení (2008). Hluboké a důkladné dýchání uklidňuje organismus i mysl a usnadňuje koncentraci.

Podle Toastmasters International (2022) je taktéž ve shodě s již uvedenými aspekty možné trému překonat zejména pečlivou přípravou, hlubokým dýcháním, relaxací, představou, že se nám daný výkon povede, případně vlažnou vodou. Taktéž písemné zachycení obav a nepříjemných myšlenek může být účinnou formou relaxace a možností, jak stres překonat (a tyto možnosti zatím, alespoň jak ze šetření vyplývá, studenty příliš využívány nejsou).

Príspevek nabídl určitý vhled do vnímání stresu a trémy spojených s prezentací odborného tématu u vybrané skupiny zahraničních studentů, a to v porovnání se zkušenostmi českých studentů. Nekladl si za cíl přinést výsledky hlubšího výzkumu ani obecná doporučení. Práce s trémou a stresem je individuální záležitostí a je třeba, aby si každý jedinec našel cesty, které mu vyhovují nejlépe.

Uvedené širší šetření bude do budoucna rozpracováno i co se týče dalších aspektů s trémou souvisejících a možností jejího překonávání.

Literatura

Holečková, L. (2024). Časté důvody trémy studentů při prezentaci ekonomických témat v anglickém jazyce. *Media4u Magazine*, 21(3), 24–27. <http://www.media4u.cz/mm042022.pdf>

Holečková, L. (2022). Možné způsoby překonávání trémy a stresu u vysokoškolských studentů při prezentaci v anglickém jazyce. *Media4u Magazine*, 19(4), 22–25. <http://www.media4u.cz/mm042022.pdf>

Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi* (2., doplněné a přepracované vydání). Grada Publishing.

Novák, T. (2014). *Tréma – jak s ní bojovat*. Grada Publishing.

Plamínek, J. (2008). *Komunikace a prezentace: Umění mluvit, slyšet a rozumět*. Grada Publishing.

Toastmasters International. (2022). *Managing your fear*. <https://www.toastmasters.org/Resources/Video-Library/managing-your-fear>

Trnka, J. (1997). *Soudobá rétorika (pro ekonomy) I*. Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví.

Vysoká škola ekonomická. Oddělení zahraničních styků. (2024). *Výměnné pobyty*. <https://ozs.vse.cz/studium-v-zahranici/vymenne-pobyty>

Kontaktní údaje autora

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.

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

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

Projektové vyučování ve výuce ekonomických předmětů

Project- Based Learning Approaches in the teaching of Economic Subjects

Alena Králová

Abstrakt

Cílem příspěvku je zaměřit se na charakteristiku a vývoj jedné z inovativních metod, která se používá při výuce ekonomických předmětů. Jsou zde naznačeny kompetence žáků, ke kterým projektové vyučování přispívá, vývoj od roku 1989 až po současnost. Uvádí, k jakým změnám v poslední době dochází a jak katedra didaktiky ekonomických předmětů tento vývoj při přípravě budoucích učitelů ekonomických předmětů podporuje.

Klíčová slova: projektové vyučování; ekonomické předměty, inovativní metoda

Abstract

The aim of the paper is to focus on the characteristics and development of one of the innovative methods used in the teaching of economic subjects. Pupils' competencies to which project-based teaching contributes, its development from 1989 to the present, are indicated here. It states what changes have been taking place recently and how the Department of Economic Teaching Methodology supports this development in the preparation of future teachers of economic subjects.

Keywords: project- based learning approaches; economic subjects; innovative method

JEL klasifikace: JEL A20

1 Úvod

V souvislosti se společensko-politickým a technologickým vývojem působí na úroveň ekonomického vzdělávání mnoho faktorů. Dochází k proměně oborů vzdělávací soustavy, k revizi stávajících rámcových vzdělávacích programů v odborné i všeobecně vzdělávací části na základních i středních školách, posiluje se gramotnost pro pracovní, soukromý i rodinný život. Podle Evropského rámce podnikatelských kompetencí se řeší ekonomické vzdělávání a výchova k podnikavosti jako klíčová kompetence, dochází k revizi vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. Jak uvádí MŠMT (RVP CZ), především na nižších stupních vzdělávání chybí žákům v České republice jazyky, komunikace, schopnost pracovat v týmu. Pro jejich uskutečnění budou muset učitelé důsledněji řešit cíle vzdělávacího procesu podle revidované taxonomie Blooma (kognitivní a afektivní cíle), což umožní rozvíjet iniciativu a kreativitu žáků, jejich tvořivost, strategické myšlení, týmovou práci, lépe využívat moderní vyučovací metody a didaktickou techniku. Jednou z možností, jak komplexně tuto problematiku řešit je zaměřit se ve školách vedle jiného na projektové vyučování.

2 Projektové vyučování

Jedním z cílů Strategie vzdělávací politiky 2030+ je probrat učivo s cílem hlubšího porozumění, v širokých souvislostech bez celé řady zbytných poznatků a informací tak,

aby žáci měli prostor informacím porozumět a aplikovat je v reálných situacích“ (S2030+, s. 17). Uvedenému odpovídá projektové vyučování, které lze řadit mezi moderní aktivizační vyučovací metody (Krpálek, 2022). Jedná se o komplexní vyučovací metodu, která může zahrnovat celou řadu dalších aktivizačních metod (situační metody, interakční hru, inscenační metodu, řešení problémového příkladu, případové studie...), je založená na integraci učiva, využívá mezipředmětových vztahů. Koncepce projektového vyučování byla rozvinuta již na přelomu 19. a 20. století. Významným představitelem americký pragmatiké pedagogiky je John Dewey, podle něhož žáci pracují na praktickém úkolu, narážejí na obtíže, které překonávají studiem a díky teoretickému poučení mohou původní úkol úspěšně dokončit. Bylo zjištěno, že žáky učení prostřednictvím projektového vyučování více baví, lépe se dají motivovat, pokud se opírají o zkušenosti z reálného života nebo se probouzí jejich přirozený zájem o poznávání (Metodický portál RVP. CZ). Hlavním znakem projektového vyučování je řešení přesně zadaného problému ve vymezeném časovém úseku tak, aby témata motivovala k řešení. Mohou být řešena jednu vyučovací hodinu, několik hodin, týden či několik týdnů, měsíc či několik měsíců, ročník či několik ročníků. Při jejich řešení musí studující vyvinout vlastní iniciativu, která je spojena s praxí, s reálným životem, propojuje poznatky z různých předmětů. Umožňuje pracovat v týmech, pomáhá zapojit smyslové vnímání a prožitek, rozvíjet pracovní a studijní návyky. Průběh projektu i jeho konečné výsledky jsou evaluovány. Učitel se posouvá do konzultativního typu (průvodce, poradce, povzbuzovač). V současné době bylo prokázáno, že projektového vyučování je významně účinné při dosahování poznatků i dovedností. Zlepšuje se výkon ve třídách a aktivně se rozvíjejí jejich klíčové a odborné kompetence (Pino a kol, 2024). Umožňuje rozvíjet klíčové kompetence k učení, matematické, využívání prostředků informačních a komunikačních technologií a práce s nimi. Úzce souvisí s rozvojem kritického myšlení, které pomáhá zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život (Strategie vzdělávací politiky 2030+). Kritické myšlení je schopnost vytvořit si vlastní názor, založený na odůvodněném přesvědčení a schopnost jeho zdůvodnění a argumentace (Berková, 2023), což potvrzuje i Steelová a kol. (2007). U projektového vyučování se dále předpokládá, že žáci zlepšují dovednosti diskuse, řešení problémů, práce ve skupině, komunikační, argumentační a prezentování výsledků práce. Pomocí něho lze uplatňovat požadované principy školské reformy **učit demokraticky** (vuka probíhá v partnerské atmosféře mezi učiteli a žáky), **interaktivně** (výuka je zaměřena na aktivní práci v malých skupinách, kde žáci zastávají různé role) a **kooperativně** (výuka je založena na spolupráci žáků s cílem dosáhnout společného výsledku).

3 Projektové vyučování ve výuce ekonomických předmětů na středních školách

V Čechách se projektové vyučování prosadilo již v době meziválečné, po roce 1948 z našich škol prakticky zmizelo a k jeho renesanci začalo postupně docházet až po roce 1989 (webový portál pro učitele ZŠ). Impuls k návratu souvisel s rozvojem integrovaných předmětů již od roku 1984, kdy bylo zjištěno, že tímto způsobem se u žáků lépe rozvíjí logické a ekonomické myšlení (Koudela, 1984, s. 10). Od tohoto období v integraci ekonomických předmětů postupně došlo k velkému rozvoji, začaly se integrovat znalosti, dovednosti, kompetence, a to buď uvnitř předmětu, nebo mezi předměty.

V roce 1992 se začalo se specifickou formou integrace, kdy příbuzné oblasti z předmětů či modulů a kompetencí byly sloučeny v jeden předmět či modul (Rotport, 1997, s. 7-18, Králová, A. 2014). V tomto období se začala objevovat snaha zefektivnit vyučovací proces ekonomických předmětů a začalo se s výukou projektového vyučování v této podobě. Na středních školách se začaly zavádět předměty **Fiktivní firma**, **Junior Achievement firma** (dnes **JA firma**), postupně na některých školách i **Cvičná firma** či **Ekonomické cvičení**,

popřípadě i různé další projekty (v rámci jednotlivých ekonomických předmětů nebo v rámci školních soutěží tzv. projektových dnů). Výuka se začala integrovat s praxí, žákům byly ve třídě rozdány různé role tak, aby všichni byli do výuky zapojeni formou práce v malých skupinách. Žáci si vybírali roli a oblast, která je zajímala. Vyučující se seznamovali se specifickou prací v jednotlivých etapách projektového vyučování:

- jak zadávat úkoly,
- jak tvořit skupiny,
- kolik času vymezit na řešení projektu,
- jak prezentovat řešení,
- jak žáky hodnotit.

Tento proces přispěl k zesílení interakce mezi učiteli a žáky, k poskytování okamžité zpětné vazby a ke zdokonalování uvedeného procesu. V období pandemie koronaviru došlo k urychlení změn v technologiích, k digitalizaci, což také ovlivnilo formu výuky projektového vyučování. Zavedly se v něm následující prvky: online výuka (online přenos výuky), vzdálené vzdělávání (online i offline), kdy žáci z domova sledovali a účastnili se výuky, začalo se v této podobě pracovat na řešení projektů i ve skupinách, byla ovlivněna forma procesu hodnocení žáků, ve výuce se začaly objevovat prvky umělé inteligence. V posledním roce se využívají prvky, které umožňují generovat hudbu, obrázky, texty a v blízké budoucnosti k tomu přispějí i videa.

4 Projektové vyučování ve výuce předmětů na katedře didaktiky ekonomických předmětů

Katedra didaktiky ekonomických předmětů seznamovala studenty oboru učitelství již od svého vzniku s projektovým vyučováním v předmětu **Didaktika ekonomických předmětů** (dříve pod názvem Teorie vyučování ekonomických předmětů), v předmětových didaktikách **Didaktika ekonomiky** a **Didaktika účetnictví**. Ukazovala a ukazuje až do současnosti, jak integrovat učivo a jak zefektivňovat výuku a jak zavádět projektové vyučování i v těchto předmětech. Od roku 1992 začala vyučovat další předměty:

- **Didaktiku fiktivní firmy,**
- **Didaktiku výukových předmětů Junior Achievement firmy.**

Zde seznamovala studenty oboru Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy nejen jak integrovat učivo ekonomických předmětů s praxí, jak organizovat práci v malých skupinách, jak řídit skupiny, jak hodnotit žáky, jak rozvíjet jejich poznatky, prezentační, komunikační a jazykové dovednosti, dovednosti s výpočetní technikou a s informacemi. Konkrétně se jednalo o založení, činnost, popř. likvidaci podnikatelské jednotky fiktivní či reálnou podobou.

V roce 1997 zavedla pro bakalářské obory Vysoké školy ekonomické další předmět:

- **Podnikové praktikum.**

Výuka byla zahájena v roce 1997, název, částečně obsah a metody práce se v průběhu 27 let měnily. Kurz byl nejprve vyučován pod názvem Ekonomické a účetní praktikum jako volitelný předmět bakalářského studia Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze. Zpočátku byl zaměřen pro absolventy neekonomických středních škol, kteří se dosud nesetkali s písemným informačním zajištěním ekonomických procesů a celkovým přehledem o její administrativě. Později byl zařazen jako povinný předmět pro studenty oborů Účetnictví a Finance, pro ostatní obory jako předmět volitelný, dnes se jedná o volitelný předmět. Jednalo se spíše o určitou formu integrace teoretických poznatků s praxí. Od roku 2007 se začaly přidávat další prvky

z projektového vyučování jako je práce v malých skupinách, řešení společného úkolu, jejich prezentace, práce s informačními technologiemi.

V roce 2015 byla zahájena výuka dalšího předmětu s názvem:

- **Cvičná firma**

Výuka byla zahájena v roce 2015 na bakalářském studiu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze. Kurz obsahuje všechny prvky projektového vyučování s cílem simulovat činnost podnikatelské firmy.

V roce 2017 byla pro studenty magisterského studia oboru Učitelství zaveden volitelný předmět:

- **Prezentační a komunikační dovedností v moderních koncepcích vzdělávání.**

Zde se studenti teoreticky i prakticky seznamují, jak projektové vyučování ve výuce ekonomických předmětů realizovat, jak implementovat další inovativní metody do této formy výuky včetně moderních prezentačních a informačních technologií.

5 Závěr

V projektovém vyučování lze zaznamenat v současné době následující změny:

- Mění se způsob zadávání i řešení projektů (prezenčně i online).
- Projektová výuka se rozvíjí na všech stupních škol (na prvním i druhém stupni základní školy (*v rámci finanční gramotnosti, v rámci rodinné či občanské výchovy - žákovské minifirmy...*), na středních školách (např. v ekonomice, v účetnictví, v integrovaných předmětech), na vysokých školách.
- S ukončením docházky na základní, střední i vysoké škole se zavádí obhajoba řešených komplexních projektů (při ukončení základní školy, při ukončení střední školy při maturitní zkoušce, při obhajobách bakalářských zkoušek).
- Využívá se digitální forma výukových materiálů (článků, pracovních listů, učebnic).
- Vzniká možnost pracovat s umělou inteligencí.
- Vzniká možnost zařazovat do uvedeného vyučování další inovativní metody výuky (argumentační metody, designové myšlení, převrácené učebny, učení založené na dotazování, vzájemné výuky či křížové výuky) (Nábělková, J., s.17).
- Vzniká možnost pracovat s dalšími digitálními učebními zdroji a pomůckami (videi, podcasty, webináři, interaktivními lekcemi) i s metodickou podporou (sdílenými dokumenty).

Projektové vyučování umožňuje dosáhnout vyšší úrovně klíčových kompetencí a gramotnosti žáků a studentů na všech typech škol. Umožňuje zefektivňovat výuku, probrat učivo a lépe porozumět a řešit problémy v reálných životních situacích (pracovních i osobních), vychovávat je k podnikavosti, k občanství a udržitelnosti, zlepšovat jejich komunikační, digitální i mediální dovednosti a učit je týmové práci. Uvedený směr v současné době odpovídá Strategii vzdělávací politiky 2030+ (S2030+, s. 17). Katedra didaktiky ekonomických předmětů učí ve svých předmětových didaktikách, jak uvedený směr do výuky ekonomických předmětů implementovat a jak ho v současné době modernizovat.

Literatura

- Berková, K. (2023). *Efektivní výuka v moderní době* (pp. 32–35). Oeconomica.
- Králová, A. (2014). Integrace ekonomických předmětů na středních školách a jejich vliv na předmětové didaktiky. In K. Berková (Ed.), *Integrace ekonomického vzdělávání* (pp. 88–94). Oeconomica.
- Krpálek, P., & Krpálková, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů* (pp. 76–78). Oeconomica.
- Metodický portál RVP. CZ. (2006). Projektové vyučování. *Metodický portál RVP*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. <https://msmt.gov.cz/file/51582/>
- Nábělková, J. (2024). *Implementace nových metod výuky a hodnocení včetně inovativních přístupů*. https://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/metody_vyuky_nabelkova-1.pdf
- Pino, M. E. M., Ordoñez, R. R. F., Ysa, S. A. R., Llanos, J. M. D., & Cruz, T. M. M. T. (2024). Teaching of physics in engineering from problem-based and project-based learning approaches. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 14(4), 155–161. <https://doi.org/10.3991/ijep.v14i4.48231>
- Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007). *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka III. Kritické myšlení*.
- RVP.CZ. (2023). *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a svět práce*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-csp.pdf>
- Webový portál pro učitele ZŠ. (2023). Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Webový portál pro učitele ZŠ*. <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektovevyucovani-1/>

Poděkování

Příspěvek vznikl na základě podpory 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 „Problematika distančního vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“, reg. č. IG 9/2022.

Kontaktní údaje autora/autorů

Ing. Alena Králová, Ph.D.

Katedra didaktiky ekonomických předmětů, Vysoká škola ekonomická
nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

E-mail: kralova@vse.cz

Kompetenčne zameraný prístup k príprave učiteľov ekonomických predmetov

Competence-oriented Approach to the Preparation of Teachers of Economic Subjects

Katarína Krpáľková Krelová, Pavel Krpálek, Josef Kočka

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na oblasť učiteľských kompetencií relevantných pre 21. storočie. Jeho cieľom je prezentovať spôsob implementácie kompetenčného modelu absolventa/ky učiteľstva a kompetenčného modelu učiteľa ekonomických predmetov do kurzu celoživotného vzdelávania „Studium pedagogiky pro učitele druhého stupně základní školy a učitele střední školy“, ktorý je realizovaný na Katedre didaktiky ekonomických predmetov FFÚ VŠE v Prahe.

Kľúčová slova: vzdelávanie, kľúčové kompetencie, kompetencie učiteľa, digitálne kompetencie, kompetenčný rámec absolventa

Abstract

The paper focuses on the area of teacher competencies relevant for the 21st century. Its goal is to present the method of implementing the competency model of a graduate teacher and the competency model of an economics teacher in the lifelong learning course "Pedagogy study for second grade elementary school teachers and secondary school teachers", which is implemented at the Department of Economic Teaching Methodology of the Faculty of Finance and Accounting, Prague University of Economics and Business.

Keywords: education, key competencies, teacher competencies, digital competencies, graduate competency framework

JEL klasifikácia: A22, A23, I23

1 Úvod

V čase globalizácie a transformácie spoločnosti (Priemysel 4.0 a Priemysel 5.0), a s tým súvisiacich rastúcich požiadaviek na vzdelávanie, sa významne mení pohľad na profesijné kompetencie učiteľa. Rozvoj jeho profesionálnych činností je možný za predpokladu neustálej dynamickej interakcie medzi teoretickými a praktickými poznatkami, dostatočným priestorom pre priame poznávanie školského života, prostredia, vyučovania a žiakov. Uvedené zmeny sa musia v adekvátnej miere pretransformovať do prípravy budúcich učiteľov. Cieľom príspevku je prezentovať implementáciu Kompetenčného rámca absolventa a absolventky (MŠMT, 2023) do kurzu celoživotného vzdelávania „Studium pedagogiky pro učitele druhého stupně základní školy a učitele střední školy – kombinovaná forma“, ktorý je realizovaný na Katedre didaktiky ekonomických predmetov FFÚ VŠE v Prahe a ktorý zohľadňuje kompetenčný model učiteľa ekonomických predmetov (kolektív KDEP, 2024).

2 Stručný pohľad na kompetencie učiteľa strednej školy

Definovanie kľúčových kompetencií je rozmanité a z tohto dôvodu môžeme povedať, že žiadna univerzálne platná definícia „kľúčových kompetencií“ neexistuje. Odborníci sa zhodujú však na tom, že aby bola kompetencia „kľúčová“, musí byť pre jedinca a celú spoločnosť nevyhnutná a prospešná. Pretože všetky prostredia a situácie podliehajú zmenám, musí nakoniec kľúčová kompetencia ľuďom umožniť, aby svoje vedomosti a spôsobilosti neustále aktualizovali a udržali tak krok s najnovším vývojom. (Krpáľková Krellová, 2020)

Jeden z najprepracovanejších modelov profesijných kompetencií vytvorila J. Vašutová (2004). Na jeho základe definovala profesijné štandardy vybraných kategórií učiteľov. Pri ich naplňovaní vychádzala autorka zo súčasných funkcií školy a všeobecných perspektívnych vzdelávacích cieľov, ktoré uvádza J. Delors vo svojej koncepcii štyroch pilierov vzdelávania a výchovy v správe Medzinárodnej komisie pre vzdelávanie pre 21. storočie UNESCO (Gullach 2019, s. 8). Jedná sa o ciele:

- učiť sa poznávať,
- učiť sa žiť s ostatnými,
- učiť sa jednať,
- učiť sa byť.

Podľa autorky (Vašutová, 2004) nasledujúce vymedzenie kompetencií učiteľa strednej školy sa považuje za podstatu charakteristiky učiteľskej profesie a malo by byť východiskom pre prípravu učiteľa. Autorka uvádza, že v celostnom prístupe k profesii učiteľa je formulovaných sedem kompetencií.

- 1) **Kompetencia predmetová - odborová** – absolvent má mať osvojené systematické vedomosti z aprobačného odboru v rozsahu a hĺbke odpovedajúcej potrebám SŠ, má byť schopný transformovať vedné poznatky do vzdelávacích obsahov vyučovacích predmetov, integrovať medziodborové poznatky, transformovať metodológiu poznania do spôsobu myslenia žiakov, vie vyhľadávať a spracovávať informácie.
- 2) **Kompetencia didaktická a psychodidaktická** – absolvent má ovládať stratégie vyučovania a učenia v spojení s vedomosťami alebo ovládaním, poznávaním psychologických a sociálnych aspektov, dokáže využívať vyučovacie prostriedky, má vedieť používať nástroje hodnotenia žiakov vzhľadom k vývinovým a individuálnym zvláštnostiam, poznať vzdelávací program a dokázať sa podieľať na tvorbe školského vzdelávacieho programu, vedieť využívať informačné a komunikačné technológie pre podporu učenia žiakov.
- 3) **Kompetencia pedagogická** – absolvent sa má vedieť orientovať v kontexte výchovy a vzdelávania na základe poznania vzdelávacích sústav, ovláda procesy výchovy na základe psychologických, sociálnych a multikultúrnych aspektov, je schopný podporovať rozvoj individuálnych kvalít žiakov, pozná práva dieťaťa a rešpektuje ich vo svojej pedagogickej práci.
- 4) **Kompetencia diagnostická a intervenčná** – absolvent musí vedieť použiť prostriedky pedagogickej diagnostiky na základe individuálnych a vývinových zvláštností žiakov, musí vedieť pracovať s nadanými žiakmi, ale aj so žiakmi so špecifickými poruchami učenia a je schopný riešiť výchovné problémy.
- 5) **Kompetencia sociálna, psychosociálna a komunikatívna** – absolvent má ovládať prostriedky socializácie žiaka a utváranie priaznivej pracovnej klímy v triede na základe poznania sociálnych vzťahov medzi žiakmi, dokázať riešiť sociálne situácie v triede,

analyzovať príčiny negatívnych postojov a správania žiakov a použiť prostriedky prevencie a nápravy, ovládať prostriedky pedagogickej komunikácie a efektívne spôsoby komunikácie a spolupráce dokázať uplatniť aj s rodičmi.

- 6) **Kompetencie manažérske a normatívne** – absolvent má poznať zákony a normy vzťahujúce sa k jeho profesii, orientovať sa vo vzdelávacej politike, ovládať administratívnu agendu, dokázať organizovať prácu žiakov a riadiť ich vzdelávanie, organizovať mimovýučbové aktivity, vytvárať projekty a vytvárať podmienky pre efektívnu spoluprácu aj v kooperácii so zahraničnými partnermi školy.
- 7) **Kompetencie profesijne a osobnostne kultivujúce** – absolvent musí mať široký vedomostný a kultúrny rozhľad, dokázať vhodne pôsobiť na formovanie postojov a hodnotových orientácií žiakov, reflektovať vzdelávacie potreby a záujmy žiakov vo svojej pedagogickej práci, reprezentovať svoju profesiu na základe osvojenia zásad profesijnej etiky učiteľa, má mať predpoklady pre kooperáciu so svojimi kolegami a byť schopný sebareflexie a autoevaluácie.

Iný pohľad na kompetencie učiteľa majú autorky Sokolová, Lemešová, Zacharová (2014, 24-26), ktoré navrhli model sociálno-psychologických kompetencií učiteľa. Jeho súčasťou sú 4 zložky a to:

1) Intrapersonálne kompetencie:

- sebapoznanie – 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,
- seba akceptácia – jedná sa o vytváranie postoja k sebe ako učiteľa, výsledok hľadania svojej (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, kompetencie, 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-inkluzívne kompetencie:

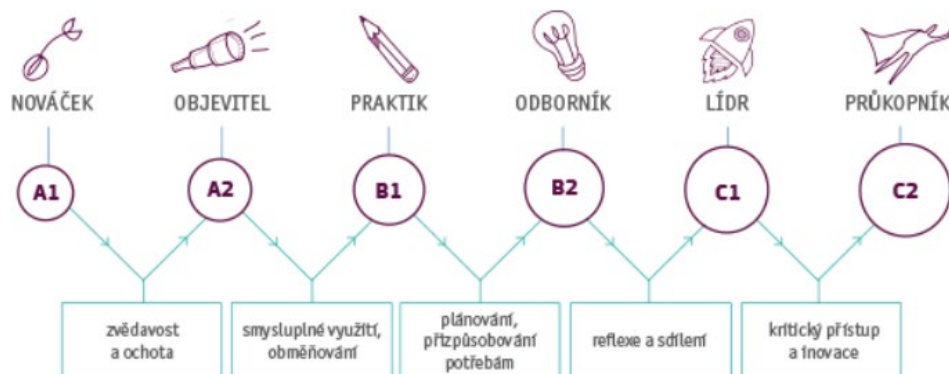
- senzitivitu k inakosti – miera vnímavosti a citlivosti k rozdielom medzi ľuďmi,
- empatiu – schopnosť vcítiť sa do spôsobov zmýšľania a cítenia iných, interpretovanie a identifikovanie odlišných vzorcov správania,
- akceptáciu inakosti, o adaptáciu – konanie mimo rámec kontextu, ktorý je nám vlastný.

Rýchly rozvoj internetu a komunikačných technológií v 90. rokoch 20. storočia spôsobil revolúciu (Priemysel 4.0) v spôsobe výmeny informácií. V tejto súvislosti rezonuje požiadavka rozvoja digitálnych kompetencií učiteľov a jej implementáciu do profesijného štandardu učiteľa odborných predmetov. Vytvorenie optimálnych podmienok pre digitalizáciu odborného vzdelávania vrátane psychologického a pedagogického prispôbenia systému odbornej prípravy a rekvalifikácie pedagogických a riadiacich pracovníkov pre digitálnu ekonomiku je považované za prioritu (Andryukhina et al., 2020).

Ch. Redecker (2018) je autorkou Európskeho rámca digitálnych kompetencií pedagógov (DigCompEdu), ktorého cieľom je reflektovať existujúce programy či nástroje a syntetizovať je do koherentného modelu, ktorý umožní učiteľom na všetkých úrovniach zrozumiteľne hodnotiť a rozvíjať svoje pedagogické digitálne kompetencie.

DigCompEdu vymedzuje 22 digitálnych kompetencií učiteľa združených v 6 oblastiach a úrovne kompetencií učiteľa prezentuje obr. 1:

- **Profesijné zapojenie učiteľa** – pracovná komunikácia; odborná spolupráca; reflektovaná prax; sústavný profesijný rozvoj.
- **Digitálne zdroje** – výber digitálnych zdrojov; tvorba a úprava digitálnych zdrojov; organizácia, ochrana, zdieľanie digitálnych zdrojov.
- **Výučba** – vyučovanie; vedenie žiaka; spolupráca žiakov; samostatné učenie žiakov.
- **Digitálne hodnotenie** – stratégia hodnotenia; analýza výukových výsledkov; spätná väzba a plánovanie.
- **Podpora žiakov** – prístupnosť a inklúzia; diferenciacia a individualizácia; aktivizácia žiakov.
- **Podpora digitálnych kompetencií žiakov** – informačná a mediálna gramotnosť; digitálna komunikácia a spolupráca; tvorba digitálneho obsahu; zodpovedné používanie digitálnych technológií; riešenie problémov prostredníctvom digitálnych technológií.



Obrázok 1: Úrovne kompetencií učiteľa. Zdroj: NPI. Metodický portál RVP.CZ, dostupné na <https://ucitel21.rvp.cz/kompetence/prehled-oblasti>, cit. 2024-09-29)

Technologický pokrok významne ovplyvňuje pohľad na kompetenčnú výbavu aktérov vzdelávania. Požiadavky na kompetencie učiteľa sa v čase vyvíjajú, pričom významne odrážajú aspekt udržateľnosti a integrácie inteligentných systémov (AI) a robotov do ľudskej práce (Priemysel 5.0), súvisí to aj s požiadavkami na rozvoj kompetencií novej generácie (generácie Z a Alfa), ktorá má byť pripravovaná na integráciu na trh práce.

3 Kompetenčný model učiteľa ekonomických predmetov

V roku 2023 MŠMT predstavilo komplexný materiál nazvaný „**Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Společné profesní kompetence**“ (2023). Tento Rámec má primárne slúžiť na skvalitňovanie prípravy učiteľov a učiteliek na fakultách pripravujúcich učiteľov a učiteľky, a tým prispieť k ďalšej profesionalizácii učiteľského povolania. Je zameraný všeobecne na prípravu učiteľov a učiteliek všetkých predmetov na všetkých stupňoch škôl, plne využiteľný pre ďalšie skvalitňovanie prípravy učiteľov a učiteliek pre všetky stupne, odbory aj zameranie.

Oblasti kompetenčného rámca absolventa a absolventky učiteľstva:

Oblasť 1 – Vyučované odbory a ich sprostredkovanie žiakom a žiačkam

Oblasť 2 – Plánovanie, vedenie a reflexie výučby

Oblasť 3 – Prostredie pre učenie

Oblasť 4 – Spätná väzba a hodnotenie

Oblasť 5 – Profesijná spolupráca

Oblasť 6 – Profesijné sebapoňatie, rozvoj, etika a duševné zdravie

Uvedený dokument sa stal záväzným pre všetky vzdelávacie inštitúcie, ktoré pripravujú budúcich učiteľov v rámci pregraduálnej prípravy, ďalej je profilom absolventa a absolventky štúdia pedagogiky pre získanie kvalifikácie učiteľa 2. stupňa základnej a strednej školy (doplňujúce pedagogické štúdium). Kompetenčný rámec bol prepísaný do štandardu, na základe ktorého sú tvorené a akreditované tieto programy celoživotného vzdelávania.

3.1 Implementácia kompetenčného rámca do prípravy učiteľov ekonomických predmetov

Aktuálne dobiehajúci kurz *”Doplňující pedagogické studium pro inženýry ekonomy k získání pedagogické kvalifikace k výuce ekonomických předmětů na středních a vyšších odborných školách a k výuce finanční gramotnosti na 2. stupni ZŠ v kombinované formě studia”* s platnou akreditáciou do konca februára 2025, má časový rozsah 270 hodín, z toho 190 hodín vo forme prezenčnej výuky a 80 hodín dištančnej výuky.

Autori príspevku (Krpáková Krelová et al., 2023) v rámci medzinárodnej konferencie Schola nova, quo vadis? 2023 konštatovali, že *„studijné programy v oblasti vzdelávania učiteľstva by mali smerovať k napĺňaniu tohto Kompetenčného rámca absolventa a absolventky učiteľstva. Zároveň od 1. septembra vstúpila do platnosti novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovníkoch a o zmene niektorých zákonov, ktorá definuje zmeny v oblasti akreditácií v systéme ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov a stanovuje požiadavky na nastavenie a realizáciu systému vnútorného hodnotenia kvality u akreditovaných programov. V týchto súvislostiach bude magisterský študijný program Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy, ale aj kurz celoživotného vzdelávania Doplňující pedagogické studium pro inženýry ekonomy k získání pedagogické kvalifikace k výuce ekonomických předmětů na středních a vyšších odborných školách a k výuce finanční gramotnosti na 2. stupni ZŠ v*

kombinované formě studia podrobený kvalitativnej analýze a prípadné zmeny budú následne premietnuté do praxe“.

V tejto súvislosti boli v júli 2024 na Fakulte financií a účtovníctví VŠE v Prahe úspešne akreditované dva kurzy celoživotného vzdelávania a to:

- Studium pedagogiky pro učitele druhého stupně základní školy a učitele střední školy – kombinovaná forma (DPS)
- Studium k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na výuku písemné a elektronické komunikace v kombinované formě studia.

Vyššie uvedené štúdiá v plnej miere akceptovali kompetenčný model absolventa/ky štúdiá.

NAJDÔLEŽITEJŠIE ZMENY v kurikulu nového vzdelávacieho programu (kurzu) DPS „Studium pedagogiky pro učitele druhého stupně základní školy a učitele střední školy – kombinovaná forma“.

Zmeny sa dotýkali navýšenia rozsahu celého kurzu na 300 hodín (251 v prezenčnej a 49 v dištančnej forme štúdiá) a ďalej v štruktúre a rozsahu pedagogických praxí. Predmety pedagogicko-psychologického základu, odborovej a predmetových didaktík zostali bez podstatných zmien, významnejšie sa posilnil akcent na semináre a využívanie aktivizačných metód výuky (simulácie, rôzne formy diskusie, didaktické hry, play-roll, apod.).

Nasledujúca tabuľka naznačuje podstatné zmeny v štruktúre pedagogických praxí v aktuálne platnom a novo akreditovanom vzdelávacom programe:

Tabuľka 1: Zmeny v štruktúre pedagogickej praxe

Nový kurz „DPS“ - platnosť akreditácie júl 2027	Rozsah prezenčnej výuky	Starý kurz „DPS“ – platnosť akreditácie február 2025	Rozsah prezenčnej výuky
1DP560_7 Pedagogická prax náčuvová – B	30	1DP560_7 Pedagogická prax náčuvová	20
1DP509_7 Reflektovaný seminár k pedagogickej praxi k výuke ekonomiky – D	15	1DP509_7 Seminár k pedagogickej praxi – didaktické praktikum k výuke ekonomiky (s využitím IKT)	20
1DP508_7 Reflektovaný seminár k pedagogickej praxi k výuke účtovníctva – D	15	1DP508_7 Seminár k pedagogickej praxi – didaktické praktikum k výuke účtovníctva (s využitím IKT)	20
1DP561_7 Pedagogická prax párová – A	20	1DP561_7 Pedagogická prax párová	10
1DP564_7 Riadená reflektovaná pedagogická prax – A	20	1DP564_7 Riadená reflektovaná pedagogická prax	30
1DP565_7 Reflexia pedagogickej praxe – C	40		-
1DP566_7 Reflektovaný seminár – D	10		-
Spolu	150		100

Zdroj: vlastné spracovanie (2024)

Z vyššie uvedenej tabuľky je zrejmé posilnenie rôznych foriem pedagogickej praxe a jej reflexie. Cieľom predmetu **1DP565_7 Reflexia pedagogickej praxe** je reflexia pedagogickej praxe, spoločné plánovanie výučby, uvádzanie do života školy so sprevádzajúcim učiteľom. Podporiť osobnostný a profesionálny rozvoj a zamerať sa na rozvoj zručnosti reflektovať vlastnú prácu. Získať základnú spôsobilosť na výkon učiteľského povolania, získať skúsenosti prostredníctvom rôznych pedagogických činností a motivovať študenta pre učiteľské povolanie. Táto činnosť bola a je vykonávaná aj v končiacom štúdiu „DPS“, a to ako súčasť činnosti cvičného učiteľa v predmete **1DP564_7 Riadená reflektovaná pedagogická prax**. Po každom realizovanom samostatnom výstupe prebieha reflexia od cvičného učiteľa a sebareflexia študenta praxe. Bola využívaná i tripartita a to reflexia študent – cvičný učiteľ – mentor z KDEP.

Podstatnou zmenou je zaradenie predmetu **1DP566_7 Reflektovaný seminár** do študijného plánu. Jeho primárnym cieľom je zhodnotiť úroveň získaných pedagogicko-psychologických a didaktických kompetencií, diskutovať silné a slabé stránky väžiace sa k prebehnujej pedagogickej praxi, zhodnotiť úroveň odbornej pripravenosti študentov, úroveň plánovania a vedenia výučby, schopnosť naplňovať stanovené vzdelávacie ciele, realizovať didaktickú transformáciu, využívať adekvátnu výučbu, zvoliť vhodný spôsob organizácie výučby a schopnosť využívať moderné digitálne technológie a spôsoby evaluácie výsledkov učenia.

3.2 Návrh „Kompetenčného modelu absolventa/ky učiteľstva - učiteľ ekonomických predmetov“

V súvislosti so vznikom „Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023) a riešením projektu OP JAK, ktorý je v súlade s Reformou prípravy učiteľov a učiteliek v ČR a nesie názov „Rozvoj kompetencií relevantných aktérov pregraduálnej prípravy učiteľov pre stredné odborné školstvo“, riešiteľský tím z Katedry didaktiky ekonomických predmetov FFÚ VŠE spracoval „**Kompetenční model absolventa/ky učitelství - učitel ekonomických předmětů**“ (kolektív autorov, 2024). Kompetencie sú rozpracované do vyššie uvedených kľúčových 6 oblastí, pričom každá oblasť je ďalej rozdelená na podoblasti, a to:

- odborová didaktika, didaktika ekonomiky, didaktika účtovníctva, didaktika fiktívnej firmy a didaktiku výukových predmetov JA;
- pedagogika a pedagogická komunikácia;
- pedagogická psychológia;

Okrem stanovenia kompetencií sú vymedzené aj evaluačné nástroje na ich overenie.

Kurz „Studium pedagogiky pro učitele druhého stupně základní školy a učitele střední školy – kombinovaná forma“ je koncepčne pripravený tak, aby zohľadňoval všeobecné požiadavky Kompetenčného rámca pripraveného MŠMT (2023) a kompetenčného rámca (kolektív KDEP, 2024) zameraného na učiteľa ekonomických predmetov.

V ďalšej časti príspevku sú prezentované ukážky z Kompetenčného rámca absolventa učiteľstva – učiteľ ekonomických predmetov.

Ukážka:



Kompetenční model absolventa/ky učitelství - učitel ekonomických předmětů

Absolvent/ka navazujícího magisterského studijního programu **Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy** bude disponovat excelentními oborovými a transverzálními kompetencemi, zakládajícími jeho/její odborný nadhled a aprobovanost pro výuku příslušné skupiny vyučovacích předmětů spolu s funkčně integrovanými a celostně pojatými profesními kompetencemi, specifikovanými v logice 6 oblastí v duchu platného Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023):

OBLAST 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním:

Za oborovou didaktiku, didaktiku ekonomiky, didaktiku účetnictví, didaktiku fiktivní firmy a didaktiku JA

- vysoká úroveň profesionality daná vysokou úrovní dosažených ekonomických poznatků a pracovních dovedností,
- rozvinuté informační dovednosti a mediální gramotnost, schopnost kriticky pracovat s informacemi z různých informačních zdrojů včetně aplikace nástrojů AI,
- způsobilost efektivně transformovat ekonomickou vědu a poznatky z praxe v učivo, modernizovat vzdělávací obsahy a zpřístupňovat je pomocí moderních technických prostředků pro žáky motivujícím, atraktivním způsobem,
- interdisciplinární a holistický přístup k interpretaci a fixaci ekonomického učiva v kauzální a souvislostech věcných i historických, propojování ekonomické teorie s hospodářskou praxí a životem společnosti,



Za pedagogickou psychologií

- absolvent získá pokročilé znalosti a dovednosti v oblasti pedagogické psychologie,
- díky systematickému vzdělání získá pozitivní vztah k teoretickým základům oboru pedagogická psychologie a aktivně se zajímá o vývoj oboru včetně inspirace zahraniční praxí výchovy a vzdělávání žáků a studentů,
- chápat, ocenit a v praxi využít mezioborové souvislosti pedagogiky, psychologie, sociologie a etiky,
- osvojit si dovednost práce s jednotlivými věkovými skupinami žáků a schopnost přizpůsobit styl výuky vývojovým, kognitivním, motivačním, emočním a sociálně psychickým zvláštnostem jednotlivých generací,
- efektivně využívat žakovské styly učení a učební strategie včetně koncepce výuky žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zdroj: Kolektiv autorů, 2024

Za pedagogiku a pedagogickou komunikaci

- absolvent má pokročilé znalosti v oblasti vzdělávacích teorií, vývojové psychologie, metodologie pedagogického výzkumu, didaktiky a dalších oblastí souvisejících s pedagogickou praxí.
- dokáže složitě teoretické poznatky přizpůsobit věku, úrovni a individuálním potřebám žáků. Je schopen vytvářet učební materiály, které jsou relevantní a přístupné všem žákům.
- zvládá efektivní pedagogickou komunikaci, zahrnující aktivní naslouchání, jasné a srozumitelné vyjadřování a schopnost reagovat na potřeby žáků. Důležitá je i schopnost komunikovat tak, aby podporovala motivaci a zájem o učení.
- je schopen kriticky pracovat s informacemi z různých zdrojů, včetně akademických textů, výzkumů a digitálních médií. Umí využít technologie a digitální nástroje k obohacení výuky a k podpoře vzdělávacího procesu.
- je schopnost zprostředkovat efektivní zpětnou vazbu, která bude přizpůsobena konkrétní situaci a individuálním potřebám žáka a dostatečně motivující.

Evaluační nástroje (pro všechny oblasti):

- přímé pozorování ve výuce (pozorovací archy, checklisty),
- diskuze na pedagogických poradách se zápisem,
- výsledky učení (klasifikace) v jejich vývoji (trend, vztah k ostatním nástrojům evaluace),
- evaluace formou ankety žáků ohledně podmínek výuky a práce učitele,
- evaluace formou dotazování učitelů na práci ve třídě (spárování s výše uvedeným do feedbacku),
- evaluace učitele i ostatních studentů na základě prezentace jejich tvůrčí činnosti,
- analýza výukových materiálů, posouzení kvality a přístupnosti učebních materiálů připravených absolventem, včetně toho, jak reflektují teoretické znalosti a pedagogické přístupy.
- formativní hodnocení ve výuce (okamžitá zpětná vazba k žákovi, učiteli, sledování postojů žáků k výuce, sebereflexe žáka)
- výsledky hospitační činnosti (interní hospitace),
- výsledky inspekční činnosti (zápisy z případné kontroly ČŠI)
- monitoring vlastní činnosti a záznamy o řešení konkrétních komunikačních situací v praxi.

Zdroj: Kolektiv autorů, 2024

Vzájomné vzťahy medzi odborovo - predmetovou a didaktickou zložkou prípravy môže najlepšie zaistiť štúdium učiteľského odboru na príslušnej odbornej vysokej škole. Pedagogicko - psychologická a didaktická zložka nemôže v žiadnom prípade byť na úkor potrebného rozsahu ekonomickej zložky. Význam odborného obsahu a jeho didaktickej transformácie v príprave budúcich učiteľov zdôrazňuje aj Darling-Hammondová (2014). Ďalšou požiadavkou, s ktorou súvisí rozvoj didaktickej kompetencie učiteľa ekonomických predmetov, je schopnosť zvládnuť prácu v integrovaných formách výučby, kde by výučba mala prebiehať vo funkčne integrovaných celkoch, pričom uvedené formy výučby uľahčujú vnútornú diferenciaciu a individualizáciu učenia (Krpálek, 2009, s. 67).

4 Záver

Z vyššie uvedeného trendu rozvoja učiteľských kompetencií je možné súhlasiť s názorom Kosovej (2005), ktorá tvrdí, že učiteľstvo je **praktická profesia (remeslo)** a je permanentnou komunikáciou medzi teoretickým a praktickým, explicitným a implicitným, objektívnym a subjektívnym poznaním, špecificky sa v ňom prejavuje aj integrácia teórie a praxe v určitom cykle. Na základe teoretických východísk prebiehajú rozhodovacie procesy, potom akcia a nakoniec jej reflexia ako návrat k teórii na inej úrovni. V čase meniacich sa potrieb spoločnosti

(Priemysel 4.0 a Priemysel 5.0) a rastúcich požiadaviek na vzdelávanie mladej generácie, je učiteľská profesia ďaleko náročnejšia, pričom zvýšenú náročnosť možno vidieť predovšetkým v globalizácii a modernizácii, t.j. v nutnosti sa prispôbiť moderným technológiám (AI), ktoré sú pre generáciu „Z“ a generáciu „Alfa“ bežným prostriedkom na získanie informácií.

Literatura

Andryukhina, L. M., Sadovnikova, N. O., Utkina, S. N., & Mirzaahmedov, A. M. (2020). Digitalisation of professional education: Prospects and invisible barriers. *Obrazovanie i Nauka*, 22(3), 116–147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147>

Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561.

Gullach, E. (2019). Rozvíjanie zručností žiakov pre 21. storočie - učíme pre zajtrajšok. *Pedagogické rozhľady*, 28(3). <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/pedagogicke-rozhlady/clanky/rozvijanie-zrucnosti-ziakov-pre-21-storocie-ucime-pre-zajtrajšok>

Kolektív autorov. (2024). *Kompetenční model absolventa/ky učitelství - učitel ekonomických předmětů*. Katedra didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE v Praze.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf

Kosová, B. (2005). Profesionalita učitel'a – učitel' expert. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání* (p. 198). JU České Budějovice.

Krpálek, P. (2009). Rozvoj kompetencí a facilitace v souvislostech odborného vzdělávání. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů: Sborník z vědecké konference* (pp. 74–77). Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus.

Krpálková Krelová, K., Krpálek, P., Kočka, J., & Kadlecová, B. (2023). Příprava učitel'ov ekonomických predmetov v kontexte aktuálnych zmien. In *Schola nova, quo vadis? 2023 – sborník recenzovaných příspěvků 8. ročníku mezinárodní vědecké konference* (pp. 105–114). Praha: Extrasystem Praha. <http://www.extrasystem.com/9788087570616.pdf>

Krpálková Krelová, K. (2020). *Příprava učitel'ov ekonomických predmetov na Vysokej škole ekonomickej v Prahe* [Habilitačná práca]. Vysoká škola DTI.

Redecker, C. (2018). *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů (DigCompEdu)*. https://ekurzy.npi.cz/pluginfile.php/137213/mod_book/chapter/17976/digitalni_kompetence_pedagogu_digcompedu.pdf

Sokolová, L., Lemešová, M., & Zacharová, Z. J. (2014). *Psychologická příprava budúcich učitel'ov a učiteliek: inovatívne prístupy*. UK. https://www.astiret.com/sites/zjz/content/accounts/zlatka/psychologicka_prip_rava_ucitelov.pdf

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

Pod'akovanie

Tento príspevok je spracovaný s podporou Internej grantovej agentúry Vysoké školy ekonomickej v Prahe projekt č. F1/9/2022, „Problematika distančného vzdělávání v kontextu středoškolského odborného vzdělávání“ a výskumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze v rámci institucionální podpory vedy VŠE IP100040.

Kontaktné údaje autorov

doc. Ing. Mgr. Katarína Krpálková Krelová, PhD., ING-PAED IGIP
Katedra didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 1938/4
130 67 Praha 3 - Žižkov
E-mail: katarina.krelova@vse.cz

prof. Ing. Pavel Krpálek, CSc., MBA
Bc. Josef Kočka (študent VŠE v Prahe)
Katedra didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 1938/4
130 67 Praha 3 - Žižkov
E-mail: krpp01@vse.cz

Komunikace a moderní leadership v odborném vzdělání

Communication and modern leadership in professional education

Eva Isabelle Křeček

Abstrakt

Komunikace je proces obsahového sdělení, do které řadíme verbální, neverbální komunikaci a taktéž používanou vizuální komunikaci, pod kterou definujeme zejména komunikaci sdělovanou prostřednictvím určitých signálů či vizuálních sdělovacích prostředků. V odborném vzdělávání a zejména na manažerských postech se můžeme setkávat s tzv. pokročile orientovaným leadershipem. Dále se zaměřím na konkrétní typologii leadershipu a z toho vyvozený způsob komunikace a nutné předpoklady či další atributy, které musí leader splňovat, tak aby při splnění všech podmínek byl jeho team efektivní.

Klíčová slova: komunikace, odborné vzdělávání, leadership, psychologie

Abstract

Communication is the process of content communication that includes verbal, non-verbal communication, also the used visual communication, under which we define especially the communication communicated through certain signals or visual meanings. Furthermore, in the vocational education and particularly in managerial positions, we can meet so-called advanced-oriented leadership. However, I will focus on a specific typology of leadership and the derived method of communication and the necessary prerequisites or other attributes that must be met by the leader, so that his or her team is effective and efficient under all circumstances and other conditions.

Keywords: communication, professional education, leadership, psychology

JEL klasifikace: I00, M21, L20

1 Úvod

Komunikace obsahuje nejen verbální či neverbální komunikaci, ale taktéž komunikaci vizuální skrz určité signály u vizuálních sdělovacích prostředků či tzv. „haptiku“ tedy součástí neverbální komunikace. Věřím, že vzhledem k mindfulness technice, resp. technice soustředění lze postřehnout všechny styly komunikace a vyhodnotit dané situace, kterým člověk čelí či se s nimi setkává. V odborném vzdělávání zejména při dosažení pozice leadera v různých oborech je nutností umět výborně komunikovat, k tomu se pojí další atributy týkající se delegace úkolů, jasné komunikace, umění naslouchat, kladení otázek a zjišťování daných procesů, jejich kontroly a vyhodnocování důležitých informací vedoucí společně s používanou empatií, vysokou emoční inteligencí a dále intuicí ke správné analýze a procesu vyhodnocování.

Bohužel se v praxi setkáváme se špatnou percepcí, unáhleným vyhodnocováním, špatným soustředěním a zaběhnutých paternů apod., kdy následně můžeme velmi často podlehnout špatné analýze a jejímu vyhodnocení. Dle Charana et al. (2011) tak, aby team leadera fungoval efektivně je nutné zaměřit se na danou úroveň kompetencí jednotlivých členů týmu potažmo úroveň samotného leadera v návaznosti na inovativní environment a ochotu leadera vést lidi a vzdělávat je k růstu a vývoji. Stejně tak self-leadership hraje důležitou roli v tom, aby leader

byl dosti kompetentní na vyhodnocení své situace a zvolení správných a inovativních přístupů ke svému rozvoji a vzdělávání, řešení různých problémů či konfliktů, realizace samotných úkolů, jelikož specifické požadavky jsou často kombinovány s kreativitou a inovativním myšlením. Dle Whitmora (2002) je taktéž velmi důležité pojetí vnímání reality či odpovědnosti, což se týká zejména samotného stavu mysli, jelikož odstranění vnitřních překážek sníží účinek vnějších negativních vlivů a stanou se tak zvládnutelnými, tedy nastavení mind-setu v podstatě rozhoduje o úspěšnosti, leader, který dokáže optimálně využít své jedinečné vlastnosti v podstatě realizuje nejen svůj potenciál, ale může zvyšovat potenciál ostatním. Techniky obsahující dovednosti a znalosti, které mohou být dosaženy školením či coachingem slouží k lepší implementaci a získaným novým informacím, které je nutné rozvinout taktéž v praxi a dané organizaci tak, aby byly efektivní (Veber, 2009). Domnívám se, tyto školení či coachingy by měly být organizací poskytovány dlouhodobě, tak, aby bylo dosaženo vhodných výsledků a tyto typy vzdělávání měly daný efekt na implementaci v praxi.

2 Mindset Leadera

Mindset leadera je označován jako mindset spojený s růstem, tedy pokud se leader setká se selháním, bere to spíše jako příležitost k růstu a zkušenost, je otevřen novým inovativním přístupům a schopen pochopit či se naučit to, co bude chtít, v podstatě zpětnou vazbu vnímá za konstruktivní. I když se leader může setkávat s negativními okolnostmi, důležité je zejména jeho nastavený mindset a to, jak k daným věcem přistupuje (House, 1977). Charismatický leader dle House (1974) zvítězí tam, kde s největší pravděpodobností ostatní selžou, v podstatě se charismatický leader vyznačuje dynamikou, pozitivním mindsetem, tím, že ovlivňuje ostatní, je přesvědčivý a rozhodný. Jednou z důležitých částí je dle mého názoru samotné charisma a celkový „esprit“ dané osobnosti leadera, jelikož dokáže ovlivnit ostatní, je intuitivně následován lidmi z týmu, a taktéž tyto lidi pozitivně motivuje. Tedy souborem svých kompetencí, do kterých bych zařadila nejen schopnosti, dovednosti, vzdělání, zkušenosti, ale i osobnostní rysy vytváří prostředí, kdy lidé tohoto leadera přirozeně následují nejen z důvodu toho, že je zajímavý a inspirativní, ale i z důvodu právě dosažených vysokých kompetencí, které jsou při komunikaci a řešení různých situací zřejmé, Goleman (2015) jako další důležitý aspekt zmiňuje samotnou vůli, kdy se odvolává na experiment psychologa Waltera Mischela v 70. letech probíhající na Standfordské Univerzitě, kdy byly děti oceňovány, Marshmallow bonbónem a na základě toho, jak se k daným nastaveným podmínkám staví (v případě, že ho nesnědly a počkaly dalších 15 minut, byly oceněny dalším bonbónem atd.), je v podstatě klíčem k vůli to, jak se koncentrujeme a fokusujeme (mindfulness). V rámci transformačního leadershipu je charismatický leader vzorem pro své lidi v teamu, inspirací a motivací, určuje v podstatě velmi jasnou vizi dané organizace. Vedle všech kompetencí daného leadera je to také neobyčejná důvěra a úcta, resp. uznání, kdy charismatičtí leadři bývají vzorem a jejich vize jsou přirozeně lidmi v teamu následovány. Oproti tomu transformační leader využívá tradiční motivační prostředky typu finančního odměňování, resp. výměna něco za něco. Dle výzkumu Podsakoffa et al. (1982), který byl prováděn u 72 leaderů a 101 zaměstnanců velké neziskové organizace, zjistili, že kontingentní odměny od leaderů korelovaly s očekávaným výkonem zaměstnanců (.26), ale tzv. nekontingentní odměny (tzv.: „můj nadřazený se mnou jedná vždy slušně bez ohledu na to, co udělám“) korelovaly v zásadě stejně (.20) u výkonnosti daných zaměstnanců. Tedy nekontingentní odměny mohou zaměstnancům poskytovat pocit bezpečí a celkově pocit určité povinnosti vůči organizaci a ztotožnění se s kulturou či politikou dané organizace, tedy poskytování nepodmíněných odměn viz níže tabulka č.1 může také vyvolat u zaměstnanců snahu o dosažení adekvátního výkonu.

Tabulka č. 1: Spokojenost zaměstnanců v porovnání u kontingentní a nekontingentní odměny.

	Spokojenost zaměstnanců s těmito atributy				
Chování leadera	práce	leader	kolegové	plat	administrace
kontingentní odměna	.43	.68	.27	.21	.39
nekontingentní odměna	.11	.27	.00	min.01	.14

Zdroj: Podsakoff et al. (1982)

Nekontingentní odměna se tedy dle výzkumu váže zejména k leadershipu, který je definovaný jako charismatický leadership, kdy leader využívá možností, které má v rámci svých kompetencí, aby své zaměstnance v týmu motivoval a posouval k růstu a rozvoji, přirozeně je pro ně inspirativní a stává se pro ně autoritou, zaměstnanci ho v týmu také respektují a rozvíjí v nich kreativitu a inspiraci, kdy se snaží docílit společné vize. Nicméně, jak již bylo determinováno, kontingentní odměna je v zásadě důležitá pro primární motivaci, která se týká finančního hodnocení a odměnového systému.

3 Závěr

V rámci komunikace a moderního přístupu v leadershipu jsem determinovala typologii leadera, a veškeré kompetence, které by měl leader, který je spojován s úspěchem a úspěšnou organizací splňovat. To samozřejmě predeterminuje určité požadavky týkající se komunikace a komunikačního procesu, které mohou výrazně ovlivňovat vztahy mezi leaderem a zaměstnanci v teamu, nicméně leader taktéž inspiruje své lidi v teamu nejen profesními kompetencemi, ale i osobnostními rysy, které já vidím jako krucální část celkových kompetencí, jelikož výrazně ovlivňují chování a vztahy teamu, respektive v dané organizaci. Nejen inteligenční kvocient, a daná úroveň, ale také emoční kvocient a další atributy, které jsem zmiňovala jsou podstatnými pro úspěšný leadership. Leader by měl taktéž dle mého názoru mít pozitivní mindset spojený s růstem, a tímto inspirovat lidi v teamu a rozvíjet jejich možnosti dalšího potenciálu a rozvoje, s tím je celkově spojena komunikace a komunikační dovednosti dané osobnosti leadera, které předurčují samotný úspěch a jsou nutnou podmínkou pro interpersonální a intrapersonální vztahy.

Literatura

- Goleman, D. (2015). *Konzentriert Euch!*. New York: ISBN 9787-3-492-30714-7.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The Cutting Edge* (pp. 189–207). Southern Illinois University Press.
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 5, 81–97.
- Charan, R., Drotter, S., & Noel, J. (2011). *The Leadership Pipeline: How to Build the Leadership Powered Company*. Jossey-Bass.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1982). Effect of leader contingent and non-contingent reward and punishment behaviors on subordinate performance and satisfaction. *Academy of Management Journal*, 25, 810–821.
- Veber, J. (2009). *Management: Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. Management Press.

Whitmore, J. (2002). *Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose*. Nicholas Brealey Publishing.

Kontaktní údaje autora

Ing. Eva Isabelle Křeček

Katedra Managementu a Ekonomie

Vysoká škola DTI

Dukelská čtvrť 1404/613, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: jurarose@seznam.cz

Hodnotová orientácia žiakov predmetu ekonomika na gymnáziu

Value Orientation of Economics Students at Grammar Schools

Jaromír Novák

Abstrakt

Hodnotová orientácia žiakov významne ovplyvňuje ich rozhodovanie a správanie. Voľbu metód vyučovania a učenia sa žiakov by preto učitelia mali prispôbovať tomu, aké hodnoty uznávajú ich žiaci, aby sa so zvoleným spôsobom práce v škole vedeli čo najlepšie stotožniť. V našom výskume sme analyzovali, ktoré hodnoty sú dôležité pre žiakov predmetu ekonomika na gymnáziu. Na vzorke 98 žiakov sme zistili, že najvýznamnejšími sú pre nich vzdelávacie hodnoty, nasledované sociálnymi a ekonomickými hodnotami. Najmenší význam vidia v estetických hodnotách. Pri porovnaní odpovedí žiakov a žiačok sa ukázalo, že vzdelávacie hodnoty sú síce pre obe skupiny veľmi dôležité, ale v skupine žiakov ich významom mierne prekonal ekonomické hodnoty a v skupine žiačok zasa hodnoty sociálne.

Kľúčové slová: hodnotová orientácia, žiaci strednej školy, motivácia, výsledky vzdelávania

Abstract

The students' value orientation significantly influences their decision-making and behaviour. Therefore, teachers should adapt the choice of teaching and learning methods to the values recognized by their students, so that they can best identify with the chosen way of working at school. In our research, we analysed which values are important for students of the subject of economics at a grammar school. Based on a sample of 98 students, we found that educational values are the most important for them, followed by social and economic values. They see the least importance in aesthetic values. When we compared the answers of male and female students, it became clear that educational values were very important for both groups, but in the group of male students, their importance was slightly surpassed by economic values, and in the group of female students, the most significant were social values.

Keywords: value orientation, secondary school students, motivation, learning outcomes

JEL klasifikace: A21

1 Hodnotová orientácia stredoškolskej mládeže

Hodnoty v živote človeka určujú, čomu pripisuje význam, v čo skutočne verí a čo považuje za dôležité. Sú dôležitým determinantom ľudského správania, pretože úzko súvisia s motiváciou. Hodnotová orientácia žiakov strednej školy je kľúčovým aspektom ich osobnostného rozvoja, ktorý ovplyvňuje ich postoje, rozhodnutia a správanie. V období dospievania, keď sa ocitajú na prahu dospelosti, sa formujú ich hodnoty, ktoré ich budú sprevádzať v ďalšom živote. Vplyv rôznych faktorov, ako sú rodina, škola, kamaráti či médiá, vytvára komplexný proces formovania osobných hodnôt, ktoré môžu byť pre každého žiaka odlišné. Tento proces je pre učiteľov a iných odborníkov v oblasti stredoškolského vzdelávania dôležitým predmetom záujmu, pretože im pomáha porozumieť tomu, ako a prečo mladí ľudia prijímajú určité hodnoty

a ako ich aplikujú v každodennom živote. Hodnotová orientácia žiakov súvisí s ich motiváciou, ktorá je kľúčovým faktorom ovplyvňujúcim výsledky vzdelávania. Výchovné aspekty vyučovacieho procesu môžu ovplyvniť rebríček hodnôt žiakov, čím vzniká vzájomný obojstranný vzťah medzi hodnotovou orientáciou žiakov a ich výučbou a dosahovanými učebnými výsledkami.

Pri formovaní hodnotovej orientácie žiakov hrajú významnú úlohu viaceré faktory. Ako uvádza Konrad (2009), rodina má zásadný vplyv na vytváranie morálneho a etického základu mladých ľudí, ktorý determinuje ich budúcu hodnotovú orientáciu. Ďalším významným faktorom je škola, kde sa žiaci nielen vzdelávajú, ale osvojujú si aj rôzne sociálne hodnoty, ako sú spolupráca, tolerancia či zodpovednosť. Výskumy potvrdzujú, že učitelia a školské prostredie môžu slúžiť ako modely správania a hodnotového systému (Lickona, 1991). Veľký vplyv na hodnotovú orientáciu mládeže v súčasnosti majú aj médiá a sociálne siete. Mladí ľudia sú vystavení tlaku médií, ktoré môžu ovplyvniť ich sebavnímanie, hodnotový systém aj postoje k životu (Livingstone, 2008).

Hodnotovú orientáciu žiaka možno chápať ako systém hodnôt, ktoré uznáva a ktoré ovplyvňujú jeho rozhodovanie a konanie. Pre žiakov strednej školy sú hodnoty spojené s ich osobnými cieľmi, spoločenskými normami, etickými princípmi a postojmi k životu. Psychológovia uvádzajú, že hodnoty fungujú ako vnútorne zafixované presvedčenia o tom, čo je správne a nesprávne, žiaduce a neželané (Rokeach, 1973). Hodnoty určujú nielen osobné správanie jednotlivca, ale aj jeho interakcie so spoločnosťou. V teórii rozlišujeme rôzne druhy hodnôt, ako napríklad morálne, sociálne, materiálne (ekonomické), osobné, duchovné, kultúrne a estetické, ekologické a pod. Nielen v školskom prostredí má významné postavenie aj vnímanie vzdelávacích hodnôt v rámci rozvoja a sebarozvoja žiakov.

Vzhľadom na vzťah medzi vzdelaním a ľudskými hodnotami majú úvahy o hodnotách žiakov pre vyučovací proces v školách mimoriadny význam (Jardim et al., 2017). V našom príspevku neskúmame, ako môže škola ovplyvňovať hodnotový systém žiakov, ale, naopak, vychádzame z toho, že hodnoty žiakov ovplyvňujú ich školské správanie a prístup k učeniu sa. Preto je pre učiteľa dôležité poznať hodnotovú orientáciu vyučovaných žiakov, aby im mohol prispôbiť využívané metódy výučby. Je dôležité zdôrazniť, že hodnoty žiakov sa môžu líšiť podľa druhu a typu strednej školy (Hofmann-Towfigh, 2007). Preto sa v článku zameriavame len na analýzu hodnotovej orientácie žiakov gymnázia ako všeobecnovzdelávacej strednej školy, ktorá sa podľa školského zákona zameriava najmä na prípravu žiakov na štúdium na vysokých školách, resp. na výkon niektorých činností vo verejnej správe a kultúre.

Podľa štúdie autoriek Shuvalova a Korepanova (2022) medzi dominantné faktory, ktoré podporujú učenie sa žiakov, patria túžba po nových vedomostiach a pocit zodpovednosti pri vedomom vnímaní spoločenského významu učenia sa pre vlastné budúce aktivity. Otázkou je, aké postavenie majú takéto hodnoty v hodnotovom rebríčku súčasných stredoškolákov. Dôležité je, že hoci hodnoty sú vnútornou záležitosťou každého jednotlivca, zvyčajne možno identifikovať prevládajúce hodnoty žiakov na jednotlivých druhoch a typoch škôl, keďže školské prostredie, v ktorom sa spoločne pohybujú, má vplyv aj na hodnoty, ktoré vyznávajú. Pritom sa môžu líšiť dominantné hodnoty podľa veku žiakov a času stráveného na danej škole, ale napr. aj podľa pohlavia, keďže množstvo štúdií poukazuje na rozdiely v hodnotách a postojoch žiakov z týchto hľadísk, napr. pre žiakov ekonomických predmetov na stredných školách boli identifikované rozdiely v postojoch k vyučovacím predmetom a v školských výkonoch podľa pohlavia v štúdiu autorov Novák et al. (2024).

2 Metodika výskumu

Na účel nášho výskumu sme sa rozhodli pracovať so štandardizovaným dotazníkom HO-PO-MO (Vonkomer, 1991), keďže tento dotazník umožňuje poznávať úrovne rozvoja v rámci veku i pohlavia najmä u mládeže. Vybrali sme prvú skupinu otázok, ktorá je zameraná práve na hodnotovú orientáciu mládeže. V tejto časti dotazník obsahuje 12 situácií, ale zároveň len 11 x 5 alternatívnych odpovedí, keďže dve situácie sú zamerané iba na časť skúmaných oblastí hodnôt, ktoré sa vzájomne dopĺňajú. Práve túto komplementárnu dvojicu otázok sme napokon z výskumu vylúčili, keďže viac ako polovica respondentov napriek opakovaným vysvetleniam vyplnila odpovede nesprávne – ako nezávislé otázky bez ohľadu na ich komplementaritu. Túto úpravu vyhodnocovaných dát nepovažujeme za zásadný problém, keďže zvyšných desať otázok poskytuje dostatočný prehľad o hodnotách, ktoré sú pre respondentov dôležité. Hodnotovú orientáciu mládeže dotazník rozdeľuje do piatich oblastí:

- vzdelávacej,
- estetickej,
- mravnej,
- ekonomickej,
- sociálnej.

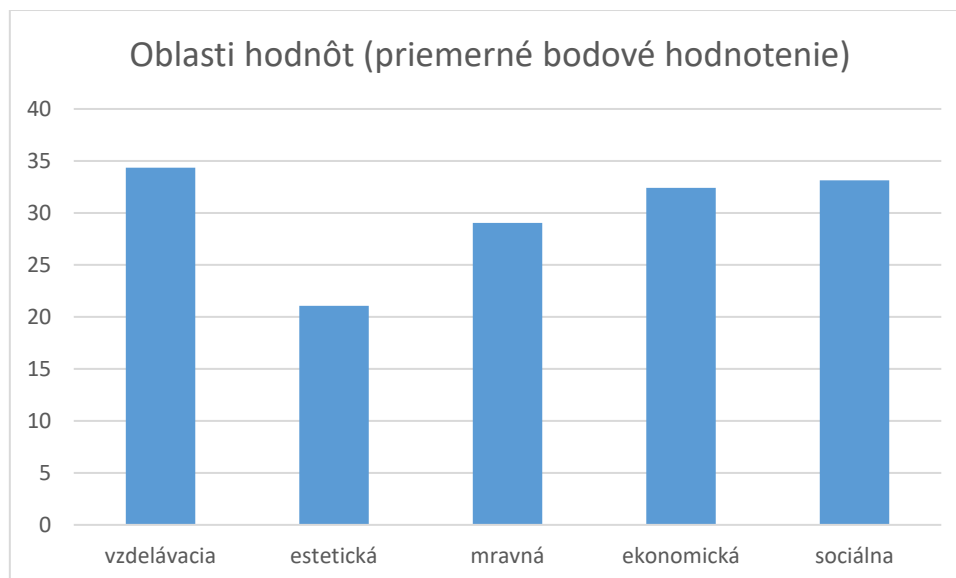
Výskumnú vzorku sme vyberali na základe zámerného výberu kvôli dostupnosti a potrebe priameho kontaktu respondentov s výskumníkom na účel vysvetlenia významu dotazníka a celého výskumu, ako aj kvôli zabezpečeniu návratnosti dotazníkov. Zamerali sme sa na žiakov gymnázia v bratislavskom kraji, kde vycestoval člen výskumného tímu v apríli a septembri 2024 a osobne so žiakmi v danom mesiaci aktuálneho tretieho a štvrtého ročníka zabezpečil realizáciu dotazníkového zisťovania. Návratnosť dotazníkov bola vďaka tomu 100 %. Celkovú vzorku tvorilo 98 žiakov, z toho bolo 54 mužov a 42 žien (2 respondenti nechceli uviesť svoje pohlavie). Dospelých žiakov bolo 59, zvyšní 39 respondenti mali menej ako 18 rokov.

Pri každej z 10 otázok, ktoré sme na účel výskumu vyhodnocovali, mali respondenti za úlohu usporiadať päť výrokov (každý reprezentoval jednu hodnotovú oblasť v danej situácii) od najdôležitejšieho (5 bodov) po najmenej dôležitý (1 bod). Takýmto spôsobom mohla každá oblasť v jednom dotazníku dosiahnuť najviac 50 bodov (ak by v každej situácii respondent zvolil ako najdôležitejší výrok práve z danej oblasti) a najmenej 10 bodov (ak by v každej situácii zvolil ako najmenej dôležitý výrok práve z danej oblasti).

Pri vyhodnocovaní výsledkov sme sčítali body za každú oblasť pri všetkých 10 analyzovaných otázkach u všetkých 98 respondentov (a následne osobitne u mužov a žien a u dospelých žiakov a žiakov vo veku 17 a menej rokov). Z celkového súčtu sme v rámci každej z týchto vzoriek vypočítali priemerné bodové hodnotenie, ktoré získala každá zo skúmaných oblastí. Čím viac bodov v rámci možnej škály od 10 po 50 bodov daná oblasť získala, tým väčší význam respondenti pripisujú príslušnej hodnotovej oblasti.

3 Výsledky dotazníkového prieskumu medzi žiakmi predmetu ekonomika na gymnáziu

Na celkovej vzorke 98 respondentov sa ukázalo, že súčasný gymnazisti pripisujú najmenší význam hodnotám v estetickej oblasti. Prijemným prekvapením bolo, že najviac bodov v priemere pripísali hodnotám vo vzdelávacej oblasti. Za ňou nasledovali sociálna a ekonomická oblasť, ako to znázorňuje nasledujúci graf 1.



Graf 1: Priemerné bodové hodnotenie jednotlivých oblastí hodnôt. Zdroj: vlastné spracovanie.

Následne sme zisťovali, či rovnaký význam týmto skupinám hodnôt pripisujú muži aj ženy. Zistili sme, že poradie hodnôt sa medzi oboma pohlaviami líšia (dvoch respondentov, ktorí nechceli uviesť svoje pohlavie, sme v tejto časti nebrali do úvahy, keďže na porovnanie hodnotovej orientácie opýtaných mužov a žien ich odpovede nemali žiadny dosah). Zatiaľ čo u mužov vyšla ako najdôležitejšia oblasť ekonomických hodnôt (34,24 boda), tesne nasledovaná hodnotami vo vzdelávacej oblasti (34,11 boda), a sociálna oblasť bola s väčším odstupom až na treťom mieste (31,54 boda), v odpovediach žien dominovala v priemere práve sociálna oblasť až s 35,17 boda, za ktorou v tesnom závесе nasledovala vzdelávacia oblasť, a oblasť ekonomických hodnôt bola až na treťom mieste. Zvyšné dve oblasti mali u oboch pohlaví rovnaké zastúpenie s najmenšou váhou u estetických hodnôt (21,08 boda v priemere u mužov a 21,05 boda u žien). Dá sa teda skonštatovať, že vzdelávaniu pripisujú všetci respondenti z gymnázia vysokú hodnotu, ale u mužov ju tesne prevyšujú ekonomické hodnoty, pričom sociálnym hodnotám pripisujú menší význam a u žien sú, naopak, o niečo dôležitejšie ako vzdelávanie sociálne hodnoty a menší význam pripisujú ekonomickým hodnotám.

Pokiaľ ide o porovnanie podľa veku, celú vzorku sme rozdelili na dospelých respondentov (vo veku 18 a viac rokov) a na žiakov vo veku 17 rokov alebo menej. Porovnanie priemerných bodových hodnotení za jednotlivé oblasti hodnôt medzi týmito dvoma vekovými skupinami zhŕňame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Porovnanie významu skúmaných druhov hodnôt podľa veku respondentov

Oblasť hodnôt	Mladší žiaci (17 a menej rokov)	Dospelí žiaci (18 a viac rokov)
vzdelávacia	34,08	34,53
estetická	22,21	20,31
mravná	29,59	28,68
ekonomická	30,92	33,41
sociálna	33,21	33,08

Zdroj: vlastné spracovanie.

Ako vidieť z údajov v tabuľke 1, na prvom mieste sa v oboch skupinách umiestnila oblasť vzdelávania. Rozdiel v poradí hodnôt je len na druhom a treťom mieste. U mladších žiakov hneď za vzdelávaním nasledovali hodnoty zo sociálnej oblasti, zatiaľ čo u dospelých respon-

dentov boli významnejšie hodnoty z ekonomickej oblasti. Istý rozdiel v počte bodov si možno všimnúť aj pri estetických hodnotách, ktoré preferovali viac mladší žiaci (22,21 boda) ako dospelí respondenti (20,31 boda), čo potvrdzuje o niečo pragmatickejšiu hodnotovú orientáciu dospelých žiakov.

4 Záver

Za potešujúce považujeme, že celkovo sa na našej vzorke ukázalo, že vzdelávanie má pre opýtaných žiakov gymnázií vysokú hodnotu. Ženy pritom o niečo väčší význam pripisujú hodnotám zo sociálnej oblasti, zatiaľ čo muži z oblasti ekonomickej. Možno teda usúdiť, že ženy sú o niečo viac vzťahovo orientované a muži sú zasa viac ekonomicky zameraní. Z hľadiska veku sa starší žiaci orientujú o niečo viac pragmaticky skôr na ekonomické hodnoty (hneď po vzdelávaní), pri mladších žiakoch je táto rovina menej významná a nahradená mierne vyšším vnímaním hodnoty medziľudských vzťahov a estetických hodnôt. Ak by sme mali z tohto jednoduchého výskumného zistenia urobiť určitý záver napríklad pre prácu učiteľa, mal by sa pri žiakoch orientovať o niečo viac na také metódy, ktoré využívajú alebo rozvíjajú medziľudské vzťahy v triede, a pri žiakoch zasa viac zvýrazniť ekonomický aspekt a pragmatický prínos zadávaných úloh. Napríklad pri využití didaktických hier je veľmi dôležité, aby tieto hry sledovali jasné vzdelávacie ciele, ale pri snahe mierne ich diferencovať podľa pohlaví by hry pre žiačky mohli cieľiť aj na rozvoj medziľudských vzťahov, zatiaľ čo hry pre žiakov by mali byť o niečo viac pragmaticky orientované a ukázať ekonomický význam hrou získaných vedomostí žiakov pre ich budúci život.

Literatúra

- Hofmann-Towfigh, N. (2007). Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*, 36(4), 453 – 473. <https://doi.org/10.1080/03057240701688010>
- Jardim, M., Junior, G., & Alves, M. (2017). Values in Students of Higher Education. *Creative Education*, 8. 1682-1693. <https://doi.org/10.4236/CE.2017.810114>
- Konrad, K. (2009). Rodina a výchova. *Pedagogické spektrum*, 12(3), 15-27.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Novák, J., Berková, K., Kubišová, A., & Kolářová, D. (2024). Gender Differences in School Achievement and Attitudes towards Motivation in Secondary Economic Education. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 17(3), 223–236. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2024.170305>
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Shuvalova, N., & Korepanova, N. (2022). Study of value orientations of student youth as a factor of personal growth. *Pedagogy and Psychology of Education*, 3. <https://doi.org/10.31862/2500-297x-2022-3-219-231>
- Vonkomer, J. (1991). *Dotazník HO - PO - MO: príručka pre administráciu, vyhodnocovanie a interpretáciu dotazníkov : hodnotové orientácie, postoje k hodnotám, motivačné prostriedky*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Pod'akovanie

Príspevok je výstupom riešenia projektu KEGA č. 025EU-4/2023 „Didaktické hry v ekonomických predmetoch na stredných školách zohľadňujúce súčasnú hodnotovú orientáciu mládeže“.

Kontaktné údaje autora

doc. Ing. Jaromír Novák, PhD.

Kompetenčné centrum, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: jaromir.novak@euba.sk

Hodnotová orientácia žiakov stredných odborných škôl

Value orientation of secondary vocational school students

Ladislav Pasiar

Abstrakt

V našom príspevku sme sa zamerali na hodnoty a hodnotové systémy stredoškôľakov, pričom sme analyzovali ich preferencie v oblasti voľného času, názory na vedenie štátu a prínosy vedeckej práce. Na tento účel sme použili dotazník HO-PO-MO (časť venovanú hodnotám) a skúmali žiakov zo štyroch krajov Slovenska. Výsledky ukazujú, že medzi najpreferovanejšími hodnotami stredoškôľakov dominujú vzdelávacie a sociálne hodnoty. Vo voľnom čase najčastejšie trávajú čas s blízkymi a uprednostňujú vzdelávanie a sebarozvoj. Pri hodnotení štátu kladú dôraz na ekonomické a sociálne faktory a prínos vedy vidia v zlepšovaní vzdelávania a zabezpečení rodiny.

Kľúčová slova: hodnoty, hodnotová orientácia mládeže, žiaci stredných odborných škôl

Abstract

In our paper, we focused on the values and value orientation of secondary school students, while analyzing their preferences in the field of free time, opinions on the leadership of the state, and the benefits of scientific work. For this purpose, we used the HO-PO-MO questionnaire (the part about values) and examined students from four regions of Slovakia. The results show that educational and social values dominate among the most preferred values of secondary school students. In their free time, they mostly spend time with loved ones and prefer education and self-development. When evaluating the state, they emphasize economic and social factors and see the contribution of science in improving education and family security.

Keywords: values, value orientation of youth, students of secondary vocational schools

JEL klasifikace: I200, I210

1 Hodnoty a hodnotový systém jednotlivcov

Hodnoty zohrávajú kľúčovú úlohu v motivačnej štruktúre osobnosti. Zrkadlia to, čo má človek na mysli, čo považuje za dôležité, a na čo sa sústreďí vo svojom živote, pričom prispievajú k jeho existenciálnemu pocitu pohody. Hodnoty jednotlivca predstavujú základné presvedčenia a princípy, ktoré formujú jeho správanie a rozhodovanie (Rokeach, 1973). Podľa viacerých autorov (Popielsky, 1987, Klčovanská, 2004, Chmelárová 2023) sú hodnoty tým, čo človeka obohacuje, priťahuje, usmerňuje, tým, čo formuje jeho osobnosť vo všetkých rovinách, snahách či prejavoch. Hodnoty človeka ovplyvňujú jeho konanie a vedú k personalizovanému vnímaniu okolitého sveta (Flešková, Kariková, Salbot, 2007, Chmelárová 2023). V psychológii sú hodnoty definované ako trvalé názory na to, čo je dobré, správne alebo žiaduce, a ovplyvňujú naše vnímanie seba samého a sveta okolo nás (Schwartz, 1992). Rôzne teoretické prístupy, ako je Schwartzova teória hodnotového systému, identifikujú široké spektrum hodnôt, od osobných (napr. úspech, sebarealizácia) po kolektívne (napr. spravodlivosť, solidarita) (Schwartz, 1994). Tieto hodnoty sa formujú vplyvom kultúry, rodiny a sociálneho prostredia, čím sa vytvára komplexná štruktúra, ktorá ovplyvňuje motiváciu a správanie jednotlivca (Bourdieu, 1984).

Hodnoty sú dynamické a môžu sa vyvíjať v čase, čím odrážajú zmeny v osobných skúsenostiach a sociálnych kontextoch (Inglehart, 1997). Ich pochopenie je kľúčové pre pedagogickú prax a psychologické intervencie, pretože prispievajú k formovaniu identity a emocionálnej pohody jednotlivcov (Erikson, 1950). Hodnoty z psychologicko-pedagogického pohľadu možno chápať ako základné princípy, ktoré formujú život jednotlivca a menia sa v priebehu času, ovplyvňujúc jeho správanie (Knapík, 2020). Tieto hodnoty zohrávajú kľúčovú úlohu v rozvoji osobnosti a prispievajú k sociálnemu pokroku. Vznikajú počas celého života a sú ovplyvnené osobnými charakteristikami, vrozenými predispozíciami, výchovou, prostredím a spoločenským kontextom (Boroš, 1995).

Pri formovaní vlastného hodnotového systému je človek najmä ovplyvňovaný rodinou, v ktorej vyrastal, školami, ktoré navštevoval, priateľmi a rôznymi skupinami, ako sú náboženské, politické či záujmové komunity. Okrem toho naňho pôsobí aj spoločnosť ako celok, kultúra a rôzne životné okolnosti, ktoré sa na jeho ceste objavujú. V období dospievania zohráva významnú úlohu aj skupina rovesníkov, keďže práve v tomto čase sú medziľudské vzťahy s rovesníkmi najintenzívnejšie. Adolescenti túžia po akceptácii a patrí do určitej vrstvníckej skupiny, a ak je to potrebné, môžu sa vzdať svojich doterajších hodnôt a prijať nové, ktoré sú uznávané v danej skupine. Takéto hodnoty by si za iných okolností nikdy nezvolili, no akceptácia týchto hodnôt je spojená s ich prijatím medzi rovesníkmi, prispôsobujú sa. Tento prístup je pre nich výhodnejší ako osamelosť, pretože rodina nedokáže nahradiť vrstvnické vzťahy (Wágnerová, 2005). Je dôležité povzbudzovať adolescentov k vyjadreniu vlastných názorov a hodnôt, aby boli schopní ich obhajovať, najmä v situáciách, kde môžu byť ich hodnoty ohrozené, ako napríklad pri ponukách drog či nátlaku na pohlavný styk. Keď adolescenti budú presadzovať svoje hodnoty a budú presvedčení o ich správnosti, budú sa vedieť brániť (Fenwicková, Smith, 1994). Dospievanie je obdobím, kedy mladí ľudia vytvárajú hodnotové systémy, ktoré odrážajú ich životné priority a ovplyvňujú ich ďalší rozvoj.

2 Cieľ a metodika prieskumu

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť hodnotovú orientáciu žiakov stredných odborných škôl, nakoľko je to jedna z cieľových skupín, ktoré sme v našom prieskume skúmali. Na skúmanie hodnotovej orientácie sme použili dotazník HO-PO-MO od J. Vonkomera (1991). Dotazník je zameraný na skúmanie vzdelávacej, estetickej, mravnej, ekonomickej a sociálnej hodnotovej orientácie. Pre tento dotazník platí, že čím je vyššie skóre, tým je hodnotová orientácia preferovanejšia. Pre účely tohto príspevku sme analyzovali iba výsledky dotazníka hodnotových orientácií.

Vzhľadom na nesprávne vyplnenie jednej z otázok sme výsledky tejto otázky nebrali do úvahy, nakoľko by skreslili celkovú vypovedaciu schopnosť nášho prieskumu.

Prieskumu sa zúčastnilo 81 žiakov stredných odborných škôl z Bratislavského, Trnavského, Nitrianskeho a Žilinského kraja. Prieskum sa realizoval v období 03/2024 – 09/2024.

3 Výsledky prieskumu

Z odpovedí žiakov stredných odborných škôl je zrejmé, že najvyššiu preferenciu z hľadiska trávenia voľného času prevláda sociálna hodnotová orientácia, konkrétne venovanie sa svojim blízkym a priateľom. Druhá najviac preferovaná odpoveď pri otázke voľného času bola vzdelávanie. Za vzdelávaním to je ekonomicky prospešná práca. Kultúrne podujatia sú predposlednou preferovanou činnosťou a najmenej preferencií žiaci prideliť možnosti venovať sa mravnej výchove detí.

Z pohľadu názoru na vedenie štátu žiakov stredných odborných škôl boli takmer rovnaké preferencie pri zvyšovaní úrovne ekonomiky a sociálneho zabezpečenia obyvateľstva, pričom

ekonomická hodnotová orientácie bola preferovanejšia. Tretia v poradí bolo prehlbovanie vzdelania občanov, za ňou nasledovala orientácia na výchovu pozitívnych charakterových vlastností. Na poslednej priečke z hľadiska preferencií žiakov stredných škôl bola záchrana historických pamiatok.

Rodičom vďaka žiaci stredných škôl predovšetkým za výchovu k zodpovednosti. Na druhom mieste to bola výchova naučiť deti vážiť si ľudí. Tretia priečka podľa preferencií žiakov stredných škôl je u rodičov vedenie detí k učeniu sa. Predposledná priečka je podľa žiakov venovaná ekonomickej orientácii a to konkrétne naučeniu detí k hospodárnosti. Byť vďačný za cit pre krásno je u najmenej žiakov.

Žiaci stredných odborných škôl vidia prínos výsledkov vedeckej práce hlavne vo zvyšovaní úrovne vzdelávania a v možnosti uplatnenia vo výrobe. Tretia pozícia v rámci hodnotovej orientácie je vo všestrannejšom zabezpečení rodiny. Prehlbovaniu etiky práce patrí predposledná priečka a najmenej preferencií prideliť žiaci stredných odborných škôl novým umeleckým smerom.

Pri otázke možnosti vyniknutia žiakov v určitej oblasti v prípade disponovania potrebnými predpokladmi sa žiaci najviac priklonili k možnosti vysokého zárobku. Druhá najviac preferovaná orientácia bola vo vedomostiach. Tretia pozícia v rámci preferencií bola v bránení nevinného človeka. Statočné športové zápolenie by si spomedzi možností vybrali žiaci na predposlednej priečke a najmenej preferencií v tejto otázke získali niektoré druhy umenia.

Hodnotenie vlády je podľa žiakov stredných odborných škôl predovšetkým hodnotené na jej odbornej úrovni. Rovnaký počet bodov získalo zabezpečenie ochrany prírody a starostlivosť o chorých a dôchodcov. O niečo menej bodov získalo hodnotenie úsilia o efektívnosť výroby a na poslednom mieste v rámci preferencií prináleží vláde za jej starostlivosť o kultúrny rozkvet.

Za najväčší prínos k pokroku ľudstva považujú žiaci stredných odborných škôl rozvoj vzdelania. Druhou najpreferovanejšou možnosťou z pohľadu ľudstva sú podľa našich respondentov dobré vzťahy medzi ľuďmi. V rámci pokroku ľudstva hodnotia respondenti na predposlednom mieste úroveň mravných vlastností. Najmenej hodnotia respondenti v rámci rozvoja ľudstva oblasť rozvoja umenia.

V prípade disponovania potrebnými kvalifikačnými predpokladmi si najviac cenia naši respondenti možnosť byť úspešným ekonómom a úspešným výskumníkom. Nasledovala možnosť zabezpečiť čistotu ovzdušia a organizovať dobročinné spolky. Najmenej preferencií získala možnosť byť uznávaným umelcom.

Vedúci pracovníci by sa podľa našich respondentov mali starať hlavne o spravodlivé hodnotenie a sociálnu spravodlivosť. Tretia pozícia patrí plneniu kvalifikačných predpokladov. Zvyšovanie hospodárnosti obsadilo predposlednú priečku v rámci hodnotovej orientácie a najmenej sa prikláňajú respondenti k uspokojovaniu kultúrnych potrieb zo strany vedúcich pracovníkov.

Čo sa týka ľudských vlastností, najviac ocenenú a nepreferovanejšiu označili respondenti osobnú zodpovednosť za svoje činy a porozumenie a súcit s ľuďmi. Tretia pozícia v rámci preferencií bola pri vytrvalosti vo vzdelávaní. Schopnosť úspešne podnikat' bola predposlednou preferenciou a najmenej sa respondenti prikláňali k možnosti mať pozitívny vzťah k umeniu.

Čo sa týka celkového poradia v absolútnych číslach, tak najviac sa stredoškooláci prikláňali k tráveniu voľného času s blízkymi a priateľmi a k vyzdvihnutiu rozvoju vzdelania ajko pokroku ľudstva. Respondenti oceňujú a na jednu z najvyšších priečok posunuli výchovu rodičov k zodpovednosti. Označenie možnosti byť úspešným ekonómom je pomerne zaujímavé. Prínos vedcov vidia hlavne vo zvyšovaní úrovne vzdelávania a z ľudských

vlastností považujú naši respondenti za najdôležitejšiu osobnú zodpovednosť za svoje činy a porozumenie a súcit s ľuďmi, ako aj váženie si druhých ľudí. Vedúci pracovníci by sa mali starať hlavne o spravodlivé ohodnotenie a vedenie štátu o zvyšovanie úrovne ekonomiky ako aj sociálne zabezpečenie obyvateľov.

Z celkového pohľadu na skupiny preferencií bolo pri žiakoch stredných odborných škôl poradie nasledovné: 1. vzdelávacie, 2. sociálne, 3. ekonomické, 4. mravné, a 5. estetické.

Tabuľka 1: Hodnotová orientácia žiakov stredných odborných škôl podľa skupín hodnôt – skóre 1 – 5, n = 81.

Vzdelávacia	Sociálna	Ekonomická	Mravná	Estetická
2680	2497	2401	2074	1535

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

V našom prieskume sa zameriavame na hodnoty a hodnotové systémy stredoškôľakov, pričom skúmame ich preferencie v oblasti voľného času, názory na vedenie štátu a prínosy vedeckej práce. Použitý bol dotazník HO-PO-MO (konkrétne časť venovaná hodnotám), ktorým sme analyzovali hodnotové orientácie žiakov zo štyroch krajov Slovenska. Výsledky ukazujú, že najviac preferovanými hodnotami u žiakov stredných odborných škôl sú vzdelávacie a sociálne, pričom najviac času trávia stredoškôľáci so svojimi blízkymi a vo voľnom čase uprednostňujú vzdelávanie a sebarozvoj. Ekonomické a sociálne faktory sú preferované pri hodnotení štátu a prínosy vedy vidia predovšetkým v zvyšovaní úrovne vzdelávania a zabezpečení rodiny.

Literatura

- Boroš, J. (1995). *Motivácia a emocionalita človeka* (1. vyd.). Vydavateľstvo ODKAZ.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Routledge & Kegan Paul.
- Chmelárová, Z. (2023). Komparácia hodnotového systému stredoškôľakov a vysokoškôľakov študujúcich ekonomické odbory. *Teória a prax ekonomického vzdelávania, 2023*.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. W. W. Norton.
- Fenwicková, E., & Smith, T. (1994). *Adolescencia: Ako prežiť obdobie dospievania. Príručka pre rodičov aj teenagerov*. Vydavateľstvo INA.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press.
- Kľčovanská, E. (2004). Hodnotová orientácia súčasnej mládeže a jej význam v pedagogickom procese. *Radosť a Nádej, 7*(1).
- Knapík, J. (2020). *Hodnotová orientácia študentov vysokých škôl*. Verbum.
- Popielsky, K. (1987). *Człowiek – pytanie otwarte*. Redakcja wydawnictw KUL.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Free Press.
- Salbot, V., Kariková, S., & Flešková, M. (2007). Význam hodnoty vzdelanie u vysokoškolských študentov. In *Metanoia: Harmónia človeka* (pp. 318–321). Trenčín. ISBN 978-80-89236-39-8.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(1), 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání* (1. vyd.). Nakladatelství Karolinum.

Vonkomer, J. (1991). *Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu*. Psychodiagnostika.

Poděkování

Výstup je výsledkom riešenia výskumného projektu KEGA č. 025EU-4/2023 s názvom „Didaktické hry v ekonomických predmetoch na stredných školách zohľadňujúce súčasnú hodnotovú orientáciu mládeže“

Kontaktní údaje autora

Ing. Ladislav Pasiar, PhD.

Kompetenčné centrum NHF EU v Bratislave

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: ladislav.pasiar@euba.sk

Proměny středoškolského (odborného) vzdělávání po období distančního vzdělávání: Výzvy a příležitosti

The Transformation of Secondary (Vocational) Education After Distance Learning: Challenges and Opportunities

Libor Pavera

Abstract

The COVID-19 pandemic led to a significant shift in secondary (vocational) education, forcing schools to adopt distance learning solutions rapidly. This transformation brought both challenges and opportunities. While the increased digitalization of education enhanced the technological skills of both teachers and students, it also exposed the digital divide, particularly in terms of access to technology and internet connectivity. Blended learning has emerged as a more sustainable solution for vocational education, combining the flexibility of online learning with the necessary hands-on practice. The pandemic also highlighted the psychological and social effects of remote learning, with students and teachers experiencing increased stress and isolation. However, these challenges have driven innovation in pedagogical approaches, paving the way for more adaptive and resilient educational systems. Moving forward, addressing infrastructure deficiencies and supporting the continued development of blended learning models will be essential for the future of vocational education.

Keywords

Vocational education; Distance learning; Digital divide; Educational Innovation; Pandemic impact; Blended learning

JEL Classification: I21, I25, J24, O33

1 Introduction

As a starting point for our research, we would want to bring attention to the work of Sir Ken Robinson, a renowned educational theorist who has substantially impacted discussions surrounding classroom creativity. His TED talk, “Do Schools Kill Creativity?” has drawn the attention of millions and puts the focal point on the global issue of education systems that prioritize standardized testing and memorization above critical thinking and creative thinking. Creative thinking, which is essential for coming up with new ideas and solving issues, is stifled, according to Robinson, by this approach. Using the quote from Pablo Picasso, “all children are born artists” (Robinson, 2006), he emphasized that schools should foster rather than inhibit pupils' inherent originality.

Many of the most influential and inventive people in history probably wouldn't have made it through conventional schooling, a point that Robinson examined further in his book *The Element*. He contends that the educational systems in place now are out of touch with what the world needs because they were built during the Industrial Revolution (Robinson, 2009). These methods are still based on notions from the industrial age, which do not prepare pupils for the future.

In the Czech context, the discussion on creativity and innovation in schools has been gaining momentum. The Ministry of Education's *Strategy 2030+* emphasizes the need to modernize education, incorporating digital technologies and new teaching methods to align with current societal and industrial needs. A central goal is to reduce inequalities in education and support the development of each student's potential through more personalized and innovative approaches (MŠMT, 2020). Additionally, organizations such as the Society for Creativity in Education advocate for integrating creative habits of mind into the curriculum, arguing that creativity can be nurtured and developed in students through targeted practices and collaboration with professionals from creative fields (Kuříková, 2022).

Notable school administrators and teachers in the Czech Republic have also started using new approaches. Participating in the Kreativní města initiative in Jihlava and Prague is one example of how some people are trying to bridge the gap between local cultural scenes and educational institutions so that creativity can flourish in all settings. The goal of these projects is to empower students to take an active role in constructing their own learning experiences by removing the barriers that have traditionally prevented innovation in schools (Pánková, 2022).

2 Challenges in Vocational Education Relating to Technology

2.1 Impact of the Pandemic on Educational Practices

Quite large adjustments are required for secondary vocational education to keep up with the rapid pace of industrialization. In the past, these changes have been 'propelled' by the needs of the workforce, as businesses have sought graduates with a broader range of skills and knowledge. Distance learning, however, has been a driving force behind several shifts in recent years, with far-reaching consequences for educational institutions throughout the world.

World Bank, OECD, and Harvard University reports demonstrate that the COVID-19 epidemic has significantly changed educational practices. Although traditional classroom instruction had long been the norm in educational programs across the world, the epidemic necessitated a change to online education. As a result of this change, hybrid models have emerged, which combine online and in-person education in order to make learning more versatile and adaptable (World Bank, 2020; OECD, 2021).

As an important external influence, the COVID-19 pandemic altered the ways in which knowledge, skills, and competences were transmitted. Because of government mandates, schools began using remote learning methods, which increased accessibility but also brought attention to gaps in students' ability to take advantage of online courses. Simultaneously, the combination of online and face-to-face instruction is starting to be seen as a viable option for education quality maintenance, especially in STEM subjects that place a premium on hands-on experience (OECD, 2021; PLOS ONE, 2023).

According to these tendencies, the demands of the job market need that vocational secondary education adapt to them while simultaneously integrating the new technology and pedagogical approaches that the pandemic has expedited.

2.2 Concerns and Limitations when Using Distance Learning for Vocational Training

Because of the rapid changes caused by the epidemic, we are understandably curious as to whether or not distance education is sufficient. The change to online learning has undeniably had varying impacts on both students and instructors, which does lead many to worry about the long-term consequences for students' academic performance, particularly in fields like vocational training where hands-on experience is much more important.

Studies conducted by esteemed organizations like the World Bank and the OECD indicate that students' reactions to the transition to online education were varied. It appeared that online learning was a natural fit for general education courses, which place a greater emphasis on theory and memorization. On the other side, there were a lot of obstacles for vocational education, which emphasizes practical skills. According to the OECD (2021) and the World Bank (2020), this disparity demonstrated the drawbacks of remote learning in domains that rely on hands-on experience, technical skills, and specialized equipment.

A further aspect of the digital divide that the epidemic brought to light was the difficulty that students from rural regions or those from lower-income families had in obtaining enough technology, including computers and reliable internet connections. Those without consistent access to technology had a more difficult time keeping up with their classmates, which had an impact on their immediate learning experience and exacerbated the achievement gap (PLOS ONE, 2023).

The pandemic has significant societal and psychological impacts. The abrupt transition to online education caused many people, including students and educators, to feel more alone, stressed out, and even suffer from mental health issues. World Bank (2020) and PLOS ONE (2023) found that both students and teachers experienced fatigue and feelings of isolation due to the excessive use of screens and the absence of face-to-face connection.

Some good results came out of it all, though. New digital tools and pedagogical techniques were learned by many instructors and students, and they have the ability to improve education in the future. The use of digital platforms, video conferencing, and hybrid learning models that blend online and in-person learning has been highly beneficial in increasing educational accessibility and flexibility. The future of general and vocational education is likely to be shaped by these developments, which were developed out of need. These breakthroughs might lead to more individualized and adaptive learning environments (OECD, 2021).

2.3 The Role of Blended Learning in Vocational Education

A number of important discoveries concerning the advantages and disadvantages of remote learning have been highlighted by recent research on the efficacy of this type of education, especially in vocational settings. Thousands of students and instructors from different locations were surveyed by prestigious organizations including the World Bank, OECD, and Harvard University. The results provide unique insights into the experiences of both groups.

Numerous large-scale studies, like those conducted by the Christensen Institute, have revealed that students, particularly those enrolled in vocational programs that place a premium on practical experience, find it challenging to remain engaged while learning entirely online. A poll conducted by the Clayton Christensen Institute found that more than 80% of educators and school administrators were forced to adjust to hybrid or completely remote teaching methods due to the epidemic, however not all studies provided precise figures. Because of the importance of hands-on experience in vocational education, the shift proved especially challenging for these courses. The resources that would have allowed their non-classroom learning to flourish were frequently unavailable to vocational students (Christensen Institute, 2020; World Bank, 2021).

In occupational contexts, blended learning—which incorporates both online and in-person components—is more successful than remote learning alone. This strategy satisfies the needs of vocational students for practical experience while allowing for the convenience of online education. Blended learning provides the perfect combination of online materials and in-person contact, which is essential for developing complex skills, according to studies (Costello &

Crane, 2013; Welker & Berardino, 2005). This combination allows students to engage more deeply and retain more knowledge. Students can augment their physical training with the use of online tools and simulations, which enable them to practice even when they are not in a typical lab setting (Smith & Hill, 2018).

2.4 Inequalities in Distance/Blended Learning

Although distance learning was first introduced as a measure to make education remain possible during the pandemic, it inadvertently exposed other distinct student traits and inequalities. As more and more schools moved to online models, one important finding was the wide range of students' technological capabilities and levels of digital literacy. It was extremely difficult for students from low-income families to have access to computers, the internet, and other learning resources. Because of financial constraints, some students were unable to take use of online learning opportunities; this exemplified the digital divide (World Bank, 2021; OECD, 2021).

Also, pupils' varying degrees of intrinsic drive and preferred learning methods were laid bare by distant education. Although some students flourished in a less structured and more personalized setting, others found it difficult to study without the constant guidance of an instructor. Due to the difficulty in maintaining continuous online teacher-student contact, the significance of customized learning became apparent (OECD, 2021).

Researchers also found that students' psychosocial variables had a major impact on their grades. The motivation and general health of many students were negatively affected by the rise in anxiety, feelings of isolation, and reduced opportunities for social engagement with their peers. As a result, their interest in and ability to retain the material were negatively impacted (PLOS ONE, 2023).

These results highlight the need of inclusive educational techniques that meet the requirements of various students, particularly with the ongoing implementation of blended and hybrid models. To keep up with the ever-changing educational landscape, it is imperative that schools and teachers are prepared to handle these variances.

2.5 Why Blended Learning Can Be Effective for Vocational Education

Because of its ability to combine academic understanding with practical experience, a vital aspect of vocational training, blended learning has become a popular method for vocational education. The emphasis on developing practical skills is one of the main reasons why it is efficient. It might be challenging for students to develop the practical skills necessary for vocational education through distance learning on their own. But with blended learning, students may take use of both online lectures and materials and hands-on lab time with real tools, machinery, and other industry-specific equipment (Smith & Hill, 2018).

Improved accessibility and flexibility are two additional benefits of blended learning that go hand in hand with skill development. Online resources such as videos and assignments allow students to work at their own speed, while in-person seminars and laboratories provide opportunities for more practical work. Students with busy schedules may still get an education thanks to this setup, which also guarantees that hands-on activities are done under close supervision (Baragash & Al-Samarraie, 2018). Students are more actively involved and retain more knowledge while using this strategy. A combination of visual (online) and experiential (in-person) learning increases students' information retention, according to research. This is especially true for vocational training, which frequently involves complicated processes (Wang et al., 2009).

Since each student may adjust the online components to their own learning speed (in some cases), blended learning also allows for individualized learning experiences. In addition to this individualized strategy, students also have the chance to meet in person, which allows for the clarification of complicated subjects and the assurance that they fully grasp crucial practical skills. Vocational schools place an emphasis on one-on-one training since students in these programs typically need help with complex technical skills (Aldosemani, Shepherd, & Bolliger, 2018).

In addition, compared to completely remote models, blended learning is better at facilitating teacher-student contact, which is crucial in vocational education. For technical courses, students need opportunities to ask questions and get fast feedback; this is where hands-on sessions come in (Welker & Berardino, 2005). Blended learning, which combines online resources with in-person instruction, is well-suited to the specific needs of vocational education because it combines the portability of digital learning with the efficiency of hands-on, supervised training.

2.6 Research in Czech Vocational Education

Our “on-the-ground” research, which involved conducting one-on-one interviews with secondary school teachers in Prague who are business academies and other vocational school mentors for future teachers, found results that are in line with well-known studies from throughout the world. Despite the lack of official documentation of the interview data, a tendency has emerged: the digitization of Czech education was greatly aided by the COVID-19 epidemic. This change improved students' and educators' digital competence, especially with regard to the usage of online meeting tools like Zoom, Google Meet, and Microsoft Teams.

Whilst there has been improvement, our interviews also showed that there are still some problems. An example of a factor that exacerbates the digital divide is the fact that many schools do not have sufficient Wi-Fi connectivity, and pupils frequently do not have the appropriate technical tools. This is in line with the results of international studies conducted by organizations such as the World Bank and the OECD, which have highlighted the fact that digital learning is not yet fully used due to inequalities in access to technology (World Bank, 2021; OECD, 2021).

Unexpected outside forces, like the epidemic, have the potential to spur innovation and quick digitization. Yet, they also highlight preexisting flaws in the educational system, which is especially true in nations like the Czech Republic, where the “digital gap” between various student groups has grown due to inequalities in access to technology.

References

- Aldosemani, K., Shepherd, C. E., & Bolliger, D. U. (2018). Perceptions of instructors about the blended learning environment in Saudi higher education. *Asia Pacific Journal of Educational Development*, 9(1), 34–46.
- Baragash, R., & Al-Samarraie, H. (2018). An empirical study of the impact of blended learning on student performance. *Journal of Educational Technology*, 45(2), 72–82.
- Costello, R., & Crane, S. (2013). The role of ICT in improving the instructional process. *Journal of Educational Technology*, 9(4), 56–62.
- Smith, J., & Hill, C. (2018). Blended learning strategies in vocational training. *Vocational Training Journal*, 12(3), 23–29.

- Wang, S., Shen, M., Novak, D., & Pan, H. (2009). Impact of blended learning on student outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 57(6), 845–858.
- Welker, J., & Berardino, L. (2005). Blended learning: Understanding the middle ground between traditional classroom and fully online instruction. *Journal of Educational Research*, 28(1), 42–55.
- Robinson, K. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. Penguin.
- Christensen Institute. (2020). *Survey on remote learning during COVID-19*. <https://www.christenseninstitute.org>
- Kuříková, M. (2022). *Kreativní vzdělávání v českých školách*. Society for Creativity in Education. <https://spkv.education>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. <https://www.msmt.cz/file/53692/>
- OECD. (2021). *The state of education post-COVID-19: Lessons learned and the future of learning*. <https://www.oecd.org/education/the-future-of-education-post-covid.htm>
- Pánková, M. (2022). Co přináší kreativní vzdělávání do českých škol? *Řízení školy*. <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/co-prinasi-kreativni-vzdelavani-do-ceskych-skol.a-6440.html>
- PLOS ONE. (2023). Student intentions to continue with distance learning post-COVID: An empirical analysis. *PLOS ONE*. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0293065>
- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? *TED*. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
- World Bank. (2020). *Remote learning, distance education and online learning during the COVID-19 pandemic: A resource list prepared by the World Bank's Edtech Team*. <https://openknowledge.worldbank.org/>
- World Bank. (2021). *Remote learning during the pandemic: Lessons from today, principles for tomorrow*. <https://openknowledge.worldbank.org/>

Acknowledgments

The contribution was created based on the support of the research project of the Faculty of Finance and Accounting of the University of Economics in Prague, which is implemented within the framework of the institutional support of science of the University of Economics in Prague IP100040 and the Internal Grant Agency of the University of Economics in Prague "Issues of distance education in the context of secondary vocational education", reg. no. IG 9/2022.

Contact of author

prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.
Prague University of Economics and Business
nám. W. Churchilla 1038/4
E-mail: libor.pavera@vse.cz

Versatilita jako klíčová meta-kompetence manažerů v 21. století

Versatility as a key meta-competence of managers in the 21st century

Karel Pavlica, Ingrid Matoušková

Abstrakt

V první části příspěvku je konstatováno, že práci manažerů a leaderů bychom měli chápat jako vnitřně rozporuplnou aktivitu. Je to dáno požadavkem na schopnost umět se vyrovnávat s novými situacemi a změnami, který je v současném světě umocněn probíhající digitální transformací a důsledky pandemie Covid. Druhá část příspěvku přibližuje přístupy snažící se identifikovat charakteristiky současných leaderů. Jedná se o kompetenční modely a o koncepci adaptivního leadershipu. Hlavní slabiny kompetenčních modelů představuje vzájemná nepropojenost jednotlivých charakteristik leaderů a také poznatek, že rychle ztrácejí na aktuálnosti. Adaptivnímu leadershipu je zase vyčítán hodně obecný charakter a zaměření na řešení pouze špatně strukturovaných problémů. Ve třetí části příspěvku je představena koncepce versatilního leadershipu a její základní principy. Versatilita je chápána jako schopnost efektivně používat široký rejstřík protichůdných, avšak vzájemně se doplňujících postupů. Poslední část příspěvku vymezuje versatilitu jako meta-kompetenci současných manažerů a charakterizuje principy a způsoby jejího dosahování.

Klíčová slova: leader; manažer; versatilní leadership; versatilita jako meta-kompetence; rozvoj versatility; kompetenční modely leadershipu

Abstract

The first part of the paper states that the work of leaders should be understood as a contradictory activity. This is due to the demand for the ability to cope with new situations and changes, which is today amplified by ongoing digital transformation and the consequences of Covid pandemic. Part two describes approaches trying to identify the characteristics of contemporary leaders - competency models and the concept of adaptive leadership. However, competency models ignore interrelations among characteristics of leaders, and they usually quickly lose relevance. Adaptive leadership is criticized for its general character and focus on only unstructured problems. Part three presents the concept of versatile leadership and its basic principles. Versatility is understood as the ability to use a wide range of opposing but complementary approaches effectively. The last part defines versatility as a meta-competence of contemporary managers and characterizes the principles and ways of achieving it.

Keywords: leader; manager; versatile leadership; versatility as a meta-competence; development of versatility; competency models of leadership

JEL klasifikace: A29

1 Nové nároky kladené na leadery a manažery v 21. století

Práce manažerů a leaderů se vždy vyznačovala potřebou umět čelit a vyrovnávat se s různými paradoxy, dilematy a protichůdnými požadavky. Jinými slovy řečeno, vedení a řízení lidí v organizacích nikdy celkově neprobíhalo za stabilních a předem daných nebo definovaných podmínek. Období stability a relativní předvídatelnosti různých řídicích situací je vždy nutné považovat za pouhý dočasný protipól období nestability a změn.

Skutečnost dilematické a vnitřně rozporuplné podstaty své práce potvrzují rovněž samotní manažeři a leaderi. Pavlica a Matoušková (2022) ve svém kvalitativním výzkumu mimo jiné zjistili, že efektivní manažeři se musí umět chovat jako silné individuality i týmoví hráči, jako nadřízení i podřízení pracovníci, coby autonomní a nezávislí jedinci i jako lidé podřizující se zájmům celku, musí ve své každodenní práci a rozhodování umět kombinovat racionální metody a postupy s přístupy založenými na intuici a „zdravém“ rozumu.

Současná doba je významně poznamenána dvěma skutečnostmi – probíhající digitální transformací společnosti i organizací a důsledky pandemie Covid. Kaiser et. al. (2023) uvádí, že svět a sociální realita začaly být v uvedené souvislosti označované zkratkou VUCA – volatility (nestálost), uncertainty (nejistota), complexity (komplexnost), ambiguity (nejednoznačnost). Uvedené změny kladou na manažery a leadery v nebývale vysoké míře požadavek umět se pohotově a pružně vyrovnávat s neustálými změnami a nepřehlednými situacemi, na které nelze reagovat v rámci filozofie „dobré je to, co funguje“. Vyrovnávání se s nečekanými a nejasnými situacemi často předpokládá potřebu využívání přístupů, které se předtím mohly jevit jako nesmyslné či neopodstatněné. V praxi to znamená nutnost nacházet postupy, o kterých manažeři/leaderi doposud neuvažovali, popř. je považovali za „bezpředmětné“.

Kaiser (2020) uvádí, že současní manažeři a leaderi se v průběhu řízení různých změn musí umět vyrovnávat s řadou nových paradoxních požadavků: potřeba rychle se rozhodovat s minimem, často matoucích informací; řízení lidí a týmů „na dálku“ provázané se současným uspokojováním emocionálních a sociálních potřeb podřízených; nutnost snižovat náklady a současně lidi ujišťovat, že organizace má dostatek všech potřebných zdrojů; změny obchodních a podnikatelských strategií, postupů a modelů kombinované s udržováním pocitu a víry lidí, že „vše běží jak a kam má“.

2 Koncepce leadershipu zaměřené na schopnost vyrovnávat se s nestálými podmínkami a neustálými změnami

Na destabilizaci vnějších podmínek vedení a řízení lidí organizací nastartovaných digitální transformací (a později umocněných pandemií Covid) zareagovala řada autorů snahami o návrhy nových modelů leadershipu.

Prosmri (2019) analyzoval články zaměřené na charakteristiky tzv. digitálních leaderů. Jednalo se celkem o 12 různých článků, které našel na internetu. Celkem v nich identifikoval 64 různých vlastností digitálních leaderů. Metaanalýza těchto vlastností ho přivedla k vymezení 6 základních rysů digitálních leaderů:

- Digitální znalosti a gramotnost
- Vise týkající se jasných představ o významu a cílech digitální transformace
- Znalost zákazníků a změn jejich potřeb v kontextu digitalizace
- Agilita – flexibilita a adaptabilita
- Schopnost riskovat
- Spolupráce

Klein (2020) postupovala při identifikaci charakteristik digitálního leadera ve dvou krocích. Nejdříve vymezila obecný model digitálního leadershipu. V podstatě se jedná o schéma, které ilustruje, že digitální leadership je založen na umění vyhovět dvěma různým požadavkům – (1) řízení digitální transformace organizace; (2) řízení organizace v digitálním prostředí. Na uvedený krok navazovala obsahová a frekvenční analýza různých zdrojů vymezujících charakteristiky digitálních leaderů. Autorka identifikovala celkem 23 vlastností, přičemž mezi nejčastěji uváděnými se vyskytovala „inovativnost a vizionářství“ (52 %), „networking“ (44 %), „adaptabilita“ a „schopnost motivovat“ (obě vlastnosti 34 %), zatímco k ojediněle/málo uváděným patřila „business intelligence“ (6 %), „celoživotní učení“ (6 %) a etické chování (4 %).

Kaiser (2020) nachází na všechny podobných snahách o identifikaci charakteristik leaderů schopných efektivně řídit a vést lidi v současných podmínkách dvě základní slabiny: (1) jedná se o zastaralé kompetenční přístupy vyznačující se, mimo jiné tím, že jednotlivé charakteristiky v nich nejsou vzájemně propojené – jsou spíše „naskládané“ vedle sebe; (2) kompetenční modely mívají obvykle velmi krátkou životnost – již v okamžiku jejich zveřejnění obvykle přestávají odpovídat novým požadavkům a nárokům na chování leadera. V návaznosti na tuto kritiku lze dodat, že na přístupu Klein (viz výše) lze ocenit alespoň první krok, který obecně vymezuje jedno ze základních dilemat a protikladů manažerské práce – nutnost propojovat vedení a řízení lidí v organizaci s průběžnou „navigací“ organizace ve vnějším prostředí. Po tomto slibném úvodu ovšem autorka bohužel zapadla do tradičních a překonaných, kompetenčních schémat a modelů uvažování o leadershipu.

Na potřebu umět se vyrovnat s nečekanými změnami a novými podmínkami reaguje koncepce adaptivního leadershipu rozpracovávaná od 90ých let minulého století Heifetzem a jeho kolegy z Harvard Kennedy School (Northouse, 2022). Adaptivní leadership se ve své podstatě soustředí na úspěšné zvládání tzv. „adaptivních výzev“, čili špatně strukturovaných problémů. Příkladem může být přírodní katastrofa, zásadní společenská změna, popř. změna organizací a jejich života v důsledku celoplošného zavádění nových technologií. Leaderům je v těchto situacích doporučováno uplatňování následujících pravidel (Northouse, 2022):

- Rozhlédni se – podívej se na situaci z nadhledu a z různých perspektiv
- Identifikuj podstatu problému
- Reguluj stres – vytvářej atmosféru vzájemné důvěry, objasňuj potřebu změn zavedeného chování a postupů, řeš konflikty konstruktivně
- Udržuj soustředění lidí na řešený problém
- Zapojuj lidi do řešení
- Naslouchej rovněž marginálním hlasům

V kontextu našich úvah adaptivní leadership rozhodně nepředstavuje ucelený model vedení lidí. Z hlediska hledání přístupů zaměřených na zvládání paradoxních a protikladných situací v něm, například, chybí propojení s postupy zaměřenými na řešení strukturovaných problémů. Dále, jak poukazuje Northouse (2022), koncepce adaptivního leadershipu nebyla doposud výzkumně ověřena a její „návody“ a doporučení představují spíše obecná pravidla nežli jasný postup řešení neobvyklých situací.

Při hledání koncepcí leadershipu, které explicitně staví na systematickém propojování paradoxních postupů a tím pádem odpovídají aktuálním nárokům na manažerskou práci (viz část 1 našeho příspěvku) se musíme vrátit do doby před nastartováním digitální transformace společnosti a organizací. Jedná se o koncept „Paradoxního kola autentického leadershipu“ (Authentic Leadership Paradox Wheel), který byl navržen a rozpracován v roce 1994 (Wakefield

& Bunker, 2010). Termín „autentický“ zde nemá nic společného s koncepcí tzv. autentického leadershipu, ale odkazuje na potřebu, aby si manažeři při řízení změn počínali tak, že jejich lidé „novinky“ přijmou, ztotožní se s nimi a budou je aktivně podporovat. Schéma „paradoxního kola“ bylo vytvořeno v rámci projektu zaměřeného na pomoc kanadským vládním úřadům při zavádění zásadních změn v oblasti sociálních služeb veřejnosti. Později bylo ověřeno rovněž v průmyslových organizacích. Podstata „kola“ spočívá v požadavku vyváženého používání šesti vzájemně protichůdných dvojic chování:

- Tvrdost a důslednost VS Empatie
- Komunikace naléhavosti změny VS Projevování trpělivosti
- Zavádění změny VS Tolerance přechodných období
- Odmítání stávající situace VS Využívání silných stránek organizace
- Spoléhání na sebe sama VS Důvěřování a otevřenost lidem
- Realismus a skepse VS Idealismus a optimismus

Základní myšlenky a principy „paradoxního kola“, zaměřeného na úspěšnou implementaci změn, rezonují s koncepcí versatilního vedení, představující relativně nový, komplexní a vnitřně ucelený přístup k leadershipu.

3 Koncepce versatilního leadershipu – podstata a základní principy

Koncepce versatilního leadershipu (v českých podmínkách označovaná rovněž jako „vyvážený leadership“) je postupně vytvářena a modifikována od konce 90ých let dvacátého století. Jejimi autory jsou Američané Kaiser a Kaplan – zkušení poradci a odborníci na rozvoj manažerů. Versatilitu lze obecně charakterizovat jako schopnost používat protichůdné postupy a umění ubránit se preferenci určitých způsobů vedení lidí na úkor používání jejich protipólů. Koncepce versatilního leadershipu je založena na třech klíčových principech (Pavlica et. al., 2015):

- Princip 1: Versatilní manažeři nepoužívají žádný postup v přehnané míře. Každý manažer má přirozený sklon spoléhat na ty postupy a techniky, které se mu osvědčují a které mu „sedí“. Tato tendence ovšem může vést k přehnanému a příliš častému používání manažerových předností a silných stránek
- Princip 2: Versatilní manažeři uplatňují protichůdné postupy ve vzájemné rovnováze. Pokud manažer spoléhá na nějakou svojí silnou stránku příliš mnoho nebo často, obvykle tak činí na úkor používání postupů, které představují její doplňující protipól. Například, manažer, který se snaží mít všechno pod kontrolou a do všeho neustále zasahuje, mívá obvykle problémy s delegováním a zapojováním lidí do řídicích procesů.
- Princip 3: Versatilní manažeři správně vyhodnocují situaci a adekvátně na ni reagují. Versatilita předpokládá správné „čtení“ situace a znalost i ovládání adekvátních způsobů jejího řešení.

V souvislosti s druhým principem nabízí koncepcí versatilního vedení tzv. model protikladných přístupů (viz. Obrázek 1). Ten kombinuje dvě základní dichotomie: (1) rozlišení mezi managementem (dosahování výkonů prostřednictvím příkazů a kontroly) a leadershipem (inspirování lidí prostřednictvím vizí); (2) rozlišení mezi interpersonálními (používání direktivního, anebo podporujícího a zapojujícího stylu leadershipu) a organizačními (zaměření na krátkodobou operativu, anebo na dlouhodobou strategii) aspekty leadershipu (Pavlica et. al., 2015).

	Management dosahování výkonu prostřednictvím příkazů a kontroly	Leadership inspirování lidí prostřednictvím vizí
Interpersonální „ <i>Jak manažer vede?</i> “	Sebeprosazující a direktivní styl VS Zapojující a podporující styl	
Organizační „ <i>Čemu věnuje manažer pozornost?</i> “	Krátkodobá exekuce a operativa VS Dlouhodobá strategie	

Obrázek 1: Model protikladných přístupů. Zdroj: Pavlica et. al. (2015)

Z modelu vyplývají dvě základní skutečnosti: (1) z interpersonálního hlediska by efektivní manažer měl umět kombinovat ve vzájemně vyvážené míře postupy založené na sebeprosazování a direktivě (např. usměrňování, individuální rozhodování, tlak na výkon) s přístupy založenými na zapojování a podpoře pracovníků (např. zplnomocňování, naslouchání, tolerance a podpora); (2) z organizačního hlediska by efektivní manažer měl umět kombinovat ve vzájemně vyvážené míře činnosti související s exekucí a operativou (např. zajištění plnění krátkodobých úkolů, šetrné nakládání se zdroji, udržování disciplíny a řádu) s aktivitami zaměřenými na strategii a dlouhodobé cíle (např. strategické myšlení, podpora růstu a rozvoje organizace, prosazování a zavádění inovací).

Kromě uceleného a dynamického pohledu na leadership lze za důležitou přednost koncepce versatilního vedení považovat skutečnost, že používá svůj vlastní originální nástroj diagnostiky úrovně rozvoje a efektivity manažerů. Jedná se metodu LVI® (Leadership Versatility Index) založenou na principech 360stupňové zpětné vazby. Jejím jedinečným rysem je posuzování versatility čili vyváženosti manažerů v oblasti jednotlivých sledovaných dovedností prostřednictvím tzv. obloukové škály. Ta obsahuje hodnoty v rozmezí -4 až +4. Hodnoty -4 až -1 označují deficit (manažer daný postup používá příliš málo), zatímco hodnoty +1 až +4 označují exces (manažer používá daný postup příliš mnoho/často). Hodnota nula potom znamená správnou míru (akorát) používání posuzovaného chování (Pavlica et. al., 2019).

Součástí metody LVI® jsou rovněž položky, na nichž prostřednictvím 5 bodové škály posuzují hodnotitelé (kromě manažera samotného to jsou jeho podřízení, kolegové a přímí nadřízení) adaptabilitu, produktivitu a celkovou efektivitu týmů, za něž hodnocený manažer odpovídá. Tyto položky umožňují zjišťovat korelaci mezi versatilitou manažera a efektivitou „jeho“ týmu.

4 Versatilita jako klíčová meta-kompetence

Koncepce versatilního leadershipu je od svého vzniku průběžně aplikovaná a ověřovaná v praxi, a to nejen v USA. Pozitivní zkušenosti s jejím využitím máme rovněž v České republice.

V letech 2008-2009 byla metoda LVI® použita na vzorku 14 mladých manažerů společnosti Škoda Auto a.s. připravujících se na postup do vyšších řídicích pozic. Na základě prvního „testování“ v roce 2008 manažeri plnili osobní rozvojové plány zaměřené na zvyšování své versatility. Druhé testování proběhlo v roce 2009. Výsledky ukázali, že versatilita všech manažerů se po roce zvýšila nejen v oblastech, na něž se zaměřovali ve svých rozvojových plánech, ale také celkově. Testovaní manažeri, stejně jako jejich přímí nadřízení navíc hodnotili celý projekt jako velmi prospěšný (Pavlica et. al., 2011).

Jiný „český“ projekt se v roce 2013 zaměřil na identifikaci vztahů mezi versatilitou členů vrcholového managementu, měřenou metodou LVI® a efektivitou kultury v „jejich“ organizacích, posuzovanou pomocí dotazníku DOCS (Denison Organizational Culture Survey).

Výzkum proběhl v jedné velké a dvou středních organizacích působících v oblasti stavebního a strojírenského průmyslu. Dotazník DOCS byl zvolen ze dvou důvodů: (1) jedná se o prakticky ověřenou metodu; (2) podobně jako metoda LVI® je založen na filozofii udržování rovnováhy mezi protikladnými postupy a požadavky. Bylo zjištěno, že neefektivní stránky a rysy organizační kultury reflektují slabiny (deficity a excesy) v oblasti versatility manažerů. Z uvedeného zjištění mimo jiné plyne nutnost propojovat proces řízení a utváření organizační kultury s procesem rozvoje versatility manažerů (Pavlica et. al., 2013).

Uvedené české studie ilustrují jednak skutečnost, že snahy o dosahování versatility mají praktický význam, jednak ukazují, že koncepce versatileho leadershipu je využitelná rovněž v českých podmínkách. Průběžné výzkumy a studie Kaisera a jeho kolegů potom dokládají rostoucí význam versatility v současných značně nestabilních podmínkách. V letech 2019 a 2020, tedy v době nástupu a vrcholení koronakrize, Kaiser (2020) uskutečnil výzkum v šesti globálních společnostech působících v USA. Metoda LVI® byla ve dvou kolech – rok 2019 a rok 2020 – použita na vzorku celkem 193 středních a vrcholových manažerů. V obou kolech byla zjištěna vysoká korelace mezi versatileitou posuzovaných manažerů a adaptabilitou, produktivitou a celkovou efektivitou jimi vedených týmů. V roce 2020, tj. ve druhém kole měření, byly tyto korelace signifikantně vyšší než v kole prvním. Čím vyšší bylo skóre versatility hodnoceného manažera, tím výše byla v obou kolech hodnocena efektivita jeho týmu a naopak – efektivita týmů málo versatileních manažerů byla celkově posuzována jako nízká, přičemž v roce 2020 bylo toto skóre významně nižší, než v roce předcházejícím (začátek krize). Jinými slovy řečeno, zatímco versatilení manažeři se dokázali s krizí vyvolanou pandemií potýkat úspěšně, málo versatilení a nevyvážení manažeři jí nezvládali.

Jako dodatek k výše uvedenému výzkumu lze uvést skutečnost, že vztah mezi versatileitou a efektivitou manažera od roku 1997 (období vzniku koncepce) celkově posílil. Dlouhodobé statistiky ukazují, že zatímco v roce 1997 versatileita vysvětlovala efektivitu leadera a jeho týmu z 35 %, v roce 2008 šlo o 50 %, v roce 2020 o 63 % a v roce 2022 o 55 % (Kaiser et. al., 2023).

Jiná data (Kaiser et. al., 2023) ukazují, že počet skutečně versatileních leaderů je stále nízký. Ze vzorku 24 tisíc manažerů hodnocených prostřednictvím metody LVI® od roku 2013 lze pouze necelých 10 % z nich považovat za celkově versatilení ve smyslu schopnosti vyváženě kombinovat jak sebeprosazující, direktivní styl se stylem zapojujícím a podporujícím, tak zaměření na operativu se zaměřením na strategii.

Kaiser se se svými kolegy zaměřuje rovněž na analýzu vztahů mezi versatileitou manažerů a jejich osobností. Osobnost manažerů přitom dlouhodobě posuzují prostřednictvím dotazníku HPI (Hogan Personality Inventory). Ten obsahuje celkem sedm škál hodnocení osobnosti: přizpůsobivost (adjustment), ambici (ambition), sociabilitu (sociability), interpersonální citlivost (interpersonal sensitivity), opatrnost (prudence), přístup k učení (learning approach) a zvědavost (inquisitiveness). Na jedné straně se ukazuje, že většina leaderů se chová v souladu se svým osobnostním profilem, tj. používá ty postupy, které jsou pro ně „přirozené“ – např. ambiciózní manažeři se rádi věnují strategii. To ovšem neznamena, že se jedná o umění chovat se versatilení – např. ambiciózní manažeři často opomíjejí či podceňují operativu. Vztahy mezi versatileitou a osobnostním profilem manažerů jsou velmi slabé – osobnost nelze chápat jako významný prediktor manažerovi versatility (Kaiser et. al., 2023).

Analýza zaměřená na identifikaci společných charakteristik skutečně versatileních manažerů vedla k závěru, že se nejedná o osobnostní profil, ale o kariérní historie vyznačující se varietou různých pracovních pozic a zkušeností, o schopnost uspět nejen v různých odděleních organizace, ale rovněž v různých odvětvích a podnicích, o úspěšné působení v zahraničí a o spolupráci s lidmi s různými osobními, sociálními, demografickými a kulturními

charakteristikami. Všechny tyto skutečnosti předpokládají schopnost osvojovat si širokou škálu dovedností a způsobů chování, včetně těch, které nejsou pro manažery „přirozené“.

Uvedená zjištění vedou k názoru, že versatilita nepředstavuje jednu z mnoha kompetencí manažerů a leaderů, ale že se jedná o meta-kompetenci, a to klíčovou. Jedná se o obecnou dovednost založenou na schopnosti a ochotě učit se novým dovednostem a osvojovat si nové způsoby chování. Versatilita představuje schopnost vyššího řádu „vynořující se“ ruku v ruce s osvojováním si široké škály specifických, vzájemně protikladných, a přitom doplňujících se dovedností a postupů. Versatilita nepředstavuje pouhou sumu jednotlivých dovedností ale meta-kompetenci, která se prostřednictvím osvojování si nových způsobů chování a myšlení rozvíjí a rozšiřuje (Kaiser et. al., 2023).

Kaiser et. al. (2023) vymezují tři principy rozvoje versatility jako meta-kompetence.

Za prvé se jedná o pochopení sebe-sama a svých vlastních přirozených sklonů a tendencí – porozumění důvodům, proč nám něco jde „samo“ a „přirozeně“ a proč je nám něco „cizí“. V daném ohledu je potřebné opírat se o používání spolehlivých a ověřených diagnostických nástrojů. V případě snah o rozvoj versatility se osvědčuje kombinace LVI® a HPI (viz výše).

Za druhé je potřebné učit se způsobům osvojování si dovedností a postupů, které jsou nám „cizí“, popř. jež jsou pro nás „nepřirozené“. Uvedené snahy musí být provázané s pochopením skutečnosti, že každá z našich silných stránek se může stát naší slabinou, pokud ji budeme využívat příliš mnoho a/nebo často. Účinně nám v tomto směru může napomáhat aktivní vyhledávání nových a různorodých pracovních zkušeností, a to zejména takových, které nás nutí vykročit z naší „komfortní zóny“. Z hlediska sociálního je žádoucí propojovat vyhledávání nových zkušeností s podporou diverzity v týmech a organizacích.

Třetí princip se týká postupné změny sebepojetí a našeho mentálního modelu leadershipu. Manažeři a leaderi postrádající versatilitu mají sklon k polarizovanému způsobu vymezování sebe-sama – např. „Jsem tvrdý chlapík, a ne plyšový medvídek“; „Věřím v řízení prostřednictvím a s pomocí lidí, a ne v řízení prostřednictvím jejich ovládání“. Tito manažeři si idealizují způsob vedení a řízení s nímž se identifikují/identifikovali a současně odmítají a často kritizují jeho protipól a doplněk.

Versatilní manažeři a leaderi se vnímají a vymezují mnohem vyváženějším a integrovanějším způsobem – např. „Jsem tvrdý chlapík, ale vím, že se k lidem musím umět chovat rovněž příjemně a mile“.

Uvedené principy rozvoje versatility je potřebné chápat jako nedílné a vnitřně vzájemně provázané části jednoho celku. Žádný z nich není důležitější než ostatní, žádný z nich nelze opomíjet.

Literatura

Kaiser, R. B. (2020, September 14). Are your leaders ready for the next normal? *Talent Quarterly*. <https://www.talent-quarterly.com/are-your-leaders-ready-for-the-next-normal/>

Kaiser, R. B., Sherman, R. A., & Hogan, R. (2023, March 7). It takes versatility to lead in a volatile world. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2023/03/it-takes-versatility-to-lead-in-a-volatile-world>

Klein, M. (2020). Leadership characteristics in the era of digital transformation. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 883–902.

Northouse, P. (2022). *Leadership: Theory & Practice*. SAGE Publications.

- Pavlica, K., Kaiser, R. B., & Jarošová, E. (2011). Versatile leadership, LVI and their application in Škoda Auto a.s. *Chinese Business Review*, 10(12), 1181–1190.
- Pavlica, K., Jarošová, E., & Kaiser, R. B. (2013). Integrating management competencies development with an organizational culture formation. *Organizacija*, 46(5), 186–195.
- Pavlica, K., Jarošová, E., & Kaiser, R. B. (2015). *Vyvážený leadership: Dynamická rovnováha manažerských dovedností* (2. rozšířené a aktualizované vydání). Management Press.
- Pavlica, K., Matoušková, I., & Kaiser, R. B. (2019). Metodika rozvoje manažerů pro digitalizovaný průmysl. *Socioekonomické a humanitní studie*, 9(1), 19–44.
- Pavlica, K., & Matoušková, I. (2022). Learning about management from practitioners – Discourses, dilemmas and contradictions stemming from analysis of semi-structured interviews conducted by students. In *ICERI2022 Proceedings* (pp. 305–310). [iated.org/iceri](https://www.ici-ed.net/iceri).
- Promsri, C. (2019, August 31). Developing model of digital leadership for a successful digital transformation. *Business Management. GPH – International Journal*. <https://gphjournal.org/index.php/bm/article/view/249/113>
- Wakefield, M., & Bunker, K. A. (2010). Leader development in times of change. In V. V. Ellen et al. (Eds.), *Handbook of Leadership Development* (pp. 197–221). Jossey-Bass.

Kontaktní údaje autorů

doc. PhDr. Karel Pavlica, Ph.D.
 ŠKODA AUTO Vysoká škola
 Na Karmeli 1457, 293 01 Mladá Boleslav
 E-mail: karel.pavlica@savs.cz

PhDr. Ingrid Matoušková, Ph.D.
 ŠKODA AUTO Vysoká škola
 Na Karmeli 1457, 293 01 Mladá Boleslav
 E-mail: ingrid.matouskova@savs.cz

Spotrebiteľské správanie vo svetle motivačných teórií

Consumer behavior in the light of motivational theories

Miroslav Poláček

Abstrakt

Pri skúmaní spotrebiteľského správania sa nezaobídeme bez poznania psychologických teórií, ktoré analyzujú ľudskú motiváciu. Ak chceme porozumieť príslušným mechanizmom, je potrebné sa zamerať na najdôležitejšie princípy a najdôležitejšie motívy konania ľudí. Medzi najznámejšie motivačné teórie, ktoré nám pomáhajú pochopiť správanie ľudí v spotrebiteľskom procese patria teória inštinktov, teória potrieb, teória popudu, teória hierarchie potrieb, incentívna teória a aktivačná teória.

Kľúčové slová: spotrebiteľské správanie, motivačné teórie, potreby

Abstract

When investigating consumer behavior, we cannot do without knowledge of psychological theories that analyze human motivation. If we want to understand the relevant mechanisms, it is necessary to focus on the most important principles and motives of people's actions. Among the most well-known motivational theories that help us understand people's behavior in the consumer process are instinct theory, need theory, drive theory, need hierarchy theory, incentive theory and activation theory.

Keywords: consumer behavior, motivational theories, needs

JEL klasifikácia: A 220

Úvod

Spotrebiteľské správanie je charakterizované ako špecifický typ správania jedinca v rámci procesu spotrebiteľských aktivít. Je výsledkom psychickej činnosti na ktorej sa zúčastňujú psychické procesy, psychické vlastnosti a psychické stavy, ktoré sú aktivizované ľudskými motívmi. Medzi najzákladnejšie motívy ľudského správania patria ľudské potreby. Poznanie ľudských potrieb patrí k najdôležitejším psychologickým témam, ktoré nám umožňujú pochopiť správanie spotrebiteľov. Potreby vytvárajú u človeka napätie, ktoré sa uvoľní v aktivite, ktorá vedie k ich uspokojeniu. Hlavným dôvodom prečo jednotlivec kupuje jednotlivé výrobky alebo služby je uspokojenie určitej potreby alebo skupiny potrieb. Z hľadiska objasnenie mechanizmov formovania spotrebiteľského správania je potrebné poznať klasifikácie potrieb ako aj príslušné princípy, ktoré k ich uspokojeniu vedú. K uvedenej problematike prispeli viacerí významní psychológovia prostredníctvom svojich motivačných teórií a k pochopeniu spotrebiteľského správania je nevyhnutné poznať aspoň tie najznámejšie z nich.

Motivačné teórie

Teória inštinktov

Teória inštinktov predchádzala skúmaniu potrieb a pre mnohé motivačné teórie bola významnou inšpiráciou. Pojem inštinkt sa presadil začiatkom dvadsiateho storočia aj vďaka rozkvetu Darwinovej evolučnej teórie. Začali sa formovať myšlienky vysvetľujúce správanie ľudí a živočíchov prostredníctvom biologických princípov. Chápanie inštinktu sa postupne vyprofilovalo a dnes ho vymedzujeme ako daný vzorec správania, ktorý nie je naučený a v rámci rodu je pre všetkých členov rovnaký, pričom ho vyvoláva určitá kombinácia podmienok (Kassin, 2007). Tak ako sa zistilo, že mnohé spôsoby správania zvierat sú nenaučené a typické pre daný druh (napr. sťahovanie vtákov, stavanie hniezd, tkanie pavučín, rituály pred párením, atď.), začalo sa predpokladať, že aj ľudské správanie je do značnej miery naprogramované a založené na inštinktoch.

Jedným z prvých a najznámejších predstaviteľov teórie inštinktov bol William McDougall. Tento významný britsko - americký vedec považoval inštinkty za biologické impulzy a hybné sily správania a zároveň bol presvedčený, že všetky emocionálne reakcie a druhy motivácie sú od inštinktov odvodené. Vypracoval zoznam inštinktov, ako aj navzájom pospájaných dvojíc inštinktov a emócií (napr. inštinkt boja vs. hnev, sebazáchovný inštinkt vs. strach, rodičovský inštinkt vs. starostlivosť, reprodukčný inštinkt vs. sexuálne vzrušenie, inštinkt nadobúdania vs. vlastníctvo, inštinkt budovania vs. tvorenie). Jeho práca bola dôležitá pre koncipovanie motivačných teórií, aj keď niektoré jeho predstavy boli neskôr spochybnené alebo nahradené modernejšími teóriami.

Teória potrieb

Autorom jednej z prvých teórií, ktorej názov odkazuje na koncept, že ľudské správanie je poháňané rôznymi potrebami, bol Henry Murray. Pojem potreba získal v psychológii významné miesto práve vďaka nemu. Murray používal tento termín v symbióze s pojmom pud. Potrebu definuje ako konštrukt označujúci silu v oblasti mozgu, ktorá organizuje vnímanie, myslenie a jednanie v určitom smere, s cieľom zmeniť existujúcu neuspokojivú situáciu. Murray rozdelil potreby do dvoch hlavných skupín a to na primárne (viscerogénne) a sekundárne (psychogénne). Viscerogénne potreby sú vytvárané a uspokojované fyziologickými procesmi. Patria k nim potreba kyslíku, vody, potravy, vyhýbania sa tepla a chladu. Vytvoril zoznam dvadsiatich potrieb a neskôr k nim pridal ešte niekoľko ďalších. Sekundárne potreby sú na základe činnosti mozgu zakotvené v psychike a ich vzorce tvoria podstatu osobnosti. Podľa Murraya má každý človek rovnaké potreby, ale existujú značné individuálne rozdiely v ich úrovni a intenzite, pričom každá z potrieb môže nezávisle na ostatných potrebách ovplyvňovať ľudské správanie a môžu byť tiež rôznymi spôsobmi vzájomne prepojené (Plháková, 2003).

Murray neprisudzuje potrebám hierarchické usporiadanie, ale ich rozlišuje na základe situačných interakcií. Potreby sa aktualizujú na základe vonkajších a vnútorných podmienok, do ktorých sa človek dostáva. Potreby sa manifestujú na základe motivačnej štruktúry a konkrétnych situačných podmienok, do ktorých patrí aktuálny stav organizmu i podmienky prostredia (Vysekalová, Komárková, 2000).

Medzi potreby, ktoré stanovil Murray patria napríklad potreba výživy, potreba ochrany, potreba moci, potreba úspechu, potreba afiliácie, potreba autonómie, potreba poriadku, potreba hry, potreba uznania, alebo potreba vedomostí.

Teória popudu

Pojem popud (drive) môžeme chápať ako stav organizmu, ktorý vzniká ako následok reakcie na podnety, ktoré vyvolávajú napätie a ktorých eliminácia vedie k utlmeniu tohto napätia. Teória popudu alebo tzv. drive teória teda vysvetľuje, že správanie je motivované vnútornými

stavmi (popudmi), ktoré vznikajú v dôsledku fyziologických potrieb, ako sú hlad, smäd alebo potreba tepla. Tieto popudy vytvárajú napätie, ktoré motivuje jedinca k správaniu zameraného na zníženie tohto napätia, teda na uspokojenie potrieb. Napríklad nedostatok jedla vedie k hladu, resp. popudu, čo následne vedie k hľadaniu jedla a jedeniu, čo napokon vedie k redukcii napätia a popudu. Významnými predstaviteľmi tejto teórie sú Clark Hull a Robert Woodworth.

Teória popudu je úzko spätá s teóriou homeostázy, keďže popud sa vysvetľuje ako dôsledok narušenia homeostázy. Homeostáza je stav, pri ktorom vnútorné prostredie živého organizmu zostáva v určitých limitoch, ktoré umožňujú jeho normálne fungovanie. Tieto limity sú však neustále narušované zmenami vonkajšieho prostredia a organizmus má tendenciu prostredníctvom rôznych aktivít stabilitu obnoviť. Rovnováha sa dosahuje vnútornými mechanizmami alebo vedomou, na cieľ zameranou činnosťou. Prvý krát pojem homeostáza v súvislosti so stabilitou vnútorného prostredia použil začiatkom tridsiatych rokov 20. storočia americký fyziológ Walter Bradford Cannon.

To či sa uprednostňuje teória popudu alebo teória homeostázy vyplýva často z vysvetľujúceho kontextu. Ak sa zameriavame skôr na psychologický aspekt motivácie, používa sa teória popudu a pokiaľ sa zdôrazňuje fyziologický mechanizmus, ktorý tieto popudy vyvoláva, uvádza sa teória homeostázy.

Teórie popudu a homeostatického modelu sa pokúšajú vysvetliť podstatu motívov, zaisťujúcich individuálne prežitie (Plháková, 2003). Môžeme sa však stretnúť s príkladmi, kedy sa i drive teória využíva na vysvetlenie sociálneho správania prostredníctvom ďalších motívov. Do psychologickéj teórie sa napríklad zaviedla rovnica: frustrácia - agresívny drive - agresívne správanie. Mnohé ďalšie druhy správania sa ale prostredníctvom tzv. fyziologických teórií vysvetľujú ťažšie. Na rozdiel od vysvetlenia, že ľudia jedia, pijú a majú spolu sex preto, aby odstránili napätie, je zložitejšie vysvetliť prečo ľudia jedia aj keď sú už nasýtení, prečo majú poruchy príjmu potravy v dospievaní, prečo majú niektorí pracovníci workoholické tendencie alebo prečo sa niektorí ľudia púšťajú do činnosti, ktoré naopak zvyšujú napätie v organizme.

Teória hierarchie potrieb

Autorom koncepcie hierarchického usporiadania potrieb bol Abrahám Maslow. Potreby roztriedil do skupín a zoradil do piatich úrovní podľa naliehavosti ich uspokojovania. Do prvej úrovne zaradil fyziologické potreby, do druhej úrovne potreby bezpečia, do tretej sociálne potreby, do štvrtej potreby uznania a do piatej úrovne potreby sebarealizácie:

1. úroveň (fyziologické potreby) - potreby jedla, vody, spánku, reprodukcie,
2. úroveň (potreby bezpečia) - potreby istoty, ochrany pred nebezpečenstvom, zabezpečenia,
3. úroveň (sociálne potreby) - potreby sociálnych vzťahov, priateľstva, lásky, pocitu príslušnosti a spolupatričnosti,
4. úroveň (potreby uznania) - potreby ocenenia vlastnej hodnoty, prestíže, úspechu
5. úroveň (potreby sebarealizácie) - potreby naplnenia vlastného potenciálu, sebaaktualizácie, osobnostného rastu, tvorivosti.

Hierarchicky usporiadané potreby bývajú znázornené prostredníctvom modelu pyramídy, pričom jej jednotlivé vrstvy tvoria jednotlivé skupiny potrieb. Na najnižšom poschodí sú fyziologické potreby, ktorých uspokojenie je najnaliehavejšie z hľadiska prežitia jedinca i druhu. Na vyšších úrovniach figurujú skupiny vyšších potrieb, ktoré sú z hľadiska prežitia

stále menej dôležité, ale z hľadiska osobnostného a existencionálneho naplnenia stále viac dôležitejšie.

Ľudské potreby podľa uvedenej štruktúry predisponujú človeka k určitým tendenciám, ktoré sú odstupňované podľa svojej sily. Naliehavosť určitého uspokojenia závisí aspoň od čiastočného uspokojenia nižších potrieb. To znamená, že vyššie potreby vstupujú do vedomia až keď sú do určitej miery uspokojené potreby nižšie. Sám Maslow však pripúšťa, že z tohto pravidla existuje rad výnimiek (Pilařová, 2004).

Hierarchia potrieb podľa Maslowa býva prezentovaná v rôznych upravených i zjednodušených verziách. Niekedy sa rozlišuje sedem úrovní potrieb, niekedy sú to len tri úrovne (primárne, sekundárne a terciárne potreby).

Maslow sa snažil dospieť k poznaniu najvyšších potrieb prostredníctvom štúdia životopisov významných ľudí. Medzi nimi boli napríklad Baruch Spinoza, Thommas Jefferson, Abraham Lincoln, Albert Einstein, Eleanor Rooseveltová alebo Jane Addamsová. Pokúsil sa tiež popísať okamžiky sebarealizácie, ktoré nazýva vrcholnými zážitkami. Vrcholný zážitok je charakterizovaný šťastím a naplnením a jedná sa o dočasný, spontánny a na seba nezameraný stav dosiahnutia cieľa. K vrcholným zážitkom patrí tvorivá činnosť, uvedomenie si prírody, intímny vzťah s druhým človekom, estetický vnem, športová akcia alebo pociťovanie pravdy a dobra (Atkinson, 2003).

Incentívna teória

Incentívna teória kladie dôraz na úlohu externých faktorov v motivácii. Vysvetľuje správanie ľudí na základe vonkajších stimulov, známych ako incentívy a poukazuje na fakt, že aj vonkajšie faktory môžu pôsobiť ako silné motivátory, ktoré podnecujú ľudí k určitému správaniu. Medzi incentívy patrí napríklad jedlo, pitie, sexuálny partner, žiadaný predmet, vzťahy s ostatnými, cieľ útoku, úľava od bolesti, školské známky, ocenenie v práci, peniaze a pod. Na základe tejto psychologickéj teórie správanie ľudí smeruje k takým incentívam, ktoré prinášajú príjemné pocity alebo redukujú nepríjemný stav. Tomuto správaniu predchádza afekt a jeho cieľom je slasť. Slasť má podľa odborníkov významnú psychologickú úlohu. Príjemné pocity sa vyvinuli ako signál, ktorý informuje mozog o tom, ktoré sú pozitívne dôsledky správania a ktoré je vhodné si zapamätať a naopak, ktorým je lepšie sa vyhnúť. Príjemné pocity bývajú spájané s podnetmi zvyšujúcimi schopnosť prežitia. Pozitívne pocity sa stávajú odmenou a podľa druhu incentív sú aj odmeny odstupňované podľa významu a intenzity. Niektoré incentívy vyvolávajú odmenu automaticky na základe naprogramovaných vrodených mechanizmov (primárne posilňujúce incentívy) a niektoré získavajú svoju efektivitu až na základe ďalšieho učenia (sekundárne posilňujúce odmeny). Napríklad sladká chuť je príjemná hneď na prvý krát, ale napríklad peniaze si získavajú svoju pozíciu medzi odmenami vďaka ich vzťahu k ďalším javom. Jedným z hlavných predstaviteľov incentívnej teórie bol psychológ B.F. Skinner, ktorý vo svojich výskumoch (operantného podmienenia) ukázal, že správanie je ovplyvnené odmenami (pozitívne incentívy) alebo trestami (negatívne incentívy).

Ďalšie výskumy uvedenú teóriu rozpracovali aj na základe nových neuropsychologických poznatkov. Úroveň odmeny sa stanovila k úrovni neurálnej aktivity v mezolimbickom dopamínovom systéme. Neuróny tohto systému sa nachádzajú v hornej časti mozgového kmeňa a ich axóny vedú do predného mozgu a pre prenos správ využívajú neurotransmitter dopamín. Dopamínerný systém môže byť aktivovaný celou radou prirodzených incentív, syntetickými látkami alebo elektródami. Napríklad jedlo vzbudí túžbu po ďalšom súde, kokaín, amfetamíny alebo heroín vedú pre svoj silný účinok k závislosti a aktivácia systému stimulačnou elektródou motivuje zvieratá k sexuálnej aktivite (Atkinson, 2003).

Aktivačná teória

V snahe nájsť príčinu, prečo si niekto zámerne zvyšuje tenziu namiesto toho aby ju redukoval, psychológovia vypracovali aktivačnú teóriu motivácie. Ľudia sú podľa nej motivovaní k tomu, aby dosahovali optimálnu úroveň aktivácie organizmu (arousal), teda ani veľmi nízku, ani veľmi vysokú. Jedným z hlavných predstaviteľov aktivačnej teórie bol Donald Hebb, ktorý tvrdil, že existuje optimálna úroveň aktivačného vzrušenia, ktorú organizmy vyhľadávajú. Príliš nízka alebo príliš vysoká úroveň vzrušenia vedie k nepohode, takže organizmus sa snaží dosiahnuť stav rovnováhy. Napríklad, keď je človek príliš znudený (nízka úroveň aktivity), môže sa pokúsiť zvýšiť svoje vzrušenie vykonávaním stimulujúcich činností, zatiaľ čo pri vysokej úrovni stresu sa môže snažiť nájsť pokojné prostredie.

Aktivačná teória je často podporovaná Yarkes - Dodsonovým zákonom. Yarkes -Dodsonov zákon popisuje empirický vzťah medzi vzrušením (stresom) a výkonom, ktorý pôvodne vyvinuli Robert Mearns Yerkes a John Dillingham Dodson v roku 1908. Tento zákon vysvetľuje, že výkon sa zvyšuje s fyziologickým alebo mentálnym vzrušením, ale len do určitého bodu. Keď je úroveň stresu príliš vysoká, výkon klesá. Tento proces je často znázornený graficky ako krivka v tvare zvona, ktorá sa zvyšuje a potom klesá s vyššou úrovňou vzrušenia. Podľa tohto zákona existuje optimálna úroveň stresu, pri ktorej dosahujeme najlepšie výsledky. Optimálna úroveň vzrušenia sa môže líšiť od zložitosti úlohy, druhu alebo osobného nastavenia. Z hľadiska zložitosti úlohy vyplýva, že jednoduchšie úlohy sú lepšie vykonávané pri vyššej úrovni vzrušenia, zatiaľ čo zložitejšie úlohy vyžadujú nižšiu úroveň vzrušenia.

Pre druh výkonu všeobecne platí, že fyzická aktivita vyžaduje vyššiu úroveň vzrušenia, keďže stres nastavuje naše telo do režimu „boj alebo útek“. Tá je potrebná napríklad pri pretekoch v šprinte. Pri výlučne intelektuálnych činnostiach, ako napríklad čítanie knihy, by naša úroveň stresu mala byť na nízkej úrovni. V orientačnom behu, ktorý spája fyzický a intelektuálny výkon nás privedie k úspechu stredná úroveň stresu (Olson, 2022).

Podľa osobného nastavenia sú ľudia motivovaní hľadať také aktivity, ktoré im optimálnu úroveň vzrušenia pomôžu dosiahnuť a udržať. Niektorí jedinci majú tendenciu vyhľadávať vysoko stimulujúce aktivity, napríklad extrémne športy, zatiaľ čo iní preferujú tvorivú činnosť alebo intelektuálne výzvy.

Záver

Hoci motivačné teórie ponúkajú odlišné pohľady na výklad ľudskej motivácie, väčšina odborníkov sa zhoduje v názore, že sa navzájom nevyklúčujú, ale skôr dopĺňajú. Žiadna z uvedených teórií nedáva úplný návod na pochopenie spotrebiteľského správania, každá z nich sa však stáva určitým príspevkom nielen k poznaniu človeka a jeho potrieb, ale tiež jeho spotrebiteľských motívov. Motivačné teórie môžu výrazne prispieť k pochopeniu spotrebiteľského správania tým, že vysvetľujú prečo a ako spotrebiteľia prijímajú rozhodnutia o nákupe, čo ich poháňa k určitým voľbám a ako sa ich potreby a túžby menia v rôznych fázach nákupného procesu.

Literatúra

Atkinson, R. L. (2002). *Psychologie*. Portál.

Kassin, S. (2007). *Psychologie*. Computer Press.

Pilařová, I. (2004). *Základy psychologie práce a organizácie pro policejní manažery*. Management Press.

Plháková, A. (2005). *Učebnica obecné psychologie*. Academia.

Olson, A. (2002). *Úspech – psychológia výkonnosti*. Slovart.

Vysekalová, J., & Komárková, R. (2000). *Psychologie reklamy*. Grada Publishing.

Pod'akovanie

Výstup bol realizovaný v rámci projektu KEGA 030SPU-4/2022 "Implementácia vybraných cieľov Agendy 2030 do výučby spotrebiteľskej psychológie – tvorba multimediálnych e-učebníc a vzdelávacej webovej platformy pre vysokoškolské štúdium" vďaka podpore Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry MŠVVaŠ.

Kontaktné údaje autora

PhDr. Miroslav Poláček, PhD.

Univerzitné poradenské a podporné centrum

Štúrova 3, 95107 Nitra

E-mail: miroslav.polacek@uniag.sk

Didaktika odborných předmětů, stav a perspektivy

Didactics of professional subjects, status and perspectives

Čestmír Serafín

Abstrakt

Předložená studie nastiňuje určitý stav didaktik v odborném vzdělávání v České republice a případně jejich další vývoj, který je spjat s přípravou učitelů na pedagogických i nepedagogických vysokých školách. Cílem studie je zhodnotit aktuální stav didaktik odborných předmětů v kontextu změn ve vzdělávání spojených s rozvojem společnosti poznamenané informačními technologiemi, digitalizací a robotizací průmyslu, obchodu i služeb. Změny jsou spojeny i s novým fenoménem – umělou inteligencí, která proniká stejnou mírou do výrobního sektoru a služeb, jako donedávna technologie postavené na informatice. Na budoucnost uplatnění na trhu práce je potřeba připravovat dnešní absolventy středních odborných škol, kterým však musí předcházet příprava jejich učitelů – to je úlohou vysokých škol. V první části je vymezen určitý stručný diskurs řešené problematiky. Druhá část je pak věnována analýze stavu oborových didaktik v odborném vzdělávání včetně jejich perspektiv vývoje.

Klíčová slova: oborová didaktika; didaktika odborných předmětů; příprava učitelů odborných předmětů.

Abstract

The present study outlines a certain state of didactics in vocational education in the Czech Republic and their possible further development, which is linked to the preparation of teachers at pedagogical and non-pedagogical universities. The aim of the study is to evaluate the current state of didactics of vocational subjects in the context of changes in education associated with the development of society marked by information technology, digitalization and robotisation of industry, trade and services. The changes are also associated with a new phenomenon - artificial intelligence, which is penetrating the manufacturing and service sectors to the same extent as the technologies based on informatics until recently. Today's secondary school graduates need to be prepared for future employment, but this must be preceded by the preparation of their teachers - this is the role of universities. The first part of the paper defines a brief discourse on the issue at hand. The second part is then devoted to an analysis of the state of the art of didactics in vocational education, including their development perspectives.

Keywords: subject didactics` didactics of vocational subjects` preparation of teachers of vocational subjects.

JEL klasifikace: A2, I1

1 Úvod

V posledních dekáдах prochází pojetí učitelské profese v České republice kontinuálními změnami provázenými vzrůstajícími nároky na pedagogy. Profesi učitele dnes nelze chápat jako vykonavatele a realizátora kurikula s minimem profesní autonomie, ale učitelé jsou nuceni

měnit strategie vyučování a podmínky učení žáků i požadavky na výsledky učení. K tomu, aby byli toho schopni, potřebují nové kompetence, obsáhlejší

a specializovanější znalosti i dovednosti v oblasti pedagogické, pedagogicko-psychologické, didaktické a pochopitelně také speciálně-pedagogické. Tyto kompetence je nutné reflektovat již při koncipování jejich pregraduálního vzdělávání na vysokých školách ať pedagogických nebo v případě učitelů odborných předmětů spíše nepedagogických. Tyto okolnosti však nejsou v praxi reflektovány. Pedagogické fakulty se ve své přípravě soustředí především na pedagogicko-psychologický základ, kdežto nepedagogické fakultu na základ daného oboru. Vezmeme-li v potaz učitele odborných předmětů na střední škole, tak dnes je to především magisterského studie (nejčastěji inženýr), který v lepším případě zná odbornou praxi, ale neví nic o přípravě žáků střední odborné školy pro jejich praxi. Něco málo získá tzv. pedagogickým minimem. Takovýto učitel má odborné kompetence na vysoké úrovni, ale jeho didaktické kompetence jsou na nízké úrovni.

Proces přípravy učitele by měl být procesem stávání se učitelem, tj. budováním profesní učitelské identity na odborném základě, jak bylo ostatně deklarováno v rámci Kulatého stolu MŠMT v květnu 2024. Učitelské vzdělávání je multidisciplinární a vyžaduje široké znalosti vyučovaného předmětu, pedagogické a především didaktické kompetence, včetně komplexního pochopení sociální a kulturní dimenze výchovně vzdělávacího procesu.

Dnešní příprava učitelů odborných předmětů pro střední odborné školy je postavena především na celoživotním učení, kdy základ pedagogicko-psychologické přípravy je v tzv. pedagogickém minimu. V průběhu učitelské kariéry je pochopitelně prioritně zakotven význam celoživotního učení ve smyslu permanentního profesního rozvoje, ale to nestačí. Samotní učitelé i zaměstnavatelé vnímají důležitost osvojování nových informací a znalostí k inovaci a využití v učitelské praxi jak z příslušného oboru, tak zejména v případě učitelů v didaktice.

Ke stanovení statusu učitele je třeba vnímat zvláštnosti v povolání učitele. Jejich výčet podle Podlahové (2011) obsahuje veřejnou kontrolu a veřejné mínění, subjektivní posouzení pedagogické činnosti, kritiku rodičů, komplexní charakter a otevřenost profese, množství zainteresovaných subjektů, očekávání ze strany okolí, závislost na spolupracovnících

i samostatné rozhodování, široký rozsah sociálních rolí, časovou zátěž a stálou reflexi vlastní práce a výsledků ovšem bez adekvátní zpětné vazby. Učitelské povolání naplňuje mnohé specifické znaky profesního povolání, ale není jím v tomto významu slova. Nelze profesi učitele zaměnit s profesí projektanta, nebo stavbyvedoucího apod. S profesí je spojuje vysokoškolská příprava, detailně vymezené znalosti a dovednosti, aplikace poznatků teorie

a výzkumu v praxi, stálá odpovědnost za profesní výkon, společenská prestiž i určité ekonomické postavení, ale rozděluje je vztahovost povolání, kdy profese učitele je většinou chápána jako poslání zajišťující mezigenerační přenos.

Úspěšně profesní kompetence učitele definuje Vašutová (2007) v sedmi oblastech, jež svým způsobem postihují ucelenou širší pedagogických činností učitele:

- předmětová (oborová);
- didaktická a psychodidaktická;
- pedagogická a speciálně pedagogická;
- diagnostická a intervenční;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- manažerská a normativní a
- profesně a osobnostně kultivující.

Příprava učitele by měla být založena především na získávání a rozvíjení pedagogických dovedností. Nejvýznamnější je tedy propojení výše uvedených sedmi oblastí s otázkou pedagogické praxe jako jednoho z hlavních pilířů praktické stránky profesní přípravy.

2 Oborové didaktiky – speciální didaktiky

V přípravě učitelů středních odborných škol představují pilířové profilové oblasti v odborném vzdělávání především didaktiky, které jsou pro přípravu těchto učitelů mimořádně důležité. Ve svém principu se jedná o jádro pedagogické přípravy, která musí nezbytně vyústit do pedagogických praxí. Bohužel této oblasti v praxi vysokých škol není věnována taková pozornost jako u didaktik nižších stupňů škol (Pecina, 2017).

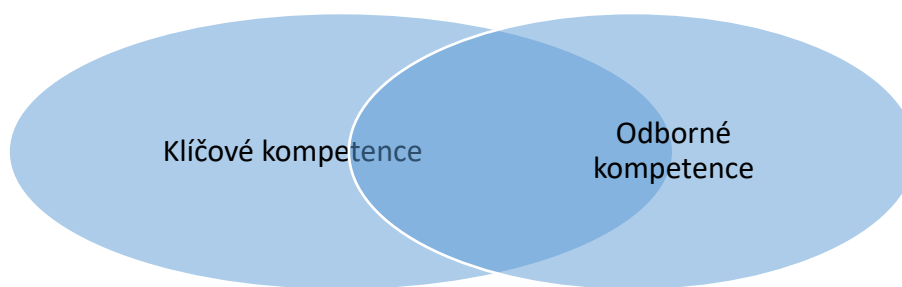
Oborové didaktiky jsou vůči obecné didaktice a pedagogice mladými interdisciplinárními vědními disciplínami, aplikujícími právě ty obecně pedagogické a obecně didaktické poznatky do výuky konkrétních oborů (předmětů) v odborném vzdělávání. V podmínkách České republiky lze určitý systematický rozvoj těchto věd vysledovat od druhé poloviny dvacátého století, který se však v praxi děje nejednotně a chaoticky.

Otázkou didaktik odborných předmětů se zabývají České republiky dlouhodobě mnozí odborníci (Bosch & Charest, (ed.), 2009, Serafin, 2023, Vaněček, et al., 2016, Dostál & Kožuchová, 2016, Pecina, 2017, Hrmo et al., 2016, Stuchlíková & Janík, 2015, Paisar & Berková, 2015, Krpálek & Krpálková-Krelová, 2012, atd.). Charakteristickým znakem a zároveň základním problémem oborových didaktik je jejich multioborovost a tím i omezená možnost rozvoje jednotlivých předmětových didaktik. Na druhou stranu je to i jejich výhodou, neboť rozvoj jednotlivých oborů předznamenává i rozvoj jejich didaktik – ne vždy však tomu tak v praxi je.

Lze souhlasit s tím, že oborová didaktika u odborných předmětů musí jít za diskurs metodiky a průběžně hledat odpovědi na otázky kdy, kde co, jak a s kým vyučovat v odborných předmětech (Stuchlíková & Janík, 2015, Pecina, 2017). Ostatně úkolem didaktik je přece orientace v systému výuky a aplikování na konkrétní podmínky a potřeby vzdělávací praxe (Skalková, 2007). Tato tendence také vychází z konstruktivistických pojetí s důrazem na mnohostrannou učební aktivitu žáků směřující k jejich motivaci a aktivizaci na základě výsledků jejich předchozích učení, prekonceptů. Na druhou stranu s tím zároveň úzce souvisí také rozvoj klíčových kompetencí ale také kompetencí odborných, kdy obě musí tvořit synergickou jednotu a průnik množinu (obr. 1).

Oborová předmětová didaktika pro odborné předměty je vědní disciplínou v systému pedagogických věd mající průnik do exaktních aplikovaných věd, jako jsou vědy technické, ekonomické, přírodní, zdravotně, společenské a další s vazbou na pedagogickou psychologii i speciální pedagogiku žáků se specifickými potřebami. Pro její rozvoj je důležité institucionální zakotvení a tým odborníků, kteří ji rozvíjejí po vědecké stránce ve výše uvedeném průniku kompetencí (viz obr. 1). Oborovou didaktikou odborných předmětů se zabývají v České republice především pedagogické fakulty, ale také fakulty nepedagogické zaměřené na jiné oblasti vzdělávání, nežli je Učitelství¹. Na mnohých těchto pracovištích jsou dnes akreditována i doktorská studia a například v didaktice informatiky i s právy habilitačními a profesorskými (například Univerzita Hradec Králové: Informační a komunikační technologie ve vzdělávání).

¹ Nařízení vlády č. 275/2016 Sb. Nařízení vlády o oblastech vzdělávání ve vysokém školství



Obr. 1 Průnik množin kompetencí

Je logické, že základ oborových didaktik tvoří příslušné vědní obory, které jsou v rámci těchto didaktik transformovány do podoby učiva. Podle Peciny (2017) je možno didaktiky ve vzdělávání na středních odborných školách rozdělit podle zaměření a specifík příslušných jednotlivých vědních oborů (apriori tedy i dle oblastí vzdělávání):

- Didaktika ekonomických předmětů.
- Didaktika technických předmětů:
 - Didaktika elektrotechniky.
 - Didaktika strojírenství.
 - Didaktika kybernetiky atd.
- Didaktika odborných předmětů obchodu a služeb.
- Didaktiky dalších předmětů (oborů), které nelze jednoznačně zařadit do předchozích skupin (zemědělské předměty, zdravotnické předměty atd.).

Z výše uvedeného lze dovodit, že se jedná o poměrně velmi široké spektrum didaktik díky velkému množství oborů. V současné době je jich téměř třista² v členění podle oblastí, délky odborné přípravy a ukončení do kategorií J, E., H, M, L0, konzervatoře, nadstavbové studium³. I přes velké množství oborů lze u některých z nich vysledovat určité společné prvky, které dávají možnost rozvíjet společné okruhy vyučování v jednotlivých oborech. Pecina (2021) uvádí tyto prvky v následujícím shrnutí:

- Výuka v oblasti materiálů a technologií, vybavení pracovišť a provozoven pro potřeby výuky.
- Významné spojení teorie a praxe, velký význam odborné praxe žáků a spolupráce s trhem práce, firmami, podniky a provozovnami daných oborů.
- Příprava na budoucí povolání, obory s výučním listem nebo s maturitní zkouškou.
- Těžiště technologie výuky ve vybraných výukových metodách a formách, specifické materiální prostředky výuky (výklad, názorné metody, instruktáž, výuka ve specializovaných učebnách, učební den, výrobní prostředky daných oborů, velký význam projektové výuky, výuka bezpečnosti práce...atd.).

² Důvody pro inovaci oborové soustavy v České republice se hledají již několik let a v současné době dokonce velmi intenzivně v rámci reformy odborného vzdělávání, kdy se řeší klíčové otázky, k nimž patří například jakým způsobem posílit všeobecnou složku vzdělávání nebo podle jakého klíče má dojít k redukci oborů.

³ <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/1?NastavKraj=True#filtrForm>

- Specifická diagnostika a hodnocení (kromě běžných metod to jsou souborné a kontrolní práce, hodnocení závěrečných a maturitních prací).
- Rychlý vývoj jednotlivých oborů a z toho vyplývající nutnost aktualizace vzdělávacích strategií, projektů, dokumentů, učebních textů a učebnic.
- Těžiště se přesouvá do dalšího a celoživotního vzdělávání jak pedagogů, tak absolventů těchto oborů.

S některými z výše uvedených bodů lze jistě polemizovat, ale v realitě pracovního trhu se myšlenka propojenosti oborů odborného vzdělávání jeví v dnešním pohledu mnohem reálněji, nežli tomu bylo před několika lety. Zmíněných necelých třista oborů totiž také znamená, že žáci v nich studující, mají jen omezenou možnost korigovat svou vzdělávací dráhu. Úzké zaměření oborů značně omezuje jejich uplatnění na trhu práce, ale také předpoklady pro rekvalifikaci (Zimmermann, K. F., at al., 2013). Neefektivita tohoto systému je podtržena navíc tím, že větší část absolventů nakonec ve svém původním oboru nepůsobí⁴. Z tohoto pohledu se úvaha, že by měly obory mít širší odborný základ, jeví jako správný. Lze tak konstatovat, že redukce oborů v podobě odstranění překryvů, mnohdy velmi úzkých specializací a reflexe mezioborových vazeb je součástí reformy, která by dala prostor pro vznik nových podob oborů, lépe akcentující požadavky odborné firemní praxe.

Ostatně ze Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+⁵ a doporučení expertů Evropského střediska pro rozvoj odborného vzdělávání (Cedefop)⁶ vyplývá, že hlavní cíl odborného vzdělávání se nejvíce v podobě přípravy na úzké povolání, ale mnohem širší příprava pro pružnou participaci absolventa ve společnosti a na trhu práce. Reforma, která v době psaní tohoto článku v České republice probíhá, deklaruje vytvoření funkční a přístupné oborové soustavy umožňující vybavit absolventy kompetencemi pro dlouhodobou uplatnitelnost na trhu práce s další profesní i neprofesní přípravou.

3 Perspektivy oborových didaktik v odborném vzdělávání

Otázkou směřování oborových didaktik se zabýval kolektiv autorů Stuchlíková & Janík et al. (2015), kteří v úvodu této publikace deklarují nezbytnost propracovanosti oborových didaktik v podobě autonomních interdisciplinárních vědních disciplín. Zároveň vyzdvihují potřebnost etablování oborových didaktik v podobě studijních oborů, resp. programů na vysokých školách, neboť oborové didaktiky jsou jediné akademické disciplíny, které se bezprostředně zabývají vyučováním a učením založeným na obsahu.

Perspektiva oborových didaktik je dána tím, co je určuje jako mezní vědní disciplína, ležící na pomezí daného vědního oboru a pedagogických věd doplněných o vědy psychologické. Oborové didaktiky se vždy budou zabývat celkovou kurikulární koncepcí určitého vyučovacího předmětu nebo jejich skupiny a budou spojeny s obsahem příslušného vzdělávání, organizačními formami, vyučovacími metodami i prostředky charakteristickými pro adekvátní zprostředkování učiva vyplývajícího z daného vědního oboru na základě didaktické transformace. Oborové didaktiky tedy vždy budou postaveny na určitém přenosu (transferu) informací a jejich zprostředkování směrem k adresátům (žákům, studentům).

⁴ <https://www.pedagogicke.info/2024/04/ve-vystudovanem-oboru-zustava-jen.html> nebo <https://infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/4-3-09> nebo <https://hn.cz/c1-65751270-vetsina-lidi-nepracuje-v-oboru-ktery-vystudovali-do-velke-miry-je-to-dano-i-vyvojem-pracovniho-trhu>

⁵ <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

⁶ https://www.cedefop.europa.eu/files/4210_cs.pdf

Toto výše uvedené paradigma je determinováno neustálými a prakticky kontinuálně probíhajícími kurikulárními revizemi, jak je tomu i nyní, kdy probíhá proces revize a tvorby rámcových vzdělávacích programů jak pro základní vzdělávání, tak střední odborné vzdělávání. Tyto současné revize jsou opřeny o Strategii vzdělávací politiky do roku 2030⁷, přičemž za hlavní důvody se uvádí pokrok ve vědě a technologiích, zkušenosti škol a změny v legislativě – což bylo, je a bude vždy spojeno se snahami o zřehlednění a lepšího provázání učiva a dále s technologiemi, které se do dnešních dní vyvinuly jako digitalizace vzdělávání ve spojení se snadno využitelnými a ověřenými materiály, pomůckami a nástroji ve výuce. Soudobé snahy ve vzdělávání pak zákonitě mají odraz v didaktice a zvláště v oborových didaktikách vedoucí k vizi vedení výuky, jenž by měl lépe odpovídat potřebám současné ale i budoucí pracovní poptávky a připravit tak žáky lépe pro trh práce⁸:

1. Nové moderní obory – v souladu s rozvojem potřeb společnosti a vývojem poznání vznikají potřeby nových povolání. Změny výrobních procesů, technologií, materiálů, vybavení se promítají do struktury a náročnosti povolání – nová povolání vznikají, stávající často mění svůj obsah, některá povolání trh práce utlumuje. Je nutné zařadit nové obory a vyřadit obory, které ztrácejí uplatnění, buď pro svou neaktuálnost, nebo příliš úzkou specializaci.
2. Zlepšení prostupnosti – dalším významným impulzem pro inovaci je potřeba zvýšit prostupnost soustavy oborů tak, aby každý mohl nejen dosáhnout svého osobního maxima při získání vzdělání, ale aby se mohl do vzdělávání vracet a doplňovat, rozšiřovat či prohlubovat své kompetence podle aktuálních potřeb svých i trhu práce.
3. Spolupráce se zaměstnavateli – propojování světa vzdělávání se světem práce umožňuje školskému systému reagovat na měnící se požadavky a potřeby trhu práce zaváděním nových oborů a modernizací stávajících. Snahou je propojit školní vzdělávání se vzděláváním v dospělosti a rozšířit prostupnost mezi školskou soustavou oborů vzdělání a profesními kvalifikacemi získávanými až při zapojení do pracovního procesu.
4. Příprava na profesní život – cílem inovace soustavy oborů je nabídnout žákům obory vzdělání připravující na profesní život v měnících se podmínkách.

Potřeba zefektivnit vzdělávacího proces je dnes zákonitě spojována s technologickým rozvojem a implementací moderních prostředků do výuky i to je nezbytnou součástí oborových didaktik, neboť v rámci této potřeby by měl být kladen důraz na užití nových, progresivních metod vzdělávání pochopitelně vždy ve vazbě na daný vědní a studijní obor a tím i na profil absolventa (Breakstone a kol., 2018). Je to dynamický proces, který je podložen stavem lidského poznání a technologickými možnostmi člověka. Dosud se tento dynamický pohled nejen na edukaci opírá o konstruktivismus, dnes však dochází k takovým technologickým změnám spojeným třeba s umělou inteligencí, měnící pojetí konstruktivismu na pojetí konektivismu, jenž adekvátně rozšiřuje platnost paradigmat ve vzdělávání do současných podmínek technologií a sítí a svým pojetím překonává individuální a individualizovaný přístup dosud vlastní všem dosavadním teoriím (behaviorismu, kognitivismu i konstruktivismu). Základní principy konektivismu stanovil Siemens (2005) v těchto bodech:

- poznávání je založeno na množství různorodých zkušeností,
- schopnost poznávat je vždy mnohem důležitější než momentální skutečné znalosti,

⁷ <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

⁸ <https://revize-sov.edu.cz/>

- učení je proces, během něhož dochází k propojení uzlů sítě,
- navazování a údržba spojení je podmínkou soustavného poznávání,
- klíčovou kompetencí je schopnost rozeznat souvislosti,
- i neživá zařízení jsou schopna učení,
- přítomnost je základní atribut konektivistických vzdělávacích procesů a
- vlastní rozhodování je součástí vzdělávacího procesu.

Zounek (2016) uvádí, že dnešní výzkumy naznačují, že část učení se dnes odehrává mimo člověka a je mj. zaměřena na propojování informací, pojmů, myšlenek a konceptů. Zda se tento přístup, tato změna paradigmatu ve vzdělávání ve školní praxi plně prosadí a nahradí tak dosud realizované konstruktivistické přístupy, ukáže budoucnost. Z výše uvedeného vyplývá řada výzev a podnětů pro oborově didaktické výzkumy, jen namátkou:

- kvalita výuky odborných předmětů a motivace žáků,
- jak vypadá výukový proces v jednotlivých skupinách odborných předmětů,
- didaktické kazuistiky v odborném vzdělávání,
- problematika učebnic a učebních textů,
- technologie výuky v podmínkách dnešní doby,
- metody, formy, nástroje...,
- učitelská profesionalizace,
- duální systém vzdělávání a další.

Okruh problémů a témat oborových didaktik je samozřejmě podstatně širší. Při jejich rozvoji je třeba myslet na to, že musí mít náležitou institucionální základnu na univerzitách, ale i na středních školách pro realizaci výzkumů a analýz. Nezbytná je totiž spolupráce oborových didaktiků a učitelů v odborném vzdělávání. Ve vědecko-výzkumné oblasti je pak nezbytné realizovat jak základní tak aplikovaný výzkum, ověřování teorií a generování teorií nových v návaznosti na pedagogickou i oborovou praxi (Stuchlíková et al., 2015).

4 Závěr

Otázka etablování oborových didaktik v odborném vzdělávání je v řešení již mnoho desítek let, a to přesto, že se jedná o vědní oblast mající svůj *genius loci* v odborném vzdělávání, a to jak v oblasti základního výzkumu, tak především výzkumu aplikovaného. Bohužel je tato oblast z pohledu zdrojů, pobídek a dotací na výzkum na okraji zájmu příslušných institucí. Tato okolnost s sebou pak pochopitelně přináší tristní stav ve výzkumných zjištěních a následně prezentování těchto výsledků v podobě monografií a na mezinárodní scéně v podobě článků v odborných periodikách a na vědeckých konferencích. Významnost této vědní oblasti je tím nadále oslabována.

Výzvou ke změnám v přístupech je modernizace odborných škol, přechod na digitální technologie, inovace a uplatňování nových metod výuky i hodnocení. Tento reformní trend, však bohužel není dnes opřen o dostatečné analytické podklady a opírá se více méně o praktické závěry a zkušenosti odborníků, kteří v této oblasti působí.

Literatura

- Berková, K., Novák, J., & Pasiar, L. (2018). *Modernizace ekonomického vzdělávání v kontextu taxonomií výukových cílů*. Computer Media.
- Bosch, G., & Charest, J. (Eds.). (2009). *Vocational Training: International Perspectives* [eBook]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869574>
- Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M., Ortega, T., & Wineburg, S. (2018). Proč potřebujeme nový přístup k výuce digitální gramotnosti. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 27–32. <https://doi.org/10.1177/0031721718762419>
- Dostál, J., & Kužuchová, M. (2016). *Badatelský přístup v technickém vzdělávání: Teorie a výzkum*. Univerzita Palackého.
- Hrmo, R., Škrabánková, J., Kučerka, D., & Kmec, J. (2016). *Klíčové kompetence v technických a přírodovědeckých predmetoch*. Wyzsa Szkola Menedzerska.
- Krpálek, P., & Krpálková-Krelová, K. (2012). *Didaktika ekonomických předmětů*. Oeconomica.
- Pecina, P. (2017). *Fenomén odborného technického vzdělávání na středních školách*. Masarykova univerzita.
- Pecina, P., & Marinič, P. (2021). Oborové didaktiky v odborném vzdělávání v české republice – aktuální stav a perspektivy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 11(2), 147–171. <https://doi.org/10.11118/lifele20211102147>
- Podlahová, L. (2011). Učitelství jako profese. [Manuskript]. http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/Podlahova_Ucitelstvi_jako_profese.doc.docx
- Serafin, Č. (2023). *Didaktika elektrotechniky: Rozvíjení kompetencí k řešení problémů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (Eds.). (2015). *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita.
- Vaněček, D., et al. (2016). *Didaktika technických odborných předmětů*. ČVUT.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi* (2. vyd.). Univerzita Karlova.
- Zimmermann, K. F., et al. (2013). Youth unemployment and vocational training. *Foundations and Trends® in Microeconomics*, 9(1–2), 1–157. <http://dx.doi.org/10.1561/07000000058>
- Zounek, J., et al. (2016). *E-learning: Učení (se) s digitálními technologiemi*. Wolters Kluwer ČR.

Kontaktní údaje autora

prof. Ing. Čestmír SERAFÍN, Dr. Ing-PaedIGIP.

Katedra technické a informační výchovy

Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc

E-mail: cestmir.serafin@upol.cz

Implementation of the Selected Goals of the 2030 Agenda into Consumer Psychology

Filip Tkáč, Jana Kollár Rybanská

Abstract

Consumer psychology is a subject taught in various forms mainly at faculties with an economic focus. Despite its importance, many courses dealing with consumer psychology and consumer behaviour are not updated and do not include the latest insights on consumer protection, green psychology, and sustainable goals. The subject Psychology of the Market and Advertising, taught at the Slovak University of Agriculture in Nitra, strives to implement the latest knowledge into teaching. It is an elective course that any university student can choose. In general, elective courses are much quicker and more flexible in responding to changes, as their modification does not require changes or adjustments to study programs. The revised Bloom's Taxonomy of Educational Objectives provides a robust framework to help educational institutions and educators effectively structure the educational process. The importance of Bloom's taxonomy is particularly evident in its adaptability to different learning contexts and needs, ensuring that learners are not just passive recipients of information but active participants in the learning process who can apply the knowledge they have acquired in practical situations. That is why we use it to show the implementation of changes in our course. This means that students are prepared not only to understand theoretical concepts but also to apply, analyse, evaluate, and create based on them, which enhances their applicability in professional life. Using the Revised Bloom's Taxonomy, we can define learning outcomes regarding the requirements for Subject Information Sheets defined by relevant legislation and standards.

Keywords: 2030 Agenda, consumer psychology, consumer behaviour, consumerism, Bloom's taxonomy, learning

JEL Classification: A230, M300

1 2030 Agenda

Efforts to protect the environment and raise awareness about sustainability issues have undergone a turbulent development. The critical year was 1983, when the United Nations established the World Commission on Environment and Development, focusing on environmental problems. This commission, also known as the Brundtland Commission, issued a report in 1987 titled *Our Common Future* (Ivanegová, 2020). On September 25, 2015, the 2030 Agenda for Sustainable Development was approved at a special UN summit in New York. It sets a general framework for countries worldwide to eliminate poverty and achieve sustainable development by 2030.

The UN 2030 Agenda is the most comprehensive set of global goals to achieve sustainable development. The fundamental principles of the 2030 Agenda set out in a document approved by the UN General Assembly in September 2015, "Transforming our world: 2030 Agenda for Sustainable Development," are transformation, integration, and universality. The 2030 Agenda follows the UN Millennium Declaration from 2000. The Millennium Development Goals (MDGs) were the first ever shared vision and the first widely accepted framework for global

development and the formation of development policy (Office of the Deputy Prime Minister SR, 2015).

The transformational power of the 2030 Agenda is represented by 17 sustainable development goals (SDGs), elaborated into 169 related partial goals, to guide the structural, political, economic, and social transformation of individual countries in response to the threats that humanity is currently facing. The 2030 Agenda is not legally binding. It expresses the intention of countries to lead their development towards sustainability and to set their national policies, strategies, and planning to contribute to achieving global goals (Office of the Deputy Prime Minister SR, 2018).

17 SDGs are:

1. No poverty,
2. Zero hunger,
3. Good health and well-being,
4. Quality education,
5. Gender equality,
6. Clean water and sanitation,
7. Affordable and clean energy,
8. Decent work and economic growth,
9. Industry, innovation and infrastructure,
10. Reduced inequalities,
11. Sustainable cities and communities,
12. Responsible consumption and production,
13. Climate action,
14. Life below water,
15. Life on land,
16. Peace, Justice, and Strong Institutions,
17. Partnerships.



Figure 1: SDGs, Source: United Nations (2015)

Almost forty years have passed since the Brundtland Report was issued, which means that the future the report talks about is happening now. We constantly encounter topics focused on the climate crisis, excessive consumption, and wastefulness in the media and society. However, despite these being issues of the highest societal importance, new insights are slowly being integrated into school curricula at all levels of education. For this reason, it is crucial at the university level to gradually incorporate these insights, primarily through elective courses, which can be adapted much more quickly.

2 Learning goals and learning outcomes

Two notions are now paramount in arranging educational activities, whether in formal or informal settings: learning outcomes and learning goals. Nonetheless, the issue presented by practical application and the absence of a definitive response in educational theory is the recurrent conflation of these notions. Before examining Bloom's taxonomy, it is essential to provide an introduction section to contextualize this domain.

Educational objectives clearly articulate the desired outcomes in the educational process. They delineate the actions or performances students are expected to exhibit due to learning. They are often articulated via particular, quantifiable actions and serve to structure the teaching and learning process. Objectives facilitate the organization of course material and the evaluation of learner results. Historically, objectives offered a framework for learning activities, guaranteeing that educational endeavors were consistent with the specified learning outcomes (Wittman-Price, Fasolka, 2010). Learning outcomes, conversely, redirect attention from teaching to learning, highlighting what learners accomplish and may exhibit upon completion of the educational activity. They have a broader scope than goals and entail the amalgamation of information, skills, and attitudes that learners are expected to attain. They focus less on the instructional methodology and more on the learners' final competencies. They signify a paradigm change towards outcomes-based education that prioritizes the tangible accomplishments of learners above mandated curricular tasks (Harden, 2002). The authors delineate three significant aspects that distinctly divide these concepts:

1. Extent and concentration: Objectives emphasize specific inputs and learning processes, outlining the necessary activities and behaviors to attain the learning

goals. Outcomes, conversely, emphasize the learning process's outcomes, highlighting what learners can effectively do with their new knowledge and abilities.

2. Educational impact: Goals serve as a mechanism for curriculum creation, highlighting the significance of explicit and quantifiable educational aims. Outcomes are used to evaluate the efficacy of educational programs in cultivating proficient learners, directly influencing curriculum quality and certification.
3. Theoretical foundations: The transition from aims to outcomes signifies a transformation in educational philosophy. It moves from a teacher-centered paradigm, which emphasizes content delivery, to a learner-centered paradigm, which prioritizes learner involvement and the application of knowledge.

2.1 Outcomes in the context of tertiary education requirements

The transition from goals to outcomes in education reflects more profound changes in measuring educational success. While objectives continue to play a role in structuring and planning learning, outcomes offer a more holistic view of a learner's abilities and the applicability of their learning in the real world. Understanding and differentiating between these concepts is crucial for educators and curriculum developers aiming to improve teaching strategies and learning outcomes. The discourse around these concepts underscores the ongoing developments in educational methodologies to better prepare learners for professional and personal success. This shift in thinking has also been fully reflected in the implementation of tertiary education in Slovakia, in particular with the adoption of Act No. 269/2018 Coll. on Quality Assurance in Higher Education, based on which the generally binding "Curriculum Standards" have been issued, which require all study programs implemented under Act No. 131/2002 Coll. to specify the profile of the graduate clearly and to define verifiable learning outcomes and in line with the relevant level of the qualification framework. At the same time, sector-specific professional expectations for the profession must also be met. The above regulation emphasizes the graduate's ability to practice the qualification. In this context, the Qualifications Framework for the EHEA, adopted at the Conference of the relevant European Ministers in Bergen, forms an essential basis. The document defines three cycles (in our understanding, stages) of higher education and, for each of them, general descriptors based precisely on the learning outcomes and competencies of the graduate (EHEA, 2005):

The first-degree graduate should:

- Demonstrate knowledge and understanding in their field of study that builds on their general secondary education and is typically at the level of advanced textbooks supplemented with selected aspects of the latest knowledge
- Know how to apply their knowledge and understanding in a way that indicates a professional approach to their work or profession
- Have competence demonstrated through presenting and defending arguments and solving problems in their field of study
- Have the ability to collect and interpret relevant data and make informed decisions that also take into account social, scientific, and ethical considerations
- Know how to communicate information, concepts, problems, and solutions to professional and lay audiences
- Have developed the learning skills necessary to pursue further study with a high degree of independence

The second-degree graduate should:

- Demonstrate knowledge and understanding that builds on and enriches or extends the knowledge and understanding acquired in the first cycle of study
- Be able to apply their knowledge and understanding to creatively solve problems in new or unfamiliar environments within the broader context of their field of study.
- Integrate knowledge, manage complexity, and formulate decisions with incomplete or limited information.
- To be able to clearly and unambiguously communicate conclusions and findings to both the professional and lay public
- Have developed the learning skills necessary to be able to pursue further studies with a high degree of independence and autonomy

3 Bloom's taxonomy

Bloom's Taxonomy, created by Benjamin Bloom in 1956, is a classification system of cognitive skills used in educational settings to structure and differentiate levels of human cognition. The taxonomy organizes cognitive processes into a hierarchy consisting of knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. Educators use Bloom's taxonomy extensively to create targeted learning goals and design assessments that effectively measure student learning at different cognitive levels. It emphasizes the importance of higher-order cognitive skills, such as critical thinking and evaluative judgment, essential to deeper learning and application in various contexts (Adams, 2015). The cognitive domain of learning represents a basic level of knowledge that focuses on remembering specific facts, concepts, and information, expecting learners to remember details such as dates, events, places, and main ideas without necessarily understanding them. As learners move to the comprehension level, they begin to understand what lies behind the knowledge they have acquired and can interpret the information, discuss it, and see its interrelationships. At the application stage, learners can apply the knowledge they have understood and acquired to new situations, applying the rules, methods, and concepts set out. At the analysis level, information is broken down into constituent parts to understand its structure and underlying themes, which helps make informed generalizations. Synthesis combines these elements into a new whole, which may involve creating unique propositions or suggesting new solutions. Finally, the highest level, evaluation, involves assessing the value of materials or methods based on established criteria or personal judgment, focusing on evaluating theories, comparing ideas, and making decisions through reasoned argument (Bloom, 1956; Anderson, Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002).

Bloom's taxonomy later underwent revisions that defined the categorization of knowledge into factual, conceptual, procedural, and metacognitive (these were added later) (Adams, 2015). Factual knowledge includes the essential elements that students need to understand a field or solve its problems. Conceptual knowledge refers to the connections between these elements within a broader structure, facilitating their shared functionality. Procedural knowledge includes the methodologies and criteria needed to perform tasks, use skills, and effectively use algorithms, techniques, and methods (Braithwaite, Sprague, 2021; Thomas, 2014). Metacognitive knowledge includes understanding cognition in general and one's own cognitive processes. This type of knowledge enables learners to become self-regulated learners who can assess their understanding and adjust their learning strategies accordingly. The three key components are strategic knowledge, task knowledge, and self-knowledge (Pintrich, 2002).

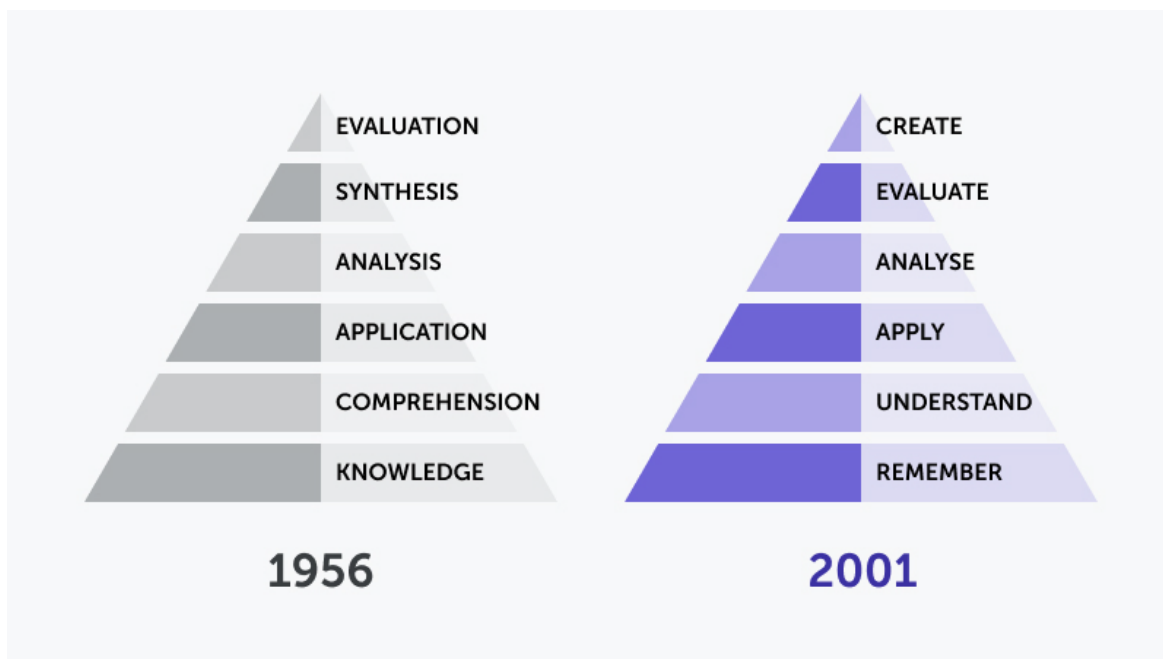


Figure 2: Original versus Revised Bloom's taxonomy, Source: Andreev (2024)

3.1 The Use of Revised Bloom's Taxonomy in the Tertiary Education

In linking the application of the revised Bloom's taxonomy to the educational process in higher education in the context of the Qualifications Framework for EHEA, we consider it appropriate to reflect on the extent to which the different dimensions of cognitive processes are used in terms of the different stages (cycles) of higher education study. On this occasion, it is useful to define the notion of a profile subject, which can be considered as "a subject of a study program that makes a substantial contribution to the achievement of a graduate's profile, i.e., the learning objectives and learning outcomes of the relevant study program" (SAAVŠ, 2020). It is precisely for profile subjects that it seems appropriate to consider the differences between the different levels of education in terms of the qualification requirements for graduates. Defining learning outcomes should reflect the gradual increase in the complexity and structuring of mental processes at different levels of study. In the undergraduate curriculum, the emphasis should be primarily on remembering, understanding, and applying facts, concepts, and procedures, with the learning outcomes classified in a taxonomic table at a more fundamental level. Higher levels of knowledge are expected in an engineering degree, emphasizing application, critical evaluation, and creation, and we should begin to move toward metacognition. Doctoral studies focus on developing higher cognitive processes, such as creative information handling and strategic thinking, where learning outcomes should be oriented toward the more advanced parts of the taxonomic table. All these levels are designed with the graduate's profile in mind and are fully within the competence of the teacher, who defines the standards of the course (Veresova, Cervenik, 2013). In this section, we come to the problem named at the beginning of the thesis: the difference between learning objectives and learning outcomes. Although Bloom's taxonomy was created for the creation of learning objectives, its revised version represents a valuable tool that is also applicable for defining learning outcomes while allowing teachers and designers of learning trajectories to clearly structure and assess the depth and breadth of student learning in different domains (Gavrilović-Obradović, Zdravković, 2022; Stanny, 2016; Agung et al., 2023).

4 Subject “Psychology of Market and Advertising”

The development of university education content, following relevant legislation, standards, and established application rules, is predicated on the fundamental principle of defining learning outcomes. Considering the previous review and the findings discussed earlier in the paper, applying the Revised Bloom's Taxonomy is deemed suitable for this process. Before discussing the specific curriculum topic represented by a particular subject, the following lines describe the specific university environment for which the subject will be implemented.

The Slovak University of Agriculture in Nitra is one of the elite universities that educates highly qualified experts, not only for the agricultural sector. It is the only agricultural university in Slovakia. The foundation of its educational activities is sustainable development, environmental protection, preservation of natural wealth and biodiversity, promoting human health through quality nutrition and the production of safe food, landscape creation, engineering, and the effective development of agriculture and rural areas. The vision of the Slovak University of Agriculture in Nitra is to respond flexibly to regional and national needs for development and workforce preparation while also being the driving force of social, economic, and intellectual development in the region. With its unique focus on agriculture and life sciences, the Slovak University of Agriculture in Nitra also sensitively reflects the current situation related to the sustainability of life and living spaces on Earth. Like other institutions in the Slovak Republic, the Slovak University of Agriculture in Nitra has implemented an internal quality system following the pertinent standards outlined in Act No.269/2018 Coll. on Quality Assurance of Higher Education. Among other things, the latitude of students in the construction of study plans has been enhanced. Students are responsible for compiling 40% of their study plans, comprising 20% of compulsory electives and 20% of elective courses. In the wake of this, there has been a surge in interest in subjects with a psychological focus, which serves as an incentive to broaden and enhance the scope of these subjects, not limited to sustainable consumption and marketing applications.

The Psychology of Market and Advertising course comprehensively focuses on applying psychological knowledge to the theory and practice of consumer behaviour. It was created out of the need to balance the subjects focused on marketing communication so that the knowledge of the functioning of consumer behaviour from a psychological point of view, not excluding consumer protection, is also brought into the knowledge of marketing techniques and means. In the introductory part of the course, students are introduced to the basics of psychology and its history, learn what cognitive, affective, and motivational processes are, and how they relate to human personality. The acquired knowledge is applied to the theory and practice of consumer behaviour in the next part of the course.

First, we broke down the components of learning in the course for each thematic unit according to the cognitive processes defined by Bloom's original taxonomy. This approach allows us to organize better the learning objectives and activities aimed at developing different cognitive abilities in teaching the subject "Psychology of Market and Advertising."

Table 1 Application of Bloom's original taxonomy to the subject Psychology of Market and Advertising

Thematic unit	Knowledge	Understanding	Application	Analysis	Synthesis	Rating
Introduction to psychology, history	Definition of key terms related to psychology and its history	The importance of each key concept for the psychology of man and personality				
Cognitive processes	Definition of individual cognitive processes	Explanation of sensory processes and sensations, perception, learning, memory, attention, imagination and thinking	Arranging and linking cognitive processes			
Affective states (Emotions)	Definition of elemental and compound emotions	Explanation of Eckman's model of emotions	Discussion of own experience	Critical analysis of emotions in a specific situation	Formulating conclusions about one's personality	
Motivational processes	Description of motivational theories	Discussion of intrinsic and extrinsic motivation	Discussion of self-motivational strategies	Analysis of external motivation and stimulation tools	Creating your motivation plan	Evaluation of effectiveness
Consumer behavior and consumer protection	Definition of key terms - consumer, customer, behavior	Explanation of patterns of behavior in the market for products and services	Organizing and linking knowledge	Analysis of risks to the consumer in the market		
The consumer decision-making process	Identification of the steps of the decision-making process	Understanding the decision-making process under conditions of certainty, risk, and uncertainty	Organizing and linking knowledge	Analyzing the impact of decisions in the market, cognitive dissonance		
4P and 4C	Definition of key terms - product, price, promotion place, consumer, costs, communication, convenience	Explanation of the principles of the 4P and 4C models	Analysis of models on a concrete example	Comparison of 4P and 4C	Creating a concept map	
Marketing communication and its tools	Definition of key terms	Understanding the differences between MK tools	Discussion	Analysis of marketing communication tools and their effectiveness	Creation of the MK proposal	Rating
Audiovisual advertising	Definition of key terms	Understanding the creation of advertising	Application of knowledge about emotions in the creation of AR	Analysis of emotions in specific AR	Creating an AR proposal for a specific product	Evaluation of effectiveness
Negative aspects of consumer behavior	Definition of key terms	Understanding consumerism and waste	Discussion on consumerism and waste	Analysis of ideas	Designing solutions to eliminate consumerism and waste	Rating

Source: Own processing (2024)

In the following, we will deal only with the selected thematic unit, "Negative aspects of consumer behavior." Because we live in an age of consumerism and a consumer society, it is also essential to highlight the problem of waste, especially food. That is why we have included this thematic unit in teaching the subject. The thematic unit focuses on developing students' abilities to identify, analyze, and eliminate the waste of goods (and services). The main objective is to teach students how to recognize consumer behavior, assess its causes and consequences, and implement corrective and preventive measures. The unit emphasizes critical thinking, self-awareness sel, self-reflection, and innovative problem-solving, providing

students with the foundation for successful functioning in the marketplace of products and services. We have applied the principles of Revised Bloom's Taxonomy to this curriculum topic.

Table 2 Application of Revised Bloom's taxonomy to the thematic unit "Negative aspects of consumer behavior"

Cognitive level	Factual knowledge	Conceptual knowledge	Procedural knowledge	Metacognitive knowledge
Remember	Description and identification of waste in the product market	Knowledge of the current times and the marketing tools currently in use		
Understand		Explaining the causes of waste and consumerism		Understanding your process of consuming products and services
Apply			Application of elimination strategies for undesirable behavior	Self-assessment in the application of acquired knowledge
Analyse		Discussing and comparing different approaches to eliminating or minimizing consumer behavior.	Analysis of the effectiveness of the procedures used.	Reflection of practices
Rate		Assessing the relevance of procedures in the context of actual conditions	Assessing the suitability of different approaches for different categories of consumers	
Create		Creation of marketing communications aimed at waste prevention	Designing innovative solutions and strategies to market products and services	

Source: Own processing (2024)

5 Conclusions

The revised Bloom's Taxonomy of Educational Objectives provides a robust framework to help educational institutions and educators effectively structure the educational process at the tertiary level. The taxonomy allows for better differentiation between different levels of cognitive processes, which contributes to a more precise definition and measurement of learning outcomes. Importantly, this approach considers the complex requirements of modern education, which align with the Qualifications Framework for the EHEA requirements, while reflecting the needs of the natural world and the labour market. The importance of Bloom's taxonomy is particularly evident in its adaptability to different learning contexts and needs, ensuring that learners are not just passive recipients of information but active participants in the learning process who can apply the knowledge they have acquired in practical situations. This means that students are prepared not only to understand theoretical concepts but also to apply, analyse, evaluate, and create based on them, which enhances their applicability in professional life. Finally, this thesis points out that the key to success in tertiary education is the constant revision and updating of educational programs to reflect current knowledge and methodologies and align with the dynamic changes in the academic and professional spheres. Thus, using the Revised Bloom's Taxonomy in curriculum development and evaluation may represent a critical step toward achieving these goals.

Using the Revised Bloom's Taxonomy, we can define learning outcomes regarding the requirements for Subject Information Sheets defined by relevant legislation and standards. Upon successful completion of the "Negative Aspects of Consumer Behaviour" topic unit in the "Psychology of Marketing and Advertising" course, students will be able to demonstrate extensive knowledge and skills that are categorized according to Bloom's revised taxonomy, including factual, conceptual, procedural, and metacognitive knowledge, as well as six cognitive processes: memory, comprehension, application, analysis, evaluation, and creation.

References

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152–153. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381487>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andreev, I. (2024). Discover Bloom's taxonomy and the differences between the original vs. revised levels. *Valamis*. <https://www.valamis.com/hub/blooms-taxonomy>
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain*. David McKay Co Inc.
- Braithwaite, D. W., & Sprague, L. (2021). Conceptual knowledge, procedural knowledge, and metacognition in routine and nonroutine problem solving. *Cognitive Science*, 45(10). <https://doi.org/10.1111/cogs.13048>
- Chatterjee, D., & Corral, J. (2018). How to write well-defined learning objectives. *Journal of Education in Perioperative Medicine*, 19. http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/medicalschoo/education/degree_programs/MD_Program/administration/curriculumoffice/Documents/CU-
- Decree of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic of July 22, 2019, on the system of fields of study of the Slovak Republic, No. 244/2019 Coll.
- European Higher Education Area (EHEA). (2005). *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*.
- Harden, R. M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: Is there a difference? *Medical Teacher*, 24(2), 151–155. <https://doi.org/10.1080/0142159022020687>
- Hill, P. W., & McGaw, B. (1981). Testing the simplex assumption underlying Bloom's taxonomy. *American Educational Research Journal*, 18(1). <http://aerj.aera.net>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- Ministry of Environment of the Slovak Republic. (2020). *Guide to non-formal environmental education and education for sustainable development in Slovakia: Inspirations for teachers and youth workers* (B. Ivanegova, Ed.). Ministry of the Environment of the Slovak Republic. <https://www.minzp.sk/files/sprievodca-neformalnou-environmentalnou-vychovou-slovensku.pdf>
- Office of the Deputy Prime Minister of the Slovak Republic for Investment and Informatisation. (2015). *Agenda 2030*. https://www.vicempremier.gov.sk/wp-content/uploads/2018/10/20131Agenda2030_VNR_Slovakia.pdf

Office of the Deputy Prime Minister of the Slovak Republic for Investment and Informatization. (2018). *Voluntary National Review of the Slovak Republic on implementing the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20131Agenda2030_VNR_Slovakia.pdf

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3

Thomas, G. P. (2014). Metacognition and science learning. In *Encyclopedia of Science Education* (pp. 1–3). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6165-0_343-7

Verešová, M. (2021, June 28). Súlad požiadaviek praxe, profilu absolventa a informačných listov predmetov pri tvorbe študijného programu. *Online prednáška*.

Verešová, M., & Čerešník, M. (2013). Výsledky vzdelávania a ich implementácia do študijných programov. https://www.kpsp.pf.ukf.sk/files/pdf/vysledky_vzdel.pdf

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Wittmann-Price, R., & Fasolka, B. (2010). Objectives and outcomes: The fundamental difference.

DeepL SE. (2024). *DeepL Pro Translator*. <https://www.deepl.com/en/translator>

Act of February 21, 2002, on Higher Education Institutions and Amendments and Additions to Certain Acts, No. 131/2002 Coll.

Act of September 11, 2018, on Quality Assurance of Higher Education and Amendment and Supplementation of Act No. 343/2015 Coll. on Public Procurement and Amendment and Supplementation of Certain Acts, as amended, No. 269/2018 Coll.

Acknowledgments

The study is the outcome of the project KEGA 030SPU-4/2022 ‘Implementation of Selected Goals of 2030 Agenda in Consumer Psychology Education – Production of Multimedia E-Textbooks and Web-Based Platform for the Higher Education’ investigated at the Slovak University of Agriculture in Nitra

Contact of authors

Ing. Filip Tkáč, PhD.

University counselling and support centre

Slovak University of Agriculture in Nitra

Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra

E-mail: filip.tkac@uniag.sk

PhDr. Mgr. Jana Kollár Rybanská, PhD.

University counselling and support centre

Slovak University of Agriculture in Nitra

Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra

E-mail: jana.rybanska@uniag.sk

Schola nova, quo vadis? 2024
**Sborník recenzovaných příspěvků 9. ročníku mezinárodní vědecké
konference**

Krpálková Krelová, Katarína – Berková, Kateřina – Kollár Rybanská, Jana

Vydal/Published by: Extrasystem Praha © 2024

Ediční řada/Series: Didaktika, pedagogika/Didactics, Pedagogy
Svazek/Volume: 54

ISBN: 978-80-87570-64-7

